



JHB₃₀

Jahrbuch für Historische
Bildungsforschung 2024

**Empathie, Emotionen,
Erziehung und Bildung**

Jahrbuch für
Historische Bildungsforschung
Band 30

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

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

Herausgeberinnen und Herausgeber

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

Redaktion

Sylvia Kesper-Biermann, Esther Möller, Katharina Stornig

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 30

Schwerpunkt
Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung

Redaktion
Sylvia Kesper-Biermann
Esther Möller
Katharina Stornig

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

Redaktion

Sylvia Kesper-Biermann
Universität Hamburg

Esther Möller
Centre Marc Bloch Berlin

Katharina Stornig
Justus-Liebig-Universität Gießen

Geschäftsstelle

Prof. Dr. Joachim Scholz, Josefine Wähler

Korrespondenzadresse der Redaktion: jhb@dipf.de

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

Für weitere Informationen siehe

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

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, info@klinkhardt.de
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-6135-9 digital

doi.org/10.35468/6135

ISBN 978-3-7815-2679-2 print

Inhalt

I Schwerpunkt

Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung

Sylvia Kesper-Biermann, Esther Möller und Katharina Stornig
 Macht Empathie Schule?
 Erziehung und Emotionen in historischer Perspektive 11

Elisa Frei
 Sympathy for the Martyr.
 Daniello Bartoli and the Japanese Children as Moral Examples (17th century) ... 31

Sylvia Wehren
 Empathie im Kontext von Sterben, Tod und Trauer.
 Historische Gefühlspraxen in Jugentagebüchern des 19. Jahrhunderts 51

Nisrine Rabal
 Disciplining Love and Care in the Nineteenth-Century
 German Kindergarten 74

Daniel Lieb
 Das empathische Erlebnis der Solidarität.
 Emotionalität als Signum pädagogischer Reform in der proletarischen
 Arbeiterjugendbewegung um 1920 94

Annelie Ramsbrock
 Be Empathetic!
 On the Relationship of Inmates and Guards in the
 West German Penal System 117

Sabrina Julia Jost
 „Need for Love, Need for Understanding“.
 Empathie als Weg zu einer bi- und multikulturellen Gesellschaft
 in Neuseeland 136

Julia Kurig
 ‚Sensibilität‘ und ‚Solidarität‘.
 Das Konzept ‚Sozialen Lernens‘ und die Gefühlskultur der
 Gesamtschule der 1970er und 1980er Jahre 159

II Abhandlung

Kathrin Berdelmann

Die Entstehung moderner Schülerbeobachtungs- und Beurteilungspraktiken:
Wie die professionelle Pädagogik sich von jesuitisch, pietistisch und
aufklärerisch geprägten Traditionen erst nährte und dann emanzipierte 187

III Quelle

Alexander Nordt

G. W. C. Starks Pionierarbeit über Erziehung, Sterben und
Tod(esfurcht) in der Deutschen Monatsschrift (1794) 213

Dank

Die Redaktion des Jahrgangs 30 bedankt sich bei den externen Gutachter:innen:

Knut Andresen

Juliane Brauer

Gert Geißler

Elisabeth Gerhalter

Norbert Grube

Felicity Jenz

David Käbisch

Christine G. Krüger

Jürgen Overhoff

Andrea Rehling

Nicole Reinhardt

Frank Tosch

John Wood

**I Schwerpunkt
Empathie, Emotionen,
Erziehung und Bildung**

*Sylvia Kesper-Biermann, Esther Möller und
Katharina Stornig*

Macht Empathie Schule? Erziehung und Emotionen in historischer Perspektive

Barack Obama hielt 2006 als Senator für Illinois eine auch international viel beachtete Rede an der Northwestern University Chicago, in der er ein Empathiedefizit als zentrales gesellschaftliches Problem der USA diagnostizierte: „There’s a lot of talk in this country about the federal deficit. [...] But I think we should talk more about [...] what I call the empathy deficit – the ability to put ourselves in someone else’s shoes, to see the world through those who are different from us – the child who’s hungry, the laid-off steelworker, the immigrant woman cleaning your dorm room“.¹ Um dem entgegenzuwirken, rief er die Absolvent:innen der Universität dazu auf, bei sich selbst zu beginnen und die eigene Empathiefähigkeit denjenigen gegenüber zu kultivieren, „who are different from us“. Auch in jüngeren politischen Debatten in Deutschland wurde mitunter ein Empathiedefizit festgestellt und als eine Ursache für (zunehmende) gesellschaftliche Spannungen oder Konflikte beschrieben. Empathie wird dabei als ein Weg propagiert, um das demokratische Zusammenleben in pluralistischen Gesellschaften zu verbessern und Konflikten mit universellen Werten zu begegnen. Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier erklärte 2022: „Demokratie geht nicht ohne Zusammenhalt. Zusammenhalt entsteht nicht von selbst. Er muss auch eingeübt werden. Er ist das Ergebnis von Menschen, von Empathie, von Verantwortung, von Nächstenliebe“.² Neben Regierungsinstanzen, die Empathie einfordern, gibt es aber auch aus der Gesellschaft heraus Stimmen, die sich für ein stärkeres Ein- und Mitfühlen einsetzen und beispielsweise in Debatten um die deutsche Erinnerungskultur Empathie als zentrales Instrument bemühen, als „intellektuelle Übung“³, um Perspektivwechsel möglich zu machen, wie die Journalistin Charlotte Wiedemann jüngst vorschlug.⁴ Die zitierten Apelle für mehr Empathie implizieren die Annahme, diese sei zwar eine universelle menschliche Fähigkeit, aber dennoch nicht einfach ‚da‘, sondern

1 Obama 2006, 8:50, <https://www.youtube.com/watch?v=2MhMRYQ9Ez8?t=531> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).

2 Steinmeier 2022.

3 Günther 2023.

4 Wiedemann 2022.

müsse vielmehr erlernt, eingeübt und gefördert werden. Manche plädieren deshalb sogar dafür, Empathie in (staatliche) Bildungsinstitutionen zu integrieren. In diesem Zusammenhang findet häufig das Beispiel Dänemark Erwähnung, wo Empathie seit 1993 als Pflichtfach an Schulen verankert ist und Kinder durch die Übung von Einfühlen, Zuhören und Verstehen dabei unterstützen soll, sich zu glücklichen Erwachsenen zu entwickeln.⁵ Darüber hinaus werden gegenwärtig vielerorts Empathie-Trainings für Kindergärten, Schulen und andere Berufsfelder angeboten.⁶ Ein Projekt mit dem Titel „Empathie macht Schule“ bewirbt Empathie als eine zentrale Kompetenz für Lehrende, um „eine aufrichtige Beziehung“ zu ihren Schüler:innen aufzubauen.⁷ Auch in der Kunst bildet Empathie als positiv besetztes menschliches Vermögen einen Bezugspunkt. So lädt etwa das in London ansässige Empathy Museum mit seiner 2018 lancierten und international angebotenen Installation „A Mile in My Shoes“ Besucher:innen dazu ein, buchstäblich in die Schuhe anderer Menschen – „from a Syrian refugee to a sex worker, a war veteran to a neurosurgeon“ – zu schlüpfen und dabei Audioaufnahmen ihrer Geschichten zu hören, „that explore our shared humanity“.⁸ Schließlich spielt Empathie gegenwärtig in pädagogischen Diskursen eine prominente Rolle und wird u. a. als „Fundament pädagogischer Professionalität“⁹ oder als Gegenstand fachdidaktischer Konzeptionen¹⁰ referenziert. Die Kommunikationswissenschaftlerin und Professorin für African American and African Diaspora Studies Carolyn Calloway-Thomas forderte kürzlich gar eine „pedagogy of empathy“, um gesellschaftlichen Herausforderungen und globalen Krisen menschlich zu begegnen.¹¹

Handelt es sich bei der Annahme, Empathie sei ein wichtiges menschliches Vermögen und Instrument gesellschaftlichen Zusammenhalts, das durch gezieltes pädagogisches Engagement gefördert werden soll, also um ein Phänomen des 21. Jahrhunderts? Der Themenschwerpunkt dieses Jahrbuchs zeigt, dass Praktiken und Ideale des Mit- bzw. Einfühlens in unterschiedlichen Bildungs- bzw. Erziehungszusammenhängen bereits in der Vergangenheit eine Rolle spielten. Er betrachtet das Verhältnis von Empathie und Bildung in historischer Perspektive und diskutiert insbesondere die (avisierte) Kultivierung von Empathie, Mitgefühl sowie anderen – von bestimmten historischen Akteur:innen als gesellschaftlich relevant erachteten – Emotionen in diversen bildungshistorischen Zusammen-

5 Empathie? In Dänemark lernen sie es in der Schule (2019) <https://www.peace-ed-campaign.org/de/empathy-in-denmark-theyre-learning-it-in-school/> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).

6 Vgl. Roth/Schönefeld/Altmann 2016; Frevert/Wulf 2012, S. 5.

7 Projekt „Empathie macht Schule“, <https://www.empathie-macht-schule.de/> (letzter Zugriff am 16. Juli 2024).

8 A Mile in My Shoes, Empathy Museum, <https://www.empathymuseum.com/a-mile-in-my-shoes/> (letzter Zugriff am 10. Juli 2024).

9 Liekam 2004.

10 Vgl. z. B. Bussmann/Haase/Pühringer 2021.

11 Calloway-Thomas 2018, S. 2.

hängen, von der frühneuzeitlichen Missionstätigkeit über den Kindergarten und das Tagebuchschreiben im 19. Jahrhundert bis hin zu Jugendorganisationen, Strafvollzug und unterschiedlichen Bildungsreformprojekten im 20. Jahrhundert. Damit verweist der Themenschwerpunkt nicht nur auf Aspekte, Räume, Institutionen und Konjunkturen einer „Bildung der Gefühle“¹², die in der emotionshistorischen Forschung bislang weniger Beachtung fanden, sondern fragt außerdem nach der Rolle von Machtverhältnissen und argumentiert, dass die Analyse dieser historischen Beispiele hilfreich ist, um dem gegenwärtig oft erhofften Nutzen dieser Emotionen mit der notwendigen kritischen Distanz zu begegnen.

Der vorliegende Themenschwerpunkt bringt aktuelle Forschungen zu Empathie und damit in Verbindung stehenden Emotionen mit Debatten aus der Bildungsgeschichte zusammen. Er versammelt mehrere Fallstudien inner- und außerhalb der deutschen Geschichte der Neuzeit, die danach fragen, wann und warum Empathie an Stellenwert gewann und von historischen Akteur:innen als Gefühl, Praxis, Absicht, Ideal, Fähigkeit oder Instrument gefördert und in erzieherische oder bildungsbezogene Programme eingebunden wurde. Ferner untersuchen die Beiträge die sozialen, kulturellen und politischen Kontexte und Institutionen, die als „schools of emotions“¹³ fungierten und dazu beitrugen, Empathie oder empathisches Handeln gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zu fördern, zu formen, zu kultivieren oder in individuelles und kollektives Verhalten einzuschreiben. Indem der Stellenwert von Emotionen im Allgemeinen und von Empathie im Besonderen in Bildungskontexten herausgearbeitet und in Verbindung mit übergeordneten pädagogischen, gesellschaftlichen und politischen Zielsetzungen diskutiert wird, sollen die Potenziale eines emotionshistorischen Ansatzes für die Bildungsgeschichte weiter ausgelotet und differenziert werden. Gleichzeitig möchte der Themenschwerpunkt dazu beitragen, bildungshistorische Themen und Zugänge stärker in die Debatten über die Rolle von Emotionen und deren Verbindung mit Machtstrukturen in der Geschichtswissenschaft einzubringen.

Zu diesem Zweck bieten wir im Folgenden zunächst einen knappen Einblick in den relevanten Forschungsstand, das heißt in zentrale Arbeiten und Aspekte zu Emotionen in der Geschichtswissenschaft, in der Erziehungswissenschaft und in der beide Felder miteinander verbindenden Historischen Bildungsforschung (1.). Im Anschluss diskutieren wir in einer Fokussierung auf Emotionen des Mit- und Einfühlens in historischer Perspektive, wie sich Verständnisse von Empathie seit dem 18. Jahrhundert entwickelten und welche Funktionen ihnen insbesondere im Bereich der Bildung zugeschrieben wurden (2.). Schließlich stellen wir die in den einzelnen Beiträgen des Themenschwerpunkts untersuchten historischen Konstellationen des Lehrens und Lernens von Empathie vor, um anhand ihrer übergreifen-

12 So der Titel von Frevert/Wulf 2012.

13 Frevert 2011, S. 11.

den gemeinsamen Fragestellungen einige Überlegungen für weitere Forschungsperspektiven zu präsentieren (3.).

1 Emotionen zwischen Geschichts- und Erziehungswissenschaft

Die Hinwendung zu Empathie in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften steht im Zusammenhang mit einem im 21. Jahrhundert zunehmenden Interesse an Emotionen. In der Geschichtswissenschaft hat sich die Geschichte der Gefühle seit den 2000er Jahren zu einem eigenständigen Forschungsfeld entwickelt. Dem entsprechenden Forschungsbereich am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin unter der Leitung von Ute Frevert kam dabei in Deutschland eine herausragende Rolle zu.¹⁴ Zu den zentralen Grundannahmen der Emotionsgeschichte gehört, dass Gefühle historisch wandelbar und kulturell variabel sind und dass sie in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten erlernt und geformt werden: „Place, space, and time all play an important role in how emotions are constructed, experienced, articulated, and understood“.¹⁵ Fühlen wurde somit selbst zunehmend als eine soziale Praxis verstanden, die wesentlich auf kulturelle Prozesse und interpersonelle Beziehungen und Bezugssysteme verweist.¹⁶ Das bringt gerade im Hinblick auf eine bildungshistorische Betrachtung von Empathie die methodische Herausforderung mit sich, dass die mit Gefühlen verbundenen Bezeichnungen in verschiedenen Räumen und zu unterschiedlichen Zeiten nicht nur variierten, sondern auch ihren Bedeutungsgehalt änderten: „The problem is that the denominations, the use and the value of such affective phenomena undergo a rearrangement or re-categorization, which implies that they combine into new interpretive frameworks, in which they return to make sense as communicative forms.“¹⁷

Wie Ute Frevert und Kerstin Maria Pahl jüngst herausarbeiteten, widmeten sich emotionshistorische Arbeiten, die von Beginn an interdisziplinär ausgerichtet waren, zunächst vor allem konzeptionellen Überlegungen,¹⁸ um diesen Herausforderungen zu begegnen, wie etwa Peter und Carol Stearns' *emotionology*, William Reddys *emotional regimes* oder Barbara Rosenweins *emotional communities*. Dann richtete sich die Aufmerksamkeit auf die Untersuchung einzelner Gefühle wie Liebe, Angst oder Scham, bevor in jüngster Zeit die „embeddedness und relationality“ von Emotionen in die jeweiligen historischen Kontexte sowie die Analyse komplexerer *emotional landscapes* stärkere Beachtung fanden und die anfängliche

14 Der Forschungsbereich nahm 2008 seine Arbeit auf und wurde 2024 eingestellt, <https://www.mpib-berlin.mpg.de/forschung/forschungsbereiche/geschichte-der-gefuehle> (letzter Zugriff am 10. Juli 2024).

15 Soares 2023, S. 518.

16 Verheyen 2010, S. 4.

17 Toro Blanco 2020, S. 3.

18 Vgl. u. a. Plamper 2012; Toro Blanco 2020.

Fokussierung auf Europa durch eine breitere Berücksichtigung globaler und transnationaler Perspektiven erweitert wurde.¹⁹

Anders als in der Geschichtswissenschaft waren Emotionen in der Erziehungswissenschaft für lange Zeit zentral. Wie eine exemplarische Untersuchung pädagogischer Lexika zeigt, bildeten sie vom 18. bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts einen wichtigen Referenzpunkt, beispielsweise als „Herzensbildung“ in einer auf den Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi zurückgeführten Trias der Bildung durch Herz, Kopf und Hand.²⁰ Eine besonders intensive Phase erziehungswissenschaftlicher Beschäftigung mit Emotionen war um 1900 zu verzeichnen. In entsprechenden Nachschlagewerken fanden sich unter Einträgen wie „Mitgefühl, Mitfreude, Mitleid“²¹ teilweise umfangreiche Ausführungen zu Gefühlen, die als sozial relevant erachtet wurden und mit heutigen Vorstellungen von Empathie, wie sie an späterer Stelle dargelegt werden, in Verbindung standen. Der hohe Stellenwert von Gefühlen änderte sich allerdings in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als sie aus den pädagogischen Lexika verschwanden und insgesamt in Vergessenheit gerieten. Diese Zurückhaltung, wenn nicht gar „Abwehrhaltung“²² der Erziehungswissenschaft gegenüber Emotionen dauerte bis in die 2010er Jahre an. Eine Bestandsaufnahme von 2018 äußerte dementsprechend die Einschätzung, es sei „bislang noch nicht zu einem pädagogischen Selbstverständnis, in dem Emotion und Gefühl als notwendige Voraussetzungen von Bildung, Erziehung und Unterricht in Theoriebildung, Forschung und Lehre integriert wurden“, gekommen.²³ Gleichzeitig macht jedoch die Publikation selbst schon deutlich, dass die emotionale Dimension von Bildung und Erziehung, wenn vielleicht noch zögerlich, auf die erziehungswissenschaftliche Agenda zurückgekehrt ist. Insbesondere in der Geschichtsdidaktik bzw. in Überlegungen zur Geschichtskultur und zum historischen Lernen spielt Empathie seit einigen Jahren eine prominente Rolle.²⁴

Von besonderem Interesse für den Themenschwerpunkt dieses Hefts ist die Frage, inwiefern Empathie im Kontext von Bildung, Erziehung und Sozialisation thematisiert wurde. Für die Historische Bildungsforschung identifizierte Noah Sobe 2012 die Beschäftigung mit Emotionen als eine der zukünftigen Herausforderungen.²⁵ Fast zeitgleich konstatierte Bettina Hitzer in einem grundlegenden Forschungsüberblick, die Bildungsgeschichte sei „noch fast unberührt von emotionshistorischer Erkundung“.²⁶ Das begann sich in der Folge mit ersten Annäherungen und Fallstu-

19 Vgl. Frevert/Pahl 2023, Zitat S. 20.

20 Klika 2018, S. 79f.

21 Flügel 1906.

22 Huber/Krause 2018, S. 3.

23 Ebd.

24 Z. B. Schmidt 1992; Brauer 2013. Zu Emotionen und historischem Lernen allgemein vgl. Mütter/Uffelman 1992; Brauer/Lücke 2013.

25 Sobe 2012, S. 1–7.

26 Hitzer 2011, S. 46.

dien, etwa in entsprechenden Themenschwerpunkten des *Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung*²⁷ oder der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*,²⁸ rasch zu ändern. Sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international entstanden eine Reihe von Arbeiten insbesondere zur Kindheit als Lebensphase, in der Gefühle erlernt und geformt wurden, zur Familie als Ort der Emotionserziehung und von Eltern-Kind-Beziehungen, zu geschlechtsspezifischen Vorstellungen von Emotionen sowie zu Kinderliteratur und Erziehungsratgebern.²⁹ Der emotionalen Erziehung und Sozialisation oder, anders ausgedrückt, der Frage, „wie Kinder fühlen lernten“,³⁰ schenkte die Forschung besondere Aufmerksamkeit. Während dabei zunächst vor allem das 19. und 20. Jahrhundert im Fokus standen,³¹ zeigt nicht zuletzt das breite Themenspektrum der Tagung „Emotionen – Emotionalität – Emotionalisierung“ des Arbeitskreises Vormoderne Erziehungsgeschichte vom Herbst 2023,³² dass aktuell auch rege zur Frühen Neuzeit geforscht wird.

Gleichwohl besteht gerade in der Historischen Bildungsforschung nach wie vor Forschungsbedarf,³³ und zwar auf unterschiedlichen Ebenen. So wurde u. a. festgestellt, dass die Rolle von Erzieher:innen als „agents of emotional training“³⁴ noch nicht ausreichend untersucht sei und auch eine Forschungslücke bei der Analyse der Gefühle von Lehrpersonen und deren Bedeutung für Schulen wie für andere Bildungssettings bestehe.³⁵ Während in der internationalen Forschung Schule und Unterricht in emotionshistorischer Perspektive, wenn auch teilweise nur implizit, durchaus Beachtung fanden,³⁶ stellten Gerhard Kluchert und Rüdiger Löffelmeier unlängst für die deutschsprachige Historische Bildungsforschung fest, dass „in der Geschichtswissenschaft prosperierende Konzepte wie die Emotionsgeschichte in der Schulgeschichtsforschung noch gar nicht angekommen“ seien.³⁷ Dazu trug bei, dass der Forschungsbereich des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung andere Themenfelder priorisierte. Er interessierte sich zwar für „Institutionen wie Familie, Recht, Religion, Militär, Staat u. a., denen ein prägender Einfluss auf die Ordnung der Gefühle zugeschrieben wird“,³⁸ widmete jedoch Bildung als Institution – einschließlich des (formalen) Bildungssystems –

27 Vgl. Caruso/Frevert 2012.

28 Vgl. Frevert/Wulf 2012.

29 Z. B. Zúñiga Nieto 2018; Frevert u. a. 2021; Olsen 2017.

30 Frevert u. a. 2021.

31 Vgl. die aktuellen Forschungsüberblicke bei Toro Blanco 2020; Barclay 2021; Soares 2023 und Frevert/Pahl 2024.

32 Vgl. Ainetter 2024.

33 Vgl. Toro-Blanco 2020; Soares 2023, S. 537.

34 Soares 2023, S. 530.

35 Ebd., S. 533.

36 Ebd., S. 522.

37 Kluchert/Löffelmeier 2021, S. 250.

38 Geschichte der Gefühle – beendeter Forschungsbereich, <https://www.mpib-berlin.mpg.de/forschung/forschungsbereiche/geschichte-der-gefuehle> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).

weniger Aufmerksamkeit. Auch auf internationaler Ebene gilt es zu untersuchen, wie Bildungsinstitutionen Gefühlsideale und -normen auf der Ebene von Praktiken und emotionalen Kulturen formten, stabilisierten oder veränderten.³⁹ Soares zufolge ist gerade der Beitrag von Erziehung „in the development of emotional ideals in time and space“ weiter zu analysieren.⁴⁰ Schließlich wies Pablo Toro Blanco auf die Notwendigkeit hin, die theoretischen und methodischen Herausforderungen der Gefühlsgeschichte für die Historische Bildungsforschung stärker zu adressieren. Es sei etwa klarer zu trennen, ob eine bestimmte Emotion Absicht, Ziel oder Mittel von Erziehungsprozessen war.⁴¹ Zudem müssten die jeweiligen kulturellen Kontexte einschließlich kultureller Übersetzungsprozesse, beispielsweise mit Hilfe transnationaler und postkolonialer Ansätze, in den Untersuchungen systematischer berücksichtigt werden.⁴² Das schließe die globale Zirkulation und den Transfer von Gefühlen und Gefühlsordnungen ein, die in (post)kolonialen Gesellschaften aufeinandertrafen: „How is it possible to discern as ‚own‘ or ‚foreign‘, emotional guidelines adopted by teachers in schools in Latin America or Asia in the 19th century?“⁴³ Der vorliegende Themenschwerpunkt wählt bewusst einen weiten chronologischen und geographischen Fokus, um in deutschen und europäischen lokalen, regionalen und nationalen Kontexten, aber auch in kolonialen und postkolonialen Situationen sich wandelnde Verständnisse von Empathie und ihre Umsetzung in konkrete Bildungspraktiken zu untersuchen.

2 Empathie in (bildungs)historischer Perspektive

Die historische Auseinandersetzung mit Empathie stellt die geschichtswissenschaftliche und bildungshistorische Forschung aus zwei Gründen vor besondere Herausforderungen. Dies liegt zum einen an dem Begriff bzw. dem Konzept selbst, das – wie die US-amerikanische Historikerin Susan Lanzoni in einer wichtigen Monografie zum Thema herausstellte – trotz oder vielleicht gerade wegen seines vielfältigen Gebrauchs in wissenschaftlichen, politischen, sozialen und alltäglichen Zusammenhängen unterschiedlich verwendet wird und somit mehr als nur eine Bedeutung umfasst. Während Empathie gegenwärtig meist die menschliche Kapazität „to grasp and understand the mental and emotional lives of others“ meine, werde sie zugleich – durchaus changierend – als „a trained skill, a talent, or and an inborn ability“ verstanden und sowohl psychologisch als auch moralisch begründet.⁴⁴ Daraus ergeben sich nicht nur vielfältige Definitionen von Empa-

39 Soares 2023, S. 533; vgl. auch Frevert/Pahl 2024, S. 16.

40 Soares 2023, S. 531.

41 Toro Blanco 2020, S. 6.

42 Frevert 2024, S. 35.

43 Toro Blanco 2020, S. 6.

44 Lanzoni 2018, S. 3.

thie, sondern auch unterschiedliche Akzentuierungen ihrer emotionalen, rationalen oder körperlich-affektiven Dimensionen. Hinzu kommen Autor:innen wie der Literatur-, Kultur- und Kognitionswissenschaftler Fritz Breithaupt, der Empathie breit als menschliche Fähigkeit der Einfühlung bzw. des „In-die-Haut-des-anderen-Schlüpfen[s]“ versteht, welche das „kalkulierende Gedankenlesen, das Mitgefühl, das unwillkürliche oder willkürliche Miterleben und das Einnehmen der Perspektive eines anderen“ umfasst.⁴⁵ Gleichzeitig erinnert Breithaupt als einer der wenigen daran, dass Empathie nicht per se als wohlwollend zu verstehen ist, denn sie könne durchaus auch dem besseren Verständnis bzw. der Ausschaltung von Konkurrent:innen dienen und stehe beispielsweise auch mit Schadenfreude in Verbindung.⁴⁶ Andere konzeptualisieren Empathie wiederum grundlegend positiv und stilisieren sie als wichtigen sozialen Wert, indem sie sie, wie Carolyn Calloway-Thomas, als „the moral glue that holds civil society together“ beschreiben und somit auch als ein zentrales menschliches Vermögen und Instrument betrachten, um den Konflikten, Krisen oder gar globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen.⁴⁷

Zum anderen liegt die Herausforderung einer Historisierung von Empathie auch darin, dass der Begriff selbst verhältnismäßig jung ist, während die in diesem Themenschwerpunkt im Fokus stehenden Praktiken des Mit- bzw. Einfühlens eine deutlich längere Geschichte aufweisen. So handelt es sich bei dem deutschen Wort ‚Empathie‘ um eine Rückübersetzung des englischen Begriffs ‚empathy‘, der wiederum 1908 als Übersetzung des ästhetischen Konzepts der ‚Einfühlung‘ geschaffen wurde. Sowohl das deutsche ‚Einfühlung‘ als auch das englische ‚empathy‘ meinten jedoch zunächst nicht das Sich-in-andere-Hineinversetzen oder den Nachvollzug der Gefühle anderer, sondern, im Gegenteil, die Projektion der eigenen Gefühle und Wahrnehmungen auf bzw. in Kunstwerke oder Gegenstände. Wie Lanzoni aufzeigt, sollte sich die Bedeutung von ‚empathy‘ erst in späteren Dekaden grundlegend wandeln, als sie – insbesondere in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg – zunächst vor allem in der Psychologie diskutiert und zunehmend als „realistic immersion in another’s experience“ verstanden wurde.⁴⁸ In dieser Neudeutung erfolgte eine sukzessive Popularisierung, so dass Empathie bald in unterschiedlichen gesellschaftlichen und politischen Kontexten an Relevanz gewann. Die erste historische Konjunktur des Konzepts in der Nachkriegszeit führte schließlich dazu, dass ‚Empathie‘ seit Mitte der 1950er Jahre auch im Deutschen Verwendung fand.⁴⁹ Das Konzept wurde 1968 erstmals in die Brockhaus-Enzy-

45 Breithaupt 2009, S. 8.

46 Ebd. Ausführlicher zu den „dunklen Seiten der Empathie“ Breithaupt 2017. Zu Schadenfreude vgl. Watt Smith 2018.

47 Calloway-Thomas 2010, S. 7. Vgl. außerdem Rifkin 2010.

48 Vgl. zu diesem Aspekt auch Wendler 2023.

49 Lanzoni 2018, S. 12 und 285.

klopädie aufgenommen⁵⁰ und dort als „die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzuversetzen“, definiert.⁵¹ Die wachsende Bedeutung von ‚Empathie‘ seit den 1960er Jahren zeigte sich auch in sehr unterschiedlichen bildungspraktischen und -politischen Zusammenhängen inner- und außerhalb Deutschlands, wie der vorliegende Themenschwerpunkt eindrücklich deutlich macht.⁵²

Ungeachtet der hier nur kurz angedeuteten komplexen Begriffsgeschichte von Empathie haben Historiker:innen das Konzept jedoch wiederholt genutzt, um die soziale, politische und kulturelle Bedeutungszunahme von Ein- bzw. Mitfühlen als Praxis, Fähigkeit, Ideal oder gesellschaftlichem Wert seit dem 18. Jahrhundert herauszuarbeiten.⁵³ Ein viel diskutiertes Beispiel hierfür ist Lynn Hunts „Inventing Human Rights“, das eine neue Begründung für die Entstehung der Menschenrechte vorlegte.⁵⁴ Hunt erklärte die Geschichte der Menschenrechte auch mit dem Aufkommen einer neuen Gefühlsordnung, in der „imagined empathy“, verstanden als Erfahrungen und Praktiken des Einfühlens, zentral gewesen sei. Wie einige andere auch⁵⁵ akzentuierte sie die Rolle von erzählender Literatur, insbesondere des neuen Genres des (Brief-)Romans, deren Lektüre die Entstehung neuer emotionaler Verbindungen der Lesenden mit dem Leiden anderer Menschen, auch über Standesgrenzen hinweg, ermöglicht habe und damit als Bildungsmedium in einem weiten Sinne gelten kann.⁵⁶ Ute Frevert verortete das Aufkommen von Empathie ebenfalls in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und damit in einer historischen Phase in Europa, die seitens der Literatur- und Kulturwissenschaften als Zeit der Empfindsamkeit beschrieben wird.⁵⁷ In einem neueren Beitrag zur Historisierung von Empathie verwies sie zunächst auf moralphilosophische Diskurse und diskutierte u. a. die Werke von Adam Smith, Jean-Jacques Rousseau und Gotthold Ephraim Lessing, die „sympathy“/“fellow feeling“, „pitié“ oder „Mitleid“ mit jeweils spezifischen Schwerpunktsetzungen als grundlegende menschliche Fähigkeiten beschrieben, deren Kultivierung hoher

50 Frevert 2021, S. 140.

51 Zudem konstatierte der Eintrag eine spezifische Bedeutung in der Publizistik und Kommunikationswissenschaft, wo Empathie die „Entwicklung der Vorstellung“ bezeichne, „die sich die Kommunikatoren von den Interessen ihres Publikums machen“. Brockhaus Enzyklopädie in zwanzig Bänden, Band 5, ¹⁷1968, S. 496.

52 Vgl. Lanzoni 2018, S. 193–250, sowie die Beiträge von Jost, Kurig und Ramsbrock in diesem Heft.

53 Studien zur Frühen Neuzeit nutzten meist ein begriffliches Repertoire von „Mitleid“ oder „Mitgefühl“. Vgl. z. B. Collet 2015; Van Engen 2015; Ibbett 2015; Bähr 2018.

54 Hunt 2007.

55 Frevert u. a. 2021. Für die Geschichte der Menschenrechte vgl. auch Nault 2020, v. a. S. 15f. Zum Konzept der ‚narrativen Empathie‘ vgl. Breithaupt 2018.

56 Mit Fokus auf die Emotionalisierung von Mensch-Tier-Beziehungen vgl. Eitler 2021.

57 Frevert 2011, S. 149–170; Boddice 2017, S. 56–58. Für einen Überblick über Empfindsamkeit als europaweit relevantes „Kulturmodell“ vgl. D’Aprile/Sievers 2008, S. 88–91.

gesellschaftlicher Wert beigemessen worden sei.⁵⁸ Während der moralphilosophische Diskurs des späten 18. Jahrhunderts auch von Widersprüchen und Dissens, etwa über die Frage, ob Mitgefühl eine angeborene oder zu erlernende Fähigkeit sei, charakterisiert war, argumentierte Frevert, dass die entsprechenden Konzepte in den folgenden Jahren und Jahrzehnten insgesamt gesellschaftliche und politische Bedeutung gewannen. Letztere zeigte sich auch in zentralen Diskursen des 19. Jahrhunderts über Geschlecht, Zivilisierung und Armut, die gesellschaftliche Machtverhältnisse bzw. Ungleichheit (mit)begründeten, sowie in der vieldiskutierten Frage, welchen (z. B. als ‚eigenen‘/‚anderen‘, nah/fern oder unschuldig/schuldig markierten) Gruppen von Menschen eigentlich (in besonderem Maße) Mitgefühl zukommen solle und welchen nicht.⁵⁹ Ferner blieben in Europa religiöse, in erster Linie christliche, Traditionen und Legitimationen bzw. Begründungen des Mitfühlens oder Mitleidens, etwa über das Gebot der Nächstenliebe, gerade im pädagogischen Feld von unverminderter Bedeutung. So zeigte sich der Verfasser des entsprechenden Artikels in der „Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens“ 1865 davon überzeugt: Das „*wahre Mitgefühl*, [...] welches auch die ungläubigen Erzieher so gern bei ihren Kindern sehen“, sei „als eine *Frucht des Christentums* anzuerkennen und nirgends finden wir eine sicherere Anweisung zu demselben als in der hl. Schrift“.⁶⁰

Darüber hinaus verwiesen sowohl Frevert als auch zahlreiche andere Autor:innen auf soziale, politische und religiöse Bewegungen im späten 18. und 19. Jahrhundert wie den Abolitionismus, Wohltätigkeit und soziale Reform, Missionsbewegung, Tierschutz oder politische Formationen, die ebenfalls eine emotionale Grundierung aufwiesen und in denen Appelle an bzw. Forderungen nach Mitleid, Mitgefühl und/oder Empathie mit jeweils spezifisch definierten Gruppen von Menschen oder Tieren eine Rolle spielten.⁶¹ Diese Arbeiten situieren die untersuchten Bewegungen auch in imperialen und kolonialen Kontexten und akzentuierten die religions-, kultur-, geschlechts- und altersspezifische Dimensionen emotionaler Ausdruckformen und Bezugssysteme.

Gleichwohl fällt auf, dass der (emotionshistorische) Zugang dabei durchaus variiert. Während einige Autor:innen zwischen Mitleid, Mitgefühl und Empathie differenzierten, verzichteten andere auf entsprechende Unterscheidungen. Die Abgrenzung zwischen den verschiedenen Begriffen und Konzepten fällt dabei teilweise unterschiedlich, teilweise ähnlich aus. Marianne Gullestad etwa konzeptualisierte ‚Mitleid‘ („pity“) im Rückgriff auf Hannah Arendt als ein generalisierend, asymmetrisch

58 Frevert 2021, S. 140–144. Zu den einzelnen Konzepten vgl. Hamburger 1985; Ritter 2004; Bod-dice 2016; Roughly/Schramme 2018.

59 Frevert 2021, S. 157–160.

60 Schneider 1865, S. 754 (Hervorhebungen im Original).

61 Vgl. z. B. Himmelfarb 1992; Morgan 2004; Gullestad 2007; Laqueur 2009; Ashby/Brown 2009; Barnett 2011, S. 46–49; Hölzl 2014; Salvatici 2019, S. 15–19; Martín-Moruno 2020.

und paternalistisch orientiertes Gefühl, das potentiell auch der Selbstverherrlichung diene, während ‚Mitgefühl‘ („compassion“) individualisierend, symmetrisch und solidarisch angelegt sei.⁶² Damit schloss sie an eine bis in das 18. Jahrhundert zurückreichende Diskussion an, welche die hierarchisierenden Dimensionen von ‚Mitleid‘ betonte. Wie Frevert ausführte,⁶³ entwickelte etwa Moses Mendelssohn in der Auseinandersetzung mit Rousseau eine kritische Perspektive. Seiner Argumentation zufolge verfüge ‚Mitleid‘ auch über eine herablassende Komponente und befördere gesellschaftliche Ungleichheiten. Diese Kritik wurde auch in späteren Zeiten wiederholt aufgegriffen, weiterentwickelt und ist bis in die Gegenwart relevant. Beispielsweise betonten Fabian Kessler und Holger Schoneville, historisch und emotionstheoretisch informiert, in ihren Überlegungen zu einer „neuen Mitleidsökonomie“ die „Asymmetrie und Distanz“ zwischen den Helfer:innen und Nutzer:innen zivilgesellschaftlicher Angebote zur Armutsbekämpfung in Deutschland. Gleichzeitig wiesen sie auf eine „affirmativ-hoffende Lesart“ von ‚Mitleid‘ hin, welche die Helfer:innen als zentrale Motivation ihres Handelns angeben.⁶⁴ Gerade im Hinblick auf zivilgesellschaftliches Engagement und soziale Bewegungen wird gegenwärtig auch auf ‚Solidarität‘ als ein in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts enorm an Bedeutung gewinnendes Konzept verwiesen, das „mit leidenschaftlichen Gefühlen und großen Träumen“ verknüpft sei,⁶⁵ und von Emotionshistoriker:innen teilweise in Auseinandersetzung mit Empathie, Mitleid und Mitgefühl diskutiert wird. Solidarität enthalte anders als Empathie immer eine auf Handeln ausgerichtete Komponente, so Ute Frevert.⁶⁶ Zudem seien gemeinsame Werte und Ziele wie etwa Gleichheit und Gegenseitigkeit wesentliche Merkmale, die Solidarität von Mitleid unterschieden und ihr Potential „als politische Emotion“ und verbindende Kraft in internationalen sozialen Bewegungen verliehen.⁶⁷ Man könnte ergänzen, dass der Begriff die bewusste Abkehr von religiös-christlichen Denkfiguren signalisierte und somit als eine dezidiert säkulare Variante im Spektrum des Mitfühlens betrachtet werden kann. Die Einbeziehung von ‚Solidarität‘, wie sie auch einige Beiträge des Themenschwerpunkts vornehmen,⁶⁸ richtet die Aufmerksamkeit darüber hinaus besonders auf die historisch wandelbaren, aber stets präsenten und daher mitzubehütenden Machtverhältnisse, in denen sich die Praktiken und Ideale des Mit- bzw. Einfühlens befanden.

Für den Kontext des vorliegenden Themenschwerpunkts sind die zitierten Arbeiten vor allem deshalb relevant, weil sie deutlich machen, dass ‚Empathie‘ als

62 Vgl. Gullestad 2007, S. 23.

63 Vgl. Frevert 2024, S. 143.

64 Vgl. Kessler/Schoneville 2024, S. 28–34; Kessler/Schoneville 2021.

65 Stieß/Torp 2021, S. 8.

66 Vgl. Frevert 2024, S. 160–163.

67 Ebd., S. 163.

68 Vgl. z. B. die Beiträge von Lieb und Kurig in diesem Band.

konzeptueller Zugang auch für die Untersuchung von Konstellationen des Ein- oder Mitfühlens gewinnbringend herangezogen werden kann, in denen der Begriff selbst (noch) nicht existierte. Die hier versammelten Beiträge folgen diesem Ansatz, indem sie teilweise historische Kontexte und insbesondere Bildungszusammenhänge in den Blick nehmen, in denen Empathie zwar kein Quellenbegriff ist, Praktiken oder Ideale des Ein- oder Mitfühlens aber dennoch relevant wurden. Damit tragen sie sowohl zu einer emotionsgeschichtlich orientierten Historischen Bildungsforschung als auch zur geschichtswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Empathie bei, welche bislang nur am Rande nach den Erziehungs- und Bildungszusammenhängen fragte, in denen Empathie vermittelt, erlernt, gesteuert, gelenkt oder kultiviert wurde bzw. werden sollte.

So ging Frevert zwar beispielsweise in ihrem neuesten Beitrag zur Historisierung von Empathie kurz auf die Frage ein, wie Empathie eingeübt und gelernt werden sollte, konzentrierte sich dabei jedoch vor allem auf den Bereich des Strafrechts.⁶⁹ Mehrere neuere Arbeiten zur Geschichte von Empathie analysierten fiktionale (Kinder-)Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, weil sie Erzählungen „einen wohl nicht unwesentlichen Anteil in dem Einüben von Mustern der Empathie“ zuschreiben, ein Aspekt, den Fritz Breithaupt in seinem Konzept einer ‚narrativen Empathie‘ theoretisierte.⁷⁰ Susan Lanzoni, die sich mit der Begriffs- und Wissenschaftsgeschichte von Empathie in den Vereinigten Staaten beschäftigte, nahm gerade für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts auch die soziale Arbeit als eine Institution in den Blick, in der empathisches Handeln in einer diversen Gesellschaft erlernt oder gefördert werden sollte.⁷¹ Einige zeithistorische Arbeiten diskutierten wiederum die humanitäre Hilfe als ein Feld, in dem Organisationen durch den massiven Einsatz unterschiedlicher Medien auf emotionale Reaktionen ihrer Adressat:innen zielten und folglich ebenfalls als Institutionen befragt werden können, die zur gesellschaftlichen Lenkung und Einübung von Mitleid, Mitgefühl und/oder Empathie beitragen.⁷²

3 Empathie und Erziehung: Themen eines Forschungsfelds

Die Beiträge in diesem Themenschwerpunkt eröffnen eine Reihe weiterer Kontexte, in denen Emotionen und insbesondere Empathie in erzieherische oder bildungsbezogene Zusammenhänge eingebunden wurden. Sie beschäftigen sich in vielfältiger Weise und mit großer chronologischer und thematischer Spannweite mit der Frage, welche Rolle Emotionen und insbesondere Empathie in histori-

69 Vgl. Frevert 2024, S. 144–149.

70 Breithaupt 2009, S. 14.

71 Vgl. Lanzoni 2018, S. 126–157.

72 Vgl. z. B. Möckel 2016; Hannig 2017; Gorin 2022; Martín-Moruno 2022.

schen Bildungskontexten vom 17. Jahrhundert bis in die 1980er Jahre spielten. Trotz oder gerade wegen der großen Diversität der Beiträge ergeben sich in der Zusammenschau mindestens vier Bereiche, welche die (bildungs)historische Forschung über Empathie und vergleichbare Gefühle bereichern und weiterführende Perspektiven aufzeigen.

Dazu gehört *erstens* ein bewusst breit gewähltes Verständnis von den Institutionen und Instanzen, in denen Bildungs- und Erziehungsprozesse abliefen. Der Themenschwerpunkt zählt darunter nicht nur formale Bildungseinrichtungen wie Schulen und Kindergärten, sondern auch die Arbeit christlicher Missionare, Jugendbewegungen oder Justizvollzugsanstalten. Dieses weite Spektrum von ‚schools of empathy‘ zeigt sich auch in der Vielfalt der untersuchten Quellen, denn diese weisen ein ganz unterschiedliches Maß an Normativität und Subjektivität auf. Außerdem produzieren und reflektieren sie variierende Formen von Nähe und Intimität: Sie reichen von Lehrplänen, pädagogischer Literatur und Missionarstraktaten bis zu Erfahrungsberichten in Zeitschriften und Tagebüchern. Sylvia Wehren analysiert in ihrem Beitrag die Rolle deutschsprachiger Tagebücher für die Einübung und den Ausdruck von Emotionen. Ausgehend von den Egodokumenten dreier junger Menschen aus dem 19. Jahrhundert kann sie zeigen, wie das Tagebuch als Medium fungieren konnte, um neben Trauer und Verlusterfahrung auch Momente der Vergemeinschaftung durch das Einfühlen in die Trauer anderer zu reflektieren. Sie thematisiert auch Geschlecht als Distinktionsmerkmal, weil Trauer bei Männern und Frauen unterschiedlich beschrieben und mit bestimmten Geschlechterrollen verbunden wurde. Wehren sowie einige weitere Autor:innen des Themenschwerpunkts fragen danach, inwiefern Empathie und andere Emotionen des Ein- und Mitfühlers in unterschiedlichen Medien als Lern-, Bildungs- und Erziehungsziel formuliert wurden und welche unterschiedlichen Absichten Institutionen und Individuen damit verknüpften. Dabei nehmen sie die Herausforderung an, Empathie zu historisieren und in ihren ganz unterschiedlichen Bedeutungen einzufangen. Dementsprechend analysieren die Autor:innen die persönlichen, sozialen und kulturellen, aber auch politischen Funktionen, die historische Akteur:innen dem Sich-in-andere-Hineinversetzen bzw. -Einzufühlen zuschrieben und beleuchten auch kritisch die Grenzen, die diese Praktiken beinhalteten.

Ein *weiterer* Aspekt der historischen Betrachtung von Empathie und Bildung ist der Fokus auf Erziehende bzw. Lehrende. Damit kann der Themenschwerpunkt erste Bausteine zur Untersuchung ihrer Rolle als „agents of emotional training“⁷³ liefern. So machen einige der untersuchten Beispiele deutlich, dass die Vermittlung und Förderung von Empathie in unterschiedlichen Bildungskontexten der Vergangenheit bei Lehrenden und Lernenden gleichermaßen ansetzten. Sowohl

73 Soares 2023, S. 530.

Jesuitentraktate aus der Frühen Neuzeit als auch pädagogische Reformschriften für Kindergärten im 19. Jahrhundert und schließlich Pläne für bundesrepublikanische Gesamtschulen und neuseeländische inklusive Schulen in den 1960er und 1970er Jahren legten auf die eine oder andere Weise nahe, dass das Sich-in-andere-Hineinversetzen zunächst beim pädagogischen Personal gefördert werden müsse und erst dann an die ‚eigentlichen‘ Adressat:innen weitergegeben werden könne. In den Dokumenten, die Elisa Frei in ihrem Beitrag über jesuitische Schriften zum Thema Mission und Märtyrertum aus dem 17. Jahrhundert auswertet, wurde diese Dualität mit der Bedeutung von emotionaler Ergriffenheit als Voraussetzung intellektueller, aber auch religiöser Erkenntnis begründet. Frei untersucht, inwiefern Jesuiten in Japan Emotionen und insbesondere Empathie als Instrument ihrer Missionsarbeit einsetzten. Sie macht deutlich, dass Emotionen nicht nur ein wichtiger Bestandteil der jesuitischen Pädagogik waren, sondern auch in der Missionsarbeit zentral genutzt werden sollten. Das galt zum einen für die Jesuiten selbst gegenüber der japanischen Bevölkerung, zum anderen sollten junge japanische Konvertiten als Empathieträger herausgestellt werden, um erstens an Martyriums-Vorstellungen in der japanischen Kultur anzuknüpfen und die Bevölkerung so zur Konversion zu bewegen, und zweitens um Christ:innen in Europa zur finanziellen und ideellen Unterstützung der jesuitischen Mission zu bewegen.

In den pädagogischen Schriften von Friedrich Fröbel und anderen wurde hingegen ein emotionales Bewusstsein („emotional awareness“) der Kindergärtnerinnen als eine Voraussetzung für die erfolgreiche Erziehung der Kinder gesehen, so die Analyse von Nisrine Rahal. Ihr Beitrag über deutsche Kindergärten im 19. Jahrhundert als Orte, an denen Empathie praktiziert und vermittelt werden sollte, lenkt den Fokus auf Geschlechterkonstruktionen und -rollen. Sie untersucht, inwiefern Fröbel und andere Reform:innen der frühkindlichen Pädagogik Kindergärtnerinnen als besonders geeignet ansahen, um Kindern Emotionen wie Liebe entgegenzubringen und diese gleichzeitig bei ihnen zu fördern. Die so beschriebene Rolle umfasste aber auch eine politische Funktion, weil Kindergärtnerinnen in den Reformschriften auch als Vertreterinnen einer liberalen, demokratischen Republik galten und genau aus diesen Gründen unter der engen Kontrolle staatlicher und kirchlicher Autoritäten standen.

Ganz ähnlich galt die „cultural awareness“ der Lehrpersonen gegenüber den beobachteten kulturellen und emotionalen Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Maori- und Pakeha-Kindern Bildungsreformer:innen im Neuseeland der 1960er Jahre als ein erster Schritt hin zu einer stärkeren Sensibilisierung der Kinder selbst. Die entsprechenden Reformen stehen im Fokus des Beitrags von Kerstin Jost, die eine Gruppe von Pädagog:innen untersucht, welche in Neuseeland den stärkeren Ausdruck von Emotionen wie Empathie, aber auch Stolz auf den eigenen Hintergrund unter Schüler:innen fördern wollten, um das Ziel einer bi-nationalen Gesellschaft zu erreichen. Sie nahmen die Gesellschaft als stark gespalten und

noch immer nachhaltig von kolonialen Strukturen geprägt wahr und versuchten deshalb, die unterschiedlichen Emotionen ihrer Schüler:innenschaft zu nutzen. Insgesamt sahen sie den Einbezug von Emotionen in den Schulalltag als Voraussetzung für ein stärkeres Zusammenwachsen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen an.

Etwa zur selben Zeit formulierten Anhänger:innen des Gesamtschulkonzepts in der Bundesrepublik die Notwendigkeit, auch Lehrkräfte zu ermutigen, Emotionen zuzulassen, um die mit dem Konzept des ‚Sozialen Lernens‘ verbundene Förderung von Solidarität in der Schule zu fördern, wie der Beitrag von Julia Kurig aufzeigt. Kurig beschäftigt sich mit Emotionen wie Empathie, aber auch Mitgefühl und Solidarität im Konzept des ‚Sozialen Lernens‘, wie es für die Gesamtschulen in der Bundesrepublik in den 1960er und 1970er Jahre entwickelt wurde. Sie zeigt, dass sich einige der dort arbeitenden Pädagog:innen gerade durch eine stärkere Betonung der eigenen Gefühle von einer Bürgerlichkeit distanzieren wollten, die sie als gefühlkalt wahrnahmen. Gleichzeitig macht Kurig aber auch die Grenzen dieses Zugangs und seines Erfolgs deutlich, wie ihn die Lehrpersonen selbst reflektierten.

Dass der Fokus sowohl auf den Schüler:innen bzw. ‚Schutzbefohlenen‘ als auch auf den sie Unterrichtenden bzw. Schützenden lag, galt in den 1970er Jahren nicht nur für den Lehrberuf, sondern auch für andere soziale Professionen, beispielsweise Justizvollzugsbeamte, die im Fokus des Beitrags von Annelie Ramsbrock stehen. Ramsbrock analysiert die Rolle von Emotionen und insbesondere von Empathie für die Justizreformen in der Bundesrepublik. Im Mittelpunkt stehen Gefängniswärter und ihre Beziehung zu Gefängnisinsassen. Dabei galt die konstatierte Nähe der Justizvollzugsbeamten zu den Gefangenen einerseits als eine Gefahr für Komplizenschaft und mangelnde professionelle Distanz, andererseits jedoch auch als Basis einer erfolgreichen Resozialisierungsstrategie. Die Auswertung von Gefangenenzeitschriften aus den 1970er Jahren ermöglicht auch Erkenntnisse über die Rezeption dieser Ideen unter Gefängnisinsassen, die das Zeigen von Emotionen durch die Vollzugsbeamten positiv bewerteten. Wie Fragen der Professionalisierung von Lehr- und sozialen Berufen mit der Betonung von Empathie zusammenhängen, zeichnet sich daher insgesamt als eine interessante und weiterführende Forschungsperspektive ab.

Die Beiträge und ihre Ergebnisse weisen ferner auf ein *drittes* relevantes Forschungsfeld hin, nämlich die Beziehung zwischen emotionalen Praktiken des Mit- und Einfühlens und politischem Engagement. Nach Ansicht einiger der untersuchten historischen Akteur:innen sollten Empathie und Solidarität Funktionen in gesellschaftlichen Situationen übernehmen, die als verbesserungswürdig wahrgenommen wurden. Daniel Lieb untersucht dies im Kontext der Reformpädagogik des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts anhand der Zeitschrift *Arbeiter-Jugend*. Für die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg wendet er sich der Jugend-

bewegung als Ort des emotionalen Erlebens und Erlernens von Solidarität zu und grenzt diese Phase von einer vorherigen Epoche ab, in der die Jugendbewegung eine eher rationale Vorstellung von Brüderlichkeit propagiert habe.

Auch in Kurigs Analyse der Gesamtschulen fungiert ‚Solidarität‘ als ein gleichzeitig emotionales und politisches Ziel, und war somit deutlich zielgerichteter angelegt als Empathie. Allerdings konnte auch die allgemeine Förderung von Empathie eine politische Aufgabe bedeuten und eine bestimmte Gesellschaftsvision zum Ziel haben: Während die Autor:innen der Zeitschrift der Arbeiterjugendbewegung Lieb zufolge eine egalitäre Gesellschaft propagierten, die (im Gegensatz zu einer deutlicher auf rationalen Argumenten fußenden Idee von Brüderlichkeit vor dem Ersten Weltkrieg) auf Solidarität aufbauen sollte, strebten die pädagogischen Reformers:innen im Neuseeland der 1960er Jahre nach einer bi-nationalen Gesellschaft, die durch emotionale Sensibilisierung erreicht werden sollte

Ein *vierter* Bereich, für den der Themenschwerpunkt neue Impulse und Forschungsperspektiven eröffnet, betrifft die chronologischen Parameter der Beziehung von Empathie, Erziehung und Bildung. Zum einen wird anhand der Missionsarbeit der Jesuiten im 17. Jahrhundert deutlich, dass Diskurse und Praktiken des Ein- und Mitfühlens bereits zu dieser Zeit – zumal in bestimmten Gelehrtenkreisen – zirkulierten. Zum anderen werden wichtige Konjunkturen von Empathie in Bildungszusammenhängen sichtbar, die, so unser Plädoyer, nicht nur verstärkt Berücksichtigung finden, sondern auch in transnationaler Perspektive untersucht werden sollten. Während sich die Bedeutung des Ein- und Mitfühlens wie ein roter Faden durch die im Themenschwerpunkt analysierten reformpädagogische Ansätze des 19. und 20. Jahrhunderts zieht, verweisen mehrere Beiträge vor allem auf die 1960er und 1970er Jahre als eine Art (Hoch-)Konjunktur von Empathie. Letztere wurde dabei als probates und erfolgreiches Mittel für die Sensibilisierung von Lehrenden und Lernenden erachtet und in die Vermittlung pädagogischer, wissenschaftlicher, sozialer und politischer Inhalte einbezogen. In der Bundesrepublik hoben in dieser Zeit Reformansätze nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in der Kriminologie für die jeweiligen Berufe der Justizvollzugsbeamten bzw. Gesamtschullehrpersonen die Wichtigkeit hervor, sich in die Lage von Schutzbefohlenen zu versetzen und ggf. sogar einzufühlen. Ähnliche Ansätze gab es für Lehrkräfte an neuseeländischen Schulen. Eine Forschungsperspektive zeichnet sich also nicht nur für eine verstärkte komparative Analyse unterschiedlicher sozialer und politischer Bereiche innerhalb des deutschen Kontexts, sondern auch für eine wiederholt angemahnte transnationale Perspektive ab. In diesem Sinne ist es gewinnbringend, die hier beschriebenen Prozesse mit den von Susan Lanzoni analysierten zeitgleichen Antirassismus-Programmen in den USA oder ähnlichen Projekten in Beziehung zu setzen.⁷⁴ Dies lässt auch neue Erkenntnisse bezüglich

74 Vgl. Lanzoni 2018, S. 216–250.

der Frage erwarten, welche Konstellationen solche Ansätze allgemein förderten oder bremsten und welche Faktoren nach der enormen Expansion und Popularisierung in den 1960er Jahren zunächst zu einem Rückgang der Betonung von Empathie in den 1980er Jahren führten, bevor sich eine erneute Hochkonjunktur auch in der Pädagogik seit den 2000er Jahren einstellte, in der sie sogar als „Superkraft für den Unterricht“⁷⁵ bezeichnet wurde.

Erste Überlegungen zur Bedeutung von Empathie für die Bildungsgeschichte wurden zunächst auf einem zusammen mit Florian Hannig an der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführten Workshop sowie insbesondere auf der von den Verfasserinnen organisierten internationalen Konferenz „Establishing Empathy: Education, Emotions and Society in the Nineteenth and Twentieth Centuries“ diskutiert, die vom 31. März bis 2. April 2022 an der Universität Hamburg stattfand. Wir danken allen Teilnehmenden des Workshops und der Tagung sowie den Gutachtenden und der Redaktion des *Jahrbuchs für Historische Bildungsforschung* für spannende Diskussionen, inhaltliche Rückmeldungen und die Unterstützung bei der Fertigstellung des Themenschwerpunkts.

Literatur

- Ainetter, Nadja (2014): Tagungsbericht „Emotionen – Emotionalität – Emotionalisierung“. In: H-Soz-Kult, 26.02.2024, <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-142274> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Ashby Wilson, Richard/Brown, Richard D. (2008): Introduction. In: Ashby Wilson, Richard/Brown, Richard D. (Hrsg.): *Humanitarianism and Suffering. The Mobilization of Empathy*, Cambridge u. a., S. 1–28.
- D’Aprile, Iwan-Michelangelo/Siebers, Winfried (2008): *Das 18. Jahrhundert. Zeitalter der Aufklärung*. Berlin, <https://doi.org/10.1524/9783050049656>.
- Barclay, Katie (2021): State of the Field: The History of Emotions. In: *History. The Journal of the Historical Association*, Bd. 106, H. 371, S. 456–466, <https://doi.org/10.1111/1468-229X.13171>.
- Bähr, Andreas (2018): „Commiseratione tactus: Vom ‚Mitleiden‘ mit den Opfern des Dreißigjährigen Krieges“. In: Labbé, Thomas/Schenk, Gerrit J. (Hrsg.): *Une histoire du sensible: la perception des victimes de catastrophe du XIIIe au XVIIIe siècle*. Turnhout, S. 177–195, <https://doi.org/10.1484/M.CSM-EB.5.115520>.
- Barnett, Michael (2011): *Empire of Humanity. A History of Humanitarianism*. Ithaca, London.
- Boddice, Rob (2016): *The Science of Sympathy. Morality, Evolution and Victorian Civilization*. Urbana.
- Boddice, Rob (2017): *Pain. A Very Short Introduction*. Oxford, New York, <https://doi.org/10.1093/actrade/9780198738565.001.0001>.
- Brauer, Juliane (2013): „Empathie und historische Alteritätserfahrungen“. In: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hrsg.): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen, S. 75–92.
- Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hrsg.) (2013): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen.
- Breithaupt, Fritz (2009): *Kulturen der Empathie*. Frankfurt am Main.
- Breithaupt, Fritz (2017): *Die dunklen Seiten der Empathie*. Frankfurt am Main.

75 Brosche 2023.

- Brosche, Heidemarie (2023): Empathie – eine Superkraft für die Schule. In: *Magazin Schule. Newsletter vom 18.07.2023*, <https://www.magazin-schule.de/magazin/empathie-eine-superkraft-fuer-die-schule/> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Bussmann, Bettina/Haase, Volker/Pühringer, Andrea (2021): Empathie-Förderung im Unterricht. In: *ZDPE 2* (2021), S. 46–57.
- Calloway-Thomas, Carolyn (2010): *Empathy in the Global World. An Intercultural Perspective*. Los Angeles, <https://doi.org/10.4135/9781452230399>.
- Calloway-Thomas, Carolyn (2018): *Empathy. A Global Imperative for Peace*. In: *College Music Symposium 58/3*, S. 1–7.
- Collet, Dominik (2015): Mitleid machen. Die Nutzung von Emotionen in der Hungersnot 1770–1772. In: *Historische Anthropologie. Kultur – Gesellschaft – Alltag 23*, S. 54–69, <https://doi.org/10.7788/ha-2015-0105>.
- Eitler, Pascal (2021): *Doktor Dolittle's Empathie*. In: Frevert, Ute et al. (Hrsg.): *Wie Kinder fühlen lernten. Kinderliteratur und Erziehungsratgeber 1870–1970*. Weinheim, Basel, S. 122–145.
- Empathie? In Dänemark lernen sie es in der Schule (2019), <https://www.peace-ed-campaign.org/de/empathy-in-denmark-theyre-learning-it-in-school/> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Flügel, Otto (1906): Mitgefühl, Mitfreude, Mitleid. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 2. Aufl., Bd. 5, Langensalza, S. 874–883.
- Frevert, Ute (2011): *Emotions in History. Lost and Found*. Budapest, New York.
- Frevert, Ute (2024): *Writing the History of Emotions. Concepts and Practices, Economics and Politics*. London, New York, Dublin.
- Frevert, Ute/Pahl, Kerstin Maria (2023): Revisiting the History of Emotions. An Introduction. In: *Geschichte und Gesellschaft 49*, S. 7–26, <https://doi.org/10.13109/gege.2023.49.1.7>.
- Frevert, Ute/Wulf, Christoph (2012): Die Bildung der Gefühle. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15*, S. 1–10, <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0288-6>.
- Frevert, Ute u. a. (Hrsg.) (2021): *Wie Kinder fühlen lernten. Kinderliteratur und Erziehungsratgeber 1870–1970*. Weinheim, Basel.
- Gorin, Valérie (2022): „From Empathy to Shame. The Use of Virtual Reality by Humanitarian Organisations“. In: Edgar, Brenda Lynn/Gorin, Valérie/Martín-Moruno, Dolores (Hrsg.): *Making Humanitarian Crises. Emotions and Images in History*. Cham, S. 147–170, https://doi.org/10.1007/978-3-031-00824-5_7.
- Günther, Inge (2023): *Erinnerungskultur: Empathie als intellektuelle Übung*, in: *Frankfurter Rundschau vom 05.02.2023*, <https://www.fr.de/kultur/gesellschaft/erinnerungskultur-empathie-als-intellektuelle-uebung-92067230.html> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Gullestad, Marianne (2007): *Picturing Pity. Pitfalls and Pleasures in Cross-Cultural Communication. Image and Word in a North Cameroon Mission*. New York, Oxford, <https://doi.org/10.3167/9781845453435>.
- Hamburger, Käte (1985): *Das Mitleid*. Stuttgart.
- Hannig, Florian (2017): „West German Sympathy for Biafra, 1967–1970. Actors, Perceptions, and Motives“. In: Heerten, Lasse/Moses, Dirk (Hrsg.): *Postcolonial Conflict and the Question of Genocide. The Nigeria-Biafra War, 1967–1970*. Abingdon, New York, S. 217–238, <https://doi.org/10.4324/9781315229294>.
- Himmelfarb, Gertrude (1992): *Poverty and Compassion. The Moral Imagination of the Late Victorians*. New York.
- Hitzer, Bettina (2011): *Emotionsgeschichte – ein Anfang mit Folgen*. In: *HSoz-Kult*, 23.11.2011, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2011-11-001> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Hözl, Richard (2014): *Mitleid über große Distanz. Zur Fabrikation globaler Gefühle in Medien der katholischen Mission, 1890–1940*. In: Habermas, Rebekka/Hözl, Richard (Hrsg.): *Mission global. Eine Verflechtungsgeschichte seit dem 19. Jahrhundert*. Göttingen, S. 265–294, <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412216832.265>.

- Huber, Matthias/Krause, Sabine (2018): Bildung und Emotion. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden, S. 1–13, https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_1.
- Hunt, Lynn (2007): *Inventing Human Rights. A History*. New York, London.
- Ibbett, Katherine (2015): *Compassion's Edge. Fellow-Feeling and its Limits in Early Modern France*. Philadelphia.
- Kessel, Fabian/Schoneville, Holger (2021): Die „neue Mitleidsökonomie“ – Symptom des wohlfahrtsstaatlichen Strukturwandels. In: *WSI Mitteilungen* 74 (5), S. 355–363, <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2021-5-355>.
- Kessel, Fabian/Schoneville, Holger (Hrsg.) (2024): *Mitleidsökonomie*. Weinheim, Basel.
- Klika, Dorle (2018): Bildung und Emotion. Historisch-systematische Zugänge. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion*, Wiesbaden, S. 75–89, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3>.
- Kluchert, Gerhard/Loeffelmeier, Rüdiger (2021): „Schule“. In: Kluchert, Gerhard, Horn, Klaus-Peter, Gropp, Carola, Caruso, Marcelo (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn, S. 232–254.
- Lanzoni, Susan (2018): *Empathy. A History*. New Haven, <https://doi.org/10.12987/9780300240924>.
- Laquer, Thomas W. (2009): Mourning, Pity, and the Work of Narrative in the Making of ‚Humanity‘. In: Ashby Wilson, Richard/Brown, Richard D. (Hrsg.): *Humanitarianism and Suffering. The Mobilization of Empathy*. Cambridge u. a., S. 28–31.
- Liekam, Stefan (2004): *Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Analysen zu einer vergessenen Schlüsselvariable der Pädagogik*. Diss. LMU München, <https://doi.org/10.5282/edoc.2514>.
- Martín-Moruno, Dolores (2020): A Female Genealogy of Humanitarian Action. Compassion as a Practice in the Work of Josephine Butler, Florence Nightingale and Sarah Monod. In: *Medicine, Conflict, and Survival* 36/1, S. 19–40, <https://doi.org/10.1080/13623699.2020.1719582>.
- Martín-Moruno, Dolores (2022): Crisis? What Crisis? Making Humanitarian Crises Visible in the History of Emotions. In: Edgar, Brenda Lynn/Gorin, Valérie/Martín-Moruno, Dolores (Hrsg.): *Making Humanitarian Crises. Emotions and Images in History*. Cham, S. 1–28, https://doi.org/10.1007/978-3-031-00824-5_1.
- Möckel, Benjamin (2016): Empathie als Fernsehereignis: Bilder des Hungers und das „Live-Aid“-Festival 1985. In: *Nebulosa. Figuren des Sozialen* 8, S. 83–93.
- Morgan, William M. (2004): *Questionable Charity. Gender, Humanitarianism, and Complicity in U. S. Literary Realism*. Hanover, London.
- Mütter, Bernd/Uffelmann Uwe (Hrsg.) (1992): *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption*. Frankfurt am Main.
- Nault, Derrick M. (2020): *Africa and the Shaping of International Human Rights*. Oxford, New York.
- Obama, Barack (2006): *Northwestern Commencement – Sen. Barack Obama. Rede gehalten am 16.06.2006 an der Northwestern University, Chicago*, <https://www.youtube.com/watch?v=2MhMRYQ9Ez8> (letzter Zugriff am 19. Juli 2024).
- Olsen, Stephanie (2017): The History of Childhood and the Emotional Turn. In: *History Compass*, 15 (11), Article e12410, <https://doi.org/10.1111/hic3.12410>.
- Plamper, Jan (2012): *Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte*. München.
- Rifkin, Jeremy (2012): *Die empathische Zivilisation. Wege zu einem globalen Bewusstsein*. Frankfurt am Main.
- Ritter, Henning (2004): *Nahes und fernes Unglück. Versuch über das Mitleid*. München.
- Roth, Marcus/Schönefeld, Victoria/Altmann, Tobias (Hrsg.) (2016): *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium*. Berlin, Heidelberg, <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48199-8>.
- Roughly, Neil/Schramme, Thomas (Hrsg.) (2018): *Forms of Fellow Feeling. Empathy, Sympathy, Concern and Moral Agency*. Cambridge, <https://doi.org/10.1017/9781316271698>.
- Salvatici, Silvia (2019): *A History of Humanitarianism. In the Name of Others*. Manchester, <https://doi.org/10.7765/9781526120151>.

- Schliesser, Eric (2015): *Sympathy. A History*. Oxford, New York, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199928873.001.0001>.
- Soares, Claudia (2023): Emotions, Senses, Experience and the History of Education. In: *History of Education* 52, 2–3, S. 516–538, <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2127005>.
- Schneider (1865): Mitgefühl, Wohlwollen, Dienstfertigkeit, Wohlthätigkeit. In: Schmid, Karl Adolf (Hrsg.): *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, Bd. 4: Kirche – Muttersprache. Gotha, S. 754–759.
- Schmidt, Wolf (1992): Ausländische Arbeiter im Nationalsozialismus und in der Bundesrepublik. Empathie in Beiträgen zum Schülerwettbewerb des Bundespräsidenten. In: Mütter, Bernd/Uffelman, Uwe (Hrsg.): *Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption*. Frankfurt am Main, S. 325–336.
- Sobe, Noah W. (2012): Researching Emotion and Affect in the History of Education. In: *History of Education* 41, 5, S. 1–7, <https://doi.org/10.1080/0046760X.2012.696150>.
- Steinmeier, Frank-Walter (2022): Rede bei einer Veranstaltung mit der Deutschen Nationalstiftung am 28.10.2022 in Berlin, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/newsletter-und-abos/bulletin/rede-von-bundespraesident-dr-frank-walter-steinmeier-2138936> (letzter Zugriff am 16. Juli 2024).
- Süß, Dietmar/Torp, Cornelius (2021): *Solidarität. Vom 19. Jahrhundert bis zur Corona-Krise*. Bonn.
- Toro-Blanco, Pablo (2020): *History of Emotions and Education*. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education* 2020, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1464>.
- Van Engen, Abraham C. (2015): *Sympathetic Puritans. Calvinist Fellow Feeling in Early New England*. Oxford, New York, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199379637.001.0001>.
- Verheyen, Nina (2010): *Geschichte der Gefühle*, Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 18.06.2010, http://docupedia.de/zg/verheyen_gefuehle_v1_de_2010, <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.320.v1> (letzter Zugriff am 18. Juli 2024).
- Watt Smith, Tiffany (2018): *Schadenfreude. The Joy of Another's Misfortune*. London.
- Wiedemann, Charlotte (2022): *Den Schmerz der Anderen begreifen. Holocaust und Weltgedächtnis*. Berlin.
- Wendler, Hannes (2023): *Vorgeschichte, Geschichte und Gegenwart der Empathie*. In: *cultura & psyché: Journal of Cultural Psychology* 4, S. 239–254, <https://doi.org/10.1007/s43638-023-00087-x>.
- Zúñiga Nieto, Carlos (2018): *The Concept of Sentimental Boyhood. The Emotional Education of Boys in Mexico during the Early Porfiriato, 1876–1884*. In: *Boyhood Studies* 11, no. 1, S. 27–46, <https://doi.org/10.3167/bhs.2018.110103>.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/31WXG5VI>

Autorinnen

Kesper-Biermann, Prof. Dr. Sylvia

<https://orcid.org/0000-0002-2870-8102>

Möller, Prof. Dr. Esther

<https://orcid.org/0009-0009-1610-3702>

Stornig, PD. Dr. Katharina

<https://orcid.org/0000-0001-9024-6992>

Elisa Frei

Sympathy for the Martyr. Daniello Bartoli and the Japanese Children as Moral Examples (17th century)

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die Beziehung zwischen Empathie und Bildung in der Gesellschaft Jesu während der Frühen Neuzeit. Die Jesuiten zeigten ein tiefes Bewusstsein und eine ausgeprägte Neigung zum Märtyrertum. Diese Studie beleuchtet ihre Darstellung junger japanischer Märtyrer im 16. und 17. Jahrhundert. Anhand von Jesuitenbriefen und Daniello Bartolis *Giappone (Japan, 1660)* wird aufgezeigt, wie lebendige Darstellungen des Märtyrertums das Einfühlungsvermögen förderten und die Gläubigen dazu ermutigten, sich in das Leid der japanischen Christen hineinzusetzen, es zu verstehen und darauf zu reagieren.

Empathie, Jesuiten, Märtyrertum, Japanische Christen, Daniello Bartoli

Abstract

This paper explores the relationship between empathy and education in the Society of Jesus during the early modern period. The Jesuits demonstrated a profound awareness of and inclination towards martyrdom, and this study examines their portrayal of young Japanese martyrs in the 16th and 17th centuries. Employing Jesuit letters and Daniello Bartoli's *Giappone (Japan, 1660)*, it shows how vivid depictions of martyrdom fostered empathy, encouraging the believers to assimilate, comprehend, and respond to the suffering endured by Japanese Christians.

Empathy, Jesuits, Martyrdom, Japanese Christianity, Daniello Bartoli

Introduction

At the turn of the 17th century, the Japanese five-year-old Pietro was condemned to decapitation because he refused to recant Christ. He received the death sentence without being “dismayed or upset.”¹ A few moments before, the same destiny had been delivered to his father, and the guards were afraid that the boy would have lost his temper seeing his father’s head cut and thrown to the ground. But Pietro remained tranquil. His father’s martyrdom even encouraged him. Reports from the event relate that the crowd gathered for the spectacle were moved to greater piety and tears.

The curious onlookers and Japanese Christians alike often betrayed themselves by demonstrating their sympathy, which was considered a crime because Christianity was illegal. The spectacle quickly became gruesome when the boy’s piety struck the heart of the executioner, who refused to fulfill his duty. A volunteer offered to finish the pitiable task. Unfortunately, his lack of skill resulted in a truly grisly scene as he was unable to strike the boy’s head from his shoulders in one fell swoop. Instead, the multiple blows shred his head from the neck. The onlookers were attracted to this performance: they were so impressed by his faith that as soon as the execution was complete, they threw themselves upon his remains. Thousands of miles away from Catholic Europe, the similarity of the affective response to a martyr’s remains demonstrates shared cultural aspirations and perhaps even Catholicism’s cross-cultural appeal.

This is one of many stories with which the members of the Society of Jesus electrified European audiences.² Today, as readers, we are mesmerized by these pages, thirsty for the next bloodshed, “hopelessly entangled in the passions – in pleasure, discomfort, and pain,” because what we read (or see, in the case of a painting) “shapes us” and in the end “promises metamorphosis,”³ as the art historian Mia Mochizuki suggested. The present article focuses precisely on the array of emotions – in particular, empathy – that scenes of martyrdoms of children in Japan could evoke in early modern Europeans within the Jesuit orbit. Such sources have an attractive and at the same time repulsive content, that resonated with early modern readers as much as it does today. As historians, however, we must also consider that what appears “grisly” to us could have had a different effect in the early modern period, when famine, wars, and cruelty were part of the daily life –

1 “il più piccolo, ma per la coraggiosa morte che fece, appresso tutti, il primo, e il maggiore de gli altri”, Bartoli 1660, p. 619.

The author wishes to thank Andrew Barrette (Boston College), Seth Meehan (Boston College) and Thomas Santa Maria (Harvard Divinity School) for their precious help during the revision of this article; the comments of the two blind reviewers were fundamental as well to better reformulate its argument and structure.

2 For Jesuit history and information networks, see Friedrich 2022.

3 Mochizuki 2014, p. 378, who does not refer to Bartoli but to paintings of the Japanese martyrs and whose example therefore perfectly fits anyway.

in Europe as much as in the territories where Europeans had tried to import Christianity. Moreover, not only those who read about these violent executions and tortures were empathic with their victims – or actors – but some of them wanted to emulate such a fate at all costs, and become their followers. This was the case of lay boys, students of Jesuit schools, or Jesuits aspiring to become missionaries in the overseas territories of the Iberian crown. How were Jesuits so effective not only in describing events they participated in, but also in disseminating them vividly to evoke their public's empathy, participation, and involvement?

Jesuits engaged with the societies and cultures of those places, studying their languages and civilizations, tirelessly trying to convert them, and in so doing they depended on financial, material, emotional, and human support from Europe. They needed money, books, personnel (missionary recruits), devotional objects, and to elicit empathy. Jesuits provided vivid accounts that evoked emotions, which relied on their training. The *Ratio Studiorum*, for example, shows how Jesuit pedagogy was focused on rhetoric, and the cultivation of theatre in Jesuit structures was a major tool to inculcate rhetoric and faith. Actually, theatre was in every way “pastoral,” because it aimed at “affecting the large-scale of the spiritual reformation of the republic through spectacles of pious action.”⁴ The *Ratio Studiorum*'s plan of studies prepared the Jesuits to manipulate emotions and made them as effective in the sphere of culture as in religion.

It is precisely through emotions that in the last century, mainly thanks to the cultural-historiographical approach of the French school of the *Annales* (1930s), historians returned to dismissed or superficially-interpreted sources. More recently, following the so-called ‘affective turn’ in the humanities, many scholars categorize themselves as ‘historians of emotion’ and a rich bibliography has flourished.⁵ This article focuses on what some have called “Jesuit emotions”.⁶ Even if such a thing does not exist, there is no doubt that this religious order appealed to emotions in unique and striking ways.⁷

Members of the same religious order belonged to the same “emotional community”, a term with which the medievalist Barbara Rosenwein defines all groups of people sharing the same systems of feeling, that is how they judged, interpreted, evaluated their own and other people's emotions – and the vocabulary with which they expressed it.⁸ Early modernists grapple with the fact that emotions and per-

4 Brockey 2005.

5 Rosenwein 2002; Reddy 2009; Barclay 2020.

6 “there is no such thing as Jesuit emotions,” Haskell and Garrod in Haskell/Garrod, p. 2.

7 “did employ affects and emotions with unusual effectiveness [...] with all verbal and theatrical means,” Bloemendal in Haskell/Garrod, XIII.

8 Moreover: “what these communities (and the individuals within them) define and assess as valuable or harmful to them, the evaluations that they make about others' emotions; the nature of the affective bonds between people that they recognize and the modes of emotional expression that they expect, encourage, tolerate, and deplore,” Rosenwein 2002, p. 842.

ceptions change over time, so to understand these texts requires comprehending how they might have been received in their own time. They must look for answers to questions that an early modern audience and readership – and not a scholar of the 20th or 21st century – would have asked.

Empathy is defined as “the ability to imagine oneself in another’s place and understand the other’s feelings, desires, ideas, and actions.”⁹ The origin of the term dates only to the early 20th century, based on the German word *Einfühlung*. This essay’s case studies are mainly related to texts which employ, apply, and appeal to both the senses and imagination through detailed descriptions and images, consistent with how the Society of Jesus used to address its followers. In this order’s activity, in fact, some scholars spotted a sort of “intercultural empathy,”¹⁰ which allowed its members to connect to the populations they aimed at converting, in some way entering their worldview and drawing from it the elements necessary to be more effective when proposing them the new religious principle. This is one of the reasons why the readers of Jesuit sources still find extraordinary affinity, comprehension – and in the end, empathy – for peoples apparently so culturally and geographically (and in the case of modern readers, also chronologically) distant.

1 Emotions and martyrdom in the Society of Jesus

This paper is based on sources produced within the Society of Jesus because, in the Catholic scenario, this religious order most of all used to appeal to the emotions of its flock. In the case of written works, as much as in pictures, architecture, festive apparatus, and through all the *media* available at the time, the Jesuits endeavored – and usually succeeded – to immerse the believer fully into the scene, with the aid of all senses.¹¹ More than any other order, the Jesuits “intentionally aroused emotions through oratory and rhetoric, the performative and visual arts as well as through letters” and their artistic production in general.¹²

Among many emotions, the didactic and transformative role of empathy was fundamental for the Society of Jesus. Nowadays, reading the works (poems, letters, treatises, plays), or viewing gruesome paintings indulging in the most horrid details of violent events (deaths, tortures) can be shocking. Unlike today, such depictions were not only deemed suitable but even recommended for young people. Indeed, boys who studied in Jesuit schools read or heard these works in public readings in the refectory starting at a very tender age. In many cases, these works actually inspired them to become Jesuits and missionaries, but more generically

9 <https://www.britannica.com/science/empathy> (Encyclopedia Britannica). On empathy from a historical perspective and for further bibliography, see Lanzoni 2018; Dean 2004; Nilsson 2023.

10 Haskell/Garrod, p. 12.

11 See for instance the *compositio loci* practice (Standaert 2007).

12 Joliffe 2023, p. 212.

the iconographic material was appreciated by believers of all ages, in churches and public spaces, during solemn festive occasions or for daily meditations. Theatrical representations involved empathy as well: the actors were school-boys, interpreting mainly Jesuits. As the historian Yasmin Haskell underlined, “within an educational setting [...] all this whipping-up of emotions [...] had its primary effect on them [the boys],” and it is hard to think that “the experience of rehearsing and performing in such a play [...] could not have been personally transformative for the participants.”¹³ Through theater, Jesuit schoolboys were supposed to learn how to fully embody what they were taught and then to project it outward. They should have been able to persuade wider audiences, not necessarily as future missionaries, but as lay people – even if members of the Roman Catholic Church.

Martyrdom holds a special place within Christian spirituality, and from its inception. Though at first Romans approached Christian monotheism with their customary syncretism, trying to meld it into their political and civil ceremonies, later they opposed Christians, because they rejected those civic ceremonies.¹⁴ Thus Christians became “martyrs”, from Greek “witnesses (of faith)”, and the results of centuries of violence was something unexpected. A cult was born on the earthly remains of the martyrs, whose admirers and believers collected bones, clothes, hair, and all sort of other material goods that came into contact with the holy men and women.¹⁵ These practices flourished when Christianity became the official state religion of the Roman Empire, and ultimately spread throughout much of Europe. Though martyrdom itself was apparently a distant memory, Christians clung to martyrdom narratives and their material legacies.

During the early modern period there was a revival of interest for martyrs, relics, and old forms of testifying one’s faith: i. e., dying violently “for it”, which was born from renewed interest in ancient Christianity, conflict with Protestants, and failed missionary endeavors.¹⁶ As for the first, the inner-Catholic debate had become increasingly meaningful in an age of confessional strife, and on a European level it was most of all relevant for England. As for the missions, many young men enthusiastically joined the Society of Jesus because they knew that Jesuits were at their forefront throughout the globe. The Society of Jesus thus never had shortage of aspiring missionaries, and its most cruel and horrid accounts (coming especially from Asia and the Americas) galvanized and attracted more and more recruits.

13 Haskell 2013, pp. 84–85. The importance of theater in Jesuit pedagogy and praxis cannot be underestimated: on this topic see, for instance, McCabe 1983, Valentin 1984, and in the specific case of Japanese-themed pieces Döpfert 2022 and the whole volume Oba/Watanabe/Schaffernath 2022.

14 Ironically, this is what became a problem for converts in Confucian countries in East Asia, during the early modern period, most of all with the Chinese rites’ controversy. It was precisely apostatizing “from the perspective of traditional spiritual and cultural ancestral veneration” and “breaking with ancestor worship” that became “an act of defiance as well as a test to ferret out Christians” (McCleary 2022, p. 485).

15 Brown 2000.

16 Gregory 2001.

Even today, Catholic theology considers martyrdom an exceptional grace – a baptism of blood, the highest form of *imitatio Christi*. About the latter, the Society of Jesus boldly adopted the name not of a saint or a founder (such as Saint Francis of Assisi or Saint Augustine), but of Jesus himself. Jesuits aimed to imitate not only his life, but his suffering and death as well,¹⁷ hence there was immense attraction to becoming a missionary in the “Indies”.¹⁸ In particular Japan was seen as the best place to pursue martyrdom during the early modern period, because “martyrdom was especially in evidence, as manifest in the narratives that recall and elaborate upon the ancient martyrs of the first centuries.”¹⁹

2 Empathy with the Japanese converts, direct heirs of the first Christians

Jesuits were among the first Europeans of the early modern period to reach and live both in the Japanese and Chinese empires.²⁰ As soon as the Jesuit missionary Francis Xavier (1506–1552), who was in Goa at the time, learned of a Portuguese shipwreck in Japan in 1543, he daydreamed about converting the local population of this mysterious and extremely civilized unknown archipelago.

The political situation in Japan seemed at first promising for establishing Jesuit missions since Japanese lords, to prevail over one another in the constant civil wars, longed for the support of European technologies, i. e., firearms, which the Jesuits were able to procure thanks to their Portuguese supporters. However, after the stabilization of the Tokugawa shogunate (1603–1868), the arrival of other religious orders (primarily Franciscans, supported by the Spanish crown, starting from 1592) and other nationalities (including Dutch and English merchants, extremely hostile to Catholicism and the priests), Japanese rulers lost interest in the Jesuits. The presence of all these foreigners, often quarreling with each other, the change of balance between the many commercial opportunities, and the civil problems created by converts and missionaries, led to progressive persecutions against Christianity, starting with Toyotomi Hideyoshi (1537–1598) in 1597. They culminated in the expulsion of all foreigners from the empire, thus initiating the so-called *sakoku* (“closed country,” 1639–1866), a long period of national isolation.

The fact that Japan was totally inaccessible did not discourage European Jesuits from requesting to be missioned there. They wanted to experience an uncomfort-

17 On the desire for martyrdom of Jesuits see Colombo 2019.

18 “Indies” a generic term that, in the early modern period, included East and West Indies, but in general every overseas territory – and even European missions.

19 Cymbalista 2010, p. 1. On the ‘rediscovery’ of martyrs see also Nebgen 2009, pp. 129–145.

20 As for martyrs in China, see Catto 2022; to make a comparison with the Portuguese territories in the Americas, see Cymbalista 2010; on the story of Jesuits in Japan see Üçerler 2022.

able life in the name of evangelical poverty, to cry and bleed, and preferably to die as martyrs. The overseas missions – and most of all Japan – were the ideal place to obtain a glorious baptism of blood, and the many sources on the Japanese missions were read, explored, and enjoyed avidly. Thanks to the information shared within the Society's communications network, Jesuits always had privileged access to the best first-hand information. In 1694, when Japan had been an impossible destination for decades, the Italian Jesuit Giovanni Berlendis (1664–1745) applied to become a missionary with these words:

“the Lord calls me to the Indies, and not, if I have to tell the truth, as I must, in any part of them, but only in those, which look more closely at my dear Japan [...] Japan which, just naming it, it is not credible, with how much joy I am filled. Japan, my love, my noble vow, my sigh [...] I love in it the pits, the gallows, the waters, the tortures, the martyrs ... oh God!”²¹

To be more persuasive, he told the superior general of the Society of Jesus about one of his favorite games as a child. His friends would gather to role-play as captured Jesuits being interrogated by Japanese tyrants. Berlendis relates that he took this game so seriously that he could not stop crying and sighing, especially when the tyrant pronounced the death sentence. At that point he got down on his knees, raised his head, and heroically accepted the simulated decapitation as if it was real. Berlendis felt such a happiness and liberation, that he had to run away from his friend, because he did not want him to see how many tears of joy he was shedding while putting himself in the shoes of a soon-to-be-martyred Jesuit. Berlendis always wanted to become a missionary, but he waited before sending his first application because of:

“the fact that I am so immature in every way, both in spirit and in education [...] I suspected [...] whether such a desire in me was [...] freely given by God or arising otherwise [...] my dear Japan [...] When will I die in my Japan, when will it be, my God, when! [...] when will you console me! [...] Whenever I took a break to enjoy the stars in the clear sky, whenever I heard someone playing instruments [...] or whenever I saw the images of the many martyrs of the Society of Jesus [...] I felt kidnapped, with every thought and feeling, to my Japan [...] to the people suffering there for God, in unknown and barbaric countries! [...] I had to run away, not to be forced to [...] cry in front of others.”²²

21 “il Signore mi chiama all’Indie, e non già, se ho a dir, come devo, il vero, in qualunque parte di esse, ma solo in quelle, che guarda più da vicino il caro mio Giappone [...] Giappone, quale, a nominarlo solo, non è credibile, di quanta gioia mi colma. Giappone, il mio amore, il mio nobile voto, il mio sospiro [...] Amo in esso le fosse, le forche, le acque, i stratii, i martirii ... o Dio!” ARSI, *FG* 749, fols. 595–596 (Naples, February 27, 1694).

22 “per l’essere per ogni parte immaturo, o sia nello spirito o nelle lettere [...] il sospettar [...] se fossimo un tal desiderio [...] donato liberalmente da Dio o sorto comunque altrimenti [...] il caro mio Giappone [...] Quando sarà che squarciato io muoio nel mio Giappone, quando sarà Dio mio, quando! [...] quando me consolaveris! [...] Se mai io mi fermava a goder delle stelle in Ciel Sereno, se mai mi avveniva udir istrumenti da suono [...] imagine de tanti martiri ch’ha la Compagnia [...] rapito col

Since Berlendis's childhood, everything in his daily life had been an opportunity for him to think and immerse himself into (what he imagined was) Japan, and his description is very vivid and intense, involving multiple senses: sight (looking at the sky and the paintings), hearing (musical instruments playing), and touch (the simulated decapitation). Berlendis dreamt day and night about:

“the multiple kinds of torments, almost as if they all could be applied to me [...] vividly imagining that I was already forced to die on a scaffold, but singing those prayers [...] already in bed, I woke up in the middle of the night [...] to delight myself in such phantasies [...] the doors of Japan [...] to force those doors, closed with so much jealousy. No, God does not want it; nor is it wanted by reason, or prudence [...] will the devil be more astute in looking at it, than God is wise in disappointing the devil's tricks? Japan will open, it will open once, and it will open to a man, not to an Angel.”²³

Berlendis figured himself as the humble instrument of God, being able to cooperate in the reopening of the Japanese empire to foreigners and Christianity. It is impossible to ascertain where Berlendis' juvenile inspiration came from, since Japanese martyrdom (including that of children) was a big topic also beyond Bartoli's publications, and some of it was circulated and discussed via plays.²⁴ In any case, despite his fervor and determination, Berlendis – like so many other Jesuits – was never selected for missions.

3 Case Study: Children in Daniello Bartoli's *Japan* (1660)

One of these desirous missionaries was Daniello Bartoli, who came to be considered as the official historian of the Society of Jesus: his words will be analyzed here to show the intertwining of education and emotions within this religious order. Bartoli always showed a particular predilection for Asian subjects in general, and Japanese in particular. He was just an 'armchair traveler': he never left his native

pensiero e con l'affetto al mio Giappone [...] pativan per Dio in paesi ignoti e barbari! [...] per non esser costretto a [...] piangere a vista d'altri,” ARSI, *FG* 749, fols. 595–596 (Naples, 27 February 1694).

23 “varii generi di tormenti, quasi che tutti mi si applicassero [...] l'immaginar mi vivamente di esser io costretto già a morire su d'un patibolo, però cantar quelle preci [...] già in letto, o svegliatomi tra notte [...] a delitarsi in tali immaginazioni [...] il rimanente del ristoro [...] le porte del Giappone [...] far forza a quelle porte, chiuse con tanta gelosia. No 'l vuole Iddio; non la ragione, non la prudenza [...] sarà il dimonio più astuto in guardarlo, che Iddio savio in deludere le sue astutie? Si aprirà, si aprirà una volta, e si aprirà ad un huomo, non già ad un Angelo,” ARSI, *FG* 749, fols. 595–596 (Naples, 27 February 1694).

24 In this regard, the English Jesuit Joseph Simons or Simeon (1594–1671) authored several martyr dramas: one of them is *Vitus sive Christiana Fortitudo* (performed in 1623 in a Jesuit College), which evolves around the emperor Diocletian's (244–313) passion for the Christian Vitus, who is then by him sentenced to death. This play exhorted the English Catholics – also, but not only, the youth – to persevere in their belief against every unfavourable political circumstance. The full text of the play is available online at <https://philological.cal.bham.ac.uk/vitus/>; about its genesis and Simons' work see Parente 1983.

Italian peninsula, and to write about all different kinds of civilizations he had at his disposal missionary letters and reports. He employed ‘oral sources’ as well, because he could take advantage of the periodic visits of his confreres returning from the missions, who always stopped in Rome – where he spent most of his life. Bartoli was clearly not the only Jesuit who gave testimonies about contemporary youth, but this paper focuses mainly on his account of the Japanese children and/or children martyrs because of their effectiveness and *longue durée* fruition. Other early modern Jesuits had dealt with this topic before: two of the most important ones are Luís Froís (1532–1597), a Portuguese missionary to Japan, and Nicolas Trigault (1577–1628), a Flemish Jesuit missionary to China. Froís described the interactions between the Jesuits and the local children.²⁵ On the one hand, some accepted and welcomed Christianity, and tried to understand it with rationality, maturity, and civility – the most educated and noble ones, according to the Jesuit. On the other hand, some rejected it, ridiculed it, and even verbally and physically assaulted priests. Unsurprisingly, the Jesuits described these as low and ignorant people.

Trigault reported his experience on the field through many letters and books, among them a martyrology containing the most gruesome episodes regarding violent death by faith. Curiously, these accounts were from Japan, an empire that he never visited. Children appear in many pages of *De Christianis apud Iaponios triumphis* (*Christian Triumphs among the Japanese*, 1623),²⁶ and their deaths are recounted both in words and in multiple engravings. Such “visual and narrative representations stirred affections”²⁷ and reinforced the connections between European and Japanese martyrs: in other words, they created empathy. Both Froís and Trigault (and many other Jesuit authors) understood the “emotional value of children’s voices” as a “means to reach the reader’s hearts and move them towards more support – both vocational and financial,” as the historian Pia Joliffe argued.²⁸ Bartoli followed this model in his book on Japan: showing children ready and willing to die was both an effective pedagogical tool, but also a risky and problematic strategy. Such ambiguous figures elevated as Christian models could raise questions regarding the duty of young sons and daughters to obey their parents, but also whether children were less corrupt than adults.²⁹

Daniello Bartoli was born in Ferrara and died in Rome aged over seventy.³⁰ He attended Jesuit schools and then joined the order in 1623. A dozen years later he was ordained a priest and began preaching in various Italian cities. After some

25 Joliffe 2023.

26 Trigault 1623. In this regard, see also Verberckmoes 2020.

27 Verberckmoes 2020, p. 3.

28 Joliffe 2023, p. 212.

29 On the Jesuit theatrical employment of children figures for pastoral purposes, see Brockey 2005.

30 Ditchfield 2019, pp. 218–239. See also Arico 1997; Brutto Barone Ades 1980; Frei 2022.

successful publications, he was called to Rome to write the ‘official history’ of the first century of the Society of Jesus. Bartoli’s ‘frustrated’ vocation for the mission was poured into the *Istorie della Compagnia di Gesù* (*Histories of the Society of Jesus*, 1650–1673), an ambitious, demanding, and extremely verbose work which became a classic of the Italian baroque. The challenge of describing the first hundred years of the Society’s activity was “both global in geographical scope and universal in aspiration.”³¹

Despite never moving from the Italian peninsula, Bartoli deeply studied the most distant geographical realities – including the Japanese one. His section of the *Istorie* dedicated to *Giappone* was published in 1660, consists of five books, and consumes the reader with over 1,300 pages; it has never been edited or translated.³² Bartoli analyzes everything Japan-related – at the time this mysterious country was already closed to Europeans. No doubt this appealed to Catholic, and especially Jesuit audiences, whose imaginations remained captivated by Japan. Bartoli studies its geography, history, philosophies, and religions; he focuses on the animals, the food, the writing system and much more. Chronologically, he starts with the ruling of Oda Nobunaga (1534–1582) and goes on with his successors, arriving as close as possible to his own time.

Martyrdom and Japan were inextricably intertwined in the European imagination, and for very concrete reasons. Japan has been the theatre of one the biggest group martyrdoms in Church history: twenty-six European and Japanese Christians were killed in Nagasaki in 1597 (and were beatified as soon as 1627).³³ Bartoli dedicates dozens of pages to this and other martyrdoms – and not his best ones. In fact, he was criticized³⁴ because he almost seemed to be on autopilot when describing the scenes of martyrdom: all the cases look the same, are long and prolix but not very creative and imaginative, and too hagiographic in a derogative sense. Bartoli is interested in children and their appearance (clothing and hairstyles), educational practices (how they learn to write, in linguistic systems so different from European ones), and games.³⁵ In general, Bartoli underlines on the one hand how even such a culturally distant youth were pious and inclined to convert to Christianity, but on the other how difficult it was for missionaries to operate in a society where ‘sects’ and ‘idolaters’ (as Christians defined non-Christian religions and traditions) had been influential for millennia. In Bartoli’s *Giappone* (and also in *Cina*), therefore, descriptions abound of Buddhist monks who buy children

31 Ditchfield 2019, p. 218. The *Histories* were printed over the course of twenty years: *Asia* (1650–53), *Giappone* (*Japan*, 1660), *Cina* (*China*, 1663), *Inghilterra* (*England*, 1667), and *Italia* (*Italy*, 1673).

32 Bartoli 1660.

33 Which is quite an exception, because most of the martyrs were beatified and canonized in the 19th and 20th centuries (Colombo 2019, p. 56).

34 Like by Guido Sommovilla and Nino Majellaro in their introductory essays of Bartoli 1985.

35 Frei 2021.

at a low price, with the aim of corrupting (sodomizing) them on the one hand, and not losing recruits and money for their community on the other. This kind of perverted education inevitably led to the ‘backsliding’ of these children, who were taught from an early age how to lie, disguise their real intentions, and behave basely. However, under the ‘right’ influence – the Jesuit one, obviously – Japanese youths were capable of extraordinary acts of piety, virtue, and goodness.

Moreover: the converted children could lead their brothers, sisters, and parents on the right path. The Jesuits hoped and planned that, as adults, these former children would take on leadership roles. This would have allowed the missionaries greater room to maneuver in a terrain as fraught with obstacles in such distant empires. Moreover, these territories were not ruled by Spanish or Portuguese kings, like in the case of the Americas and, partially, the Indian subcontinent, where a full colonial scale domination and conversion was most ‘successful’ from a European perspective.

One of Bartoli’s most attentive scholars, Josef Wicki, has pointed to the interplay between the wonderful and marvelous in his works, the literary and religious culture which imbued them, and the letters Bartoli drew on for his histories.³⁶ In his world exceptionality is the rule, and miracles are performed by God not only through the Jesuits, but often also through children after their conversion, who are extraordinarily effective *media* for this kind of exhibition of power of the new religion.

For example, Alessandro Valignano (1539–1606), the procurator of the East Indies, showcased the Jesuit attitude toward children when he selected a group of Japanese youths as ‘ambassadors’ to Europe for a famous tour that he organized during the 1580s.³⁷ The explanation Bartoli gives is prosaic: “the experience of many years had taught that to middle aged Japanese any climate change is fatal: therefore, of those who sailed on the Portuguese ships only few returned, and many died there as soon as they arrived.” A further reason was that “they had to be young so that, having a long life ahead of them, they could also bear a long and lasting testimony of the greatness of the Church and of the Christian religion, i. e., what they saw in Europe.”³⁸

Besides these very pragmatic motivations, however, in *Giappone* Bartoli underlines many times how the Japanese children, thanks to an education which filled them with courage, dignity, and self-control, knew how to live exemplary moments of

36 Wicki 1983, p. 221.

37 Massarella 2005.

38 “la sperienza di molti anni havea insegnato, che a’ Giapponesi già provetti in età, ogni mutation di clima lontano, riusciva mortale: onde anche perciò che de’ passati tal volta su le navi de’ Portoghesi all’India, pochi n’eran tornati, morti colà appena giuntivi [...] oltre a questo, giovani esser doveano, perche lungamente vivendo, lunga anche, e durevole testimonianza facessero delle grandezze della Chiesa, e della Religione christiana, vedute in Europe,” Bartoli 1660, p. 170.

the strongest fervor during the periodic anti-Christian persecutions.³⁹ Christian tradition, for a long time, viewed “childhood and sanctity [...] as profoundly incompatible, if not mutually exclusive states,”⁴⁰ and the number of child saints and martyrs is not relevant compared to their adult counterparts – but most of them succumbed to violent deaths.⁴¹ The children described by Bartoli certainly died in a saintly and violent way.

Just browsing the index of *Giappone*,⁴² one sees that all the youths mentioned in the book are fulgid *exempla* of the best form of faith, pure and untouched. There are many virtuous children, like those involved in “memorable conversions of their own fathers,” or who showed “constancy in faith” and “wanted to die for it, and generously did so.” Children were seen – and recounted – as having a “wonderful constancy [...] in suffering torments rather than renouncing their faith,” showing a remarkable “readiness for martyrdom.” While “condemned to die for their faith,” they would rather “console their mother” than apostatize, and even “refused to eat or drink if their father and mother did not convert.” There was a pious boy who “at night wrapped a tight string around his waist, to wake up several times and pray.”⁴³ Some of them were able to “do wonderful things,”⁴⁴ while some others were unstoppable, once converted, in destroying everything pertaining to ‘superstition’⁴⁵ like a group of children did with “all the idols they found in a cave.”⁴⁶

When children are mentioned in Bartoli’s *Giappone*, this happens mostly in relation to martyrdom. Childhood seems to be an in-between-situation, and a pious youth does not necessarily bring about a pious adulthood. The message is that God takes for himself his most flourishing buds, and converted children often passed away testifying to their new-found faith. If they did not die in a spectacular and morbid way setting an example for others (for Japanese adults, as well as European readers), their importance lessens, as if the death of children was so

39 Bartoli 1660, pp. 145–146.

40 Wasyliw 2008, p. 1.

41 On young martyrs see McCleary 2022, who calculates that among the 5,213 martyrs beatified by the Catholic Church between 1588 and 2022, only 183 are less than eighteen years old (pp. 1–2).

42 Bartoli 1660, index of topics, on the final and not numbered pages.

43 “memorabili conversioni fatte da essi (fanciulli) de’ lor medesimi Padri [...] costanza nella Fede [...] desiderasse morir per la Fede, e come generosamente morisse [...] costanza maravigliosa [...] in patire tormenti prima che rinnegar la Fede [...] prontezza al martirio [...] condannati a morir per la Fede consolano la lor madre [...] non vuol magnar, né bere se suo Padre, e Madre non si convertono [...] si cinge la notte una cordicella stretta a’ fianchi per svegliarsi alcuna volta, e fare oratione,” *ibid.*, index of topics.

44 “cose singolari,” *ibid.*

45 Which was a very common trope and happened also with other missionaries, first of all Francis Xavier, as remembered in Joliffe 2023, p. 219, who also remarks the fact that it was also thanks to such episodes that the politic authorities looked at conversions with suspicion: they often became acts of civil disobedience and disorder.

46 “rovine che fanno di molti Idoli trovati in una grotta,” Bartoli 1660, index of topics.

shocking and horrifying a crime that it became an immensely effective and affective trope with Japanese and European audiences. Children seem keen to become martyrs, often more than their parents, and refuse every possible chance to save themselves, and if they have a choice, they try to be hurt and to suffer as much as possible. In Bartoli's *Giappone* pious children follow one another in "grabbing a red-hot iron⁴⁷ in one's hand, to show that they will die with strength of spirit for the faith," or "running to where they can be beheaded, offering themselves and taking off their clothes to better lend their neck to the scimitar," "or clinging to their mother to burn alive with her." Some "teach the executioner [how to kill them], and comfort him while they behead him," while others are "thirteen years old, but pretend to be fifteen to be killed for the faith." All of them show an "admirable strength" in harsh situations, for instance "when their fingers are cut off," when they are "submerged in the sea several times," or when they are "burned alive."⁴⁸ The conclusions of this essay will comment on these children, while the following paragraphs present two juvenile martyrdoms described in *Giappone*. Bartoli's lingers on descriptions: this is in line with Italian Baroque taste (of which he is considered a master) but not gratuitous, because their ultimate sacrifice serves as an example not only to these children' fellow countrymen, but most of all because they constitute a fulgid model to look forward to by the European readers of *Giappone*. Moreover, Bartoli's Japanese children are extremely effective characters to raise the empathy of his readers – in the past, and still today – but also to discuss the importance of emotions in the Society of Jesus and its ability to appeal to them in all kind of cultural production.

The protagonist of the first case is Tomaso, a twelve-year-old. Ever since he was a baby, every time he started crying or throwing a tantrum, his mother would say to him: "You cry, but if you are so tender and so charming, how can you presume to be a martyr? What will you do when you see an executioner next to you, and a scimitar on your head?"⁴⁹ and that was enough to get him back in line. He was sentenced to death and a Japanese soldier delivered him the news and arrested him. Not only did Tomaso not protest, but he accepted the order "with such a joy, that it was clearly

47 Or a lit coal, in another variant.

48 "vuol prendere in mano un ferro rovente in segno che morrà fortemente per la Fede [...] corre dove poteva esser decollato, e si offerisce, e si lieva le vesti dal collo nel porgerlo alla scimitarra [...] si afferra alla Madre per andar seco a morire arsa viva [...] tiene un carbon acceso su una mano in segno che morrà per la Fede [...] insegna al carnefice, e il conforta a decapitarlo [...] un di tredici anni finge haverne quindici per essere ucciso per la Fede [...] sua mirabil forza per troncarli le dita delle mani [...] e in essere più volte sommerso in mare [...] cose ammirabili della sua forza fino al morire arso vivo," *ibid.*, index of topics.

49 "Tu piagni, e se si tenero, e si vezzoso, e presumi esser martire? Hor che farai al vederti a lato un carnefice, e sul capo una scimitarra?" Bartoli 1660, p. 617.

not something of that age,” showing “a more than virile fortitude of soul.”⁵⁰ We see here a representation of the *puer senex*, the “little old man” figure developing in the context of Stoic philosophy and in general Roman culture.⁵¹ This boy tolerated his death sentence like an ancient stoic: not complaining, not showing any negative emotion or fear or rejection, but simply going on to the gallows while comforting those around him. As a matter of fact, Tomaso got dressed as elegantly as he could, greeted his mother and grandfather, and did a last act of generosity giving alms to his little friends. He let the soldier carry him on his shoulder, and “continuously encouraged him to move on, to hurry up, because now he was going to martyrdom,”⁵² bearing everything without any signs of fear and with the utmost tranquility, as “something coming from heaven.” When he was “at the point of receiving the blow, he stood up and fixed his eyes to the sky, and so they remained open after death, in that same gaze.” After he was decapitated, his head was “placed in public to terrify the onlookers,” but they “rather revered it, and on the contrary were moved to the faith by it,” because they interpreted Tomaso and other executed people as “men who were still alive, either looking at the sky for themselves or pointing it out to others, showing where they were with their souls.”⁵³ Their empathy brought them from feeling horror and pain for these people, to appreciate and enjoy their corpses as testimonies of real faith (and encouragement against the Japanese government’s decision, in the end).

The second memorable case of child martyrdom is the one recalled at the beginning of this essay, the five-year-old Pietro – “the youngest, but for the courageous death he died, among all, he was the first and the greatest.”⁵⁴ The boy was bold and courageous because his father (who was persecuted as a Christian and sentenced to death as well) supported him from heaven, and also because, as Bartoli claims, young Japanese used to act in an extraordinarily mature way because “by the age of five they have perfectly mastered the use of reason.”⁵⁵ Pietro’s beheading reminds us of the dream of the aspiring missionary Giovanni Berlandis, because it represents a sort of realization of it. Bartoli describes in detail how “the executioner [...] took out his scimitar,” while Pietro “joined both hands, raised them up and stretched them out,

50 “con tale allegrezza, che si vedeva non esser cosa di quell’età [...] una fortezza d’animo più che virile,” *ibid.*, pp. 617–618.

51 Wasyliw 2008, p. 17.

52 “continuo lo stimolava sollecitasse, affrettassesi, che hora si andava al martirio,” Bartoli 1660, p. 618.

53 “nel punto di ricevere il colpo, levati, e fissi gli occhi al cielo, così loro rimasero dopo morte aperti, e in quella medesima guardatura; onde le teste messe di poi in publico terrore del popolo, anzi il moveano ad amor della Fede, e riverenza di loro, parendo d’huomini, che tuttavia viventi, o per sé mirassero il cielo, o ad altrui l’accennassero, mostrando dov’essi eran con l’anime,” *ibid.*, p. 619.

54 “il più piccolo, ma per la coraggiosa morte che fece, appresso tutti, il primo, e il maggiore de gli altri” *ibid.*

55 “affermano essere commune de’ Giapponesi, che di cinque anni havea perfettamente in essere l’uso della ragione,” *ibid.*

and offered him his neck [...] with such a simple grace and generosity, with something inexplicable, which was seen as something more than human.”⁵⁶ His reaction was so admirable that this time we see empathy not only in the bystanders, but also in the executioners themselves, who were used to this kind of job and were not even Christians. The first hangman did not feel like it and refused to kill such an innocent and brave child, so two further soldiers were assigned to this task. They refused to proceed as well, empathic as their predecessor and unconcerned of the consequences that such an insubordination could lead to.

The situation was becoming explosive, until a person from the public took the initiative and decided to finally decapitate him. Why so? Once again, the key is empathy: “just out of compassion [...] seeing him suffering for so long.”⁵⁷ This man, “a native Korean,” not being a professional was not able to do a good job, and the killing was not immediately successful: the first hit produced just a deep cut in Pietro’s neck. With another blow by the Korean, Pietro ended up on the ground; after two more sword blows, the child finally lost his head and stopped agonizing. The believers in the public oscillated between horror and empathy, but as soon as they saw such an abundant spilling of blood they rejoiced, and rushed “to collect that soil, bathed in the blood of those lucky ones, so that not a single grain of it remained.” Then they went to grab “the clothes [...] finally the shreds of flesh, and the viscera, and the nails.”⁵⁸ So even the cruelest and more morbid event could constitute a chance for Christianity to access the hearts of so many “gentiles”, previously disinterested in the Lord’s word.

4 Conclusion

The first Jesuit venerated as a martyr (but who was never officially recognized as such)⁵⁹ was Antonio Crimalini (1520–1549), killed in India by a local army just nine years after the foundation of the Society of Jesus. From then on, over 300 Jesuits were martyred throughout the world. By their deaths, according to Jesuit sources, they became “instruments for the conversion of the souls and the establishing of the Church in new lands.”⁶⁰ Martyrs were fundamental not only for the results they concretely achieved (in terms of conversion or foundation of

56 “il carnefice [...] sguainò la scimitarra [...] il ragazzino giunse ambo le mani, levolle in alto, e distese, e gli porse il collo [...] con un garbo così semplice, e generoso e con un non so che inesplicabile, che si vedeva esser cosa più che humana,” *ibid.*, p. 620.

57 “un famiglio nativo di nation Corea, dicono per compassione che glie ne prese, veggendolo così lungamente penare,” *ibid.*

58 “a ricogliere quella terra bagnata del sangue di que’ fortunati, sì che non ve ne rimase granello. Indi a gli abiti [...] per fin de’ brandelli di carne, e delle viscere, e l’ugne,” *ibid.*, p. 620. About the importance of the relics in the Japanese mission, see Omata Rappo 2017.

59 Frei/Rai (forthcoming).

60 Cymbalista 2010, p. 290.

residences, schools, etc.), but also symbolically. The more spectacular their deaths, the better example they provided: and what could be more effective than boys and girls who, practically, only lived to die?

Using youth as a literary and educational subject was tricky. In line with the classic tradition, Jesuit authors (Bartoli included) saw childhood as “a time of physical and moral *infirmities*,”⁶¹ inferiority, and immaturity. Youth could also “embody human simplicity, humility, and openness to salvation,” thanks to the fact that – only once converted, obviously – they were also considered more “open to receive the divine gift of grace.”⁶² Faith could thus add to their minds in formation the flavor not only of adulthood, but of wisdom, integrity, and in the end even sanctity. In general, childhood was seen as characterized by “both the vulnerability [...] to disease and accident, and the undeveloped capacity for reason,” marking them as “unformed individuals, both physically and morally, who must be educated in order to develop into responsible citizens”⁶³ – in the case of Bartoli, the latter term can be substituted with ‘believers’.

Both in Japanese and European society, children did not enjoy a fully developed freedom to speak or authority: however, in many Jesuit accounts they are the ones responsible for the conversion of the whole household. The majority of the youth are male, but girls were also present in these narratives and used as *exempla*.⁶⁴ It looks like their newly-acquired status of convert gives them more power, and brings the people around them to recognize it and, in a way, to bow down to their ‘wisdom’. Some were converted but their families were not: this way they showed decision-making skills and a certain degree of autonomy, because they were in touch with missionaries without their parents approving or even knowing it.

It is true, however, that the vast majority of these child-martyrs died as part of a Christian community, usually together with their family members.⁶⁵ Moreover, martyrs in Japan were for sure among the most numerous groups of the early modern period, and this is one of the reasons of their importance in the Catholic imaginary of the time. Hence, one might ask how much ‘personality’ and agency was ascribed to these children.⁶⁶ As for the first, most of the accounts on child martyrs are mostly one and the same, superimposable and repetitive.⁶⁷ As for the

61 Wasyliw 2008, p. 17, which does not refer to Bartoli but in general to children in Christian culture, especially focusing on the medieval period.

62 Joliffe 2023, p. 212.

63 Wasyliw 2008, p. 15.

64 McCleary 2022 calculates that, among the 183 martyr children canonized by the Roman Catholic Church between 1588 and 2022, 77% are male (in case of adults, the percentage raises to 85%).

65 As pointed out in McCleary 2022, p. 472.

66 About agency, see Lelièvre 1984.

67 In many medieval and early-modern Passion narratives as well, the most morbid details and cruel scenes of tortures of Christ actually were either “never mentioned in the Gospels” or “more or less invented” (Roodenburg 2014, p. 53).

latter, it is questionable to what extent the young people were in a mental state and endowed with the cultural readiness to understand the consequences of their actions. Especially in the case of youth martyrs dying not as a part of a group, they would actually “require autonomous agency involving cognitive, psychological, and physical maturity that belies their chronological development.”⁶⁸

One must consider to which extent these children could be able to know and understand the principles of such a different faith, coming from another continent and explained very often in an approximative Japanese, which was seen by the Japanese government as a crime against internal peace. After receiving the first sacraments (baptism, confirmation, and eucharist), children could “exercise full membership in the church and its evangelizing mission” and act in “institutional roles” like altar boy or catechists.⁶⁹ But children were not aware of how conversion to Christianity could be and often was “a disruptive force within multigenerational family households,” which “implicated all family members, even those who did not convert.”⁷⁰ Because of their young age, also the consciousness of their choice not to apostatize could be put under discussion, because the main causes for their willingness and eagerness to run for the “scimitars” could have been the Jesuits or their parents. This element is never mentioned in the Jesuit narrative, and also strikes today as dangerously close to fanaticism, even if at the time it was considered by Catholics a sign of true faith and a fulgid example for every Christian.

The “spiritual aspects and propagandist potential of martyrdom”⁷¹ was and still is remarkable, especially for a religious order in which (self)sacrifice is such “a central element for its identity.”⁷² The empathy that children raised, in the Japanese community and even more in the European public, even increased it, and they were a trope that Jesuits abundantly employed, and for multiple reasons. This established a strong emotional bond between the writer and the readers, and between the latter and the characters represented in books, paintings, theatrical pieces and so on.

In line with the Christian tradition, the faith of these young boys and girls was considered in a way even “superior:” it was so solid and fearless because it came directly from God, and it was thanks to their proximity to the Almighty that they were able to endure such distress and suffering, even to refuse to save themselves, and to show more courage and consistency than grown-ups. From the Middle Ages and throughout the early modern period, believers looking at pictures or reading sources of all kind had the opportunity to focus on the most “gruesome details as vividly as possible,” which were produced in order to “rouse and deepen

68 McCleary 2022, p. 497.

69 Ibid.

70 Ibid., p. 485.

71 Cymbalista 2010, p. 291.

72 “elemento centrale dell’identità gesuitica,” Colombo 2019, p. 54.

the believer's empathy, to have them experience in their imagination all the savagery done" to Christ first of all, but in general to all those who died for their faith. All of this inspired empathy, consequently moving to compassion, conversion, and spiritual self-refinement.⁷³

The empathic significance of martyrs in Japan, as interpreted by the Jesuits for European audiences, cannot be overstated. They served as a crucial link in the *continuum* of the Christian tradition, bridging the era of the Roman persecutions with the early modern period. By drawing parallels between the Japanese martyrs (regardless of their age) and those of the early Christian centuries in the Roman Empire, the Jesuits aimed to evoke a heated empathy among their flock. They encouraged readers, listeners, or viewers to intimately connect with the martyrs, sharing their pain and suffering, but also experiencing moments of joy, hope, and solidarity. Through these narratives, the Jesuits hoped to garner support for their daring missionary endeavors and the bold evangelization efforts in unfamiliar territories. Moreover, in such a frail missionary horizon like Japan, the "Japanese boys' voices [...] expressed the religious fervor and suffering of the whole Japanese community,"⁷⁴ as Pia Joliffe remarked.

In the end, are we talking about real children or more about rhetoric constructs?

Literature and Sources

Manuscript Sources

Archivum Romanum Societatis Iesu, Rome (ARSI): *Fondo Gesuitico* 749, fols. 595–596.

Published Sources

Bartoli, Daniello (1660): *Dell'Istoria della Compagnia di Gesù. Il Giappone*. Rome.

Bartoli, Daniello (1975): *La Cina*. Libro I. Milano.

Bartoli, Daniello (1985): *Giappone. Istoria della Compagnia di Gesù*. Asti.

Trigault, Nicolas (1623): *De Christianis apud Iaponios triumphis sive de gravissima ibidem contra Christiani fidem persecutione exorta anno MDCXII usque ad annum MDCXX libri quinque*. Munich.

Literature

Arico, Denise (1997): *Martiri e storiografia in lettere inedite di Daniello Bartoli*. In: *Studi secenteschi* 38, pp. 57–105.

Barclay, Katie (2020): *The History of Emotions: A Student Guide to Methods and Sources*. Red Globe Press.

Brockey, Liam (2005): *Jesuit Pastoral Theater on an Urban Stage: Lisbon, 1588–1593*. In: *Journal of Early Modern History* 9, 1, pp. 3–50.

Brown, Peter (2020): *Enjoying the Saints in Late Antiquity*. In: *Early Medieval Europe* 9, 1, pp. 1–24, <https://doi.org/10.1111/1468-0254.00057>.

⁷³ And also, in line with the "philopassionism" which developed in medieval and then modern Christianity. From the 12th century on, the Passion narratives put more and more attention to Christ's physical suffering (Roodenburg 2014, p. 49).

⁷⁴ Joliffe 2023, p. 223.

- Brutto Barone Adesi, Mario (1980): Daniello Bartoli storico. In: *Rivista di storia della storiografia moderna* 1, 1, pp. 77–102.
- Catto, Michela (2022): Contando i martiri in Cina. La controversia sul martirio in uno spazio missionario globale. In: *Storicamente* 18, pp. 1–20, <http://doi.org/10.52056/9791254691984/02>.
- Colombo, Emanuele (2019): Lacrime e sangue. Martirio e missione nella Compagnia di Gesù in età moderna. In: *Annali di Scienze Religiose* 12, pp. 53–123, <https://doi.org/10.1484/J.ASR.5.118270>.
- Cymbalista, Renato (2010): The Presence of the Martyrs: Jesuit Martyrdom and the Christianisation of Portuguese America. In: *International Journal for the Study of the Christian Church* 10, 4, pp. 287–305.
- Dean, Carolyn J. (2004): The Fragility of Empathy after the Holocaust. Ithaca.
- Ditchfield, Simon (2019): The Limits of Erudition: Daniello Bartoli SJ (1680–1685) and the Mission of Writing History. In: *Proceedings of the British Academy* 225, pp. 218–239.
- Ditchfield, Simon (2021): Baroque around the Clock: Daniello Bartoli SJ, (1606–85) and the Uses of Global History. In: *Transactions of the Royal Historical Society* 31, pp. 49–73, <https://doi.org/10.1017/S0080440121000037>.
- Döpfert, Mirjam (2022): ‘Christianomachia Japonensis.’ The Japanese Martyr on Stage. In: Oba, Haruka/Watanabe, Akihiko/Schaffnerath (eds.): *Japan on the Jesuit Stage*. Leiden, pp. 57–83, https://doi.org/10.1163/9789004448902_004.
- Frei, Elisa (2021): La gioventù cinese nelle *Istorie* della Compagnia di Gesù di Daniello Bartoli (XVII secolo). In: *Sulla via del Catai* 25, pp. 31–42.
- Frei, Elisa (2022): Through Daniello Bartoli’s Eyes: Francis Xavier in *Asia* (1653). In: *Journal of Jesuit Studies* 9, pp. 398–414, <https://doi.org/10.1163/22141332-09030005>.
- Frei, Elisa/Rai, Eleonora (forthcoming): Mission Impossible. Antonio Criminali, the Jesuit ‘Protomartyr’ Who Was Never Martyred (India, 1549)”. In: Frei, Elisa/Santa Maria, Thomas (eds.): *Catholic Missions and Emotions and the Beginnings of the Global World*. Woodbridge.
- Friedrich, Markus (2002): *The Jesuits. A History*. Princeton & Oxford.
- Gregory, Brad (2001): *Salvation at Stake. Christian Martyrdom in Early Modern Europe*. Harvard.
- Harris, William W. (2010): History, Empathy and Emotions. In: *Antike und Abendland* 56, H. 1, pp. 1–23, <https://doi.org/10.1515/9783110222685.1>.
- Haskell, Yasmin (2013): Child Murder and Child’s Play: The Emotions of Children in Jakob Bidermann’s Epic on the Massacre of the Innocents (Herodiados Libri Iii, 1622). In: *International Journal of the Classical Tradition* 20, 3, pp. 83–100, <https://doi.org/10.1007/s12138-013-0323-x>.
- Haskell, Yasmin/Garrod, Raphaële (eds.) (2019): *Changing Hearts. Performing Jesuit Emotions between Europe, Asia, and the Americas*. Leiden, Boston, <https://doi.org/10.1163/97890004385191>.
- Joliffe, Pia (2023): Naughty, Bold, and Blessed: Sixteenth-Century Japanese Children’s Voices Mediated in the Writings of Luís Frois. In: *Journal of the History of Childhood and Youth* 2, pp. 211–228, <https://doi.org/10.1353/hcy.2023.0024>.
- Lanzoni, Susan (2018): *Empathy. A History*. New Haven.
- Lelièvre, Vincenzo (1984): *Les Jeunes Peuvent-ils être Canonisés?* Paris.
- Massarella, Derek (2005): Envoys and Illusions: The Japanese Embassy to Europe, 1582–90, *De Missione Legatorum Japonensium*, and the Portuguese Viceregal Embassy to Toyotomi Hideyoshi, 1591. In: *Journal of the Royal Asiatic Society* 15, 3, pp. 329–350, <https://doi.org/10.1017/S1356186305005304>.
- McCabe, William H. (ed.) (1983): *An Introduction to Jesuit Theater*. St. Louis.
- McCleary, Rachel M. (2022): Catholic Child and Youth Martyrs, 1588–2022. In: *The Catholic Historical Review* 108, 3, pp. 469–508, <https://doi.org/10.1353/cat.2022.0062>.
- Mochizuki, Mia M. (2014): Shock Value. The Jesuit Martyrs of Japan and the Ethics of Sight. In: Promey, Sally M. (ed.): *Sensational Religion. Sensory Cultures in Material Practices*. New Haven, London, pp. 375–398.
- Nebgen, Christoph (2009): Renascimento do ideal de martirio na Época Moderna. In: *Revista Lusófona de Ciências das Religiões* 15, pp. 129–145, <https://doi.org/10.60543/rclr.v0i15.3862>.

- Nilsson, Peter (2023): Empathy and Emotions. On the Notion of Empathy as Emotional Sharing. Umeå.
- Oba, Haruka/Watanabe, Akihiko/Schaffnerath, Florian (eds.) (2022): Japan on the Jesuit Stage. Leiden.
- O'Malley, John (2021): The Education of a Historian: A Strange and Wonderful Story. Philadelphia.
- Omata Rappo, Hitomi (2017): La Quête Des Reliques Dans La Mission Du Japon (XVIe-XVIIIe siècle). In: Archives de Science Sociales des Religions 177, pp. 257–282, <https://doi.org/10.4000/assr.29349>.
- Parente, James A. (1983): Tyranny and Revolution on the Baroque Stage: The Dramas of Joseph Simons. In: Humanistica Lovaniensia 32, pp. 309–324.
- Reddy, William M. (2009): Historical Research on the Self and Emotions. In: Emotion Review 1, 4, pp. 302–315, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1754073909338306>.
- Roodenburg, Herman (2014): Empathy in the Making. Crafting the Believer's Emotions in the Late Medieval Low Countries. In: Low Countries Historical Review 129, 2, pp. 44–62, <https://doi.org/10.18352/bmgn-lchr.9539>.
- Rosenwein, Barbara H. (2002): Worrying about Emotions in History. In: The American Historical Review 107, 3, pp. 821–845, <https://doi.org/10.1086/ahr/107.3.821>.
- Standaert, Nicolas (2007): The Composition of Place. Creating Space for an Encounter. In: The Way 46, 1, pp. 7–20.
- Stearns, Peter N./Stearns, Carol Z. (1985): Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards. In: The American Historical Review 40, 4, pp. 813–836.
- Strasser, Ulrike (2008): 'The First Form and Grace': Ignatius of Loyola and the Reformation of Masculinity. In: Hendrix, Scott H./Karant-Nunn, Susan C. (eds.): Masculinity in the Reformation Era. Kirksville, pp. 45–70, <https://doi.org/10.1515/9780271091112-005>.
- Üçerler, Antoni M. (2022): The Samurai and the Cross. The Jesuit Enterprise in Early Modern Japan. Oxford, <https://doi.org/10.1093/oso/9780195335439.001.0001>.
- Valentin, Jean-Marie (1984): Le théâtre des Jésuites dans les pays de langue allemande. Stuttgart.
- Verberckmoes, Johan (2020): Cornelius Hazart and a Connected History of Executed Christian Japanese Children. In: Journal of the Northern Renaissance 11, pp. 1–20, <https://jnr2.hcommons.org/2020/6175/>.
- Wasyliw, Patricia Healy (2008): Martyrdom, Murder, and Magic. Child Saints and Their Cults in Medieval Europe. New York.
- Wicki, Josef (1983): Vorarbeiten für eine geplante kritische Ausgabe der *Asia* des P.D. Bartoli SJ. In: Aufsätze zur Portugiesischen Kulturgeschichte 18, pp. 202–243.



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

Author

Frei, Dr. Elisa

<https://orcid.org/0000-0001-9983-0845>

Sylvia Wehren

Empathie im Kontext von Sterben, Tod und Trauer. Historische Gefühlspraxen in Jugendtagebüchern des 19. Jahrhunderts

Zusammenfassung

Basierend auf historischen Jugendtagebüchern aus dem 19. Jahrhundert (1841–1901) und im Rückgriff auf emotionsgeschichtliche Perspektiven widmet sich dieser Beitrag der diskursiven Herstellung von Empathie in Bezug auf den Themenkomplex von Sterben, Tod und Trauer. Im Mittelpunkt der Analysen stehen die Fragen, welche Bedeutung diese Themen in den Tagebüchern der Heranwachsenden haben, wie und in welchen Formen sie bearbeitet werden und wie sich in Bezug darauf Empathie bzw. empathisches Denken und Handeln zeigt.

Empathie, Jugend, Tagebuch, Tod, Trauer

Abstract

Based on historical youth diaries from the 19th century (1841–1901), this article is dedicated to the discursive production of empathy in relation to the complex of topics of dying, death and mourning with an interest in the history of emotions. The analyses focus on the questions of what significance these phenomena have in the diaries of adolescents, how and with what interests they are dealt with and how empathy and empathic thinking and acting is shown in relation to them.

Empathy, Youth, Diary, Death, Grief

1 Die Diskurse um Tod und Sterben in der Erziehungswissenschaft

Auseinandersetzungen mit der Endlichkeit des Lebens sowie Reflexionen auf Sterben, Tod und Trauer sind in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und so auch in der Historischen Bildungsforschung selten.¹ Konzepte wie z. B. die

1 Pädagogisch ausgerichtete Handlungsfelder und Konzepte, die sich mit dem Ende menschlichen Lebens beschäftigen, wie z. B. Friedhofspädagogik oder Trauerberatung und -begleitung sind zwar vereinzelt als Teil (außer-)schulischer Bildungsarbeit (vgl. Chomé 2022; Zimmermann 2019) vorhanden, jedoch kaum systematisch (erziehungs-)wissenschaftlich entwickelt oder beforscht. Das gilt

Thanatagogik oder die sogenannte Sterbeerziehung wurden kaum erziehungswissenschaftlich entwickelt oder bildungshistorisch fundiert. Dieser Umstand begründet sich u. a. mit der paradigmatischen Verfasstheit des (deutschsprachigen) Erziehungsdenkens, das sich „auf die Zukunft des Menschen und nicht auf das Ende des Lebens“² richtet. Eine geschichtliche Erklärung dafür findet sich in den christlichen Traditionen der Pädagogik, die Erziehung, spätestens seit der pietistischen Strömung, auf die Bildung einer als unsterblich verstandenen Seele ausrichteten. Der religiös fundierte Rekurs auf Unendlichkeit vernachlässigt paradigmatisch sowohl den sterblichen Körper wie auch die Endlichkeit irdischen Lebens.³ Das hat u. a. zur Folge, dass die pädagogischen Grundphänomene von Erziehung, Bildung, Lernen und Sorge theoretisch kaum auf die Tatsache des Todes bezogen sind und das trotz Umstandes, dass auch in Sterbe- und Trauerprozessen pädagogische Verhältnisse entstehen und dass u. a. auch Kinder und Jugendliche versterben bzw. in das Sterben anderer einbezogen sind.⁴ Dass sie dabei, als sozial, generational und entwicklungspsychologisch gebundene Gruppe, ganz eigene und historisch verschiedene Priorisierungen vornehmen, sowohl was Denken als auch was Fühlen angeht, weist u. a. Lena Magdeburg empirisch nach.⁵ Eine bildungshistorische Beforschung des Themas aus Perspektiven von Heranwachsenden kann nun dazu beitragen, eine erziehungswissenschaftliche Thanatologie, also die Wissenschaft vom Tod und Sterben, in den Kontext von pädagogischen Zusammenhängen zu stellen. Dabei bietet sich eine Bearbeitung des Themenkomplexes gerade über den Begriff Empathie an, da sich über dieses Diskursfeld sowohl Zugänge zu Verletzlichkeiten und Empfindungen wie auch zu menschlichen Beziehungsverhältnissen ergeben, u. a. da Empathie stets auf andere gerichtet und von Gefühlen geleitet wird.⁶ Beide Umstände, die sich regelhaft in jeder emotionalen Beziehung zwischen Menschen finden lassen, umgreifen zentrale Momente pädagogischer Verhältnisse.

u. a. für die *Death Education*, die im Rahmen der *Death Studies* etabliert wurde. Sie ist stark medizinisch, psychologisch bzw. psychotherapeutisch geprägt und nur wenig pädagogisch-professionell sowie kaum erziehungswissenschaftlich gestützt (vgl. Wittkowski/Paré 2020). Punktuelle Beschäftigungen in der Erziehungswissenschaft beziehen sich u. a. darauf den Themenkomplex Tod, Trauer und Sterben als Unterrichtsgegenstand zu entwickeln, mit diesem in der pädagogisch motivierten Seelsorge umzugehen oder ihn im Rahmen von Kinderhospizarbeit zu denken.

2 Oelkers in Maluga 2020, S. 9.

3 Zu den christlichen Fundierungen der Pädagogik vgl. Oelkers/Osterwalder/Tenorth 2003. Zur Konzeptionierung der Seele in Bezug auf Erziehung vgl. Wehren 2020; Neumann 2000; Meyer-Drawe 1999. Darüber hinaus zum „irreduziblen Zukunftsbezug“ von Erziehung vgl. Wimmer 2006, S. 9. Zum thematischen Konnex von Tod und Seele vgl. Richter 2010, S. 72f.

4 Vgl. u. a. Magdeburg 2024; Böhmer/Steffgen 2021; Eckensberger 2021, Maluga 2020, S. 19f.; Richter 2010, S. 14f.

5 Vgl. Magdeburg 2024.

6 Vgl. Frevert 2020, S. 107–119. Zu den historischen Bedeutungsdimensionen von Empathie vgl. Wendler 2023.

Mit diesen Grundgedanken nähert sich der Beitrag exemplarisch sowie aus Perspektive von bürgerlichen Heranwachsenden des 19. Jahrhunderts den Bedeutungsdimensionen und den Gefühlspraxen von Empathie.⁷ Im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen Tagebuchaufzeichnungen, die nicht nur als Selbstzeugnisse bzw. als Ausdruck jugendlicher Subjektivierungspraktiken zu verstehen, sondern auch in pädagogischen Kontexten entstanden sind.⁸ Als Quellen erweisen sich Tagebücher für das Thema auch deshalb als ertragreich, da sich die Beschäftigung mit Sterben, Tod und Trauer sehr häufig in diaristischen Aufzeichnungen finden lässt. Dies ist in der Tagebuchforschung zwar bekannt,⁹ jedoch auch für die Tagebuchkulturen von Kindern und Jugendlichen kaum beforscht.¹⁰

2 Jugendtagebuchkulturen in emotions- und bildungsgeschichtlicher Perspektive

Auch wenn davon auszugehen ist, dass je nach sozialer Herkunft Kinder und Jugendliche sehr unterschiedliche Erfahrungen mit dem Tod gemacht haben und dementsprechend sehr unterschiedliche Praktiken in Bezug auf dieses Phänomen entwickelt wurden,¹¹ gilt insbesondere für die Geschichte bürgerlicher Lebenswelten, dass Tagebücher sehr intensiv in der Auseinandersetzung mit menschlicher Vergänglichkeit genutzt wurden, auch in pädagogischen Kontexten. Tagebücher werden in dieser Beziehung als „Parameter der Lebens- und Selbsterfahrung“¹² gelesen, dies im Kontext und in Tradition christlicher Religiosität. Tagebuchschreibende zielten im Medium bereits seit dem frühen 18. Jahrhundert auf „Klarheit über [ihr] Wachstum im Glauben“,¹³ wie nicht nur vor mehr als fünf Jahrzehnten Peter Börner bemerkte, sondern auch Ulrike Gleixner tiefergehend für pietistische Tagebuchkulturen herausgearbeitet hat.¹⁴ An diese Nutzung des Tagebuchs angeschlossen waren außerdem spezifischen Gefühlskulturen, für deren historische Entwicklung auch die Empfindsamkeitsbewegung des 18. Jahrhunderts von Bedeutung war. Diese Strömung, so Börner, führte nicht nur zur Ausdehnung des Gebrauch des Tagebuchs, sondern in Bezug auf die Verhandlung seelischer Vorgänge wurde nun nicht mehr vordringlich Religiosität bzw. Moralisches in den

7 Forschungen zum Verständnis von Sterben und Tod von Kindern gibt es seit den 1930er Jahren, diese sind jedoch zumeist entwicklungspsychologisch ausgerichtet (vgl. Magdeburg 2024).

8 Vgl. Wehren 2023, S. 102–108.

9 Vgl. Richter 2010, S. 38f.; Schönborn 1999, S. 10; Hocke 1986, S. 76–82.

10 Vgl. Gleixner 2008, S. 283; Wehren 2023.

11 Vgl. Weber-Kellermann 1986, S. 41–99. Die Autorin nutzt Autobiographien als Quelle.

12 Richter 2010, S. 37. Richter bezieht sich mit dieser Formulierung auf Schönborn 1999.

13 Börner 1969, S. 42.

14 Vgl. Gleixner 2008. Gleixner hat dies u. a. am Beispiel des Mädchentagebuchs von Charlotte Steudel (1813–1861) unternommen.

Fokus gestellt und schreibend reflektiert, sondern auch das „weltliche Gefühlsleben“ in größerer Breite einbezogen.¹⁵

Als dann im 19. Jahrhundert, im Zuge verschiedener Säkularisierungsprozesse, Religion als sinnstiftende Kraft für die Vorstellungen vom eigenen Leben nicht mehr ausreichte, verstärkten sich die Tendenzen des Individuums zur ‚Arbeit am Selbst‘. Dies geschah im Tagebuch vor allem in Bezug auf innere Prozesse, die zunehmend, so Sybille Schönborn, ‚psychologisch‘ gedeutet wurden.¹⁶ Dabei spielt der Zusammenhang von den Darstellungsweisen moderner Individualität und den Auffassungen zur menschlichen Endlichkeit eine wichtige Rolle, worauf bereits Philippe Ariès in seiner Studie zur „Geschichte des Todes“ (1982) hingewiesen hat.¹⁷ Denn die Selbstverständigungen des Individuums gelangen nun, gerade im (auto-)biographischen Schreiben, über die Auseinandersetzung mit dem eigenen, individuellen Tod in seiner Gewissheit, weil dieser als eine der neuen, wenigen festen Grenzen des Selbst wahrgenommen wurde. Demgegenüber wurde das Leben als permanenter Bildungsprozess denkbar.¹⁸ Seitdem gelte tendenziell der Tod nicht mehr als unbedingte Verschmelzung mit Gott, sondern auch als Möglichkeit der (seelischen) Selbsterschaffung für (und gegen) das Jenseits. Gerade für die reflexiven Prozesse bürgerlich-autobiografischen Schreibens habe dies zur Folge gehabt, dass nun Person und Text stärker als (performative) Möglichkeit der Formierung des Selbst zusammengedacht wurden.¹⁹ Liest man in diesem Horizont (bürgerliche) Jugendtagebücher des 19. Jahrhunderts als Gefühlsmedien, kann man sie – u. a. im Rückgriff auf die wegweisenden Forschungsergebnisse von Angelika Linke und Ulrike Gleixner – sowohl als Praktiken der Erforschung des Selbst und der (Selbst-)Erziehung verstehen, die in Korrespondenz mit jeweils spezifischen Frömmigkeitspraxen entstanden.²⁰

Gleichzeitig sind historischen Jugendtagebücher jedoch auch als pädagogische Medien zu begreifen, denn bis weit ins 19. Jahrhundert schrieben Heranwachsende oftmals unter Aufsicht bzw. nach Vorgaben und unter Anleitung von Erwachsenen. Dieses Moment unterscheidet die historischen Verhältnisse von späteren Jugendtagebuchkulturen. Das Tagebuch als privater Raum für persönliche Geheimnisse, als eigenständiges, jugendverantwortetes Medium, so wie es seit dem 20. Jahrhundert dem Anspruch und dem Ideal nach gehandhabt wird, war im 19. Jahrhundert noch kaum existent.²¹ Zwar war Privatheit im Tagebuch stets ein Thema diskursiver Verhandlung, weil Heranwachsende u. a. mit zunehmenden

15 Vgl. Börner 1969, S. 43.

16 Vgl. Schönborn 1999, S. 99, 126.

17 Vgl. Ariès 1993/1978, S. 777f.

18 Vgl. Schönborn 1999, S. 139.

19 Ebd.

20 Vgl. Gleixner 2008, S. 288f., 292; Linke 1996, 93–95.

21 Vgl. zu diesem Zusammenhang Wehren 2023; Lejeune 2015; Lejeune 2014; Messerli 2001; Hämmeler 2006; Linke 1996.

Alter oft eigen- und/oder widerständig im Medium agierten.²² Jedoch wurden Tagebücher von Kindern und Jugendlichen aus der Perspektive der Erziehenden vorrangig als pädagogische Instrumente verstanden, wie man z. B. anhand der Vorgaben zur Nutzung, die sich zum Teil in den Tagebüchern auffinden lassen, zeigen kann.²³ Insofern entstanden Jugendtagebücher im 19. Jahrhundert in einem deutlich pädagogisch angeleiteten Feld; sie wurden sowohl von erzieherischer Einflussnahme als auch von den progressiven, affirmativen oder aversiven Praxen der Heranwachsenden getragen.

Mit all diesen historisch wandelbaren Spezifika kann das diaristische Schreiben und Gestalten junger Menschen als Ausdruck von literarisch, religiös und pädagogisch zeithistorisch spezifischen Kulturen gelten. Bildungshistorische Betrachtungen von Empathie in Tagebüchern können dementsprechend nicht sinnvoll auf eine Rekonstruktion ‚innerer‘ oder ‚authentischer‘ Lebens- und Gefühlswelten der Heranwachsenden zielen. Vielmehr sollten sie, Meike Baader folgend, auf die Rekonstruktion der Diskursivierung von Subjektivierungspraktiken abheben.²⁴ Das diaristische Subjekt schreibt zwar (auch) im 19. Jahrhundert besonders offensiv von seinem ‚Inneren‘,²⁵ jedoch ist dies in analytischer Perspektive als Narration bzw. als diskursive Konstruktion und damit als eine gesellschaftlich und kulturell geprägte Praktik des Selbst zu begreifen.²⁶

Ferner erweist sich auch ‚das Tun‘ von Emotionen, das *doing emotions*, als sozio-kulturelle Praktik.²⁷ Will man sich daher den Gefühlslagen in Bezug auf den Konnex von Empathie und Sterben, Tod sowie Trauer historisch nähern, gilt es – so die Auffassung der neueren Emotionsgeschichte – die Historizität von Gefühlen in grundlegender Hinsicht anzuerkennen.²⁸ Vor längerer Zeit wies bereits Barbara Duden in ihrer auch für die Emotionsgeschichte richtungsweisenden Studie „Geschichte unter der Haut“ (1987) darauf hin, dass es sich in historischer Perspektive verbietet, Körperlichkeit und ihre Ausdrücke „als eine Brücke in die Vergangenheit“ zu denken, denn auch die leiblichen Befindlichkeiten, und als solche werden Emotionen zumeist verstanden,²⁹ seien nicht a-historisch, sondern müssen als geschichtlich veränderlich und durch Kontexte determiniert gelten.³⁰ Nach Linke ist in dieser Weise von „Gefühlsprogrammatiken“ in spezifischer geschichtlicher „Sozialformation[en]“ zu sprechen, die sich auch in autobiografischen Schriften

22 Vgl. Wehren 2023, S. 105, 110f.

23 Vgl. ebd., S. 102f.

24 Vgl. Baader 2021, S. 156f.

25 Vgl. Baur 2000, S. 106.

26 Ebd., S. 108f.

27 Vgl. Matt/Stearn 2014; Eitler/Scheer 2009.

28 Vgl. z. B. Hitzer 2020; Frevert 2013.

29 Vgl. Frevert u. a. 2011, S. 264f.

30 Vgl. Duden 1987, S. 8.

abbilden.³¹ Nach Barbara Rosenwein entstehen so *Emotional Communities*.³² Emotionen von Trauer oder eben der gefühlsbezogene Umgang mit Sterben und Tod sind in diesem Sinn auch als Ausdruck sozialer Differenz und Distinktion zu lesen, da sich soziale Gruppen gerade durch ihre Praktiken unterscheiden.³³ Daher ist davon auszugehen, dass Empathie nicht einfach empfunden, sondern in gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Kontexten erlernt wird. Sie ist auch standes-, schichts- oder klassenspezifisch gebunden und ist aus diesem Grund als heterogenes Phänomen, das zwischen Menschen und Materialitäten sowie medial vermittelt entsteht und verhandelt wird, zu begreifen. Sie braucht in besonderer Weise intersubjektive Situationen, da sie vorranglich im Zusammenhang mit anderen Menschen empfunden wird bzw. sich als emotionale Haltung auf die Gefühlslagen anderer Menschen richtet. Daher ist sie stark eingebunden in relationale bzw. gemeinschaftliche Beziehungs- und Bedingungsgefüge.³⁴ Folgend steht in diesem Kontext zur Frage, wie empathisches und empathiebezogenes Denken und Handeln im historischen Kinder- und Jugendtagebuch in Bezug auf das Sterben und den Tod von Menschen stattfand.

3 Die Vorstellung der Quellen zur Analyse

Drei Jugendtagebücher aus dem 19. Jahrhundert, die im deutschsprachigen Raum entstanden, bilden die Grundlagen der folgenden emotions- und bildungshistorischen Analyse. Die Tagebücher sind im Deutschen Tagebucharchiv Emmendingen (DTA) archiviert und wurden aus einem Korpus von rund fünfzig, bereits von mir inhaltlich erschlossenen Kinder- und Jugendtagebüchern u. a. aufgrund ihres thematischen Gehalts ausgewählt. In diesen Tagebüchern sind die Themen Tod und Sterben besonders präsent.

Die älteste Quelle ist das erste der vier überlieferten Tagebücher von Anna W. (1823–1881).³⁵ Die Aufzeichnungen des ersten Buches wurden größtenteils in Donaueschingen (heute Baden-Württemberg) zwischen 1840 und 1844 verfasst. Donaueschingen gehörte zu dieser Zeit zum Fürstentum Fürstenberg. Anna W. war zu Beginn der Niederschriften 17 Jahre alt. Auch aufgrund ihres Alters, aber doch vor allem unter Betrachtung der ersten Einträge ihres Tagebuchs ist davon

31 Vgl. Linke 1996, S. 85.

32 Vgl. Rosenwein 2006.

33 Vgl. Koch 2006, S. 19.

34 Vgl. Plamper 2012, S. 292.

35 DTA, Reg. 1754/I, 1 (Transkript). Nach den Vorgaben von Hinterbliebenen zu einzelnen Tagebüchern, die die Quellen nur unter bestimmten Bedingungen dem Archiv überlassen haben, müssen einige Personen anonymisiert werden. Der formalen Einheitlichkeit halber werden deshalb alle Nachnamen im Beitrag abgekürzt. Die vollständigen Namen sind zumeist bei direkter Einsicht in das Archivmaterial zu ermitteln.

auszugehen, dass es sich bei der Quelle höchstwahrscheinlich nicht um ihr allererstes Tagebuch handelt.³⁶ Ihre Familie gehörte zum gehobenen Bürgertum. Ihr Vater war ‚Hofrath‘ beim Fürsten von Fürstenberg,³⁷ weswegen Anna W. oftmals als eine Art Gesellschaftsdame für die weiblichen Mitglieder der Fürstenfamilie fungierte. Ihre Bildung erlangte sie vornehmlich über Hausunterricht. Sie schrieb regelmäßig Tagebuch, jedes der vorliegenden vier Tagebücher umfasst ein ganzes Jahr. Auch Carl Emil W. (1877/1880–1946)³⁸ war ein intensiver Schreiber. Von ihm sind insgesamt acht Tagebücher erhalten,³⁹ deren Einträge bis ins Jahr 1944 reichen. Für diesen Beitrag wird ebenfalls sein erstes erhaltenes Tagebuch untersucht, das er 1897 im Alter von wahrscheinlich 17 (oder ggf. 20) Jahren begann. Carl Emils Einträge wurden also ca. 55 Jahre später als die von Anna verfasst, er schrieb zunächst am Heimatort der Familie in Freiburg, dann später in Genf. Carl Emils W.’s Vater war Inhaber eines Geschäftes. Er ließ den Sohn zuerst in Freiburg das Abitur ablegen und nachfolgend in Genf eine Ausbildung zum Kaufmann beginnen; er entstammte also dem Wirtschaftsbürgertum. Das dritte, der Analyse zu Grunde gelegte Tagebuch, wurde von Katharina H. (1881–1959) verfasst,⁴⁰ die in Ober-Peilauf in Schlesien geboren wurde. Sie begann 1897, im Alter von 15 Jahren, mit ihren Aufzeichnungen. Diese finden sich in dem einzigen von ihr erhaltenen Tagebuch, dessen Einträge bis ins Jahr 1901 reichen. Sie schrieb also ungefähr zur selben Zeit wie Carl Emil W., allerdings in einem anderen Teil des Deutschen Kaiserreichs, nämlich in Bernburg, damals Teil des vereinigten Herzogtums Anhalt. Katharina beendete ihre Aufzeichnungen in Brighton in England, wo sie als Dienstmädchen und Kinderfrau in verschiedener Anstellung war. Es ist unklar, aus welchem sozialen Umfeld die Familie kam bzw. welchen Beruf ihr Vater ausübte. Als gesichert kann jedoch gelten, dass die Familie mit dem frühen Tod des Vaters einem sozialen und ökonomischen Abstieg ausgesetzt war; ein Umstand, der Katharina höchstwahrscheinlich dazu veranlasste, sich im Ausland zu verdingen. Einige Zeit zuvor besuchte sie die „hiesige Mädchen-Bürgerschule“ in Bernburg.⁴¹

36 Was den Verbleib der ersten Aufzeichnungen angeht: Die Urenkelin von Anna W. hat auf dem Datenblatt des Tagebucharchivs angegeben, dass weitere Tagebücher bei einem Luftangriff auf Freiburg im zweiten Weltkrieg verbrannten.

37 Das Adelsgeschlecht Fürstenberg gehörte zum schwäbischen Hochadel. Zur Zeit des Tagebuchs von Anna W. war Karl Egon II. zu Fürstenberg Regent auf dem Schloss in Donaueschingen.

38 Sein Geburtsjahr ist unsicher.

39 DTA, Sign. 1798, 1–8 (Transkript).

40 DTA, Reg. 3931,1 (Transkript).

41 Ebd. (Transkript), S. 2.

4 Zusammenhänge von Sterben, Tod und Schreiben: Schreibenanlässe und Narrationsformen

Isabel Richter hat festgestellt, dass sich Tagebuchschreibende des 19. Jahrhunderts vor allem dann mit dem Tod beschäftigten, wenn sie durch Lebensereignisse persönlich betroffen waren.⁴² Jedoch zeigt sich in dieser Beziehung ein entscheidender Unterschied in den diaristischen Praktiken von Heranwachsenden im Vergleich zu den Tagebuchschriften von Erwachsenen: Stellte das Sterben von Angehörigen für Erwachsene oftmals einen Anlass dar, um (erneut) mit dem Führen eines Tagebuches zu beginnen,⁴³ galt dies zumeist nicht für die Aufzeichnungen von Kindern und Jugendlichen. Nach dem mir vorliegendem Korpus von ca. 50 näher bearbeiteten Tagebüchern stellte die Mehrzahl der Heranwachsenden ihre Ausführungen zum Tod nicht an den Anfang und in den Mittelpunkt ihres Schreibens, sondern sie bezogen das Thema in die sonstigen Aufzeichnungen ein. Eine These zu dieser Beobachtung ist, dass die pädagogische Einbindung des Mediums und die dazugehörig etablierten (erzieherisch geforderten) Tagebuchpraxen viel stärker auf Schreibenanlässe und -themen wirkten als (zufällige) biografische Ereignisse. Trifft diese These zu, so gilt es auch in dieser Hinsicht das Gefühlserleben der Schreibenden sehr vorsichtig zu fassen, denn aufgrund der Gewichtung der Themen im Text ließe sich keinesfalls umstandslos auf die Trauerempfindungen der Heranwachsenden schließen, eher noch auf pädagogische Erwartungen an die Schreibenden und damit auch auf allgemeine gesellschaftliche Diskurse, im Sinne erwarteter und gesellschaftlich konformer Gefühlsäußerungen um Sterben, Tod und Trauer.

Wie an den Aufzeichnungen von Anna W., Carl Emil W. und Katharina H. zunächst ersichtlich wird, bekamen alle drei ihre Tagebücher von Eltern oder nahen Verwandten geschenkt – dies bereits lässt auf elterliche bzw. erzieherische Aspirationen schließen. Anna W. erhielt ihr Tagebuch von ihren Eltern zu Weihnachten – wahrscheinlich wie jedes Jahr,⁴⁴ da jedes von ihr erhaltende Tagebuch genau ein Jahr umfasst. Wann sie ihr erstes Tagebuch bekam, ist nicht mehr zu rekonstruieren. Typischerweise jedoch – so auch im Tagebuch von Katharina H. anhand der Widmung ihrer Cousinen erkennbar – wurden bürgerlich-protestantische Mädchen um die Zeit ihrer Konfirmation durch ein Tagebuch als Geschenk zum Schreiben angehalten.⁴⁵ Sie begannen also oft zwischen dem Alter von 14 und 16 Jahren mit den ersten Einträgen; eine Tradition, die sich bis ins 20. Jahrhundert hielt und dann auch auf nicht- bzw. unterbürgerliche Schichten ausgriff.⁴⁶

42 Vgl. Richter 2010, S. 38.

43 Vgl. Schönborn 1999, S. 55f., 155f.

44 DTA, Reg. 1754/I, 1 (Transkript), S. 1.

45 Vgl. Gerhalter 2021, S. 365–388; Gerhalter 2015, S. 69–72.

46 Ebd., Gerhalter 2021. Adelige Mädchen allerdings beginnen in der Regel viel früher mit dem Schreiben.

Bürgerliche Jungen hingegen begannen zwar üblicherweise später mit dem Verfassen von Tagebüchern, nämlich mit dem Schulaustritt bzw. mit dem Weggang vom Elternhaus, aber auch sie bekamen die Tagebücher oftmals geschenkt.⁴⁷ So verhält es sich auch mit dem Tagebuch von Carl Emil W., er erhielt dieses von seiner Großmutter. Für weibliche Tagebuchpraxen wurden die familiären und pädagogischen Anbindungen bereits viel besprochen,⁴⁸ jedoch wird auch aus den ersten Einträgen von Carl Emil W. ersichtlich, dass sozial männliches Schreiben von Tagebüchern ebenfalls mit spezifischen sozialen Anspruchspraxen einherging. Er begann den Aufzeichnungen zufolge nämlich extra spät mit dem Führen eines Tagebuchs, gerade nicht zum „Schulaustritt“, da es bisher nur „sehr traurige“ Anlässe gegeben habe.⁴⁹ Wie aus seinen späteren Mitteilungen hervorgeht, waren in den Jahren zuvor, in denen er hätte beginnen können, Tagebuch zu schreiben, zunächst seine jüngste Schwester Clara und kurz darauf seine Mutter nach langer Krankheit verstorben. Das waren Ereignisse, die, wie er mitteilt, nicht nur mit seiner Abiturprüfung zusammenfielen, sondern ihn auch vom Schreiben abhielten. So begann er erst fünf Jahre nach Erhalt des Tagebuchs mit seinen Aufzeichnungen, und zwar nicht nur anlässlich der Verliebtheit in ‚Fr. Becker‘, sondern auch mit der Aussicht auf seinen Fortgang zur Ausbildung nach Genf. Damit war der Tod seiner nahen Angehörigen gerade der Grund, nicht zu schreiben, auch wenn er im Verlauf der Aufschriebe intensiver über die Todesfälle berichtete und dabei deutlich ersichtlich wird, dass ihn diese Ereignisse stark beschäftigten. Die Schilderungen über die Verstorbenen unternahm er stückweise; langsam vervollständigt sich dadurch im Medium eine eigenständige biografische Erzählung über seine eigene Vergangenheit. Diese durchzieht das Tagebuch und steht dabei eher unverbunden neben der Beschreibung alltäglicher Ereignisse. Wenn Carl Emil W. über die Verstorbenen berichtet, dann beschreibt er zunächst intensiver sowohl die (medizinischen) Umstände ihrer Sterbeprozesse als auch die familiären Folgen des Todes der ihm nahestehenden Personen. Daneben finden sich viele Überlegungen zu ihren Wesenszügen, gerade in emotionaler Hinsicht, wie z. B. an folgendem Eintrag ersichtlich wird:

„Vielleicht wäre es anders, wäre mein jüngstes Schwesterlein Clara (*6/12.1880) noch am Leben. Ein herziges, liebes Kind, welches so ausgelassen heiter sein konnte, und doch wieder einen tief ernststen, ja melancholischen Zug hatte, der auch aus ihren großen braunen Augen sprach, welche sie von der guten Mama hatte [...]“.⁵⁰

Eine Integration einer biografisch angelegten Erzählung resp. eines oftmals vollständigen Lebenslaufes wurde im Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend ty-

47 Verlassen die Jungen eher ihr Elternhaus, um zum Beispiel an einem anderen Ort zur Schule zu gehen, beginnen sie manches Mal auch in jüngeren Jahren.

48 Vgl. dazu ausführlich Gerhalter 2021; Lejeune 2014.

49 DTA, Sign. 1798, 1 (Transkript), S. 1.

50 Ebd., S. 30.

pisch für Tagebücher von Heranwachsenden. Besonders gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts fand sich diese narrative Form vermehrt. Angelika Linke vermutet diesbezüglich, dass das in einem Zusammenhang mit schulischen Lernformen steht.⁵¹ Die in die Tagebücher integrierten Lebensläufe, auch bei Katharina H. ist ein solcher vorhanden,⁵² enthalten oftmals, ähnlich einer Chronik, Aufzeichnungen von vergangenen und gegenwärtigen Todesfällen sowohl von nahestehenden Verwandten oder Bekannten als auch von berühmten Persönlichkeiten, wie Regentinnen oder Regenten.

Anders als bei Carl Emil W. beginnt das Tagebuch von Katharina H. mit einem Lebenslauf in verdichteter Form gleich zu Beginn der Aufzeichnungen. In diesem verzeichnet sie den Tod von insgesamt neun Personen; ein Umstand, der zeigt, wie stark der Tod von nahestehenden Personen das Aufwachsen der Heranwachsenden im 19. Jahrhundert begleiten konnte. Auf eine allgemeine Vertrautheit von Kindern und Jugendlichen mit dem Tod deuten auch verschiedene Einträge und Formulierungen hin, wie z. B. die von Anna W., die beim Geläut der Sterbeglocken bemerkte, dass dieses „wieder“ vom Ende eines „geliebten Mitmenschen“ kündete.⁵³ Katharina H. verzeichnet in ihrem zusammengefassten Lebenslauf zunächst den Tod ihres kleinen Bruders Martin, der kurz nach der Geburt verstorben sei.⁵⁴ Des Weiteren berichtet sie vom Tod eines nahestehenden Bekannten der Familie, von ‚Herr[n] Klarus‘⁵⁵, der an einer Lungenentzündung verstarb. Ihr Vater verstarb nach langer Krankheit,⁵⁶ wie auch ‚Tante Klara‘ kurz nach der Konfirmation von Katharina H.⁵⁷ Hans, der Sohn des Rektors, der der Familie gut bekannt war, starb an Blutvergiftung. Auch ‚Direktor Köhler‘⁵⁸ und ein weiterer Lehrer von ihr kamen zu Tode, die Kaiserin von Österreich wurde durch einen „italienischen Anarchisten mittels eines Stilets“⁵⁹ ermordet und ‚Frau Jenny Braun‘, eine nicht näher in ihrem Verhältnis zur Familie geklärte Person, wurde durch den „Herrn [...] in sein himmlisches Reich“ gerufen.⁶⁰

Übergreifend lässt sich sagen, dass die Einträge zum Tod von Menschen in den Tagebüchern sehr unterschiedlich gewichtet und auch nicht einheitlich in Bezug zu

51 Vgl. Linke 1996, S. 93.

52 Bei Anna W. ist kein Lebenslauf vorhanden. Das liegt vielleicht daran, dass sie sehr viel früher schrieb und diese Form in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch nicht stark verbreitet war, oder auch daran, dass sie keine Schule besuchte. Allerdings liegt eben auch das erste Tagebuch von Anna nicht vor und oftmals findet sich der Lebenslauf in den ersten Aufzeichnungen, als eine Art Resümee des Vergangenen sowie als Vorlauf zu den nachfolgenden Einträgen.

53 DTA, Reg. 1754/I, 1 (Transkript), S. 1.

54 DTA, Reg. 3931,1 (Transkript), S. 1.

55 Ebd., S. 2.

56 Ebd.

57 Ebd., S. 3.

58 Ebd., S. 2.

59 Ebd., S. 11.

60 Ebd., S. 12.

den weiteren Ausführungen beschrieben sind. Dies gilt auch für die Darstellungen der emotionalen Beziehung der Schreibenden zu den gestorbenen Personen. Nahestehende Personen werden jedoch in der Tendenz mit sehr viel mehr Aufmerksamkeit und größerer Ausführlichkeit bedacht, auch gibt es große Unterschiede in den Liebes- und Ehrbezeugungen.

5 Historische Gefühlslagen im Tagebuch

Anna W., Carl Emil W. und Katharina H. diskutieren und reflektieren in ihren Tagebüchern sehr selten den Umstand, dass Menschen Gefühle haben, eher berichten sie direkt über einige ihrer individuellen oder die von ihnen wahrgenommenen kollektiven Gefühlszustände. Daher finden sich auch nur wenig explizite Reflexionen zum Fühlen im Allgemeinen.

Wenn jedoch Gefühle in Metaperspektive thematisiert werden, dann vor allem in als schwankend oder überbordend wahrgenommenen Gefühlslagen. Diese Zustände wurden dann zumeist im Spannungsfeld von *emotio* und *ratio* und damit ganz im Horizont dualistischer Vorstellungen von Leib und Seele verhandelt, wie sie in der europäischen Gesellschaft seit Descartes hegemonial gestellt sind.⁶¹ Carl Emil W. z. B. problematisiert an einer Stelle im Tagebuch die Möglichkeiten seiner wahrheitsbezogenen Entscheidungsfindungen, denn, so sein Empfinden: „[J]eden Tag bin ich von so vielen verschiedenen Stimmungen beherrscht, daß ich selbst nicht weiß, in welcher ich mir die Wahrheit vor Augen halte.“⁶² ‚Wahrheit‘ wird in dieser Weise als vernunftmäßiges, Stimmung als gefühlsmäßiges Vermögen gedacht. Ähnliches überlegt Anna W., allerdings fokussiert auf die leiblichen Ebenen ihrer Gefühle:

„Ich möchte eigentlich doch wissen, was ich für ein Herz habe; bald ist es so glühend wie Feuer und bald so kalt wie Eis. Diesen Morgen z. B. brannte ich vor leidenschaftlicher Liebe für Schwab und hielt ihn für mein einziges Ziel, und einige Stunden später war jene Flamme, bereits bis auf das kleinste Fünkchen, erloschen. Doch so ganz ohne Ursache wechseln meine Gefühle nicht, immer sind es kleine Revolutionen in meinem Inneren, die von Außen kommen und mich so wankelmütig machen.“⁶³

Auch in ihren Überlegungen stecken Ansprüche auf ein richtiges, vernunftgemäßes Handeln, in Übereinstimmung von Wahrheit, Moral, Fühlen und Denken. Jedoch scheinen gerade die Gefühle im Tagebuch auch als (widerständiger) Legitimationsgrund zu fungieren, denn, so Katharina in ihrem Tagebuch resümiert:

61 Zum Spannungsverhältnis von *ratio* und *emotio* vgl. u. a.: Hitzer 2020; S. 427–431; Jensen/Morat 2008. Zu Körper und Seelenvorstellungen und der Vormachtstellung Descartes, auch im Pädagogischen vgl. Wehren 2020, S. 69–86.

62 DTA, Sign. 1798, 1 (Transkript), S. 80.

63 DTA, Reg. 1754/I, 1 (Transkript), S. 7.

rend und entschuldigend zugleich: „Was kann der Mensch gegen seine Gefühle u. Empfindungen thun?“⁶⁴ Gefühle werden in dieser Weise im Tagebuch als selbsttätig und unbeherrschbar statuiert, die jedoch aus ethisch-moralischen Gründen, die auch religiös motiviert sein können, bearbeitet werden müssen.

Im Kontext der pädagogischen Verhältnisse, in die die Tagebücher eingebunden waren, muss darauf geachtet werden, in welchen thematischen Zusammenhängen die Heranwachsenden auf diesen Umstand Wert legen, denn bei anderen Themen bestehen die Schreibenden auch auf Gefühlskontrolle von sich und anderen. Anna W. z. B. regt sich an einer Stelle im Tagebuch sehr über die Gleichaltrige Hulda K. auf, die bei einem längeren Besuch vor lauter Heimweh in Tränen ausgebrochen sei und „so ihre Umgebung“ schrecklich „langweilte“.⁶⁵ Und während Anna W. laut ihrer eigenen Auskunft eine „sorgfältige Erziehung“ genossen habe, weshalb sie ein solches emotionales Verhalten nicht zeige, war dies bei Hulda ihrer Ansicht nach wohl nicht der Fall, da sie, angesichts ihrer Gefühlslagen, „wohl recht, aber nicht gut erzogen“ sei.⁶⁶ In dieser Hinsicht haben die Heranwachsenden im Tagebuch den Anspruch auf Einhegung sozial nicht anerkannter Gefühle. Folgt man Hitzer, entspricht dieses Ansinnen der gesellschaftlich vorherrschenden, zweigeteilten Auffassungen von Gefühlen im 19. Jahrhundert, die gleichfalls als physiologisch unkontrollierbar, wie auch als rational und moralisch steuerbar verstanden wurden.⁶⁷ Insofern lässt sich das Insistieren auf die Unkontrollierbarkeit von Gefühlen in den Tagebüchern von Heranwachsenden auch als Möglichkeit lesen, eigenes (Fehl-)Verhalten zu rechtfertigen.

Pädagogische Einwirkungen – auch Selbsterziehung und Selbstbildung – werden dabei von den Heranwachsenden als Möglichkeit verstanden Gefühle dauerhaft unter Kontrolle zu bringen. Doch auch wenn sie davon ausgingen, dass Gefühle erziehbar sind und sie sich auch zumeist bemühen, sie sozial angemessen zu zeigen, so werden sie in der Regel, und dies gilt insbesondere für grundlegende Gefühlslagen wie Liebe, Freude oder auch Trauer, als das eigene vernunftmäßige (Sprach-)Vermögen übersteigend charakterisiert.

Dies kann zum einen als literarisches Stilmittel und Ausdruck bürgerlicher Ästhetiken, zum anderen als zeitgenössisches, anthropologisches Verständnis von den eigenen körperlichen Vorgängen verstanden werden, wie sich u. a. mit Linke ausführen ließe.⁶⁸ Die Rede in den Tagebüchern ist dann von „unbeschreiblicher Wehmut“ und „Trauer“ die so groß sei, dass sie „unennbar[er]“ wäre,⁶⁹ weshalb

64 DTA, Reg. 3931,1 (Transkript), S. 5.

65 DTA, Reg. 1754/I, 1 (Transkript), S. 1.

66 Ebd.

67 Vgl. Hitzer 2020, S. 427.

68 Vgl. Linke 1996.

69 DTA, Reg. 1754/I, 1 (Transkript), S. 2.

man „nicht ausdrücken“ könne, wie sehr man gelitten habe.⁷⁰ Ähnlich bemerkt Katharina H. in Bezug auf den Tod ihres „lieben treuen Vaters“: „Ich vermag es nicht, meine Gefühle zu schildern.“⁷¹ Sie markiert anhaltende und maßlose Trauer, gleichzeitig ihre emotionale Beziehung zum Verstorbenen, insofern sind diese Rhetoriken auch als Liebes- und Respektsbekundung zu begreifen, die auch im Tagebuch praktiziert werden, um zu fühlen. Ulrike Gleixner hat auf die mimetischen Aneignungspraxen von Gefühlen im Tagebuch hingewiesen, danach ist das Schreiben auch eine Möglichkeit Gefühle zu empfinden und zu modellieren.⁷² Dies entspricht den weiteren sprachlichen Formen in den Tagebüchern von Heranwachsenden, die auf Gefühlsbeziehungen schließen lassen. Bei der Erwähnung von Verstorbenen werden fast immer die Gefühlswertungen zu diesen in stark idealisierter und romantisierter Form dazugesetzt, sowohl bei Nennung der Personen als auch in Bezug auf die Umstände ihres Todes. Carl Emil W. z. B. spricht von seiner „schon so früh gestorbene[n] Mama, die wir alle so zärtlich liebten“⁷³, die Krankheit seiner Schwester – ein „herziges, liebes Kind“ – gilt ihm als „traurige Ursache“ ihres Versterbens, das sie „uns für immer entrissen“ wurde.⁷⁴ Katharina H. spricht neben ihrem Vater auch von „unsere[r] liebe[n], treue[n] Tante Klara“⁷⁵ und Anna W. beschreibt, wie ihr der Tod des „geliebten Max“⁷⁶ zusetzt.

6 Todesereignis und Todesmetaphern

Auffällig und sicherlich weiterführend interpretationsbedürftig ist, dass das Versterben von Personen durch die Schreibenden zumeist als ‚plötzliches‘ und ‚unerwartetes‘ Ereignis gedeutet wird.⁷⁷ Dies galt auch dann, wenn durch die Ausführungen deutlich wird, dass dem Tod der Personen längere Krankheits- und Leidensgeschichten vorausgegangen sind. Carl Emil W. schreibt z. B. zum Tode seiner Mutter: „Unerwartet rasch machte eine Krankheit ihrem teuren Leben ein Ende.“⁷⁸ Dabei ist den Tagebuchaufzeichnungen zu entnehmen, dass die Mutter bereits seit Jahren sehr krank und stark leidend war. Ähnlich Katharina H., die zum Tod des Vaters schreibt, dass sie und ihre Familie sehr wohl gewusst hätten, dass „der Teure krank, leider sehr krank war“. Dennoch hätten sie nicht „im Entferntesten daran [gedacht], daß er uns so bald genommen werden sollte“.⁷⁹

70 Ebd.

71 DTA, Reg. 3931,1 (Transkript), S. 2.

72 Vgl. Gleixner 2008.

73 DTA, Sign. 1798, 1 (Transkript), S. 29.

74 Ebd.

75 DTA, Reg. 3931,1 (Transkript), S. 3.

76 DTA, Sign. 1798, 1 (Transkript), S. 1.

77 Vgl. dazu auch Buchner 2018, S. 306f.

78 DTA, Sign. 1798, 1 (Transkript), S. 120.

79 DTA, Reg. 3931,1 (Transkript), S. 2.

Die Einschätzungen stehen im Widerspruch zur Häufigkeit des Versterbens von Menschen im Leben der Schreiber. Dies ist ein Umstand, der doch eigentlich dazu führen müsste, dass der Tod erwartbarer ist, dass er also als wahrscheinliches Ereignis wahrgenommen werden kann. In den Einträgen von Anna W. findet sich diese widerstrebig Diskursivierung in einem Eintrag sogar reflektiert. Sie schreibt, dass erneut ein Mensch gestorben sei, dabei hebt sie auf die starke „Hinfälligkeit unseres irdischen Lebens“ ab: An „keine[m] Tag“ seien Menschen „sicher, nicht aus dieser Welt abgerufen und vor das Gericht geführt zu werden“, „ein plötzliches trauriges Ereignis“ könne den Einzelnen „ganz zernichten“ und dennoch, so überlegt sie weiter, „leben wir in unserem Glücke so sorgenlos fort, als wie wenn es immer so bliebe.“⁸⁰ Wie diese Entgegensetzung resp. diese formulierte Psychodynamik zustande kommt, ist nicht recht aus den Tagebüchern erklärlich. Einen Hinweis gibt Katharina H., die in ihren allgemeinen Überlegungen zu Neujahr sowie in Bezug auf die hohe Zahl der Verstorbenen aus dem vergangenen Jahr ihre Mutter zitiert, die noch am Morgen gesagt habe, dass es doch gut sei, „daß man nicht vorher weiß, was noch kommt!“⁸¹ Hier ließe sich von einer intergenerationalen Weitergabe einer spezifischen gedanklichen Haltung sprechen. Diese macht nicht nur sichtbar, dass Sterben ein familiäres Thema war, sondern auch, dass die soziale Umwelt nicht unter dem Aspekt der Wahrscheinlichkeit eines erneut auftretenden, baldigen Todes nahestehender Personen betrachtet wurde, sondern im Gegenteil, man sich zukunfts offen und damit in diskursiver Hinsicht auch als nichtsahnend gerierte. Bezieht man in dieser Hinsicht ein, dass der Tod und das Sterben in den Einträgen auch metaphorisch aufgeladen waren, so ließe sich diese Einstellung auch als eine Form der psychisch-seelischen bzw. der emotionalen Entlastung im Umgang mit dem Tod lesen. Für diese Annahme sprechen auch die Sinnkonstruktionen bzw. der ideologische Überbau, die sich aus den schriftlichen Todesmetaphoriken ergeben. Diese gestalten sich – passend zum Widerspruch von Erwartung und Wahrscheinlichkeit – als ambivalent in ihrer inhaltlichen Konstruktion, da sie ebenfalls oftmals konträr zueinanderstehen. So heißt es z. B. bei Carl Emil W. einerseits, dass die Schwester durch das Sterben sanft „in eine bessere Welt“⁸² schlummerte. Ein möglicher Schrecken des Todes wird mit dieser Formulierung durch den menschlich sehr vertrauten Zustand des Schlafs gemildert. Der gleiche Eindruck wird erzeugt, wenn das Jenseits als ein besserer Ort als das Diesseits beschrieben ist. Andererseits spricht er jedoch davon, dass sich „allmählich die kalte Hand“ näherte, die „uns bald für immer trennen sollte“, die im „[v]oraus schon [...] ihre Schatten“ warf.⁸³ In diesem Sinnbild bricht durch den Tod Dunkelheit und Kälte über die Familie herein. Diese ambivalenten Konstruk-

80 DTA, Reg. 1754/I, 1 (Transkript), S. 1.

81 DTA, Reg. 3931,1 (Transkript), S. 5.

82 DTA, Sign. 1798, 1 (Transkript), S. 35.

83 Ebd., S. 31.

tionen werden durch eine Ordnung der Bezüge sortierbar. Denn geht es einerseits um die verstorbene Person, so wird der Tod, als ‚gut‘ für eben jene verstanden: Die Schwester geht in eine bessere Welt, ihr wird es dort gut gehen. Philippe Ariès hat die These vertreten, dass diese auch emotionale Haltung deshalb möglich gewesen sei, da im 19. Jahrhundert „die Angst vor der Hölle“ abnahm, weshalb es weniger denkbar war, dass „den dahingegangenen Lieben“ Gefahr durch diese drohe.⁸⁴ Die Hölle, resp. die Wahrnehmung von Seelenqual, verlagerte sich eher ins Diesseits.⁸⁵ In einem Eintrag von Katharina H. heißt es in diesem Horizont:

„Morgen ist wieder einmal der Tag an dem mein teurer, verstorbener Vater Geburtstag hätte. Oh, könnte er ihn doch noch auf dieser Erde feiern! Er feiert ihn in einer anderen, viel schöneren Welt. Manchmal schon habe ich ihn um sein schönes Los beneidet.“

In diesem Sinne wird das Jenseits als Ort der Wiedervereinigung mit allen Lieben verstanden, die durch den Tod getrennt wurden.⁸⁶

Geht es jedoch andererseits im Schreiben um die physische Trennung von den geliebten Menschen im irdischen Leben, so wird der Tod als persönlich schmerzhaft, schrecklich und grausam diskursiviert: „Was mich betrifft“, schreibt Anna W. zum Tod ihres Kindheitsfreundes Max, Sohn des Kapellmeisters am Hofe des Fürsten an dem auch Anna verkehrte:

„war ich ganz außer mir vor Schmerz, denn kein Todesfall hatte mich schon so angegriffen, wie dieser. Tag und Nacht dachte ich daran und weinte Thränen bittersten Wehmuth, und selbst jetzt ist es noch immer mein steter Gedanke.“⁸⁷

Erleichterung verschaffen sich die Heranwachsenden durch ein tradiert religiöses Schreiben,⁸⁸ das auch dazu führte, sich im Tagebuch „Selbsterkenntnis und Selbstkontrolle im Medium der Schrift“⁸⁹ zu ermöglichen. Gerade gegen Ende des 19. Jahrhunderts, so Richter, nimmt der Anspruch zu, Gefühle im Tagebuch auch bewältigen zu wollen,⁹⁰ was, im Rahmen von Säkularisierungsprozessen, als „Verinnerlichungsschübe in der Geschichte des modernen Gewissens“, als Inkorporierung von Gott in Subjektivierungsprozesse beschrieben werden könne.⁹¹ Auf metaphorischer Ebene wird dies u. a. durch die Aneinanderreihung von rhetorischen Figuren, die auf die schicksalhafte und gottgegebene Endlichkeit der „Lebenszeit“ zielen, ermöglicht. Wichtige Bilder sind in dieser Hinsicht z. B. Stunden- und Uhrenmet-

84 Vgl. Ariès 1993, S. 784.

85 Vgl. Minois 2000, S. 128.

86 Vgl. Ariès 1993, S. 785.

87 DTA, Reg. 1754/I, 1, S. 2.

88 Vgl. Richter 2010, S. 40.

89 Ebd., S. 50.

90 Vgl. ebd., S. 49.

91 Ebd., S. 50. Richter bezieht sich hier auf Heinz D. Kittensteiner und seine Studie „Die Entstehung des modernen Gewissens“ (1991).

hapern. So finden sich in den Tagebüchern Formulierungen wie: „[s]eine Uhr war abgelaufen“⁹², „seine Todesstunde schlug“⁹³ oder auch, dass „die Tage meines lieben treuen Vaters gezählt“⁹⁴ waren. Derartige thematische Verweise lassen sich bis auf die Bibel zurückführen. So heißt es im z. B. im Johannesevangelium:

„Vater, die Stunde ist gekommen; verherrliche Deinen Sohn, damit auch Dein Sohn Dich verherrliche.“ (*Joh. 17,1*)

In diesem biblischen Kontext symbolisiert die Stunde sowohl das bevorstehende Leiden und den Tod Jesu als auch den göttlichen Plan der Erlösung. Es ist denkbar, dass es daher in den Tagebüchern auch üblich war, stets zum Tode eines Menschen, bei Kenntnis des Todesdatums und der Todesuhrzeit, diese genau zu verzeichnen. Es kann jedoch ebenfalls sein, dass diese Eintragungen durch naturwissenschaftliche Diskurse motiviert wurden. Denn neben der religiösen Prägung der Tagebucheinträge in Bezug auf Prozesse der Trauerarbeit⁹⁵ werden sehr häufig die Todesursachen ausführlich in medizinisch-physiologischer Perspektive aufgezeichnet. So erklärt Carl Emil W. beispielsweise in Bezug auf den Tod seiner Mutter:

„Ein unbedeutendes Darmgeschwürchen war gerade auf eine Ader zu sitzen gekommen, hat dieselbe durchgebohrt u. eine innere Verblutung veranlasst. Gerade am ersten Tage meiner Abiturtenprüfung, am 25. Juni 1894 gegen 2 Uhr mittags, schloß sie die müden Lider.“⁹⁶

In dieser Weise stehen naturwissenschaftliche Erklärungen in der Tendenz unvermittelt neben religiös aufgeladenen Bildern, die eher von Schicksalsergebenheit zeugen. Diese Ergebenheit versteigt sich im Medium teilweise auch ins Gebet. In allen Tagebüchern, am stärksten ausgeprägt bei Katharina H., finden sich im Anschluss an berichtende Einträge und Ausführungen immer wieder Gebete, religiöse Texte oder auch gebetsartige Sprüche, wie z. B. folgender Auszug aus einem evangelischen Lied „So nimm denn meine Hände“ (1862), das auf die deutschbaltische Dichterin Julie Hausmann (1826–1901) zurückzuführen ist:

„Nur selig. Wenn ich auch gleich nichts fühle/Von Deiner Macht,/Du führst mich doch zum Ziele/Auch durch die Nacht./So nimm denn meine Hände/Und führe mich/bis an mein selig Ende/Und ewiglich.“⁹⁷

Neben der religiösen Fürbitte sind stark emotional aufgeladene Trauerprozesse und in dieser Hinsicht auch psychische Anpassungsschwierigkeiten in den Ta-

92 DTA, Reg. 1754/I, 1, S. 1.

93 Ebd.

94 DTA, Reg. 3931,1 (Transkript), S. 2.

95 Der Begriff der Trauerarbeit war damals noch nicht in der auch heute gebräuchlichen Form existent, er kam erst mit Sigmund Freuds Studie „Trauer und Melancholie“ (1917) in Verwendung.

96 DTA, Sign. 1798, 1 (Transkript), S. 120.

97 DTA, Reg. 3931,1 (Transkript), S. 1.

gebüchern zu erkennen. Anna W. z. B. bekundet in Bezug auf den Tod von Max einige Tage nach seinem Versterben:

„Es erscheint mir Alles wie ein Traum, sowohl jene glücklichen Tage der Kindheit, die ich mit ihm verlebte, als wie auch sein kaum verflossener Todestag. Ich frage: Warum er schon so früh diese Welt verlassen mußte. Niemand weiß mir zu antworten. Unergründlich o Gott, sind deine Anordnungen.“⁹⁸

Bei solchen Bekundungen ging es auch um ein Begreifen einer neuen Realität, die im Fall von Katharina H. gleichzeitig zu einer (gewohnten) Intensivierung der Gefühle in Bezug auf den Verstorbenen führt:

„Wie schön wäre es gewesen, wenn Hans diesen Tag noch hätte diesen Tag mit uns verleben können. Noch jetzt nach 2 ½ Mon. Ist's mir unglaublich, daß wir uns in diesem Leben nie wieder sehen sollen. Nach dem Tode eines Menschen merkt man erst, wie lieb man ihn gehabt hat. Wie oft habe ich das nun schon erfahren.“⁹⁹

7 Empathisches Vermögen im Medium Tagebuch

Um nun dezidiert der Diskursivierung von empathischen Vermögen durch die Schreibenden nachzugehen, und zu erkunden, ob und wie sie sich in die Gefühlslagen anderer hineinversetzen oder die Gefühle anderer nachempfinden, so lässt sich zunächst und im Anschluss an die vorhergehenden Ausführungen bemerken: In Liebe und Trauer zu den Verstorbenen zeigt sich in den Tagebüchern, dass Empathie ein wichtiges Werkzeug von Trauer und Erinnerung war. Sie konnte sogar nachträglich gesteigert werden, u. a. um den Verstorbenen neue und letzte Ehre zu erweisen. Dies zeigt sich z. B. bei Carl Emil W. in der Erinnerung von Gefühlswelten in Bezug auf die Verstorbenen, die er dadurch nachträglich besonders würdigt. In einem seiner Einträge erinnert er sich an die Charakter- und Gefühlslagen seiner verstorbenen Schwester Clara im Hinblick auf die allgemeinen geschwisterlichen Beziehungen. Er stellt in Bezug auf Claras Gefühlsleben fest, dass die „kindlichen Foppereien“ von ihm und seiner größeren Schwester Ida der kleinen Schwester doch „stets sehr zu Herzen“ gingen.¹⁰⁰ In diesem Zusammenhang berichtet er von einer konkreten Situation und in Bezug auf eine Fantasiefigur:

„Ich erinnere mich, wie uns einmal von einer Philippna erzählt wurde, die immer in Thränen schwamm. [...] Gleich wandten wir herzlos, und ohne zu ahnen, wie verschieden der Charakter und das Gemütsleben von dem unseren sein könnte, diesen Namen auf Clärchen an und glaubten uns noch mehr dazu berechtigt, wenn sie Thränen darüber vergoß.“¹⁰¹

98 DTA, Reg. 1754/I, 1 (Transkript), S. 2.

99 DTA, Reg. 3931,1 (Transkript), S. 5.

100 DTA, Sign. 1798, 1 (Transkript), S. 31.

101 Ebd., S. 31f.

Indem Carl Emil sein Verhalten und das seiner größeren Schwester nun aus neuer Perspektive negativer als damals empfunden beurteilt, wirkt er im Nachgang und in Erinnerung an die Verstorbene einfühlsamer und liebevoller. Ähnlich überlegt er in Bezug auf seine Mutter und knüpft daran explizit Lernprozesse, die er mit dem Verlassen der Kindheit in Verbindung bringt:

„Je älter ich werde, umso mehr verstehe ich dieselbe [seine Mutter], und finde alles erklärlich was für mein Kinderverstand unbegreiflich war. In gleichem Maße wächst auch meine Liebe zu ihr und mein Mitleid und meine Bewunderung für ihr Dulderdasein.“¹⁰²

Erst jetzt sei er in der Lage ihre kränkliche Verfasstheit nachzuempfinden, sich in sie einzufühlen, daher tun ihm seine „Unarten als Kind“ leid, wenn er „im Gefühl einer ungerechten Behandlung die arme Mutter bis aufs äußerste reizte.“¹⁰³ Nun erst verstünde er ihre zahllosen Liebeszeichen. Die Handlungen der Mutter werden nachträglich als liebevolle Sorgearbeit beschrieben. Mit Buchner gesprochen ist damit Erinnerung „als selbstbildender Prozess konzipiert“, der sich wie hier im Beispiel als die Entwicklung von gesteigertem empathischem Vermögen zeigt.¹⁰⁴ Empathie zielt hier auf „Einfühlung“ in andere Personen, eine Bedeutungsdimension die Frevert als tragend für das 19. Jahrhundert beschrieb, die gleichzeitig als familiäre Tätigkeit dem weiblichen Geschlecht überantwortet wurde.¹⁰⁵ Diese Zuschreibung wurde vor allem geschlechteranthropologisch begründet wurde, sie hält sich bis heute im gesellschaftlichen Diskurs.¹⁰⁶ Diese Haltung findet sich auch bei Carl Emil W., welcher nach dem Tod der Mutter, seiner Schwester Ida die mütterlichen Aufgaben in Bezug auf die Aufrechterhaltung der Familienbindungen zuspricht.¹⁰⁷ Gleichzeitig grenzt er sich von eben jenen stark feminisierten Gefühlsvermögen ab, u. a. indem er Mädchen und damit Frauen eine völlig andere Gefühlsnatur zuspricht, als die seinige, männlich gedachte. So resümiert er in Bezug auf die Gefühlslagen seiner Schwester an einer Stelle: „Was ist so ein Mädäl für eine komische Natur. Ich fasse es noch nicht recht.“¹⁰⁸

Weitaus auffälliger als die nachträgliche, empathische Intensivierung vom Gefühlsbeziehungen ist jedoch, dass in allen drei Tagebucheinträgen starke Tendenzen zu finden sind, Gefühlslagen der Trauer zu kollektivieren. Dies geschah ebenfalls durch empathische Äußerungen. In dieser Hinsicht ist zunächst festzustellen, dass in Bezug auf den Tod Trauer als die diskursiv bestimmende Rhetorik Geltung besitzt. Diesbezüglich sind keinerlei ambivalente Haltungen zu erkennen: Die Ge-

102 Ebd., S. 119f.

103 Ebd., S. 118.

104 Buchner 2018, S. 308.

105 Vgl. Frevert 2020, S. 106. Zu Aufladung von Einfühlung als psychologischer Begriff vgl. auch Wendler 2023.

106 Vgl. Frevert 2020, S. 109f.

107 DTA, Sign. 1798, 1 (Transkript), S. 68.

108 Ebd.

fühlsbeschreibungen der Trauer, die auf Kollektivierung resp. auf Gemeinschaft zielen, sind eindeutig beschrieben und in der Wahrnehmung der Schreibenden als unzweifelhaft positioniert. In diesem Horizont bildeten das Mitfühlen der Trauer bzw. die Rede von gemeinsamem Trauern eine gewichtige Dimension von empathischem Empfinden bzw. in den damaligen Begrifflichkeiten von Einfühlung.¹⁰⁹ Diese Art der Vergemeinschaftung der Gefühlslagen geschieht sowohl explizit wie auch implizit. Katharina H. bemerkt z. B. zum Tod des Direktors, dass „der Tod dieses verehrten Lehrers“ „allgemein“¹¹⁰ betrauert wurde. Anna W. stellt für die Beerdigung von Max fest, dass die „ganze traurige Feyerlichkeit [...] tief erschütternd für Jedermann“¹¹¹ war und setzt noch deutlicher hinzu: „so fühlen wir uns wirklich hier, nach dem Verlust“.¹¹² Trauer wird in dieser Hinsicht als Performanz gemeinschaftlicher sozialer Bindung ausgestellt. Als der Sarg mit der Mutter aus dem Elternhaus von Carl Emil W. getragen wurde, war die Familie „[t]raurig, vom Schmerze überwältigt“, gleichzeitig „machten [wir] uns das unausgesprochene Gelöbnis, nun um so fester und treuer zusammen zu halten.“¹¹³ Empathisches Vermögen bringt also die Gefühle nicht nur in einen Gleichklang der Trauer, sondern hat auch in diesem Fall die kommunikative Funktion eines gegenseitigen Versprechens. Empathie in diesem Sinne zielt mit Buchner gesprochen auf ein „emotional integrires Familien- und Privatleben“.¹¹⁴ Dabei wird Geschlecht erneut relevant. So ist eben Carl Emil W. der Auffassung, dass durch den Tod der Schwester „das erste Glied in der Kette unserer Familie gesprengt“¹¹⁵ war. Durch den Tod der Mutter sei es zu Hause „trotz der aufopfernden Liebe unseres guten Vaters etwas kalt und öde“, „sowohl innerlich, seelisch wie äußerlich die Zimmer“.¹¹⁶ Seine „Schwester [sei nun] das einzige weibliche Wesen“, daher könne nur sie diesen Zustand grundlegend ändern. Gleichwohl könne sie sich leider „die Gedanken u. Gefühle meines Vaters nicht so recht zu eigen machen und umgekehrt.“ Das Einfühlungsvermögen in die Gefühlslagen der einzelnen Familienmitglieder spiele jedoch eine Rolle in einer funktionierenden Familienkonstellation.¹¹⁷ Daher seien eben die Familie sowie das Familienleben nun permanent misslich und defizitär.¹¹⁸ Carl Emil ist dieser Auffassung, trotz der engen und liebevollen Bindungen, die die verbliebenen Familienmitglieder untereinander haben. So finden sich an vielen Stellen im Tagebuch Äußerungen, die z. B. Freude und Liebe im

109 Wendler 2023

110 DTA, Reg. 3931,1 (Transkript), S. 2.

111 DTA, Reg. 1754/I, 1 (Transkript), S. 2.

112 Ebd.

113 DTA, Sign. 1798, 1 (Transkript), S. 121.

114 Buchner 2018, S. 309.

115 DTA, Sign. 1798, 1 (Transkript), S. 35.

116 Ebd., S. 117.

117 Ebd.

118 Ebd., S. 31–33.

Miteinander bekunden: „als ich an Papas wässerigen Augen sah, wie lieb er mich hat, als ob mir dies durch sein Sorgen nicht schon mehr als hundertmal bewiesen worden wäre.“¹¹⁹ Jedoch fehle es „jetzt unserem engeren Familienkreise an dem gemütlichen ‚Beisammensein‘.“¹²⁰ So sei der „lieber Papa gewohnt seine Abende im Freundeskreis zu verbringen“.¹²¹ Die Aufgaben die Familie emotional zu binden ist also den weiblichen Mitgliedern der Familie überantwortet.

8 Schlussbemerkung

Tod, Sterben und Trauer erweisen sich im 19. Jahrhundert als gewichtige Themen in den Tagebüchern von Heranwachsenden. Trauer lässt sich jedoch nicht auf bestimmte Todesvorstellungen kondensieren: „Vielmehr handelte es sich um eine Gefühlslage von hoher sozialer und individueller Bedeutung, der eine klassen- und selbstbildende Funktion zukam.“¹²² Empathisches Vermögen durchzog dabei sowohl die Prozesse des Sterbens nahestehender Personen wie auch der Trauer, es ist jedoch auch für die Herstellung von familiären und sozialen Bindungen relevant. In dieser Hinsicht werden Lieben und Geliebtwerden wie auch soziale Gemeinschaft über Empathie diskursiviert. Ihren deutlichsten Ausdruck findet Empathie in den Tagebüchern in Formen der Vergemeinschaftung von Trauer und Schmerz, wobei auch Lern- und Bildungsprozesse Relevanz besitzen. Gerahmt werden die Fähigkeiten zur Empathie u. a. durch die Reflexion auf Erziehungsprozesse. Das ist auch deswegen interessant, da Erziehung wie Empathie damals wie heute als intersubjektives Geschehen verstanden wurde.¹²³ Aber der Rekurs auf pädagogische Zusammenhänge gilt für emotionales Verhalten im Allgemeinen. Es herrscht bei den Heranwachsenden die Annahme vor, dass Gefühle zu erlernen sind, auch und gerade in pädagogischen Kontexten. Insofern ist es sinnvoll, sich dem Plädoyer von Helmut Zöpfl anzuschließen, der bereits 1969 für die Beschäftigung der Pädagogik mit thanatalen Themen auch für eine neue Theoretisierung der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe, warb:

„Da sich alle für den Sinn der menschlichen Existenz entscheidendsten Fragen von vornherein, wie deutlich geworden ist, mit der Tatsache des Todes befassen müssen, wird auch die Ableitung des Bildungs- und Erziehungsbegriffes von Grund auf durch den Gedanken des Sterbenmüssens bestimmt sein“.¹²⁴

119 Ebd., S. 49.

120 Ebd., S. 35.

121 Ebd., S. 29.

122 Buchner 2018, S. 305.

123 Nicht (schon) immer ist Empathie auf andere Menschen bezogen, sondern meint in seiner Bedeutung auch die Einfühlung in Objekte und unbelebte Natur. Vgl. Wendler 2023, S. 249f.

124 Zöpfl 1967, S. 83.

Dass Tod, Trauer und Sterben von ambivalenten Gefühlskulturen getragen werden, ist ebenfalls deutlich geworden, auch diesbezüglich kann Pädagogik Reflexionsraum, z. B. über die Analyse von Tagebuchquellen, schaffen. Gerade weil das Medium, wie dargestellt, eng mit historisch spezifischen Prozessen bürgerlicher Subjektivierung verknüpft ist. Dabei spielen für den Diskurs um Empathie im Tagebuch auch gesellschaftliche Vorstellungen über die psychologischen und physiologischen Funktionen von Gefühlen eine Rolle, wie auch (erneut) nachgewiesen werden kann, dass die Auffassungen in die zeitgenössischen Geschlechtsdiskurse einzuordnen sind.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Anna W., Tagebuch 1841–1843, Deutsches Tagebucharchiv Emmendingen (DTA), Reg. 1754/I.
 Carl Emil W., Tagebücher 1887–1944, Deutsches Tagebucharchiv Emmendingen (DTA), Sign. 1798, 1–8.
 Katharina H., Tagebuch, Deutsches Tagebucharchiv Emmendingen (DTA), Sign. 3931,1.

Literatur

- Ariès, Philippe (1993/1978): *Geschichte des Todes*. München.
 Baader, Meike S. (2021): *Kindheit*. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcello (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn, S. 149–160, <https://doi.org/10.36198/9783838555638>.
 Baur, Esther (2000): *Das Ich im Text: Wie ich immer war und seyn werde. Lektüren eines Tagebuchs*. In: Hettling, Manfred/Hoffmann, Stefan-Ludwig (Hrsg.): *Der bürgerliche Werthimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts*. Göttingen.
 Böhmer, Matthias/Steffgen, Georges (2021) (Hrsg.): *Trauer an Schulen. Basiswissen und Hinweise zum Umgang mit Sterben und Tod*. Berlin, <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62759-4>.
 Börner, Peter (1969): *Tagebuch*. Stuttgart.
 Buchner, Moritz (2018): *Warum weinen? Eine Geschichte des Trauerns im liberalen Italien (1850–1915)*. Berlin, <https://doi.org/10.1515/9783110598513>.
 Chomé, Jeanne/Hentges, Martine/Hück, Andreas/Nicolas, Solveig/Paulsen, Gudrun/Grün, Henri (2022): *Trauererleben. Trauerbewältigung und die professionelle Unterstützung bei Kindern und Jugendlichen. Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen am Beispiel des „Kanner- a Jugendservice“ von Omega 90*. In: Heinen, Andreas/Samuel, Robin/Vögele, Claus/Willems, Helmut (Hrsg.): *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze*. Wiesbaden, S. 553–575, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3>.
 Duden, Barbara (1987): *Geschichte unter der Haut. Ein Eisenacher Arzt und seine Patientinnen um 1730*. Stuttgart.
 Eckensberger, Franziska (2021): *Hospizpädagogik. Pädagogisch handeln in der Sterbephase des Menschen (Grundfragen der Pädagogik, 23)*. Berlin, <https://doi.org/10.3726/b18679>.
 Eitler, Pascal/Scheer, Monique (2009): *Emotionsgeschichte als Körpergeschichte: Emotionsgeschichte als Körpergeschichte*. In: *Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft* 35, H. 2, S. 282–313, <https://doi.org/10.13109/gege.2009.35.2.282>.
 Frevert, Ute (2011): *Emotions in History – Lost and Found*. Budapest, New York, <https://doi.org/10.1515/9786155225031>.
 Frevert, Ute (2013): *Vergängliche Gefühle*. Göttingen.

- Frevert, Ute (2020): *Mächtige Gefühle. Von A wie Angst bis Z wie Zuneigung. Deutsche Geschichte seit 1900.* Frankfurt am Main.
- Frevert Ute/Scheer Monique/Schmidt Anne/Eitler Pascal/Hitzer Bettina/Verheyen Nina/Gammerl, Benno/Bailley, Christian/Pernau, Margit (2011): *Gefühlswissen. Eine lexikalische Spurensuche in der Moderne.* Frankfurt, New York, <https://doi.org/10.7788/ha.2012.20.3.454>.
- Gerhalter, Li (2015): „Einmal ein ganz ordentliches Tagebuch“. Formen, Inhalte und Materialität diaristischer Aufzeichnungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Steuer, J./Graf, R. (Hrsg.): *Selbstreflexionen und Weltdeutungen. Tagebücher in der Geschichte und der Geschichtsschreibung des 20. Jahrhunderts.* Göttingen, S. 63–84.
- Gerhalter, Li (2020): Überraschend kommunikativ. Geheimnisse und andere Funktionen von Tagebüchern von Jugendlichen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *medien & zeit, Protokoll, Poesie, Pose. Zum Wandel des Tagebuchs in Form, Struktur und Zielsetzung, H. 4., S. 20–31.*
- Gerhalter, Li (2021): *Tagebücher als Quellen. Forschungsfelder und Sammlungen seit 1800.* Göttingen.
- Gleixner, Ulrike (2005): *Pietismus und Bürgertum. Eine historische Anthropologie der Frömmigkeit. Württemberg 17.-19. Jahrhundert (Bürgertum Neue Folge. Studien zur Zivilgesellschaft, 2).* Göttingen.
- Gleixner, Ulrike (2008): Gelenkte Selbsterziehung. Das Tagebuch eines zehnjährigen Mädchens aus dem pietistischen Bürgertum. In: Mommertz, Monika/Opitz-Belakhal, Claudia (Hrsg.): *Das Geschlecht des Glaubens. Religiöse Kulturen Europas zwischen Mittelalter und Moderne.* Frankfurt am Main, S. 283–302.
- Hämmerle, Christa (2006): Ein Ort für Geheimnisse? Jugendtagebücher im 19. und 20. Jahrhundert. Organisation(en) Institut für Geschichte. In: Hämmerle, Christa/Eigner, Peter/Müller, Günter (Hrsg.): *Briefe, Tagebücher, Autobiographien. Studien und Quellen für den Unterricht.* Wien, S. 28–45.
- Hitzer, Bettina (2020): *Krebs Fühlen. Eine Emotionsgeschichte des 20. Jahrhunderts.* Stuttgart.
- Hocke, Gustav R. (1986): *Europäische Tagebücher aus vier Jahrhunderten. Motive und Anthologie.* Wiesbaden/München.
- Jensen, Uffa/Morat, Daniel (Hrsg.) (2008): *Rationalisierung des Gefühls. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Emotionen 1880–1930.* München, <https://doi.org/10.30965/9783846746790>.
- Koch, Elke (2006): Trauer und Identität. Inszenierung von Emotionen in der deutschen Literatur des Mittelalters. *Trends in Medieval Philology, 8.* Berlin, New York, <https://doi.org/10.1515/9783110920604>.
- Lejeune, Philippe (2014): „*Liebes Tagebuch*“. Zur Theorie und Praxis des Journals. München.
- Lejeune, Philippe (2015): Datierte Spuren in Serie. Tagebücher und ihre Autoren. In: Steuer, Janosch/Graf, Rüdiger (Hrsg.): *Selbstreflexionen und Weltdeutungen. Tagebücher in der Geschichte und der Geschichtsschreibung des 20. Jahrhunderts.* Göttingen, S. 37–46.
- Linke, Angelika (1996): *Sprache, Gefühl und Bürgertum im 19. Jahrhundert. Zur Rolle der Sprache im Spannungsfeld von individuellem Erleben und überindividueller Gefühlsprogrammatik einer Sozialformation.* In: Hertel, Volker/Barz, Irmhild/Metzler, Regine/Uhlig, Brigitte (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation im Kulturkontext. Beiträge zum Ehrenkolloquium aus Anlass des 60. Geburtstages von Gotthard Lerchner.* Bern, S. 85–103.
- Magdeburg, Lena (2024): *Vorstellungen von Grundschulkindern zu Sterben und Tod – eine qualitative Untersuchung.* In: Egger, Christina/Neureiter, Herbert/Peschel, Markus/Goll, Thomas (Hrsg.): *In Alternativen denken. Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 34).* Bad Heilbrunn, S. 73–82, <https://doi.org/10.25656/01:28990>.
- Maluga, Agnieszka (2020): *Die Rechte des Kindes und der Tod. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung in der Kinderhospizarbeit.* Bad Heilbrunn.
- Matt, Susan J./Stearn, Peter N. (2013): *Doing Emotions History.* University of Illinois Press, <https://doi.org/10.5406/illinois/9780252038051.001.0001>.
- Messerli, Alfred (2001): *Der papierene Freund. Literarische Anregungen und Modelle für das Tagebuchführen.* In: Greyerz, Kaspar v./Medick, Hans/Veit, Patrice (Hrsg.): *Von der dargestellten Person zum erinnerten Ich. Europäische Selbstzeugnisse als historische Quellen (1500–1850).* Köln, Weimar, Wien, S. 299–320.

- Meyer-Drawe, Käte (1999): Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, H. 2, S. 161–175.
- Minois, Georges (2000): *Hölle. Kleine Kulturgeschichte der Unterwelt*. Freiburg.
- Neumann, Josef N. (2000): Die ‚physische Erziehung des Kindes‘ – Medizin unter dem Paradigma der Erziehung in Pietismus und Aufklärung. In: Neumann, Josef N./Sträter, Udo (Hrsg.): *Das Kind in Pietismus und Aufklärung: Beiträge des Internationalen Symposiums vom 12.–15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle (Hallesche Forschungen, 5)*. Tübingen, S. 201–222.
- Oelkers, Jürgen (2010): *Erziehung*. In Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Erziehung*. Studienausgabe. Weinheim.
- Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003): *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim, Basel.
- Plamper, Jan (2012): *Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte*. München.
- Richter, Isabel (2019): *Der phantasierte Tod. Bilder und Vorstellungen vom Lebensende im 19. Jahrhundert*. Frankfurt am Main/New York.
- Rosenwein, Barbara H. (2006): *Emotional communities in the early Middle Ages*. New York.
- Schönborn, Sibylle (1999): *Das Buch der Seele: Tagebuchliteratur zwischen Aufklärung und Kunstperiode*. Berlin/Boston, <https://doi.org/10.1515/9783110945805>.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1986): *Die helle und die dunkle Schwelle. Wie Kinder Geburt und Tod erleben*. München.
- Wehren, Sylvia (2020): *Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung (Historische Bildungsforschung)*. Bad Heilbrunn, <https://doi.org/10.25656/01:20209>.
- Wehren, Sylvia (2023): *Bildungshistorische Forschungen an Tagebuchquellen von Kindern und Jugendlichen. Systematische Erkundungen am Beispiel von bürgerlichen Jungentagebüchern (1845–1897)*. In: Gerster, Daniel/Groppe, Carola (Hrsg.): *Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Aufwachsen, Alltag und Freizeit von Schülerinnen und Schülern höherer Schulen im deutschen Sprachraum und ihre Erforschung*. Bad Heilbrunn, S. 99–118.
- Wendler, Hannes (2023): *Vorgeschichte, Geschichte und Gegenwart der Empathie*. In: *cultura & psyché: Journal of Cultural Psychology*, H. 4, S. 239–254, <https://doi.org/10.1007/s43638-023-00087-x>.
- Wimmer, Michael (2006): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld, <https://doi.org/10.14361/9783839404690>.
- Wittkowski, Joachim/Paré, Pierre-Marc (2020): *Unterrichtung über Sterben, Tod und Trauer (Death Education)*. In: *Handbuch Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik*. Berlin, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05762-4>.
- Zimmermann, Marijam (2019): *Friedhofspädagogik*. In: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet* Jahrgang 2016, <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/200586/>.
- Zöpfel, Helmut (1967): *Bildung und Erziehung angesichts der Endlichkeit des Menschen*. Donauwörth.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/35HHKUMM>

Autorin

Wehren, Dr. Sylvia

<https://orcid.org/0000-0003-0867-6403>

Nisrine Rahal

Disciplining Love and Care in the Nineteenth-Century German Kindergarten

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die Art und Weise, wie die Ausübung von Liebe und Pflege durch Frauen im Kindergarten zwischen 1840 und den 1860er Jahren imaginiert, gefördert und reguliert wurde. Der von Friedrich Fröbel gegründete Kindergarten war ein Erziehungsraum, der von zwei pädagogischen Idealen geleitet wurde: dem freien Spiel und dem „mütterlichen Wesen“ der Kindergärtnerin. Das freie Spiel der Kinder stand in Wechselwirkung mit den Fragen, Erzählungen und Liedern der Kindergärtnerin. Gemeinsam sollten die Kinder wichtige emotionale, moralische und körperliche Fähigkeiten für den Eintritt in die Elementarschule und später in die politische Gemeinschaft entwickeln. Die Fähigkeit der Frauen, diese neue emotionale Gemeinschaft zu kultivieren, war jedoch subversiv gegenüber den Machtstrukturen, die die Grundlage für den politischen Status Quo im deutschsprachigen Europa bildeten. Kindergärtnerinnen wurden von Revolutionären und Reformern während der Revolution von 1848 als Akteurinnen für die Kultivierung einer neuen Gesellschaft gefördert und mobilisiert. Für die staatlichen und kirchlichen Autoritäten war der Kindergarten ein potenziell gefährlicher Raum und die weibliche Pflege- und Liebesleistung musste durch Qualifikationsdokumente überwacht werden, die die Konformität mit emotionalen, geschlechtlichen und politischen Normen bekräftigten.

Emotional Community, Kindergarten, konservative Reaktion, geschlechtsspezifische Arbeit

Abstract

This article examines the ways women's performance of love and care in the kindergarten was imagined, promoted, and policed between 1840 through to the 1860s. The kindergarten, founded by Friedrich Fröbel, was an educational space that was led by two pedagogical ideals: free play and the female kindergarten's "maternal essence." Children's free play interacted with the kindergarten's questions, storytelling, and songs. Together, children were to develop key emotional, moral, and physical skills to enter the elementary school and later political community.

Women's ability to cultivate this new emotional community however was subversive to the power structures that laid the basis for the political status quo in German-speaking Europe. Female kindergartners were promoted as agents to help cultivate a new society and mobilized as such by revolutionaries and reformers during the 1848 revolution. For state and religious authorities, the kindergarten was a potentially dangerous space and women's performance of care and love had to be supervised through qualification documents that reiterated conformity to emotional, gendered, and political norms.

**Emotional Community, Kindergarten, Conservative Reaction,
Gendered Labor**

1 Introduction

In 1849, the Hamburg pedagogue and educator Doris Lütkens published reports compiled by the kindergartner Alwine Middendorff in her magazine dedicated to motherhood and early children's education, *Unsere Kinder oder Literarischer Sprech-Saal für Eltern, Lehrer, Lehrerinnen und Vorsteher von Kleinkinder- und Warteschulen jeder Art*.¹ Middendorff (the great-niece of the founder of the kindergarten, Friedrich Fröbel) provided a detailed account of the children under her supervision. She described their characteristics and development over individual months. Doris Lütkens hoped that readers of the "Kindergarten-Chronicle", and particularly mothers, would be able to see the benefits of the Fröbel system. Lütkens maintained throughout the magazine and her educational career that the kindergartner and mother were united in the same profession: the social, spiritual, and physical cultivation of young children through love and care.² For Lütkens, the two professions were based on maternal love that women supposedly had a natural inclination towards.³ Her magazine was set up to be a space for women to share their experiences, learn from teachers, and perfect their craft. As she wrote, "Mothers, take heed!"⁴

This article focuses on women's work in the kindergarten from the 1840s through the 1860s to examine the ways emotional labor and educational communities were formed and disciplined. According to the pedagogues behind the kindergarten, the kindergartner helped shape and cultivate an emotional community dedicated to children's social, emotional, and physical development with wider implications that moved beyond the classroom and nursery. Friedrich Fröbel

1 See Middendorff in Lütkens 1849, pp. 163–179.

2 Lütkens 1849, p. 162.

3 Ibid., p. 2.

4 Ibid., p. 1.

trained these female educators to challenge children's supposedly "egotistical" instincts with the use of specially designed toys, games, and songs that encouraged the development of emotional skills and knowledge. Fröbel's main activities for these young children included play with balls and blocks, songs, and storytelling that triggered reflective questions and understandings of the self.⁵ Young children supposedly would be able to understand themselves as an individual and yet also part of a larger community that came with responsibility to support one another. With their interaction with the kindergartner, children were encouraged to think about how others felt and to recognize the emotions of happiness, sadness, and disappointment.

For Fröbel and his kindergartners, empathy was a major learning goal. This emotion not only established belonging and responsibilities, but also supposedly encouraged ethical and moral reasoning. Empathy therefore was not simply a feeling that reflected on the individual, but also one that promoted an active response.⁶ Through this, children would supposedly be able to not only develop an active play community in the kindergarten but also enter society with necessary emotional skills.

Empathy is a political, ethical, and social emotion. On one level the kindergarten cultivated children's empathetic skills to be part of a larger community. On the other, the kindergarten also participated in mobilizing both empathetic feelings for middle class women to follow their supposed biological maternal destinies and shame for those women who could not fulfil this role.

Middendorff's report displayed the kindergarten system at work with a particular emphasis on demonstrating the emotional skills and cues that children developed. Two children stand out to the reader in the first few pages: the siblings Joseph and Kätchen (aged 6 and 5).⁷ Joseph was a curious and attentive child who enjoyed hearing stories. He responded to the performative storytelling and the bright display of excitement and curiosity that Middendorff utilized in her kindergarten. His sister Kätchen, by comparison, was very stubborn and required constant discipline. Middendorff wrote that "Kätchen has a weak, cautious, and receptive disposition," and that she did not want to join the group of children. Yet after some time, Kätchen became more involved. "Now every day brings more pleasure and love," Middendorff continued: "Even if a serious word must be spoken from time to time, a look, a hint, is often enough to bring her back to the point."⁸ Middendorff highlighted the ways the emotions of care and love were utilized as a pedagogical and disciplinary tool.

In a moving episode, Kätchen responded to the tone and expression used by the kindergartner. As Middendorff reported,

5 Lange 1874, p. 583; Wasmuth 2020, p. 77.

6 See Eitler in Frevert 2014, pp. 94–114.

7 See Middendorff in Lütken 1849, p. 163.

8 Ibid.

“One of Kätchen’s moves was truly touching to me. All the children were catching the ball, and Kätchen’s ball fell. Rosa wanted to pick it up for her, but Kätchen thought she wanted to take it away from her. She tore it violently from Rosa’s hands and scratched her. She bled and showed me her hand with a piteous face. I called Kätchen to me and asked her whether this was right and proper. There must have been something sad in my tone and expression [because] Kätchen was quite shaken. She turned red all over and dared not open her eyes. Suddenly, she fell on my neck, crying and exclaiming: ‘Please, Alwine, I won’t do it again.’”⁹

Middendorff highlighted the vibrant emotions in this encounter between herself and Kätchen. The young girl did not reflect on her interaction with Rosa until faced by the vocal tone and facial expressions of the kindergartner. The encounter encourages the reader to think of the ways that shaming, even if unintentional, was required in learning empathy. As Middendorff stated, this brought Kätchen in line with the kindergarten play community.

Middendorff’s report is a valuable case not only to examine how the performance of care and love could be used as vital pedagogical tools but also how kindergartners were supposed to relate to the children. As she stated, “If we wish to deal with children, we must be children ourselves and yet must stand far above children.”¹⁰ Her report demonstrated how exaggerating certain emotions – sadness, disappointment, and excitement – help children become emotionally aware. This emotional awareness, according to Middendorff and the early promoters of the kindergarten, was a key component of knowledge creation and belonging. At the same time, these were pedagogical techniques. The kindergartner, according to Middendorff, needed to guide and observe yet also identify with the child. All of this was an act of love, she concluded. She envisioned this love as social, attentive, and maternal.

By the late 1840s, the kindergarten and women’s role in it were undoubtedly attached to the revolutionary hopes for a new future envisioned by political and religious dissenters who protested and built barricades across major cities of German-speaking Europe.¹¹ The kindergarten, by Fröbel’s thinking, was a contagious space. It was explicitly designed to help with the organization and function of the family and, eventually, of civil society. During the 1848 Revolution, journalist Rudolf Benfey wrote to the Göttingen-based publisher Joseph Stargardt about the potential of the kindergarten in Bad Liebenstein, particularly emphasizing Alwine Middendorff’s work in promoting a new democratic world.¹² For Gotha-based writer Ludwig Storch, the

9 Ibid., p. 164.

10 Ibid., p. 165.

11 Münchow 2006; Paletschek 1990; Kleinau 1997; Baader 1998 and 1999; Allen 2017.

12 GStA PK, I HA Rep 77 Ministerium des Innern Tit 421 Nr. 28, Die Anlegung eines „Kindergartens“ nach Fröbelschen Grundsätzen seitens des Dr. Storch in Nordhausen. März 1851 bis 26 Mai 1899.

kindergarten was a space led by women for the work of democracy.¹³ Kindergartner Amalie Krüger also reiterated the view that the institution was a space of utopian hope for the future in her letters to Friedrich Fröbel.¹⁴

State officials in Prussia and Saxony recognized the radical and destabilizing potential of the kindergarten and women's work. In his report, Berlin Police President Karl Ludwig Friedrich von Hinckeldey labeled the kindergarten a "nursery of destruction" that was set on converting children to atheism and socialism. It was subsequently banned in both states in August 1851.¹⁵ By 1860, the Prussian Minister of Education and Culture Moritz August von Bethmann-Hollweg demanded that to lift the kindergarten ban, potential kindergartners would be required to prove their social, political, moral, and religious qualifications.¹⁶ These requirements reiterated the need for women to conform to gender and emotional norms and to the political status quo.

Scholars of emotions have developed theoretical concepts such as "emotional regimes," "emotional practices," and "affective economies" to examine the fluidity of power and disciplinary mechanisms.¹⁷ Historian William Reddy defined "emotional regimes" as the foundation for every political regime. These are the emotional norms and rules of politics, power, and social structure.¹⁸ Historian Monique Scheer identifies "emotional practice" as performances and "acts of doing" that are situated within networks of cultural patterns and knowledge.¹⁹ For Scheer, individuals are not simply "reacting" to emotions rather, emotions are tied to other practices that manipulate or activate the body. Sara Ahmed has elaborated on the ways emotions and feelings are situated, communicated, and shared to form "affective economies."²⁰ This article identifies the kindergarten as a learning community that redefined certain emotional practices in ways that subverted traditionally defined roles and hierarchal power. The nineteenth-century kindergarten emphasized the pedagogy of love and care and explicitly required the finetuning of emotional practice and performance. This educational model took women's emotional labor out of the traditional hierarchy of power seen in the family household. Additionally, this practice was a vital component in constructing a new "affective economy" where children and teachers created new learning scripts as well as a new community.

13 Ibid.

14 Krüger/König 1990, p. 57.

15 GStA PK, I HA Rep 77 Ministerium des Innern Tit 421 Nr. 28, Hinckeldey an den Königlichen gemeinen Staats- und Minister des Innern Ritter Herrn von Westphalen, p. 11; Ibid., an Seine Majestät den König, p. 4R.

16 GStA PK, I. HA Rep 77. Tit 421. Nr. 28, Bethmann Hollweg an den Königlichen Staats und Minister des Innern, Herrn Grafen von Schwerin, p. 62.

17 See Rosenwein 2002, 2006; Reddy 2001; Ahmed 2014; Scheer 2012.

18 Reddy 2001, p. 129.

19 Scheer 2012, p. 205.

20 Ahmed 2014, pp. 44–49.

This article also builds on a larger historiographical trend on the kindergarten. Historians have elaborated on the different political goals of the kindergarten. Notably, studies have illuminated how the early children's educational institution was mobilized as a vital tool to engage in larger social protest that took place during the revolutionary 1840s.²¹ Additionally, historians of education have also demonstrated how the kindergarten allowed women to carve out roles in a male-dominated field that required them to play with and subvert ideas of femininity and motherhood. Historian Ann Taylor Allen has led the field in exploring the important role of the kindergarten in the German women's movement.²² Allen demonstrates how motherhood could be both constraining and subverted in ways that empowered women activists. The kindergarten, Allen has shown, was a key space for activists to demonstrate the importance of women's work outside of the family home. Additionally, Allen has demonstrated how these activists created new forms of knowledge that also challenged the constraints placed on women's economic, professional, and educational opportunities.

I argue that the kindergarten, as an educational space led by women's work, was a site that sought to cultivate children as emotional, political, and social agents in the hopes of either stabilizing or promoting a new future. First, I track the ways women were constructed as gendered-emotional agents tied to a larger system of power and order. Women were imagined as mothers, naturally equipped with love, who would help nurture an ideal community. Though some pedagogues envisioned the kindergarten solely as part of women's domestic work, others moved beyond the household and sought to mobilize female kindergartners as vital social and political agents. Second, I examine how women's performance of care and gendered labor was policed. Women had to submit materials to state authorities in which they testified that they were "child-like," subservient to masculine authority, and lacked a political identity. All together, these regulations sought to ensure emotional subservience that would not threaten the political status quo. To support this argument, I use a wide source base that includes Fröbel's early letters to promote the kindergarten and the writings of two prominent female educators, as well as newspaper articles and police reports.

2 The Construction of the Kindergartner

Women's labor was intrinsic to the functioning and success of the kindergarten. For Friedrich Fröbel, it was only by encouraging women to join his project, not only as educators but also as major financial contributors, that the institution was to succeed in June 1840. The construction and promotion of women's labor

21 Münchow 2006; Paletschek 1990; Kleinau 1997; Baader 1998 and 1999.

22 Allen 1991 and 2017.

was a double-edged sword. Fröbel appealed to women's emotional-pedagogical attributes that they supposedly embodied and performed in the family. His understanding of women's nature is inseparable from early nineteenth century ideas of the family that defined mothers as key early educators that provided feminine love and encouragement. However, this view on women was proscriptive rather than descriptive. Fröbel pointed to supposed widespread flaws in women who neglected their duties and sought to discipline and "educate" mothers.²³

Fröbel's approach to women and children was tied to his early educational experiences of his own childhood. He was born in the small Thuringian village of Oberweißbach on April 21, 1782. His father was a Lutheran pastor who was dedicated to the religious upkeep of his community. His work, the younger Fröbel wrote, was all-consuming. As a result, Fröbel never developed a close relationship with his father.²⁴ His mother died nine months after his birth. Fröbel's stepmother, soon after having her own children, banished him from the family community.²⁵ For Fröbel, this early childhood experience of loss, the lack of both parental – importantly, maternal – love and freedom shaped how he understood education. As he wrote in a letter addressed to women in 1831 (hoping to gain potential supporters for his educational projects):

“with the death, with the loss of my mother, with the loss of reciprocal human love between mother and child, from this moment my entire future life took on its character and calling... Here I will say only that the soul strives to reconstruct that original unity of mind and soul that original experience of community.”²⁶

In this letter to women in 1831, he continued to describe how his experience at a girls' school, where he received his basic education, deeply impressed him.²⁷ Though he described that he felt foreign in the class, he wrote that he “encountered, as it were, the whole feminine, emotional, and religious side of humankind.” He stated how he received and witnessed the supposed feminine love that he lacked, “I saw here, as it were, the mind and life of my mother, which I had sought silently but not consciously, but which was also distant and foreign to me, multiplied, as it were, sprouting anew before me.”²⁸

23 Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens, einer Allgemeinen Anstalt zur Verbreitung allseitiger Beachtung des Lebens der Kinder, besonders durch Pflege ihres Thätigkeitstriebes, in: DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Fröbel 213, pp. 5–8; Verein zur Ausführung eines Erziehungswerkes durch deutsche Frauen und Jungfrauen, in: DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Fröbel Fröbel 214, p. 32.

24 Fröbel 1889, p. 3.

25 Ibid., p. 4.; citation to Allen 2017, p. 24

26 Fröbel quoted in Allen 2017, p. 24.

27 Fröbel 1889, p. 17.

28 Fröbel an die Frauen in Keilhau 1831, in Heiland 2008; see also <https://editionen.bbpf.dipf.de/exist/apps/briefedition-friedrich-froebel/briefe/fb1831-08-18-03.xml#JB5>.

The letter illuminated the supposed different educational and emotional capabilities of men and women within the family that had evolved during the late eighteenth century from its conception as an economic unit to an idealized pedagogical and moral entity.²⁹ The ideal of the family was redefined during this era as one of love, relaxation, and refuge from the daily worries of work and politics. Within this conception of the family home, husbands and wives ensured that they passed on respectable moral sentiments to their children so that they could reproduce the middle-class social ideal.

The workload in the family, however, was not even. Women oversaw that the home functioned as a site of refuge and care through their ability to provide emotional support.³⁰ Many writers thought these sentiments were different from the forms of love and care men could provide.³¹ This is not to say that men did not have an important role in the function and organization of emotional work in the family. Fathers were expected to play an important authority role and to provide masculine assurance to young men and boys.³² They provided their children with an example of how men should be and act. The new role fashioned for women, however, unleashed the production of a new genre of educational material that emphasized women's maternal, loving, and subservient role in the family household.³³

For Fröbel, the kindergarten was to be a special space to help assist with the functioning of the family. Though, in reworking and focusing on women's particular emotional labor, Fröbel did subvert the traditional hierarchy of authority. Fröbel empowered women to join his project and encouraged them to redeem their role as caregivers of humanity. He made this clear in his call for noble women to join his project in December 1839, where he stressed that he was more and more convinced of the importance of early children's education as a vital element in individual formation.³⁴ It was for this reason, he stated, that this work could not be done by men alone. He continued, "the feminine maternal sense of women, feminine maternal love, must be at his side. This love, however, should not be alone, but in common with the masculine striving to grasp the life in the child."³⁵ He claimed, however, that women needed some encouragement to join the cause and to reach this realization. It was for this reason, he stated, "that a majority of noble, maternally minded German women should unite to form a great whole.

29 Frevert 1997, p. 13.

30 *Ibid.*, p. 17; Habermas 2000, pp. 62–73; Baader 1996, pp. 19–24.

31 Reill 2005, pp. 220–236.

32 Wall 2007; Rousseau 1762/1979.

33 Frevert 1997, p. 17.

34 Hanschmann 1874, p. 306.

35 *Ibid.*, p. 307.

A German women's association for the true and meaningful care of children and childhood."³⁶

This does not mean there was not an element of shaming in this campaign. The article, "*The Cultivation of Nursemaids*," published in the liberal newspaper *Allgemeiner Anzeiger und Nationalzeitung der Deutschen* encouraged women to join in a national cause to help uplift children's education in a model school and nursery. For the anonymous writer of the article, the current state of training available to nursemaids was not sufficient. In fact, the writer argued that they did more harm than good to the children under their charge. He criticized wealthy mothers for choosing non-German women to educate their young children. These young women from Switzerland and France supposedly "tormented" and "spoiled" young children with "French babbling" and "empty tinkering."³⁷ Instead, young German women should be encouraged to train with Fröbel to help prevent a larger stain on humanity and their national identity. Joining Fröbel, the author stated, would provide "the best opportunity to learn practically how to treat children and how to occupy themselves with them in the most appropriate way."³⁸

Fröbel's method, it was hoped, would provide an example of how to lead children and practice maternal love and care that would be extended into family homes. This would first and foremost help establish the domestically oriented education women needed to successfully care for children.³⁹ Fröbel opened his first kindergartner training seminars in Keilhau and Bad Blankenburg in 1841 before they spread to Hamburg, Dresden, and Bad Liebenstein. The seminars were structured to educate women on pedagogy, Fröbel's games and toys for children, and parenting. These students also had opportunity to observe the kindergarten.⁴⁰

The kindergarten attracted the support of educators like Doris Lütkens and Bertha von Marenholtz-Bülow who also emphasized the necessity of training and developing women's particular emotions to ensure the proper socialization of children. For these two educators, women were supposedly endowed with the ability to perform love and care that was necessary for the "sentimental" education of young children. In this regard, they identified women as key educators for children's emotional and mental well-being that was necessary before they entered elementary schools. Both women were far from political radicals but sought to promote an ideal of motherhood and women's education that moved beyond the traditional framework of the family household.

36 Ibid., p. 307.

37 K. H. G. 1839, p. 4684.

38 Ibid., p. 4682.

39 Ibid., p. 4683.

40 Die Kindergärten als um- und erfassende Pflege- und Erziehungsanstalten der Kindheit, der Kinder bis zum schulfähigen Alter und der Deutsche Kindergarten als eine Musteranstalt dafür insbesondere, in: DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Fröbel 29, p. 15.

Doris Lütken joined Fröbel's training seminar in 1847. Lütken had already established herself as an educator in Hamburg before she met Fröbel at a children's festival in Quetz near Magdeburg in 1847. In 1841, she had opened the Teaching and Pension Institute for Higher Daughters in the St. Georg North suburb of Hamburg. During her seventeen years as director, the school developed a reputation as a space for women's education for the middle classes that adhered to socially acceptable gender ideas. Lütken remained tied to a class-based ideal of gendered education. Though Lütken had conflicts with other female supporters of the kindergarten, notably her kindergartner Alwine Middendorff, who sought to move away from strict religious orthodoxy, she promoted the kindergarten and women's work in her magazine in a way that destabilized the traditional status quo. She presented a space for women's education and motherhood that moved away from the structures of masculine authority in the household. In her magazine *Unsere Kinder* she sought to bring women, pedagogues, and teachers together to promote educational material and approaches that ensured "free" and "natural" development of young children.⁴¹

One should not over-emphasize the ways Lütken formulated the space of the family and women's work. She did remain tied to the position of the family as a central space of socialization and heavily identified women as supposedly endowed with loving and caring natures. She nonetheless put forth a form of women's work that was not bound to patriarchal discipline and therefore made alternative ideals of society and authority possible.

Bertha von Marenholtz-Bülou continued this discursive construction of the kindergarten, especially after the kindergarten was banned in 1851. Marenholtz-Bülou promoted the institution as an anti-revolutionary, anti-socialist approach to the "social question." For intellectuals of the nineteenth century, the "social question" centered on the crises that emerged with the industrial transformation of society. For Marenholtz-Bülou, women's work was a vital component to answer the question. She reformulated the kindergarten as an institution increasingly tied to a form of social pedagogy aimed at the children of the lower classes. Her work abroad launched a transnational and international discussion on women's supposedly natural role as mothers for the care of poor children. Her work was thereby entangled in a European and North American wide movement for social order, respectability, and bourgeois middle class reform.⁴²

In 1854 Marenholtz-Bülou published an English pamphlet directed to supporters of the kindergarten in Britain, in which she highlighted her blend of women's education and social reform. She made it clear that women's mission as "social mothers" in the kindergarten was vital not just for the fundamental early years of

41 Lütken 1849, p. 1.

42 See Allen 2017, p. 45; Morley 1855, p. 577–582; Osterhammel 2014, pp. 507–512.

childhood. It was also central to her belief in a moral crusade to uplift the working classes. “The regeneration of education must begin with woman,” she stated, “who has her mission to fulfil in this age, not only as mother in the domestic circle, but also as mother to the poor and helpless orphans of the lower classes, who experience no maternal care from those who gave them birth.”⁴³ Women of the educated classes had a moral duty not only to educate themselves for the profession of motherhood, but also to care for the children of the poor. Poor mothers, according to Marenholtz-Bülöw, were unable to provide for their children. As she stated, “until the mothers amongst the lower classes are a better educated race, the education of their children must be under the care of the educated classes.”⁴⁴ Marenholtz-Bülöw elaborated on a system of education and training that sought to mobilize women’s particular emotional capabilities for the sake of social uplift. For her, middle-class women were needed to carry on the work of the kindergarten as a way to emphasize women’s domestic and maternal identity. Marenholtz-Bülöw proposed that women’s education, in her words, “should unquestionably offer the means of cultivating the faculties of the female sex with a special view to their future vocation.”⁴⁵

Fröbel, Lützens, and Marenholtz-Bülöw, helped to define the kindergarten as a unique space to construct and promote women’s labor that remained tied to their supposed emotional natures. They emphasized women’s ability to perform an empathetic love and care that encouraged emotional reactions and introspection from both children and other mothers. Indeed, women were encouraged by these writers to feel that it was their mission to get involved in the kindergarten project. If women chose not to, these writers employed shaming techniques that also targeted their supposed gender roles. However, even within these formulations we see the potential for subversion. Women were encouraged to perform and practice an active motherhood that was not necessarily tied to the home.

3 Policing and Disciplining Women’s Labor in the Kindergarten

Many women that joined the profession during the revolutionary 1840s and early 1850s largely saw the kindergarten as a space to use their supposed “natural essence” for social, cultural, and political change. The discursive construction of the kindergartner provided room for subversion and play. Without the presence of representatives of traditional masculine authority, maternal love and care was re-imagined by some kindergartners, political and religious dissenters, and pedagogues as a revolutionary force that could challenge the status quo.

43 Marenholtz-Bülöw 1855, p. 78.

44 *Ibid.*, p. 86; see also Jones 1971.

45 Marenholtz-Bülöw 1855, p. 81.

Prussian and Saxon state authorities recognized the revolutionary aspects of the kindergarten and banned the early children's institution in August 1851. The kindergarten ban was one example of the ways German states purged the educational environment of radical elements that authorities saw as threatening. The Prussian state, in particular, also introduced other methods to rid civil society of future potential revolutionary upheaval and to stabilize emotional norms that included new teaching regulations, a new emphasis on the relationship between the church and the state, and curricula for students that emphasized loyalty to country and monarchy.⁴⁶

In response to petitions to lift the ban in 1859, the Prussian state turned to policing women's labor to ensure that the kindergarten was not used for revolutionary ends. Minister of Education and Culture Bethmann-Hollweg suggested that the method of granting state concessions be used to discipline and safeguard the kindergarten. Concessions were vital as a form of quality control. First introduced on December 31, 1834, concessions allowed the state to police independent private schools.⁴⁷ State officials would go through concession documents and inspect proposed institutions to ensure that they met state requirements.

Women who desired to become kindergartners, Moritz August von Bethmann-Hollweg wrote, had to submit "proof of the necessary religious, moral and political qualifications."⁴⁸ This material ensured, he continued, the "sufficient means to keep unqualified or morally and politically unsuitable persons away from employment in Fröbelian kindergartens."⁴⁹ The concessions themselves went beyond any form of pedagogical training documents. State officials specifically wanted to ensure women were religiously minded, maintained good community relations, and stayed out of trouble. In essence, concessions would prevent the kindergarten from becoming radicalized. In this way, Bethmann-Hollweg unleashed a new system for the professionalizing of kindergartners that firmly placed women teachers inside traditional gender norms and expectations.

In what follows we will see how institutions and the state facilitated these new expectations and qualifications particularly by focusing on the case of Ida Seele and Marie Zürn. These two women were put forth by Berlin Frauenverein für die Beförderung der Fröbel'schen Kindergärten (Berlin Women's Association to Promote the Fröbelian Kindergarten). The association sought to open kindergartens in the city on Fröbel's and Bertha von Marenholtz-Bülow's model. This was a type of kindergarten that was tied to the liberal middle-class and shunned any connection to revolutionaries. The association presented their documents to the state by emphasizing subservient ideals of femininity and mother love and care. However,

46 Stiehl 1858.

47 GStA PK, I. HA Rep77. Tit 421. Nr. 28, 61.

48 Ibid.

49 Ibid.

this promotion of the kindergarten also required the kindergartners themselves to play and practice this role.

On May 12, 1860, the Berlin Women's Association sent a package to the Royal School Collegium containing their request for a concession to open a kindergarten and the qualification documents belonging to Ida Seele. Seele's documents showed state authorities the path she had taken to become a kindergartner. It was a career she had always had in mind. She emphasized how her early childhood experience with illness and loss, particularly the death of her mother, moved her to look seriously at the care and education of children. As a child, Seele spent most of her time under the care of nannies and suffered from poor vision as well as poor physical health. She attributed her poor vision and health to the supposedly inefficient training of her nannies.⁵⁰ During this time, Seele wrote, she developed a "boundless love and devotion for small children, which will guide me through my whole life."⁵¹ "From that point on," she wrote in her *Lebenslauf*, "the purpose of my life was to keep the little ones cheerful and free of worries, as much as their weak strength could do, and the kindergarten also tries to fulfill this purpose."⁵² Seele described her experiences at the *Bürgertöchterchule*, an educational institute for daughters of the middle and upper class. Here, she had found refuge from her brother's cruel teasing. The school, she wrote, "was soon my favorite place. There I found consolation in religion; there was no regard for the person's [outer appearance]; there I was taken care of for my spirit."⁵³ She reported that she had surpassed her classmates in her final year in religion, biblical history, reading, spelling, German grammar, natural history, and singing. After Seele completed school, her aunt, who had become a primary funder of her education, told her teacher, "Ida should not become a scholar, but an efficient housewife and for that she has learned enough."⁵⁴ From this moment, Seele stayed home, where she did the cooking, washing, and sewing. She did this work with joy and happiness, she wrote, while keeping in mind her dream of working with children.⁵⁵ By Seele's own telling, her origins were not those of a radical.

In 1843, the eighteen-year-old Seele had noticed an article calling for kindergartners written by Friedrich Fröbel. While her family did not fully support her, her brother funded her trip to Bad Blankenburg where she joined the larger community surrounding Friedrich Fröbel's kindergarten project.⁵⁶ She remained under Fröbel's supervision until August 1, 1844, spending the first half of the

50 Ibid., p. 6.

51 Ibid.

52 Ibid.

53 Ibid.

54 Ibid., p. 8.

55 Ibid.

56 Ibid., p. 10.

year as his student and the rest of the time as the director of his kindergarten in Blankenburg.⁵⁷

Rather than paint the kindergarten as a revolutionary institution, Seele described a loving and pious space for children to learn. For Seele, the Blankenburg kindergarten was a site of spiritual life. She wrote, “here I found people whom I looked up to as the highest ideals of human perfection.”⁵⁸ The community, both young and old, gathered together during the morning and evening hours to pray for God’s protection as they welcomed work with good cheer.⁵⁹ Fröbel and his collaborator Wilhelm Middendorff were respectable figures who were pious and loved children. Seele noted Fröbel’s relationships with nobles as well as with teachers, children, farmers, men and women. Seele thereby defined the kindergarten as an idyllic space where all classes came together in harmony but not in revolutionary-like equality.

Seele ensured that she distanced herself from known radicals in her *Lebenslauf*. In fact, she wrote that she had split with Fröbel. She had heard about the religious and political issues circling the kindergartens particularly in Hamburg, seen by Prussian authorities as the prime location of revolutionary radicalism. That revolutionary activity, she stated, “went against my nature.”⁶⁰ It is hard to know how sincere Seele was in her condemnation of the situation in Hamburg. It is clear that she understood her audience, since she played up her childlike innocence and religious qualities which were supposedly natural for women. She wrote, “I have a childlike spirit that cannot live without religion and I am always and forever a loyal supporter of the princely houses and a good patriot.”⁶¹

Seele’s references from former employers pointed to her pedagogical method, her moral and emotional capabilities, and her religious identity. They similarly positioned her as an ideal woman and teacher whose character undermined any charge of radicalism or dissent in the kindergarten. In a character review of her time as a kindergartner in Bad Blankenburg, the director of the Model School in Frankfurt wrote that Seele’s work was said to epitomize the maternal love and care that was necessary in the school. She was credited with having converted the letter-writer to the cause of the kindergarten. As he wrote in her reference letter:

“it was mainly Ida Seele who, through her practical successes, won me over to the subject of kindergartens and through her wonderful devotion to the children, as well as through the amiable naturalness and sensibility with which she grasped and carried out her task, touched me as much as it inspired me.”⁶²

57 Ibid.

58 Ibid.

59 Ibid., 10RS.

60 Ibid., p. 14.

61 Ibid., 14–14RS.

62 Ibid., p. 19.

Seele's supposedly religious nature was emphasized throughout her documents as a way to highlight her moral qualifications. In another reference letter, the director of the Keilhau Educational Institute praised her "childlike religious nature" as an essential aspect in her success as an educator. The director wrote "that Fröbel has always given his special satisfaction about her because of her childlike religious sense and her sensible and devoted manner in dealing with small children."⁶³ She was also defined as a "friend of the Church," and it was noted that she "regularly sought her edification in [religion]. In moral terms she is highly respectable."⁶⁴ Her collection of nine references set out to promote an ideal image of the kindergartner. In them, Seele distanced herself from the revolutionary activism of the 1840s. She had a childlike religious nature that was important for educating children. In her documents, Seele presented an image of herself as one that was dedicated, womanly, natural, outside of politics, and Christian. Women like Ida Seele, who identified by Prussian authorities as politically subservient, were granted a concession by the state to work in the kindergarten.

Ida Seele's experiences with the inspectors of the Royal School Collegium differed from those of Marie Zürn. Like Seele, Zürn was a kindergartner trained and educated by Friedrich Fröbel. She was recommended to work as an assistant for Seele on April 30, 1860. However, by August 7, the Berlin Women's Association had terminated her employment. At this same time, Marie Zürn sent a formal request for permission to teach at a kindergarten in Potsdam to the School Deputation. The subsequent investigation into her request for a concession to work in the kindergarten demonstrated how the state's moral and class considerations shaped the kindergartner profession.

Marie Zürn had completed six months of training as a kindergartner under Friedrich Fröbel in 1850 in Bad Liebenstein. She later traveled to Göttingen and worked in a kindergarten there for ten months. Although individuals such as Ida Seele had the benefit of a good relationship with their employers, Zürn had had many issues with male pedagogues and "cold and stern" women patrons.⁶⁵ She wrote to Fröbel on March 31, 1851, asking for advice on her current work environment in Göttingen. She reported that because of one of the directors of the institute, a man only known as Cantor Dietrich, she had to shorten her stay in the kindergarten. As she wrote, "among six of my colleagues, five would not have endured so long after such humiliating treatment. I did so out of love for the children and because I believed that things would turn out differently."⁶⁶ Even her former allies, Zürn found, would rather support the male pedagogue who had connections in the city than heed her complaints of meanness and cruelty: "even

63 *Ibid.*, p. 20.

64 *Ibid.*, p. 21.

65 Zürn/König 1990, p. 215.

66 *Ibid.* p. 244.

Ms. Levin, who had acted maternally toward me from the beginning, said that if I admitted this [her conflict with Dietrich], she would be completely disappointed in me. C. is much too well known.”⁶⁷

Zürn was afraid, after calling out Dietrich’s abuse of power over these women. She wrote to Fröbel that, “he threatened me at that time, that if I did not remain good-willed, he would know how to implicate me with you [Fröbel] in such a way that I would never get another job.”⁶⁸ Dietrich also continued to threaten her and Fröbel because of their allegiance to the dissenting congregation.⁶⁹ This confrontation illuminates an under-researched reality in these educational institutions: women were under the sway and mercy of the male directors and pedagogues. Zürn relocated to another position in Breslau where she worked as a French teacher in a private educational institute with connections to the dissenting German-Catholic Congregation. She then traveled back to her hometown of Rudolstadt and established a kindergarten there in 1858. She later traveled to Arnstadt in 1859 as a private school teacher.⁷⁰ Despite the impressions created by the problems in Göttingen, Zürn was an experienced kindergartner with Fröbelian credentials. At first glance, it seemed that Zürn, like Seele, should easily have met the Prussian state’s criteria. But the state had concerns. An official at the School Collegium reported in August 1861, that while “teaching gave her life value,” there was something that was morally questionable in her lifestyle.⁷¹ The official wrote that the issue was poverty: such “completely penniless girls” did not have financial stability through teaching.⁷² On September 30, 1861, another report compiled by officials working at the Interior Ministry was sent to Interior Minister Maximilian von Schwerin-Putzar stating that the “unmarried Marie Zürn” was not only rejected but also expelled from the city due to “certain information” collected by the Prussian police officers that defined her as a “highly immoral person.”⁷³ It was not just Zürn’s poverty that concerned the Prussian state; it was also allegations of sexual impropriety.

The Zürn and Seele documents illuminate the form of policing, disciplining, and performance that went into defining the kindergartner profession. The documents provided an outlet for women to define and stake out their positions, however they had to remain aligned to the qualification terms presented by the Prussian state that sought conformity to a form of femininity and emotional labor that would not threaten the state. In these two cases, women’s labor was also firmly established within a hierarchy of power and authority.

67 Ibid.

68 Ibid., p. 245.

69 Ibid.

70 GStA PK, I. HA Rep 77. Tit 421. Nr. 28, p. 79.

71 Ibid.

72 Ibid., p. 80.

73 GStA PK, I. HA Rep 77. Tit 421. Nr. 28, p. 83RS.

4 Conclusion

Though not all kindergartens were utilized for political ends, they were constructed as an alternative emotional-pedagogical space that sought to support both the family and classroom in ways that side-stepped the traditional patriarchal authority that shaped both these sites. It was exactly this idea of love and care, unchecked by traditional forces of authority, that could threaten the political and social status quo. It was not only state and religious authorities who were anxious about a space that empowered women. It was also other male and female pedagogues who saw that if women's education and professional training was unchecked, it could lead to social and cultural collapse. Some pedagogues, notably the famed liberal reformer Adolph Diesterweg, claimed that too much education can make women ugly.⁷⁴ Fröbel himself also saw this profession as "temporary". The state then sought to check and discipline women's positions in the kindergarten, fearing that their performance and practice of care could unleash a dangerous future. Women had to perform proper femininity through new qualification materials that ensured the kindergarten would not spread chaos beyond the nursery.

This examination allows us to see a different window into the history of the politics of the classroom and particularly focus on the question of who and how emotions were used in pedagogy and how these terms were deployed. The performance of emotions, such as love, can inoculate patriotism, loyalty, and subservience. But it can also promote new ideas of freedom, political protest, and radical possibilities for a new democratic future.

Learning and experiencing empathy was part of this educational project. Pedagogues, educators, and social reformers sought to encourage empathetic feelings within children to develop a form of belonging as well as a sense of responsibility to their communities. Empathy however also had with it an important aspect of shaming. Children were shamed as a pedagogical tool to realize that they had done something socially unacceptable. Women were also shamed if they could not perform proper maternal love and care.

Literature and Sources

Unpublished Sources

Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin (DIPF/BBF/Archiv)

Friedrich Fröbel Nachlass.

Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz Berlin-Dahlem (GStA PK)

I HA Rep 77 Ministerium des Innern Tit 421 Nr. 28, Die Anlegung eines "Kindergartens" nach Fröbelschen Grundsätzen seitens des Dr. Storch in Nordhausen. – März 1851 bis 26 Mai 1899.

⁷⁴ Diesterweg, 1851, p. 151.

Landesarchiv Berlin (LAB)

A Pr. Br. Rep. 030 tit. 94 Nr. 9817, Acta der Königlichen Polizei-Prasidii zu Berlin an Friedrich Fröbel 1852/1858.

A. Rep. 020–02 Nr. 784 Magistrate der Stadt Berlin, Städtische Schuldeputation, Die Kindergärten des Frauenvereines zur Beförderung der Kindergärten.

Published Sources

Delius, Hans (1891): Das preußische Vereins- und Versammlungsrecht unter besonderer Berücksichtigung des Gesetzes vom 11. März 1850. Berlin.

Diesterweg, Adolph (1851): Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. 25 Jahrgang. Essen.

Hanschmann, Alexander Bruno (1874): Friedrich Fröbel: Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Eisenach.

K. H. G. (December 31, 1839): „Die Bildung der Kindermädchen“. In: Allgemeiner Anzeiger und Nationalzeitung der Deutschen, Nr. 355, 4684.

Lange, Wichard (1874): Pädagogik des Kindergartens, Second Edition, Berlin.

Lützens, Doris (1849): Unsere Kinder oder Literarischer Sprech-Saal für Eltern, Lehrer, Lehrerinnen und Vorsteher von Kleinkinder- und Warteschulen jeder Art. Hamburg.

Lyschinska, Mary (1922): Henriette Schrader-Breyman: ihr Leben aus Briefen und Tagebüchern. Berlin.

Marenholtz-Bülow, Bertha von (1855): Women's Educational Mission. London: Darton & Co.

Middendorff, Alwine (1849): „Kindergarten-Chronik.“ In: Unsere Kinder oder Literarischer Sprech-Saal für Eltern, Lehrer, Lehrerinnen und Vorsteher von Kleinkinder- und Warteschulen jeder Art. Hamburg, pp. 163–179.

Morley, Henry (July 21, 1855): “Infant Gardens” in Household Words. A Weekly Journal, Nr. 278, pp. 577–582.

Stiehl, A. W. Friedrich (1858): Die drei Preußischen Regulative von 1, 2, und 3, October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Seminarschul Unterrichts. Berlin.

Literature

Ahmed, Sara (2014): The Cultural Politics of Emotion, Second Edition, Edinburgh, <https://doi.org/10.4324/9780203700372>.

Albisetti, James C. (1989): Schooling German Girls and Women: Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century. Princeton, <https://doi.org/10.1515/9781400859795>.

Allen, Ann Taylor (1991): Feminism and Motherhood in Germany, 1800–1914. New Brunswick, New Jersey, <https://doi.org/10.36019/9780813571058>

Allen, Ann Taylor (2017): The Transatlantic Kindergarten: Education and Women's Movements in Germany and the United States. New York, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190274412.001.0001>

Baader, Meike Sophia (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Berlin.

Baader, Meike Sophia (1998): „Alle wahren Demokraten tun es.“ Die Fröbelschen Kindergärten und der Zusammenhang von Erziehung, Revolution und Religion“. In: Jansen, Christian/Mergel, Thomas (eds.): Die Revolutionen von 1848/49: Erfahrung-Verarbeitung-Deutung. Göttingen, pp. 206–225.

Baader, Meike Sophia (1999): „Die Politisierung des Fröbelschen Kindergartenprojektes durch die Revolutionen von 1848/49“. In: Kemnitz, Heidemarie/Apel, Hans-Jürgen/Ritzi, Christian (eds.): Bildungsideen und Schullalltag im Revolutionsjahre 1848. Baltmannsweiler, pp. 51–64.

Berger, Manfred (2015): Frauen in der Geschichte des Kindergartens. In: Textor, Martin R. (ed.): Kindergartenpädagogik. Online Handbuch, <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/geschichte-der-kinderbetreuung/manfred-berger-frauen-in-der-geschichte-des-kindergartens/170/>.

Butler, Judith (1999): Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. New York, <https://doi.org/10.4324/9780203824979>

- Florvil, Tiffany Nicole (2020): Mobilizing Black Germany: Afro-German Women and the Making of a Transnational Movement. Urbana, Illinois, <https://doi.org/10.5406/j.ctv1f884c1>
- Foyster, Elizabeth/Marten, James (eds.) (2010): *A Cultural History of Childhood and the Family in the Age of Enlightenment*. London.
- Frevert, Ute (ed.) (1988): *Bürgerinnen und Bürger: Geschlechterverhältnisse im 19. Jahrhundert*. Göttingen.
- Frevert, Ute (1997): *Women in German History: from Bourgeois Emancipation to Sexual Liberation*. Oxford.
- Frevert, Ute (ed.) (2014): *Learning How to Feel: Children's Literature and Emotional Socialization, 1870–1970*. Oxford.
- Fulbrook, Mary/Rublack, Ulinka (2010): "In Relation: The 'Social Self' and Ego-Documents". In: *German History* 28, no. 3, pp. 263–272, <https://doi.org/10.1093/gerhis/ghq065>.
- Habermas, Rebekka (2000): *Frauen und Männer des Bürgertums: eine Familiengeschichte (1750–1850)*. Göttingen.
- Heiland, Helmut (2008): Friedrich Fröbel in seinen Briefen. Würzburg. See also Open Access Edition *Gesamtausgabe der Briefe Friedrich Fröbels/Complete Edition of Letters by Friedrich Fröbel* provided the BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF (ed.): <https://editionen.bbf.dipf.de/exist/apps/briefedition-friedrich-froebel/index.html>.
- Jones, Gareth Stedman (1971): *Outcast London: A Study in the Relationship Between Classes in Victorian Society*. Oxford.
- Kemnitz, Heidemarie/Ritzi, Christian (1999): *Bildungsideen und Schulalltag im Revolutionsjahr 1848*. Baltmannsweiler.
- Kleinau, Elke (1997): *Bildung und Geschlecht*. Weinheim.
- König, Helmut (ed.) (1990): *Mein Lieber Herr Fröbel! Briefe von Frauen und Jungfrauen an den Kinder und Menschenfreund*. Berlin.
- Münchow, Katja (2006): "The Relationship between the Kindergarten Movement, the Movement for Democracy and the Early Women's Movement in the Historical Context of the Revolution of 1848–49, as reflected in *Die Frauen-Zeitung*". In: *History of Education*, vol. 35, pp. 283–292, <https://doi.org/10.1080/00467600500528677>.
- Osterhammel, Jürgen (2014): *The Transformation of the World: A Global History of the Nineteenth Century*. Princeton, <https://doi.org/10.1515/9781400849949>.
- Paletschek, Sylvia (1990): *Frauen und Dissens: Frauen im Deutschkatholizismus und in den freien Gemeinden 1841–1852*. Göttingen.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1885/1977): *Pestalozzi's Leonard and Gertrude*, translated by Eva Channing. New York.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1894): *How Gertrude Teaches Her Children: An Attempt to Help Mothers to Teach Their Own Children and an Account of The Method*, a Report to the Society of the Friends of Education, Burgdorf, translated by Lucy E. Holland and Francis C. Turner. London.
- Reddy, William M. (2001): *The Navigation of Feeling: A Framework for the History of Emotions*. Cambridge.
- Rosenwein, Barbara H. (2002): "Worrying About Emotions in History". In: *The American Historical Review*, vol. 107, no. 3, pp. 821–845, <https://doi.org/10.1086/ahr/107.3.821>.
- Rosenwein, Barbara H. (2006): *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca, New York.
- Rousseau, Jean-Jacques (1979): *Emile or On Education*. Introduction, Translation, and Notes by Allan Bloom. New York.
- Scott, Joan Wallach (1986): "Gender: A Useful Category of Historical Analysis". In: *The American Historical Review* vol. 91, no. 5, pp. 1053–1075.
- Scheer, Monique (2012): "Are Emotions a Kind of Practice (And is That What Makes Them Have a History)? A Bourdieuan Approach to Understanding Emotion". In: *History and Theory*, vol. 51, no. 2, pp. 193–220, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00621.x>.
- Wasmuth, Helge (2020): *Fröbel's Pedagogy of Kindergarten and Play: Modifications in Germany and the United States*. New York, <https://doi.org/10.4324/9780429059278>.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/SJ4EWFMC>

Author

Rahal, Dr. Nisrine

<https://orcid.org/0009-0002-9374-7332>

Daniel Lieb

Das empathische Erlebnis der Solidarität. Emotionalität als Signum pädagogischer Reform in der proletarischen Arbeiterjugendbewegung um 1920

Zusammenfassung

Im Beitrag wird die proletarische Jugendzeitschrift ‚Arbeiter-Jugend‘ auf die Verwendung reformpädagogischer Motive hin untersucht. Der Fokus der Untersuchung liegt auf ihrem Jahrgang 1920 und damit auf der ‚Phase der Eigenständigkeit‘ der mehrheitssozialdemokratischen proletarischen Jugendbewegung. Anhand einer Neufassung des Solidaritätsbegriffs als ‚Gemeinschaftserlebnis‘ wird die Affirmation reformpädagogischer Motive im Sinne einer Emotionalisierung des Jugendalters nachgezeichnet. Entgegen des tradierten Narrativs einer ‚Verbürgerlichung‘ der Jugendbewegung infolge einer Übernahme vermeintlich bürgerlichen reformpädagogischen Denkens zeigt die inhaltliche Analyse der Zeitschrift, dass sich das emotional-empathische Reformmotiv an eine kulturkritische Tradition in der Arbeiterbewegung rückbinden lässt. Solidarität als emotionales Gemeinschaftserlebnis erscheint so als reformpädagogische Fortsetzung des überparteilichen Deutungsmusters von Bildung und Kultur.

Reformpädagogik, Jugendbewegung, Lebensreform, sozialistische Pädagogik, Kulturkritik

Abstract

This article analyses the german-speaking proletarian youth magazine ‚Arbeiter-Jugend‘ for its use of reformist educational motifs. The focus of the study is on the 1920s and thus on the ‚phase of independence‘ of the majority-social-democratic proletarian youth movement. Based on a new version of the concept of solidarity as a communal experience (‘Gemeinschaftserlebnis‘), the affirmation of reform-oriented pedagogical motifs in the sense of an emotionalisation of adolescence is traced. Contrary to the traditional narrative of a ‚bourgeoisification‘ of the youth movement as a result of the adoption of supposedly bourgeois reform-pedagogical thinking, the content analysis of the journal shows that the emotional-empathetic reform motif can be linked back to a tradition of critique of contemporary civilization in the labour movement.

Solidarity as an emotional communal experience thus appears as a reform-pedagogical continuation of the non-partisan interpretation of ‘Bildung’ and ‘Kultur’.

Progressive Education, Youth Movement, Life Reform, Socialist Pedagogy, Critique of Contemporary Civilization

1 Einleitung

Die anthropologische Setzung, dass Kinder und Jugendliche in welcher Weise auch immer *anders* als Erwachsene sind und daher einer besonderen Zuwendung, mithin des Unterrichts und der Unterweisung bedürfen, kann einerseits als konstitutives Merkmal von Pädagogik überhaupt gelten. Andererseits kann Pädagogik unter diesem Vorzeichen auch als genuin modernes Phänomen funktional differenzierter Gesellschaften verstanden werden. So geht es in der neuzeitlichen erzieherischen Praxis nicht allein um die Übernahme etwa innerfamiliär tradierter (beruflicher) Rollenmuster in direkter Anschauung, sondern strukturell darum, Menschen auf eine offene und kontingente Gesellschaft vorzubereiten.¹ In einem solchen systematischen Verständnis ist moderne Pädagogik immer schon als *Reformpädagogik* zu verstehen.²

Gleichzeitig ist mit dem Begriff der Reform eine historische pädagogische Signatur bezeichnet, die kanonisch der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zugeordnet wird. Bestandteile dieser Signatur sind unter anderem die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als selbsttätig handelnde Akteur:innen sowie eine Adressierung ihres Lebensalters als ‚eigengesetzlich‘, als von der Erwachsenenwelt abgegrenzt. Die Heterogenität der entsprechenden pädagogischen Konzepte lässt sich jenseits der konstitutiven Chiffre einer so genannten Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ dabei kaum auf einen einheitlichen Begriff bringen. Vielversprechend scheint hingegen eine Verständigung über bestimmte Interpretationsweisen pädagogischer Reform, in diesem Falle der Emotionalität. Die konstatierte Eigengesetzlichkeit des Kindes- und Jugendalters lässt sich mit Carola Groppe als emotionale Episteme begreifen, die Kindheit und Jugend von der als rational markierten Erwachsenenwelt abgrenzen soll.³ Diese Episteme dient im vorliegenden Beitrag als Einsatzpunkt für eine Diskussion pädagogischer Konzepte in der proletarischen Jugendbewegung während der frühen Weimarer Republik. Ausgehend von Groppe epistemologischer Setzung von Emotionalität als reformpädagogischer Episteme unternehme ich auf den folgenden Seiten eine Re-Lektüre der proletarischen

1 Vgl. Mollenhauer 1994, S. 68–71.

2 Vgl. Oelkers 2019, S. 297.

3 Vgl. Groppe 2016, S. 77.

Jugendzeitschrift ‚Arbeiter-Jugend‘. Leitend ist hierbei die Frage, welche reformpädagogischen Motive sich vor dem Hintergrund dieser Emotionalität fokussierenden Epistemologie in der Zeitschrift finden lassen.

In Abschnitt 2 werden zunächst die methodischen und theoretischen Grundlagen der Analyse dargestellt. Um die Bedeutung der Zeitschrift für die um 1920 MSPD-nahe Arbeiterjugendbewegung (AJ) zu verdeutlichen und ihren Inhalt quellenkritisch zu reflektieren, thematisiere ich hier den explizit erzieherischen Charakter des untersuchten Mediums. Den Umschwung von einem primär kognitiv-rationalen zu einem emotionalen Erziehungsverständnis beschreibe ich in Abschnitt 3. Dieser Umschwung vollzog sich während der so genannten ‚Phase der Eigenständigkeit‘⁴ der Bewegung zwischen 1919 und 1921, insbesondere um den Weimarer Reichsjugendtag im August 1920, und spiegelt sich in einer besonderen Konnotation des Solidaritätsbegriffs als ‚Gemeinschaftserlebnis‘. Als der Arbeiterbewegung⁵ seit jeher anverwandter ‚Krisenbegriff‘⁶ dient die Resignifizierung von Solidarität hier als Indikator für eine Verschiebung der pädagogischen Semantik in der ‚Arbeiter-Jugend‘. Diese Resignifizierung, so meine erste These, lässt sich im Sinne Groppes als Hinwendung zu einem reformpädagogischen Erziehungsverständnis interpretieren. Eine kurze Rekapitulation der Geschichte der proletarischen Jugendbewegung sowie des Solidaritätsbegriffs in der Arbeiterbewegung in Abschnitt 3 wird unter 3.1 um einzelne Artikel aus dem ersten Jahrgang der ‚Arbeiter-Jugend‘ von 1909, aus den Jahrgängen 1918 und 1919 sowie mit Kommentaren ihres Redakteurs ergänzt. Hier lässt sich zeigen, dass der auf Rationalität, Internationalismus und Brüderlichkeit ausgerichtete Solidaritätsbegriff in der Zeitschrift zunächst nicht auf Reform im Sinne einer Emotionalisierung des Kindes- und Jugendalters verwies. Die unter 3.2 unternommene Analyse der Jahrgänge der ‚Arbeiter-Jugend‘ von Ende 1919 bis 1921 mit besonderem Fokus auf den Reichsjugendtag 1920 belegt hingegen eine intensive Affirmation emotional-erlebnishafter Motive, mit denen auch das Verständnis von Solidarität in Bewegung geriet.

In Abschnitt 4.1 werden die gesammelten Eindrücke aus der Quelle schließlich ausführlich an eine Theorie von Reformpädagogik als Emotionalisierung des Kindes- und Jugendalters rückgebunden, um sie anschließend in den größeren Kontext des pädagogischen Selbstverständnisses der Arbeiterbewegung einzuordnen. Später als andere Jugend- und Lebensreformbewegungen jener Zeit⁷ brach die AJ ab 1919 mit früheren, rationalistischen pädagogischen Konzepten zugunsten

4 Vgl. Benecke 2020, S. 307.

5 Zum Zwecke historischer begrifflicher Kohärenz verbleiben einige Begriffe in ihrer nicht-geschlechtsneutralen Form. Dazu gehören neben der *Arbeiterbewegung* die *Arbeiterjugendbewegung* sowie die *Organisation der Jungsozialisten*.

6 Klinkisch 2022, S. 397.

7 Vgl. Walter 2011, S. 28.

emotional aufgeladener Pädagogiken. Ihre Mitgliederzeitschrift wurde bisher nur selten auf ihre Reformpädagogikrezeption hin geprüft, und wenn, dann wurde diese auf Grundlage eines orthodox-marxistischen Erziehungsbegriffs im Sinne einer ‚Verbürgerlichung‘ der Bewegung gewertet.⁸ Mit einem Rückbezug auf Publikationen des langjährigen Redakteurs der ‚Arbeiter-Jugend‘ Karl Korn (1865–1942) und ihres Herausgebers Heinrich Schulz (1872–1932) sowie auf Wilhelm Liebknechts (1826–1900) berühmte Rede ‚Wissen ist Macht – Macht ist Wissen‘ zeige ich in Abschnitt 4.2, dass die Affirmation reformpädagogischer Motive jedoch nicht zwangsläufig als unkritische Adaption ‚bürgerlichen‘ Denkens infolge des Ersten Weltkrieges interpretiert werden muss. Vielmehr, so meine zweite These, knüpft die emotional-erlebnishaft Semantik an ein bereits aus früheren Texten der Arbeiterbewegung bekanntes, überparteiliches Deutungsmuster von Bildung und Kultur⁹ an. In den resümierenden Betrachtungen in Abschnitt 5 werden die Ergebnisse der Studie quellenkritisch reflektiert.

2 Methodologische Vorüberlegungen

Neben einer sehr kursorischen Durchsicht der früheren Jahrgänge der ‚Arbeiter-Jugend‘ unter 3.1¹⁰ und ihrer Kontrastierung mit Artikeln von Ende 1919 bis Anfang 1921 unter 3.2 ziehe ich sowohl in Abschnitt 3 als auch in Abschnitt 4 auszugswise Publikationen des Redakteurs sowie des Herausgebers der ‚Arbeiter-Jugend‘ zur Untersuchung heran. Von besonderer Wichtigkeit ist hier die Chronik der Arbeiterjugendbewegung des Redakteurs Korn aus dem Jahr 1922. Die Ergänzung der historischen Zeitschriftenquelle um diese Chronik ermöglicht hinsichtlich der semantischen Verschiebung eine Beobachtung zweiter Ordnung: In ihr zeigt sich, dass die Neubewertung des Wesens von Kindern und Jugendlichen um den Reichsjugendtag 1920 zumindest von Korn beobachtet und hervorgehoben wurde. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Betonung dieses Umschwungs durchaus gezielt platziert wurde. Für die gezielten inhaltlichen Setzungen in Korns Buch gilt dasselbe wie für die ‚Arbeiter-Jugend‘, der als explizit für jugendliche Leser:innen konzipiertes Medium eine veritable erzieherische Funktion zugerechnet werden muss:¹¹ Sozialistische Zeitschriften jener Zeit waren

8 So die Deutung eines Autorenkollektivs 1973, S. 239, von Forschenden aus der DDR, die sich ähnlich in der westdeutschen Literatur findet, etwa bei Hartmann/Lienker 1982, S. 112. Die These einer Adaption bürgerlicher Reformmotive findet sich zuletzt auch bei Faludi 2022, S. 226f.

9 Vgl. Bollenbeck 1996.

10 Aus Platzgründen sollen hier einige Artikel aus den Jahren 1909 und 1918/19 stellvertretend auf die grundsätzliche Tendenz eines rational-kognitiven Erziehungsverständnisses und eines entsprechenden Bildes von Kindern und Jugendlichen unter den Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend‘ hindeuten.

11 Vgl. Uhlig 2008, S. 50.

„auf edukative und bildende Wirkungen hin angelegt.“¹² Ihr Zweck war „[d]ie Beeinflussung ihres sozialen Publikums im Sinne eines Wirksamwerdens der elaborierten inhaltlichen Positionen und damit die Verschiebung von Standpunkten und Haltungen im Feld der gesellschaftlichen Hegemoniebeziehungen.“¹³ Diese Feststellung korrespondiert mit der Selbstbeobachtung einer:s der Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend‘, für die:den die Zeitschrift selbst „wichtigstes Bildungsmittel“¹⁴ der AJ war. Die ‚Arbeiter-Jugend‘ ist demnach insofern als Erziehungsmedium anzusehen, als die Leser:innen *zum Klassenbewusstsein erzogen*, d. h. anhand der Vermittlung einer spezifischen Weltansicht zu Proletarier:innen *subjektiviert* werden sollten. Die jugendlichen Leser:innen der Zeitschrift waren Rezipient:innen einer besonders geformten und textuell vermittelten sozialistischen Ideologie, die sich ihrem Selbstverständnis nach mit der bürgerlichen sowie der christlichen¹⁵ Ideologie in einem „Stellungskrieg“¹⁶ befand, in dem es darum ging, die Jugend für die je eigene Weltanschauung zu gewinnen.¹⁷ Diese Auseinandersetzung um die Jugend wurde freilich mit den je neuesten Technologien geführt; das heißt in diesem Fall: mit der Inanspruchnahme neuester, emotional aufgeladener Vorstellungen von Bildung und Erziehung, die auch auf bislang weder emotionalisierte noch pädagogisierte Bestandteile des Diskurses übergriffen.¹⁸ Eben dieser diskursiven Verschiebung wird im Folgenden unter besonderer Berücksichtigung des flottierenden Verständnisses von Solidarität nachgegangen. Die Neufassung des Solidaritätsbegriffs während des Reichsjugendtages 1920 dient dabei als Spiegel der Reformpädagogik-Rezeption unter den Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend‘.

3 Solidarität und Pädagogik in der Arbeiterjugendbewegung

Eine gesamtdeutsche proletarische Jugendbewegung entstand im Dezember 1908 und damit zur Zeit des Kaiserreiches. Die AJ stand während ihrer Frühphase den weit verbreiteten Jugend- und Lebensreformbewegungen jener Zeit fern, da sich ihre Mitglieder explizit nicht von der erwachsenen Arbeiterbewegung abgrenzten und auch nicht auf einer Autonomie ihres Lebensalters beharrten.¹⁹ Stattdessen orientierte sich die AJ explizit an der SPD als wichtigster Vertreterin der Arbeiterbewegung, wodurch deren Solidaritätsbegriff auch für die Jugendlichen zur

12 Bernhard 1999, S. 100.

13 Ebd.; vgl. hierzu auch Schwerdtner 2023, S. 197.

14 A-J 12 (13), S. 144. Die Zitation der Zeitschriftenquelle erfolgt nach dem Muster A-J Jahrgang (Ausgabe), Seitenzahl.

15 Vgl. z. B. A-J 10 (6), S. 41.

16 Gramsci 1991–2012, S. 373.

17 Vgl. Uhlig 2006, S. 43.

18 Vgl. Groppe 2016, S. 83.

19 Vgl. Koerrenz 2014, S. 141.

konstitutiven Vokabel wurde. Als Gegenstück zu den als bürgerlich-kapitalistisch erachteten Werten von Freiheit und Gleichheit²⁰ entwickelte sich die Solidarität infolge der Französischen Revolution zur „Tugend der Arbeiterbewegung“,²¹ wobei dem semantischen Bezug zur Brüderlichkeit häufig eine inhaltliche Nähe zum Begriff der Internationalität innewohnte, wie im Begriffspaar der ‚internationalen Solidarität‘ plakativ erkennbar ist.²² Nicht nur als Krisen-, sondern ebenso als „Kampfbegriff“²³ war Solidarität ein konstitutiver Signifikant der Arbeiterbewegung, der in sich eine Dialektik von inklusiver politischer Vergemeinschaftung und exklusiver, etwa nationalstaatlicher Verfasstheit barg.²⁴

Solidarität gehörte nach 1900 also zum Kernvokabular sowohl der erwachsenen Arbeiterbewegung als auch der proletarischen Jugendbewegung, die sich infolge einer Novelle des Reichsvereinsgesetzes vom 8. April 1908, die Jugendlichen unter 18 Jahren die Teilnahme an politischen Vereinigungen verbot, zum ersten Mal als einheitliche, gesamtdeutsche Bewegung konstituierte. Zu diesem Zeitpunkt waren im Deutschen Reich bereits über 10.000 arbeitende Jungen und Mädchen²⁵ in einem nord- und einem süddeutschen Arbeiterjugendverband organisiert. Mit Inkrafttreten der Novelle vereinten sich diese zur AJ als einheitlichem Verband und aus der ideologischen Nähe zur SPD wurde ein untergeordnetes Verhältnis. SPD-Führung und Gewerkschaften sprachen sich für die Gründung von Jugendausschüssen aus, die an die Stelle der bis dahin von Partei und Gewerkschaften organisatorisch unabhängigen Ortsvereine traten. Damit erhielt die Jugendbewegung einen offiziell unpolitischen Anstrich und umging ihre völlige Auflösung.²⁶ Den Ausschüssen wurde die Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschland vorgeordnet, deren Vorstand mit Vertreter:innen der Partei, der Gewerkschaften sowie jugendlichen AJ-Mitgliedern bestückt wurde.

Mit Beginn des Jahres 1909 erschien bis einschließlich 1933 eine gesamtdeutsche Mitgliederzeitschrift für alle unter der Zentralstelle organisierten Jugendlichen, die ‚Arbeiter-Jugend – Organ für die geistigen und wirtschaftlichen Interessen der jungen Arbeiter und Arbeiterinnen‘, die Ende 1909 bereits rund 20.000 Abonnent:innen zählte. Redakteur der Zeitschrift blieb bis 1924 Karl Korn.²⁷ Als Vertreter der Zentralstelle wurde zunächst der spätere Reichspräsident Friedrich

20 Vgl. Eble 2021, S. 116.

21 Meyer 2015, S. 73.

22 Vgl. Pfützner 2018, S. 169–172.

23 Mayer/Schäfer/Schüll 2024, S. 8.

24 Vgl. Süß/Torp 2021, S. 12.

25 Dabei muss betont werden, dass vor allem in den Anfangsjahren der Anteil an männlichen Jugendlichen in den Vereinen signifikant höher war als jener an weiblichen. Das änderte sich gegen Ende des Ersten Weltkrieges infolge des Einbezugs vieler männlicher Jugendlicher an die Front, ein Ungleichgewicht blieb jedoch dauerhaft bestehen. Vgl. Naujoks 1984, S. 23f.

26 Vgl. Osterroth/Schuster 2005, S. 113.

27 Vgl. Eppe 2008, S. 51.

Ebert (1871–1925) als Herausgeber der Zeitschrift eingesetzt. Dieser gab das Amt 1919 an Heinrich Schulz ab, der wie Korn bereits seit Beginn des Jahrhunderts an der Konstituierung einer sozialistischen Pädagogik arbeitete.²⁸ Ihren Höchststand von bis zu 110.000 Abonnent:innen²⁹ erreichte die ‚Arbeiter-Jugend‘ vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges im Jahr 1914. Während des Krieges verzeichnete die Zeitschrift aufgrund einer inhaltlichen, den Kurs der Mehrheitssozialdemokratie (MSPD) unterstützenden patriotischen Wende einen massiven Einbruch ihrer Leser:innenzahlen. Viele proletarische Jugendliche wurden im Zuge des Krieges außerdem an der Kriegsfront und in der Kriegsindustrie verheizt oder schlossen sich den neu entstandenen radikal-linken und kommunistischen Jugendgruppen an. Während letztere den teils gewaltsamen Straßenkampf propagierten, um die Novemberrevolution nach bolschewistischem Vorbild weiterzuführen, grenzten sich die Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend‘ davon explizit ab und betonten, dass es vor dem politischen Kampf darum gehen müsse, Bildung zu erlangen.³⁰

3.1 Solidarität und Rationalität in der ‚Arbeiter-Jugend‘ bis Mitte 1919

Die ‚Arbeiter-Jugend‘ erschien in wechselnden Formaten erst im Sozialdemokratischen Vorwärts-Verlag, später im hauseigenen Arbeiterjugendverlag, mal im Zweiwochen-, mal im Monatsrhythmus. Ihre Ausgaben umfassten je etwa 10 Seiten, die größtenteils aus Texten bestanden; in den späteren Jahrgängen kamen immer mehr Bilder hinzu. In der Regel begegnete den Lesenden ein theorielastiger, großformatiger Leitartikel sowie eine Reihe kürzerer Texte. Bis 1918 hatten die Beiträge der Zeitschrift einen sehr frontalen und belehrenden Stil. Es ging um Themen wie ‚Sozialismus als Weltanschauung‘, die ‚Philosophie des Sozialismus‘, aber auch naturwissenschaftliche Fragen fanden Erwähnung. Von Beginn an wurde Solidarität als wichtige Tugend markiert, an der sich die jugendlichen Leser:innen orientieren sollten; dabei war 1909 etwa die Rede vom „Geist der Solidarität und Brüderlichkeit“.³¹ Die internationalistische Ausrichtung spiegelte sich in Artikulationen wie „Der Gedanke der S o l i d a r i t ä t, der Zusammengehörigkeit aller Ausgebeuteten auf der ganzen Erde“³² sowie der Definition von Solidarität im Sinne einer „a l l e umspannenden Brüderlichkeit“.³³ Emotional-erlebnishafte, hier als reformpädagogisch markierte Motive finden sich in den frühen Ausgaben nicht; eine eher spöttische Auseinandersetzung mit der Idee eines ‚Jahrhunderts des Kin-

28 Vgl. Uhlig 2006, S. 78.

29 Einer der Gründe, weshalb dieser Zenit an Mitgliedern niemals überschritten wurde, war der Charakter der AJ als „Hochschule des Proletariats“ (Behrens 2008, S. 71). Ihre Mitglieder entstammten größtenteils Familien, in denen die Eltern selbst SPD-Funktionär:innen waren und/oder deren Kinder von Hause aus bereits ein Mindestmaß an Bildung mitbrachten. Vgl. Eppe 2008, S. 43f.

30 Vgl. A-J 11 (20), S. 173.

31 A-J 1 (2), S. 14.

32 A-J 1 (7), S. 73; gesp. gedr.

33 A-J 1 (17), S. 199; gesp. gedr.

des‘ lieferte der Redakteur Korn, der in seiner Monographie über ‚Die bürgerliche Jugendbewegung‘ vor der Werbung seitens konfessioneller und militärischer Verbände um proletarische Jugendliche warnte: „In der Tat: wenn man dieses bereits stark angebrochene Jahrhundert als Jahrhundert des Kindes begrüßt hat – im preußischen Deutschland scheint es längst zum Jahrhundert der Jugend, mehr noch der Arbeiterjugend, avanciert zu sein“.³⁴ In der ‚Arbeiter-Jugend‘ dominierte bis in das letzte Kriegsjahr 1918 hinein ein tradiertter Solidaritätsbegriff, mit dem ein „Verständnis von Jugend als unfertigem Erwachsenen“³⁵ einherging. Korn benutzte in seiner Chronik der Bewegung zur Illustration dieses Verständnisses das Bild von Gefäßen, als die die jungen Menschen gemeinhin betrachtet worden seien. Diese Gefäße seien lediglich hinreichend mit den theoretischen Inhalten des Sozialismus zu füllen, um in ihnen ein Klassenbewusstsein zu wecken.³⁶

Infolge der Novemberrevolution 1918 und der darauffolgenden Konstitution der Weimarer Republik kam es zu einer sukzessiven Rücküberführung der von der Zentralstelle geleiteten Ortsgruppen in eigenständige AJ-Vereine. Diesen wurde ein Hauptvorstand übergeordnet, der die Herstellung und Verteilung der ‚Arbeiter-Jugend‘ übernahm und dem auch Schulz und Korn angehörten. In der ‚Arbeiter-Jugend‘ fanden sich ab dem Jahresende 1918 immer wieder Artikel, die die Jugend zur Geduld und angesichts neu entstandener USPD- und Spartakus-naher Jugendgruppen zur politischen Mäßigung aufriefen. Angesichts des „Gewaltfriede[ns]“³⁷, als der der Versailler Friedensvertrag interpretiert wurde, müssten sich die Erwachsenen zunächst um die Bedürfnisse des Volkes kümmern, bevor der Weg in eine sozialistische Gesellschaft eingeschlagen werden könne. Mitte 1919 appellierte dann ein Artikel an den „Nationalismus der deutschen Arbeiterjugend“, welcher dem „waffenstarrten Kapitalismus“³⁸ der Siegermächte entgegengesetzt werden sollte. Ausgerechnet in dieser nationalistischen Semantik wird zum ersten Mal eine Eigengesetzlichkeit des Jugendalters artikuliert, die mit dessen primär emotionaler Ansprechbarkeit verbunden wurde:

„Im Blut, in den Instinkten, im Gefühl schleppen wir alle noch ein schweres Stück der Vergangenheit, der geistigen Rückstände unseres Geschlechts mit. Das gilt besonders auch für die Jugend, in deren Seelenleben das Gefühl mit allen seinen guten und schlimmen Möglichkeiten eine überragende Rolle spielt, während die verstandesmäßigen Bewusstseinsregungen noch unentwickelt sind und der die Affekte zügelnde Einfluß der Erfahrung sich erst wenig bemerkbar macht“.³⁹

34 Korn 1910, S. 5.

35 Eberts 1979, S. 13.

36 Vgl. Korn 1922, S. 376.

37 A-J 10 (25), S. 193.

38 A-J 11 (15), S. 113.

39 Ebd.

Ziel der sozialistischen Erziehung sollte eine Versöhnung von „Vaterland und Menschheit“⁴⁰ sein. Projektionsfläche dieses Ideals war ab 1919 die eher emotionale Ansprechbarkeit von Kindern und Jugendlichen im Sinne eines prä-rationalen Konzepts von Kindheit und Jugend. Die Arbeiterjugendlichen sollten in der Zukunft erreichen, was als in der Gegenwart nicht umsetzbar erschien: den Aufbau einer demokratisch-sozialistischen Gesellschaft durch den neuen, sozialistischen Menschen.

3.2 Die Phase der Eigenständigkeit 1919 bis 1921

Das Verständnis dieses neuen Menschen, das im Jahr 1920 in der MSPD-nahen AJ grassierte, lässt sich anschaulich anhand einer Beschreibung des Redakteurs Korn nachvollziehen, die dieser in seiner Chronik der Arbeiterjugendbewegung von 1922 selbst anbot. Ich interpretiere dessen Ausführungen – wie in Abschnitt 2 betont – hier als explizit pädagogisch intendierte Beobachtung erster Ordnung. Korn schrieb über eine neue Haltung zum „sozialistischen Erziehungsproblem“, die sich um 1920 eingestellt und die „eine Abkehr von dem wesentlich rationalistisch orientierten Erziehungsprinzip, dem die Bewegung bis dahin gehuldigt hatte“⁴¹, markiert habe. Die neue Einsicht in die Eigengesetzlichkeit des Kindes- und Jugendalters habe auch die Arbeiterbewegung genötigt, ihre rationalistischen Erziehungsvorstellungen zu überdenken:

„Gewiß kann man auch schon ganz junge Menschen sozialistisch beeinflussen, aber es muß dann ein Sozialismus sein, der der besonderen Eigenart ihres Bewußtseins Rechnung trägt. Also Sozialismus, der an das Gefühl appelliert, an das Kameradschaftsempfinden, die Ehrbegriffe, den Gerechtigkeitsinn der Jugend, der die Hochgedanken der Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit proklamiert, wie sie [...] die jugendliche Seele, und sie vornehmlich, entflammt haben“.⁴²

Im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung scheint sich Emotionalität hier zuvorderst im Paradigma des Prä-Rationalen zu artikulieren. Die entsprechende Neu-einschätzung hinsichtlich des Wesens von Kindern und Jugendlichen führte Korn unmittelbar auf den Weimarer Reichsjugendtag zurück, in dessen Rahmen die „Wiedergeburt des Sozialismus aus dem Geist der Jugend“⁴³ vollzogen worden sei. Und in der Tat zeigt ein Blick in die ‚Arbeiter-Jugend‘ von 1920, dass die von Korn skizzierte Hinwendung zur prä-rationalen Eigengesetzlichkeit des Jugendalters auch im Rahmen einer Neufassung des Solidaritätsbegriffs etwa im Frühjahr 1920 einsetzte. So erschien Ende April eine Sonderausgabe der ‚Arbeiter-Jugend‘ unter dem Titel ‚Jugend-Mai‘. In seinem Artikel ‚Vom März zum Mai‘ schrieb Richard Lohmann (1881–1935): „Noch steht unser deutsches Volk wie der junge Mensch im März seines Lebens fast zaghaft an der Schwelle der neuen Zeit“. Der „Völkermai“ sei

40 Ebd., S. 114.

41 Korn 1922, S. 375f.

42 Ebd., S. 379f.

43 Ebd., S. 380.

„der Traum von jener Zeit, da die Menschheit, vom Fluche und Joch der Arbeit befreit, sich in brüderlicher Eintracht die Hände reichen würde über die völkertrennenden Grenzen des Staates hinweg, da das Prophetenwort von der Gleichheit alles dessen, was Menschenantlitz trägt, schöne Wirklichkeit würde und Bruderliebe den Haß in der Welt besiegte“.⁴⁴

Geweckt werden sollte dieses solidarische Bewusstsein, dessen semantische Verschiebung sich hier im Sinne einer ‚Bruderliebe‘ bereits ankündigte, beim „Gemeinschaftserlebnis“⁴⁵ des vom Hauptvorstand der AJ organisierten Reichsjugendtags in Weimar vom 28. bis 30. August 1920, auf dem circa 2000 proletarische Jugendliche zusammenkamen. Christian Faludi hält mit Blick auf die aus ganz Deutschland angereisten Teilnehmer:innen fest, dass diesen ein „enorm ausgeprägtes freideutsches Lebensgefühl gemein [war], dessen Ursprünge weniger in marxistischen Theorien als vielmehr in den Lebensreform-Bewegungen wurzelten“.⁴⁶ Viele der Teilnehmenden überhöhten diesen Jugendtag „zu dem Modell eines ‚neuen Sozialismus‘ und ‚neuer Menschen‘“.⁴⁷ Dazu gehörte auch eine utopische Vorwegnahme des angestrebten sozialistischen Gesellschaftszustandes, die mit dem emotionalen Erleben verknüpft wurde. Entsprechend hieß es in der ‚Arbeiter-Jugend‘ im Vorfeld des Jugendtages: „Dieses geistige Erlebnis ist schon ein Stück Sozialismus. Wir erwarten vom Reichsjugendtag eine Stärkung des Solidaritätsgefühl [sic!].“⁴⁸ Gleichzeitig wurde die Jugend als nun eigenständige Akteurin adressiert. Jugend diente dabei gleichsam als Zu- und Selbstbeschreibung einer eigenständigen Altersgruppe innerhalb der Arbeiterbewegung und als generationales Distinktionsmerkmal zur von Teilen der Bewegung als überaltert und gestrig wahrgenommenen Erwachsenenbewegung.⁴⁹

Die finale Artikulation von Solidarität als emotionales und prä-rationales Gemeinschaftserlebnis, verbunden mit der Anerkennung einer Eigenständigkeit der proletarischen Jugend, findet sich schließlich in einem anonymen Beitrag, der zur Zeit des Jugendtages abgedruckt wurde und mit ‚Dem Reichsjugendtag Gruß und Heil!‘ überschrieben ist:

„Es ist das tiefinnere Gefühl geistiger und sittlicher Zusammengehörigkeit, unverbrüchlichen Verbundenseins im Denken und Wollen, im Blut und im Bewußtsein, das uns nach Weimar zieht. Dieses G e m e i n s c h a f t s e r l e b n i s, der schönere, von der Jugend selber geprägte Name für das alte Solidaritätsideal der sozialistischen Arbeiterbewegung, soll [...] auf unserem Reichsjugendtag sinnkräftige Gestalt und Formung erhalten, und es soll von dort über unsere ganze Vereinigung zurückströmen“.⁵⁰

44 A-J 12 (9), S. 92.

45 A-J 12 (16), S. 173.

46 Faludi 2022, S. 223.

47 Walter 2011, S. 26.

48 A-J 12 (16), S. 173.

49 Vgl. A-J 12 (16), S. 173; Stambolis 2022, S. 677.

50 A-J 12 (17), S. 185f.; gesp. gedr.

Arbeiter-Jugend

Nr. 17

Erste Jahrgang monatlich herausgegeben
Preis des Abonnementes für 1920
Reichsverband der Arbeiterjugend
Verleger: Dr. Carl Bruns, Berlin, Unter den Eichen 31

Berlin, 28. August

Erstausgabe: 1. Jahrgang 1917
Verleger: Dr. Carl Bruns, Berlin, Unter den Eichen 31

1920

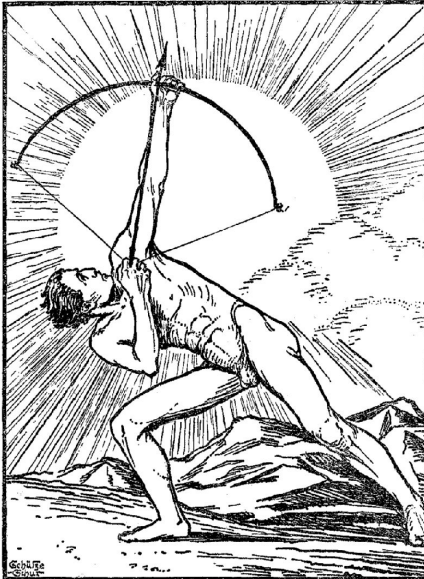
Dem Reichsjugendtag Gruß und Heil!

Kam er in der Neubau unserer Organisation in vielen unserer Vereine eben in die Wege geleitet, da werden sie vom Verbandsorgan zu einer alle umfassenden Gesamttagung aufgerufen. Noch hat sich das Ende des verheerenden Völkermordens, des wie aller Kultur, so auch unserer Bewegung Verdorren bis zum zweiten Male geblüht, und schon hat das Häuflein junger Kriegerkinder, die in der schmerzten Zeit der Fahne der Arbeiterjugend freu geblieben waren, solche Massen Gleichgesinnter um sich geschart, daß es aus allen deutschen Orten eine Kampfgemeinschaft zu einer hinstehenden Tagung zusammenrufen kann. Während die Mütter noch in schweren Sorgen stehen, wie sie unter Welt aus dem Fleisch herausführen, haben wir Jungen bereits an unserer Zeit tüchtig die Hände gerührt und sind lange schon aus dem Stadium der Erregungen und Bewegungen zur Forderung des Tages die Hand ins Heiß, fortgeschritten. — Und wenn wir auch jetzt auf unserer Reichsfesttagung in Weimar, die Zukunft unserer Bewegung, die zugleich die Zukunft des unsterblichen Sozialismus schaffen hilft, so ist doch auch hier schon ein erhebungsreicher Anfang gemacht, daß wir nicht ins Meer hinaus auf dem schwankenden Boden der Hoffnungen und Entwürfe, sondern wir haben uns bereits einen festen Grund geschaffen, auf dem wir das notwendige Werk weiterzuführen vermö-

gen. Doch dürfen wir uns freuen, und so soll unsere Beratung von dieser feindsigen Logik der Jugend eingelöst werden dem Nutzen dienlich sein.

Regelmäßig wiederkehrende Jugendtage sind ja in vielen Gebieten unserer Bewegung eine alte, liebe Gewohnheit. Aber einen Reichsjugendtag, ein Treffen für die gesamte deutsche Arbeiterjugend haben wir in oft den zwölf Jahren, selbst unsere Bewegung

liebt, noch nicht auszulassen gewagt. Es wunderbar mag ja auch früher schon im Geiste des einen oder anderen Klammern in besterren Stunden der Obhandlung einer solchen Gesamttagung ausgedacht sein, eine nun, um sofort wieder in den Papierkorb der Zukunft, für die Gegenwart unerschütterlichen Aufstufungsstadium unserer Organisation, in so vielen Köpfen wieder aufzuwachen konnte und nicht auf den Gangen Sinne bei einer Jugendtagung. — So unerschütterlich, begehrtete Zustimmung fand, ist uns ein Beweis, daß der neue Weg, den unser Verband seit Jahresfrist eingeschlagen, der richtige Weg ist. — Was in diesen Monaten nach Ausdruck stinkt, ist in der Welt, die soziale Hoffnungslosigkeit, im Vergleich zu der sich ein anderen Bewegungen und Ziele unserer Bewegung eingeschlagen den Sozialismus selber, nur wie die Mittel zum Zweck sind. Es ist das tiefste



Zeichnung von Carl G. G. G. G.

Zeichnung von Carl G. G. G. G.



Abb. 1: Deckblatt ‚Arbeiter-Jugend‘, Nr. 12 (17), S. 185
 (<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-bbf-spo-147533>).

Durch dieses Erlebnis „nimmt sie [die Jugend, D. L.] heute schon den Sozialismus als lebendige Wirklichkeit vorweg“. „Ideal und Arbeit“ waren der Inhalt des Gemeinschaftserlebnisses Weimarer Jugendtag, das „gerade die junge Seele wie keine

andere mitreißen muß, weil er an ihre stärksten Regungen, ihre Begeisterungsfähigkeit und ihre Schaffenskraft appelliert“.⁵¹ Hier schimmert sowohl im Text als auch in den bildlichen Motiven, die den Beitrag begleiten (siehe Abb. 1), jener von Korn beschriebene ‚Sozialismus, der an das Gefühl appelliert‘ deutlich durch; verknüpft mit einschlägigen Motiven wie der Sonne, dem nackten, gesunden Körper und dem in die Ferne (die Zukunft?) weisenden Pfeil. Dieses „jugendbewegte“⁵² Verständnis von Sozialismus wurde zu dieser Zeit nicht nur von Erwachsenen, sondern auch vonseiten der Jungsozialisten-Bewegung beschrieben: „Die Jugend soll nicht eine Vorstufe der Erwachsenen sein, sondern sie ist um ihrer selbst willen da“⁵³ hieß es etwa bei Hans Turß. Als 1920 neu gegründete Organisation für Jugendliche zwischen 18 und 20 Jahren nahmen die Jungsozialisten um den Reichsjugendtag eine immer größere Rolle als Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend‘ ein und unterminierten so, gemeinsam mit jugendlichen Autor:innen aus dem besonders wortstarken und reformorientierten Magdeburger AJ-Verein⁵⁴ wie Erich Ollenhauer (1901–1963), zumindest zeitweise die von den Erwachsenen geprägte Diskurshegemonie. Die Neuausrichtung der proletarischen Jugend an emotional-erlebnishaften Idealen und Motiven zeigte sich noch einmal deutlich in der Sonderbroschüre zur Feier des Reichsjugendtages, die Ende 1920 unter dem Titel ‚Das Weimar der arbeitenden Jugend‘ erschien. Die Bildsprache des Einbands (siehe Abb. 2) verweist auf eine als neuen Prometheus idealisierte Jugend, die, im Reformkleid, frei und eigenständig einer neuen Zeit entgegenschreitet. Gleichzeitig wird diese emotionalisierte Ansprache mit einem an die Stadt Weimar als Veranstaltungsort geknüpften Idealismus verbunden, wenn von ihr als „Bethlehem der deutschen Kultur“ und dem Reichsjugendtag als „im Zeichen der Bildung und der Demokratie“⁵⁵ stehendem Ereignis geschrieben wurde. Im Nachgang des Jugendtages findet sich in einem weiteren Text von Turß die „Bildungsarbeit“ als wichtigste Aufgabe der AJ, die jedoch bei Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren „nur rein gefühlsmäßig“⁵⁶ vonstattengehen könne.

51 Ebd., S. 186.

52 Hartmann/Lienker 1982, S. 149.

53 A-J 12(18), S. 196.

54 Es waren um den Reichsjugendtag vor allem jene 18- bis 20-jährigen Jungsozialist:innen aus dem neu geschaffenen Jugendverband zwischen AJ und Partei, die für viele AJ-Mitglieder eine Vorbildfunktion einnahmen; das galt sowohl auf dem Feld des Politischen wie auch in der Kleiderwahl. „In ihrem Bewusstsein vermengten sich auch die in den Lebensformen mitschwingenden Deutungen und Lebensentwürfe aus den Kreisen der jungen Bildungsbürger mit den bereits durch das sozialistische Milieu geprägten Wertvorstellungen und Orientierungsmustern. Insofern hielten nicht nur die recht nützliche Wanderkutte und das praktische Insekkleid, sondern eben auch eine eskapistische wie elitäre Weltsicht Einzug in jungsozialistische Kreise“. Walter 2011, S. 31.

55 A-J 12(10), S. 101.

56 A-J 12(14), S. 153.

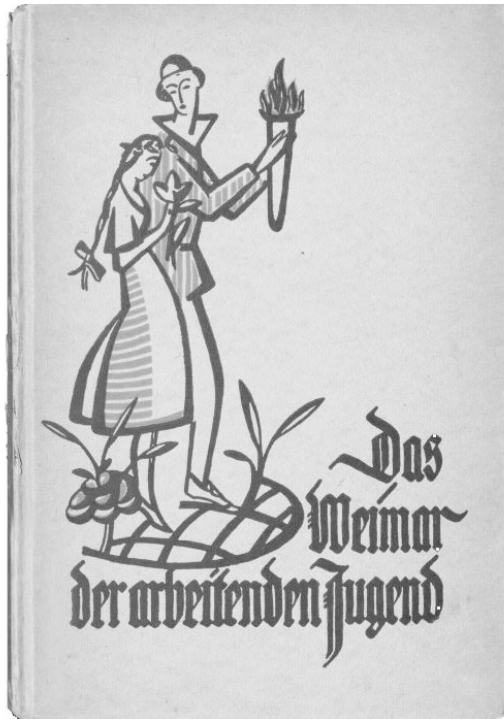


Abb. 2: Einband von ‚Das Weimar der arbeitenden Jugend‘
(<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-bbf-spo-50008454>).

Von einer dauerhaften und nachhaltigen Veränderung des Diskursklimas hin zu einer jugendorientierten, emotionalisierten Pädagogik der proletarischen Jugendbewegung kann jedoch keine Rede sein. Zwar wurde mit dem Jahrgang 1921 dem erwachsenen Redakteur Korn ein zweiter, jugendlicher Redakteur zur Seite gestellt, um die Forderungen der Jugendlichen nach Mitgestaltung ihrer Zeitschrift zu berücksichtigen. Allerdings lässt sich bereits ab diesem Jahrgang ein tendenzielles Abrücken von jenem als „Geist von Weimar“⁵⁷ in die Geschichte eingegangenen Nimbus der emotionalen Eigengesetzlichkeit der jugendlichen Proletarier:innen zugunsten einer Re-Orientierung an den stärker rationalistisch eingefärbten Idealen der erwachsenen Arbeiterbewegung beobachten. Auch hier lohnt ein Blick auf den zentralen Signifikanten der Solidarität. So wurde im Januar 1921 noch an das „Gefühl der Gemeinsamkeit, der Solidarität, des Aufeinanderangewiesenseins“⁵⁸

57 Lienker 1987.

58 A-J 13(1), S. 7.

appelliert, das es unter der proletarischen Jugend zu stärken gelte. Im Laufe des Jahres verschob sich jedoch die Semantik zunehmend hin zu den älteren Idealen der „internationale[n] Solidarität“⁵⁹ und einem „brüderliche[n] Verbundensein der Menschen“.⁶⁰ Solidarität wird auch infolge der Wiedervereinigung der AJ mit der USPD-nahen Jugendbewegung zur Sozialistischen Arbeiterjugend (SAJ) im Jahr 1921 wieder stärker mit „Brüderlichkeit“⁶¹ in Verbindung gebracht. Eine ausführliche Untersuchung der Jahrgänge bis 1933 steht noch aus, jedoch scheint plausibel, dass insbesondere angesichts der nationalsozialistischen Bedrohung zum Ende der 1920er Jahre Emotionalität und Eigengesetzlichkeit der Jugend zugunsten einer beschworenen Einheit von jugendlicher und erwachsener Arbeiterbewegung preisgegeben wurden. Insbesondere angesichts jenes zunehmend übermächtigen Gegners schrieb sich die Arbeiterbewegung die autoritativ-rationale Aufgabe zu, „die Jugend zum Sozialismus und zur internationalen Solidarität zu führen“⁶², und dem nationalistischen Chauvinismus das Ideal der „internationalen Arbeitersolidarität“⁶³ entgegenzusetzen. Zusätzlich lässt sich die Entwicklung des Solidaritätsbegriffs auch im Vergleich mit der am Ende einer jeden Ausgabe der ‚Arbeiter-Jugend‘ gedruckten Begriffserläuterungen nachvollziehen. Solidarität wird dort drei Mal definiert: 1909 als „Zusammengehörigkeit, besonders in der Zusammensetzung“⁶⁴, 1921 als „Gesamthaltung, Gemeinschaftsgefühl“⁶⁵ und 1922 als „Gesamthaltung, gemeinsame Verpflichtung aller einzelnen in einer Gesellschaft“.⁶⁶ Die beschriebene Resignifizierung des Solidaritätsbegriffs während der Phase der Eigenständigkeit lässt sich – so möchte ich nun argumentieren – stringent als Affirmation reformpädagogischer Impulse verstehen. Dies sollte jedoch gerade nicht als ‚Verbürgerlichung‘ der proletarischen Jugendbewegung gewertet werden, wie es vor allem vonseiten der DDR-Geschichtsschreibung⁶⁷ interpretiert wurde.

4 Pädagogische Reform in der Arbeiterbewegung

4.1 Reformpädagogik: Hermeneutische Annäherungen

Der Begriff Reformpädagogik ist historisch überwiegend mit einer Hochphase pädagogischer Konzeptionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts verknüpft. Insbesondere zunächst durch Herman Nohl und später durch Wilhelm und Andreas Flit-

59 A-J 13 (3), S. 96.

60 Ebd., S. 96.

61 A-J 13 (8), S. 265.

62 A-J 19 (4), S. 78.

63 A-J 24 (1), S. 22.

64 A-J 1 (2), S. 20.

65 A-J 13 (5), S. 186.

66 A-J 14 (2), S. 64.

67 Vgl. Autorenkollektiv 1973.

ner kanonisiert⁶⁸ wird Reformpädagogik lange in erster Linie ideengeschichtlich und in Anlehnung an Persönlichkeiten wie Peter Petersen oder Maria Montessori rezipiert.⁶⁹ Ihre Dekonstruktion, etwa in Form einer ‚kritischen Dogmengeschichte‘⁷⁰, gehört mittlerweile zum Standardrepertoire des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Und doch erfreuen sich Publikationen zu reformpädagogischen Konzepten, auch und gerade mit Fokus auf ihren Epochencharakter in Deutschland zwischen 1890 und 1933,⁷¹ anhaltender Konjunktur.⁷²

Die Frage ist nun, wie und wozu sich die Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend‘ um 1920 verstärkt Motiven dieser pädagogischen Reformbewegung zuwandten. Das lässt sich nur verstehen, wenn – mindestens – zwei Entwicklungen miteinander in Bezug gesetzt werden: die strukturelle Erfahrung der Krisenhaftigkeit des gesellschaftlichen Lebens, gerade infolge des Ersten Weltkrieges, und die proklamierte Eigengesetzlichkeit diverser Jugend- und Lebensreformbewegungen, die nach Kriegsende von einem Teil der Arbeiterjugendlichen übernommen wurde.⁷³ Die Erfahrung von in der Spätphase des deutschen Kaiserreichs nicht durchsetzbaren politischen Reformen führte außerdem zu einer starken Pädagogisierung des politisch-sozialen Gefüges mit der Folge, dass immer mehr Herausforderungen einer zunehmend kontingenten Gesellschaft in der industrialisierten Moderne in das Feld des Pädagogischen verlegt wurden;⁷⁴ exemplarisch zu erkennen an der verbreiteten „Hoffnung, durch ‚neue Erziehung‘ einen ‚neuen Menschen‘ für eine ‚neue Gesellschaft‘ schaffen zu können“.⁷⁵ Dadurch wurden Kinder und Jugendliche zu Projektionsflächen einer kollektiven Utopie. Durch Erziehung sollten jene zukünftigen ‚neuen‘ Menschen geschaffen, sollte im Pädagogischen das mögliche Zukünftige vorweggenommen werden, das in der gegebenen Gesellschaft nicht durchsetzbar war. Damit einher ging die Proklamation von Kindes- und Jugendalter in ihrer jeweiligen, vom Erwachsenenalter abgegrenzten Eigengesetzlichkeit.

Die Kernaussage jener pädagogischen Reformepoche um 1900, „dass das Eigenrecht von Kindern und Jugendlichen zum Ausgangspunkt aller Pädagogik gemacht werden müsse“,⁷⁶ wurde auch in Kreisen der Arbeiterbewegung intensiv diskutiert. Der Begriff der pädagogischen Reform bezeichnete in diesem Zusammenhang eine bestimmte Haltung dem Kind gegenüber, in der dieses als eigenständig handelnde Akteur:in begriffen wurde. Seine Selbsttätigkeit und Eigenge-

68 Vgl. hierzu kritisch Weiß 2023, S. 18f.

69 Vgl. z. B. Barz 2018, S. 1.

70 Vgl. Oelkers 2005.

71 Vgl. bspw. Keim/Schwerdt 2013.

72 Zuletzt Eble et al. 2023.

73 Vgl. Link 2018, S. 17.

74 Vgl. Tenorth 2017, S. 38.

75 Hermann/Oelkers 1994, S. 544.

76 Koerrenz 2014, S. 135.

setzlichkeit wurden dann wiederum in Anlehnung an lebensreformerische Ideale⁷⁷ und in Abgrenzung zur vermeintlich überrationalisierten Welt der Erwachsenen mit einer Nähe zum Emotionalen artikuliert, die letztlich als ideologische Grundierung einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ fungierte und zu deren zentralen Motiven etwa ‚Mutter Erde, Kosmos, höheres Bewusstsein, Echtheit, lichtwärts, Wahrheit, Reinheit, Schönheit, Veredelung, Werden, Entwicklung, Zukunft‘⁷⁸ zu zählen sind. Als ‚Bewegung zur Lebensreform‘⁷⁹ lassen sich die unter 3.2 wiedergegebenen Stimmen von Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend‘, die auf solche Motive zurückgriffen, im Lichte einer ‚emotionalen, erlebnishaft-empathischen Grundeinstellung zur Welt‘⁸⁰ deuten: ‚Man erwartete das Heil nicht aus der Politik und schon gar nicht aus einer revolutionären Erhebung, sondern aus dem individuellen und Gruppenhandeln im Hier und Jetzt‘.⁸¹ In diesem Sinne ist die Artikulation reformpädagogischer Motive um den Reichsjugendtag 1920 als Affirmation jener von Groppe beschriebenen emotional-empathischen Episteme zu verstehen. Zur Semantik dieser Episteme zählt auch ein Konzept von Bildungs- und (Selbst-) Erziehungsprozessen, wonach diese ‚nur noch in einer gleich denkenden Gemeinschaft durch ‚Erlebnisse‘ angestoßen werden‘⁸² konnten. Gruppen, in denen diese Episteme aufgegriffen wurde, bezeichnet Groppe als ‚Kulturen der Nähe‘.⁸³ Als deren Kernmerkmal lässt sich eine Transformation betont rationalen Denkens und Handelns ‚in einen Habitus der Expression, der Empathie, des Willens- und Gefühlsäußerung [sic]‘ festhalten. ‚Eine empathische Erlebniskultur war daher zentraler Bestandteil der Kulturen der Nähe, diskursiv gerahmt durch die neue Episteme‘. Dazu gehörte auch die Herausbildung eines ‚Gemeinschaftsbewusstseins‘ durch den ‚hohen Augenblick‘⁸⁴ – einem rational nicht erklärbaren, rein emotionalen Hochgefühl tiefer Verbundenheit –, wie er sich für die proletarische Jugendbewegung augenscheinlich mit dem Weimarer Reichsjugendtag einstellte. Als dieser Erlebniskultur ebenso zugehörig muss darüber hinaus eine besonders für den deutschsprachigen Raum konstitutive Variante der Kulturkritik⁸⁵ angesehen werden, in deren semantischer Eigenart als Deutungsmuster⁸⁶ sowohl liberal-konservative wie auch links-progressive Reformpädagogiken eingebettet wa-

77 ‚Der alte Mensch des Intellekts wird zum Feindbild; der neue Mensch des Willens, des Gefühls, der heroischen, ‚befreien‘ Tat, der geniale Lebensgestalter und Künstler wird zum Leitbild. All das bildet gleichsam den sozio-emotionalen Hintergrund der Lebensreformbewegung und der Reformpädagogik‘. Skiera 2017, S. 48; Herv. i. O.

78 Skiera 2010, S. 80; Herv. i. O.

79 Skiera 2017, S. 48.

80 Groppe 2016, S. 77.

81 Skiera 2017, S. 53.

82 Vgl. Groppe 2016, S. 84.

83 Ebd., S. 89.

84 Ebd.

85 Vgl. Koerrenz 2014, S. 135.

86 Vgl. Bollenbeck 1996.

ren und deren Bezugspunkte sich nicht notwendig anhand einer vermeintlichen Trennlinie von bürgerlichen und proletarischen Bewegungen brechen.

4.2 Zur Reformpädagogik-Rezeption in der Arbeiterbewegung

Meist wird zur Begründung des pädagogischen Bemühens der Arbeiterbewegung in einschlägigen Handbüchern⁸⁷ auf die Rede Wilhelm Liebknechts vor dem Dresdner Arbeiterbildungsverein 1872 rekurriert. In dieser widmete sich Liebknecht bereits der staatstragenden und die Klassenspaltung aufrechterhaltenden Funktion der Schule und diskutierte Fragen von Bildung und Erziehung.⁸⁸ Nach den Vorschlägen zur Schulreform von Clara Zetkin (1857–1933) und Heinrich Schulz im Rahmen des Mannheimer SPD-Parteitags 1906 und der schließlich 1911 von Schulz vorgelegten Monographie über die ‚Schulreform der Sozialdemokratie‘, in der dieser von der SPD als „Partei der Schulreform“⁸⁹ schrieb, galt diese als erste deutsche Partei, die eine kohärente Position zur Reform des Schulwesens einnehmen konnte.⁹⁰ Dabei finden sich in den historischen Quellen immer wieder bewusste Abgrenzungen zu einer ‚bürgerlichen‘ Blockade der Schul- und Bildungsreform, wobei durch die Zuschreibung eines bürgerlichen Konservatismus der eigene sozialistisch-progressive Standpunkt markiert werden konnte. Die dominante Scheidung in ein konservativ-bürgerliches und ein sozialistisch-progressives Lager – analog zur Klassenscheidung in Bourgeoisie und Proletariat⁹¹ – zieht sich konsequent durch die historischen Quellen und findet sich in älteren Arbeiten⁹² zur proletarischen Jugendbewegung ebenso wie zuletzt in Christa Uhligs Studien zur Reformpädagogikrezeption in der Arbeiterbewegung, wenn diese von einer kritischen Adaption ‚bürgerlicher Reformpädagogik‘⁹³ durch pädagogisch interessierte Protagonist:innen der Arbeiterbewegung wie Schulz und Zetkin schreibt. Uhligs Studien folgen dabei einem Narrativ, in dem ‚bürgerliche‘ Pädagog:innen als Ursprung reformpädagogischer Konzepte erscheinen, deren Theorien nach und nach in den Ideenkreis der Arbeiterbewegung einströmten. Eine Ablösung von ‚der bürgerlichen Reformpädagogik‘ als „Impulsgeberin“⁹⁴ für sozialistische Pädagogik vollzog sich Uhlig zufolge nach dem Ersten Weltkrieg, in dessen Folge vermehrt eigene, eben ‚sozialistische‘ Reformpädagogikmodelle konzipiert worden seien. Diese Idee eines reformpädago-

87 So bei Keim 2013, S. 56.

88 Vgl. Liebknecht 1872/1904, S. 52.

89 Schulz 1911, S. 254.

90 Das zeigt sich auch anhand der frühen und intensiven Rezeption des Schulkonzepts Paul Natorps durch August Bebel. Vgl. Lesanovsky 2005, S. 216–223.

91 Diese Analogie findet sich unmittelbar bei Korn 1910, wenn dieser den „Arbeiterleser“ seines Buches direkt anspricht, der „nicht anmaßend genug“ sei, „sich in irgendeine Bewegung der b ü r g e r l i c h e n Jugend oder in die ‚Fürsorge‘ der erwachsenen Bourgeois für i h r e goldenen Sprößlinge einzumischen“. Ebd., S. 1; gespr. gedr.

92 Vgl. hier stellvertretend Eberts 1979, S. 19.

93 Uhlig 2006, S. 64.

94 Uhlig 2008, S. 87.

gischen Transfers vom Bürgertum in die sozialistische Bewegung trägt jedoch nur – wenn überhaupt – so lange davon ausgegangen wird, dass ‚Reformpädagogik‘ in der Arbeiterbewegung in erster Linie ‚Schulreform‘ bedeutete; ein weiteres Narrativ, das sich sowohl in gegenwärtigen Handbuchartikeln⁹⁵ als auch beispielhaft in Heinrich Schulz‘ kritischer Abarbeitung an Georg Kerschensteiners Schulreformmodell⁹⁶ nachvollziehen lässt.

Zu überdenken ist dies jedoch, wenn ein Begriff von Reformpädagogik angelegt wird, der über die Schulreform hinaus in seiner emotionalisierten Dimension auf Kulturkritik und damit auf Lebens- und Gesellschaftsreform durch Bildung zielt. Hinsichtlich der Artikulation von Bildung und Kultur als Motoren der Modernisierung und des Wandels ergibt es wenig Sinn, ‚bürgerliche‘ und ‚proletarische‘ Pädagogik dichotom voneinander zu scheiden, auch wenn Carola Groppe selbst im Falle der Emotionalität von einer ‚bürgerlichen Episteme‘⁹⁷ spricht, die Einzug in die pädagogischen Überlegungen der Arbeiterbewegung gehalten habe. Die emotionale Episteme war jedoch kein bezugsloses Novum im pädagogischen Diskurs der Arbeiterbewegung, sondern rekurrierte auf die positiv besetzten Begriffe Bildung und Kultur, was sich beispielhaft an den unter 3.2 herausgearbeiteten Beiträgen von Hans Turß ablesen lässt. Der Rekurs auf Bildung und Kultur ist gerade kein Merkmal ‚bürgerlichen‘ Denkens, sondern vielmehr konstitutiv für ein explizit deutsches Deutungsmuster der Wirklichkeit, dessen sich sowohl ‚preußische Konservative‘ wie auch ‚der radikale Sozialdemokrat Karl Liebknecht‘⁹⁸ bedienten. Nicht erst um 1910, sondern bereits in Wilhelm Liebknechts Rede von 1872 taucht dieses Motivpaar auf, wenn dieser an der zeitgenössischen ‚Bildung‘ lediglich kritisierte, dass diese „keine echte, den ganzen Menschen durchdringende und veredelnde Bildung“⁹⁹ sei. Entsprechend schrieb auch Heinrich Schulz 1911 von der „Bildungsarbeit“ respektive der „Kulturarbeit der Sozialdemokratie“, deren konstitutiver Bestandteil die „Erkenntnis“ sei, „daß die Zukunft hat, wer die Jugend hat“.¹⁰⁰ Interessant an der Reformpädagogikrezeption der Arbeiterbewegung ist also nicht ein vermeintlich ‚neuer‘ Bezug auf die Schule oder eine ‚Übernahme‘ ‚bürgerlichen‘ Denkens. Interessant ist vielmehr, in welchen Modi die Kulturkritik seitens der Arbeiterbewegung vorgebracht wurde; nämlich zunächst im Fahrwasser eines rationalen Verständnisses von Bildung und Kultur als Tugenden der Arbeiterbewegung und infolge des Ersten Weltkrieges als Kritik an einer über-rationalisierten Welt, die wiederum Bildung und Kultur als Fluchtpunkte einer emotional-erlebnishaften Emphase markierte. Entsprechend finden sich auch in der ‚Arbeiter-Jugend‘

95 So bei Keim 2013, S. 56f.

96 Vgl. Schulz 1911, S. 148–155.

97 Groppe 2016, S. 77.

98 Bollenbeck 1996, S. 12.

99 Liebknecht 1872/1904, S. 16.

100 Schulz 1911, S. 256f.

zwischen 1919 und 1921, wie in Abschnitt 3.2 dargestellt, reihenweise klassische Motive der Jugend- und Lebensreformbewegung und nur in diesem Kontext wird verständlich, welche Bedeutung „Begriffe[n] wie Natur, Wahrheit, Schönheit, Entwicklung, Arbeit, Selbsttätigkeit, Aktivität, Gemeinschaft, Individualität u. a.“ zukam: Es handelte sich um „Sprachcodes, die für das Neue, das Zukünftige, das Anders und Besserwerden standen“.¹⁰¹ Ihre Artikulation im Rahmen des oben beschriebenen Paradigmas des Prä-Rationalen wird durch den Reichsjugendtag 1920 mit der Stadt Weimar als Hort des deutschen Deutungsmusters von Bildung und Kultur verbunden. Die Rezeption jener emotionalen Episteme ist dann weniger als ‚Verbürgerlichung‘, sondern eher als Hinwendung zu einer als modern und zeitgemäß empfundenen Pädagogik zu interpretieren, von der die Akteur:innen sich eine prä-rationale Weckung des Klassenbewusstseins versprochen.

Reformpädagogik in der proletarischen Jugendbewegung, so lässt sich abschließend festhalten, reichte also weit über Ideen zur Schulreform hinaus – obwohl sie gerade in der ‚Arbeiter-Jugend‘ ebenso rege diskutiert wurden.¹⁰² Diese fußten in der Regel jedoch auf Aufklärung und Rationalität und finden ihre Rezeption unter den Begriffen einer demokratischen¹⁰³ respektive progressiven Reformpädagogik.¹⁰⁴ Interessanter erscheint die hier aufgezeigte emotionale Adressierung von Kindern und Jugendlichen, die in der Artikulation der herausgearbeiteten emotional-erlebnishaften Motive auf Kulturreform zielt, und sich komprimiert in einer Resignifizierung des Solidaritätsbegriffs als Gemeinschaftserlebnis spiegelt.

5 Das solidarische Gemeinschaftserlebnis als Signum pädagogischer Reform

Der Beitrag konnte zeigen, dass und wie sich in der Jugendzeitschrift ‚Arbeiter-Jugend‘ sowie im erweiterten Diskursfeld der proletarischen Jugendbewegung während ihrer ‚Phase der Eigenständigkeit‘ zwischen 1919 und 1921 reformpädagogische Motive im Sinne einer emotional-erlebnishaften Pädagogik niederschlugen. Als von den Autor:innen bewusst platzierte Abgrenzung zu bis dato praktizierten rationalistischen Erziehungskonzepten wurde die Jugend hier als prä-rationale Lebensphase beschrieben, die insbesondere aus Sicht des Redakteurs der ‚Arbeiter-Jugend‘ sowie von Vertreter:innen der Jungsozialistenbewegung mit einer Nähe zum Emotionalen, einer teils weltflüchtigen Romantik bis hin zu einer Tendenz ins Irrational-Affektive einherging. Um die Ausgangs- und Leitfrage des Beitrags zu beantworten: Der Jugendliche als Prometheus, die Sonne, das Licht,

101 Uhlig 2006, S. 188.

102 Vgl. Lieb 2023, S. 141–143.

103 Vgl. Rülcker 2000.

104 Vgl. Bernhard 2000.

der neue Mensch, der einer neuen Zeit entgegenschreitet – all diese Motive konstituierten das Motivbündel pädagogischer Reform in der AJ von 1919 bis 1921. Ihr wichtigstes Merkmal war die Emotionalisierung der Jugend und eine damit einhergehende Pädagogisierung des Sozialen und Politischen. Anschaulich nachzuvollziehen ist dies, so habe ich im Rahmen einer ersten These festgehalten, an der semantischen Verschiebung des Solidaritätsbegriffs, der bis 1918 in tradierter Weise mit Brüderlichkeit und Internationalismus verknüpft, danach jedoch mit dem Nimbus des emotional-empathischen Gemeinschaftserlebnisses aufgeladen wurde. Ein empathisches Gefühl der Verbundenheit, das vom Gemeinschaftserlebnis gestiftet wurde, sollte so mithin die Grundlage von Solidarität bilden.

Mit diesem „Kultursozialismus“¹⁰⁵ wurde das Ideal einer sozialistischen Gesellschaft in das Individuum und in die Zukunft verlegt und damit zu einem gewissen Teil pädagogisiert und entpolitisiert. Hier von einer ‚Verbürgerlichung‘ der proletarischen Jugendbewegung zu sprechen erscheint jedoch abwegig. Vielmehr, so habe ich im Rahmen meiner zweiten These argumentiert, knüpfte die emotional-erlebnishaft Semantik an die bereits aus früheren Texten der Arbeiterbewegung bekannte Artikulation von Bildung und Kultur an, die sich als überparteiliches Deutungsmuster bereits lange vor 1919 in einschlägigen Texten der Arbeiterbewegung fand. Damit kann von einem ideen- oder diskursgeschichtlichen „Primat der bürgerlichen Jugendbewegung“¹⁰⁶ als ‚Quelle‘ reformpädagogischen Denkens kaum mehr die Rede sein. Die Reformpädagogikrezeption in der AJ verdeutlicht vielmehr eine Transformation der Erziehung zum Klassenbewusstsein, die sich wiederum im Paradigma des überparteilichen Deutungsmusters von Bildung und Kultur bewegt und in marxistischer Tradition die Veränderung von Menschen und Gesellschaft dialektisch zu verbinden versucht hat.¹⁰⁷ Es ist genau diese Transformation, mit der Karl Korn in seiner Chronik der Arbeiterjugendbewegung von 1922 explizit wirbt, wenn er den neuen Charakter der proletarischen Pädagogik hervorhebt. Als für die Jugend konzipierte Schrift müssen sowohl Korns Buch als auch die Artikel in der ‚Arbeiter-Jugend‘ quellenkritisch als Erziehungsmedien reflektiert werden, mit denen der Kampf um die Jugend geführt wurde. Es ist bemerkenswert, dass die im Zuge dieses Kampfes aus der zeitgenössischen pädagogischen Mode übernommene emotionale Episteme gerade keine Preisgabe der Ideale und Ziele der Arbeiterbewegung markierte und daher auch von einer ‚Verbürgerlichung‘ keine Rede sein kann. Das emotional-empathische Reformmotiv knüpfte vielmehr an eine kulturkritische Tradition in der Arbeiterbewegung an und die Resignifizierung von Solidarität als emotionales Gemeinschaftserlebnis bildete keinen Bruch mit dem Anspruch der Kulturreform, sondern bediente sich zu ihrer Umsetzung lediglich eines anderen, prä-rationalen Erziehungsstils.

105 Schley 1987, S. 84.

106 Götte 2021, S. 164.

107 Vgl. Burghardt 2021, S. 74.

Auch wenn der vorliegende Beitrag bereits erste Hinweise zur weiteren Entwicklung pädagogischer Konzepte in der proletarischen Jugendbewegung zusammentragen konnte, verbleibt als Desiderat schließlich deren Weiterentwicklung und damit auch der des Solidaritätsbegriffs nach 1921. Hier wäre etwa im Lichte des erstarken Nationalsozialismus zu fragen, mit welcher Semantik zentrale Begrifflichkeiten der Arbeiterbewegung im Zuge dieser Entwicklung aufgeladen wurden.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Arbeiter-Jugend. Organ für die geistigen und wirtschaftlichen Interessen der jungen Arbeiter und Arbeiterinnen (1909–1933): 1., 10.–14., 19. u. 24. Jahrgang. Berlin.
- Korn, Karl (1910): Die bürgerliche Jugendbewegung. Berlin.
- Korn, Karl (1922): Die Arbeiterjugendbewegung. Einführung in ihre Geschichte. Berlin.
- Schulz, Heinrich (1911): Die Schulreform der Sozialdemokratie. Dresden.

Literatur

- Autorenkollektiv Falkenberg, Rudolf/Ferchland, Bernd/Jahnke, Karl Heinz/Lamprecht, Werner/Pietschmann, Horst/Scholze, Siegfried (1973): Geschichte der deutschen Arbeiterjugendbewegung. 1904–1945. Berlin.
- Barz, Heiner (2018): Einleitung zum Handbuch Reformpädagogik und Bildungsreform. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden, S. 1–11, https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_1.
- Behrens, Heidi (2008): ‚Mehr wissen, mehr können‘. Bildungsanstrengungen der sozialdemokratischen Jugend in der Weimarer Republik und ihre Wirkungen. In: Eppe, Heinrich/Hermann, Ulrich (Hrsg.): Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland. Weinheim/München, S. 69–84.
- Benecke, Jakob (2020): Außerschulische Jugendorganisationen. Eine sozialisationstheoretische und bildungshistorische Analyse. Weinheim/Basel.
- Bernhard, Armin (1999): Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenen Schulreform. Studien zur Bildungsreform, Bd. 36. Frankfurt/Main.
- Bernhard, Armin (2000): Sozialität, Erziehung und Gesellschaft: Individuum und Gemeinschaft im Paradigma der neuen Erziehung des Bundes Entschiedener Schulreformer. In: Neuhäuser, Heike/Rilcker, Tobias (Hrsg.): Demokratische Reformpädagogik. Berliner Beiträge zur Pädagogik, Bd. 2. Frankfurt/Main, S. 43–62.
- Bollenbeck, Georg (?1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/Main.
- Burghardt, Daniel (2021): Theorien revolutionärer Praxis. Bildungsphilosophische Überlegungen zu den Revolutionsbewegungen 1917 und 1968. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim/Basel, S. 73–90.
- Eberts, Erich (1979): Arbeiterjugend 1904–1945. Sozialistische Erziehungsgemeinschaft. Politische Organisation. Quellen und Beiträge zur Geschichte der Jugendbewegung, Bd. 20. Frankfurt/Main.
- Eble, Lukas (2021): Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung 4, H. 2, S. 112–134, <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.02>.

- Eble, Lukas/Kunert, Simon/Kluge, Sven/Steffen, Marco (Hrsg.) (2023): *Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße. Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven*, Bd. 9. Weinheim/Basel.
- Eppe, Heinrich (2008): 100 Jahre Sozialistische Jugend in Deutschland im Überblick. In: Eppe, Heinrich/Hermann, Ulrich (Hrsg.): *Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland*. Weinheim/München, S. 43–68.
- Faludi, Christian (2022): Sehnsucht nach Sozialismus. Der Reichsjugendtag in Weimar 1920. In: Braune, Andreas/Elsbach, Sebastian/Noak, Ronny (Hrsg.): *Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik*. Weimarer Schriften zur Republik, Bd. 19. Bielefeld, S. 221–248.
- Götte, Petra (2021): Jugend. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcello (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn, S. 161–173.
- Gramsci, Antonio (1991–2012): *Gefängnishefte*. Gesamtausgabe in 10 Bänden. Hamburg.
- Groppe, Carola (2016): Reformpädagogik und soziale Ungleichheit. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich/Reh, Sabine (Hrsg.): *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*. Bad Heilbrunn, S. 73–95.
- Hartmann, Günther/Lienker, Heinrich (1982): *Sozialistische Arbeiterjugend in der Weimarer Republik*. Forschungsbericht 2. Bielefeld.
- Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (1994): Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, H. 4, S. 541–547, <https://doi.org/10.25656/01:10849>.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970/2004): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Werke, Bd. 3. Studienausgabe. Wetzlar.
- Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (2013): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*. Frankfurt/Main.
- Keim, Wolfgang (2013): Politische Parteien. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich: *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933)*. Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt/Main, S. 39–83.
- Klinkisch, Eva-Maria (2022): Solidarität. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel, S. 397–406.
- Koerrenz, Ralf (2014): *Reformpädagogik. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn.
- Lesanovsky, Werner (2005): *Lernen, lernen und abermals lernen. August Bebel über Volksbildung, Erziehung und Pädagogik*. Frankfurt/Main.
- Lieb, Daniel (2023): ‚...der Jugend ewiges Recht auf Sonne und Glück und Erkenntnis‘. Die Erziehung zum Frieden in der ‚Arbeiter-Jugend‘. In: Engelmann, Sebastian/Gräbe, Viktoria/Berner, Esther/Bach, Clemens (Hrsg.): *Krieg und Frieden – Bildungshistorische Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 129–146.
- Lieb knecht, Wilhelm (1872/1904): *Wissen ist Macht. Macht ist Wissen*. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872. Berlin.
- Lienker, Heinrich (1987): ‚Geist von Weimar‘. Partizipationsbestrebungen, kulturelle Orientierungen und politisch-pädagogische Handlungsfelder der mehrheitssozialistischen Jugendbewegung in der Frühphase der Weimarer Republik. Schriftenreihe des Archivs der Arbeiterjugendbewegung Nr. 12. Bonn.
- Link, Jörg W. (2018): Reformpädagogik im historischen Überblick. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden, S. 15–30, https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_2.
- Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (2024): Einleitung. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (Hrsg.): *Umstrittene Solidarität. Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffs*. Bielefeld, <https://doi.org/10.14361/9783839464656>.
- Meyer, Thomas (2015): Solidarität und Soziale Demokratie. In: Krell, Christian/Mörschel, Tobias (Hrsg.): *Werte und Politik*. Wiesbaden, S. 73–92.

- Mollenhauer, Klaus (1994): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München.
- Naujoks, Martina (1984): *Mädchen in der Arbeiterjugendbewegung in der Weimarer Republik*. Ergebnisse, Bd. 25. Hamburg.
- Oelkers, Jürgen (2005): *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München.
- Oelkers, Jürgen (2019): Aspekte der Rezeption von ‚Reformpädagogik‘. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 41, H. 2, 294–314, <https://doi.org/10.25656/01:20320>.
- Osterroth, Franz/Schuster, Dieter (2005): *Chronik der deutschen Sozialdemokratie. Daten – Fakten – Hintergründe*. Band 1: Von den Anfängen bis 1945. Bonn.
- Pfützer, Robert (2018): *Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert*. Bielefeld.
- Rülcker, Tobias (2000): *Demokratische Reformpädagogik: Eine Einführung*. In: Neuhäuser, Heike/Rülcker, Tobias (Hrsg.): *Demokratische Reformpädagogik. Berliner Beiträge zur Pädagogik*, Bd. 2. Frankfurt/Main, S. 11–41.
- Schwerdtner, Ines (2023): *Sozialistische Zeitschriften und redaktionelle Arbeit: Katalysatoren für politische Bildung*. In: Castro Varela, María do Mar/Khakhpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hrsg.): *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*. Weinheim/Basel, S. 197–208.
- Skiera, Ehrenhard (2010): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München.
- Skiera, Ehrenhard (2017): *Lebensreform und Reformpädagogik*. In: Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim/Basel, S. 46–58.
- Stambolis, Barbara (2022): *Jugend und Jugendbewegungen. Erfahrungen und Deutungen*. In: Rossol, Nadine/Ziemann, Benjamin (Hrsg.): *Aufbruch und Abgründe. Handbuch der Weimarer Republik*. Bonn, S. 677–697.
- Stiß, Dietmar/Torp, Cornelius (2021): *Solidarität. Vom 19. Jahrhundert bis zur Corona-Krise*. Bonn.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2017): *Reformpädagogik – oder: die Modernisierung der Erziehung*. In: Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim/Basel, S. 22–45.
- Uhlig, Christa (2006): *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung*. Studien zur Bildungsreform, Bd. 46. Frankfurt/Main.
- Uhlig, Christa (2008): *Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik*. Studien zur Bildungsreform, Bd. 47. Frankfurt/Main.
- Uhlig, Christa (2023): *Reformpädagogik – historische Kontexte, Intentionen, Rezeptionsmuster*. In: Eble, Lukas/Kunert, Simon/Kluge, Sven/Steffen, Marco (Hrsg.): *Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße. Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven*, Bd. 9. Weinheim/Basel, S. 39–55.
- Walter, Franz (2011): ‚Republik, das ist nicht viel‘. *Partei und Jugend in der Krise des Weimarer Sozialismus*. Bielefeld.
- Weiß, Edgar (2023): ‚Reformpädagogik‘: Zur Problematik eines pädagogikhistoriographischen Signifikanten und zur Ambivalenz seiner Signifikate. In: Eble, Lukas/Kunert, Simon/Kluge, Sven/Steffen, Marco (Hrsg.): *Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße. Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven*, Bd. 9. Weinheim/Basel, S. 17–38.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/V9WBVEV8Y>

Autor

Lieb, Daniel

<https://orcid.org/0009-0002-5370-4530>

Annelie Ramsbrock

Be Empathetic! **On the Relationship of Inmates and Guards in the West German Penal System**

Zusammenfassung

Spätestens seit den 1960er Jahren bestand unter Kriminologen und Pädagogen kein Zweifel daran, dass insbesondere eine psychologisch fundierte Aus- und Fortbildung der Gefängniswärter einen entscheidenden Beitrag zur erwünschten Resozialisierung von Strafgefangenen leisten würde. Welche Maßnahmen und Methoden in der Bundesrepublik Deutschland entwickelt und angewandt wurden, um aus dem klassischen ‚Schließer‘ ein pädagogisch gewandtes Gegenüber zu machen, ist die leitende Frage des Beitrags. In dem er sich mit der Berufsbildung einer spezifischen Gruppe von Staatsdienern befasst, verknüpft er die Geschichte des Strafens nicht nur mit der Historischen Bildungsforschung, sondern zudem mit der Geschichte der Emotionen, wobei die historische Wirkmächtigkeit eines bestimmten Gefühls – der Empathie – im Zentrum steht. Damit verweist der Beitrag auf eine für die Erziehungs- und Bildungsgeschichte sehr grundlegende Beobachtung, nämlich auf das enge Verhältnis von Emotionen und Macht.

Strafvollzugsreform der 1960er/70er Jahre, Resozialisierungsparadigma, Berufsausbildung von Strafvollzugsbeamten, psychologische Wende

Abstract

Since the 1960s at the latest, there has been no doubt among criminologists and educationalists that psychologically informed training of prison officers would make a decisive contribution to the desired resocialisation of prisoners. This article asks which measures and methods were developed and applied in the Federal Republic of Germany in order to turn the classic prison guard into a skilful pedagogical helper. By looking at the vocational training of a specific group of civil servants, it links the history of punishment not only with historical educational research, but also with the history of emotions, with the historical effectiveness of a particular feeling – empathy – taking centre stage. The article thus refers to a very fundamental observation for the history of education, namely the close relationship between emotions and power.

Prison reform 1970s, Resocialisation Paradigm, Vocational Training of Prison Officers, Psychological Turn

1 Introduction

Prison, it seems, is a place that evokes emotions. Victims of criminal offences may feel anger, revenge or pain towards the perpetrators; a sense of satisfaction perhaps when they are caught, convicted and imprisoned. The offenders themselves, the prisoners, usually experience their stay in prison as a state of emergency. They report feelings such as fear, loneliness, despair or hopelessness, which repeatedly overwhelm them in prison.¹ After all, the prison is inextricably linked to the people who go about their normal, everyday work there, be they doctors, teachers, psychologists, workshop managers or prison officers. The emotions of these groups can only be vaguely recorded historically at best, because they have left behind hardly any sources. Only prison officers, colloquially known as prison wardens, are an exception here, because this occupational group, but also their emotions have attracted the interest of criminologists, sociologists, educationalists and theologians since the 1960s. The focus on the relationship between prisoners and guards was not new. Rather, it had been described as highly problematic since the birth of the prison.² The reason for this is that prisoners and prison guards meet repeatedly in everyday prison life, and the prison guard has the power to open and close cells, which means they can directly influence the freedom of movement of the detainee. If prison reformers in the 1960s left no doubt that the vocational training of 'supervisory staff' in particular would make a decisive contribution to the desired resocialisation of prisoners, this was partly due to the nature of the idea of resocialisation as it had been developed in the 1960s, namely as a form of 'social help' based on socio-pedagogical approaches. On the other hand, the idea of pedagogically flanked vocational training was based on the aforementioned assumption that the men and women of the supervisory service, because they were the staff group with the most frequent and intensive contact with the inmates, were also 'in the closest social and psychological proximity' to them.³ Therefore, according to the reform idea, this group should receive special training in order to be able to influence the behaviour of prisoners in terms of resocialisation.⁴ Which measures and methods were developed and applied in the Federal Republic of Germany in order to turn the classic 'warden' into a pedagogically skilful counterpart is the central question of this article. By focussing on the vocational training of a specific group of civil servants, it links the history of punishment not only with historical educational research, which has so far hardly looked at closed institutions as places of education,⁵ but also with the history of emotions. The

1 See for example Kreiler 1979; Werner 1972; Kessler 1974; Trauberg 1970.

2 See Bretschneider 2008; Nutz 2001; Schauz 2008.

3 Hohmeier 1973, p. 5.

4 See Posschl/Däumling 1970; Hohmeier 1973.

5 See Matthes et al. 2021.

vocational training of supervisory staff centred on teaching them to correctly assess the emotions of their counterparts – the inmates – and to consciously control their own actions on this basis. Although the article focuses on the historicization of feelings,⁶ it will not be an emotional history of the prison. Instead, it will focus on the historical effectiveness of a particular emotion – empathy. Because ‘calculating mind-reading, compassion, involuntary or arbitrary co-experience and taking the perspective of another’,⁷ according to one definition of empathy, was at the centre of the prison guard’s vocational training because it was seen as central to successful resocialisation. The article thus refers not least to something very fundamental for the history of education and training, namely the close relationship between emotions and power. The social concept of order in the period of the ‘psychological turn’ was essentially structured by this relationship, which – as is shown here – included the vocational training of prison officers and thus the closed society of the prison.⁸

In terms of time, the article focuses on the peak phase of the German prison reform, which began in the 1960s and subsided at the end of the 1970s. As a first step, it will trace the history of the relationship between inmates and the supervisory service and, in doing so, examine the self-perception and external perception of both groups. The main sources used here are writings by contemporary lawyers and social scientists who were committed to reforming the penal system. In addition, there are surveys that attempted to capture the self-image and external image of the supervisory service. Finally, prisoners whose voices are taken from so-called prison magazines (made by prisoners for prisoners) also have their say. The second part deals with the specific vocational training of prison guards, or more precisely, with educational programmes as they were devised by contemporary scientists and implemented by educators in training courses. One focus here is on the role of behavioural psychology, which had set itself the task of teaching the ability to deal with certain emotional states, which can probably best be described as empathy.

2 The ‘significant other’: Relationship Stories between Guards and Prisoners

After the Second World War, there was an international consensus, at least in the political arena, that prison officers should receive training. In 1955, the First United Nations Congress on the Prevention of Crime and the Treatment of Offenders published the ‘Selection and training of personnel for penal and correc-

6 See Frevert 2020; Frevert et al. 2011, see also Hitzer 2011.

7 Breithaupt 2020, p. 8.

8 Tändler 2016.

tional institutions',⁹ in which it was pointed out that prison officers should not merely be deployed as 'guards' but should be trained as 'members of an important social service'.¹⁰ The UN did not present a concrete training plan, it merely emphasised that army and police personnel were not necessarily suitable for prison work as long as they had not mastered the 'elementary principles of psychology and criminology'.¹¹ The 'Working Group for Prison Reform' (Arbeitsgemeinschaft für Reform des Strafvollzugs), which had been founded in the Weimar Republic as an association of prison-critical legal scholars, emphasised in the early 1950s that the efforts of social education workers in the prison system would be completely fruitless 'if the other officials (supervisors, factory officials, administrative officials), who are in particularly close contact with the prisoners on a daily basis, did not strive to achieve the same goals'.¹² On the one hand, they pointed out that 'particularly careful selection and training are essential' for prison guards, and on the other hand, they stated the reason for the required care, namely the special proximity of the men (occasionally also women) to the prisoners. The first attempts to train prison officers in personal interaction with prisoners took place in the Federal Republic of Germany in the early 1950s. The so-called 'Thematic Apperception Test' was used, which had been developed in 1935 by the American psychologists Henry A. Murray and Christiana D. Morgan as a projective personality test.¹³ The aim of the test was to train the subjects' observation and interpretation skills. To this end, they were presented with so-called picture panels showing basic human problem situations. The participants' task was to describe, explain and interpret the depicted situations as concretely as possible in order to tell as dramatic a story as possible for each picture. In this way, the officers should recognise their essential instincts, feelings, attitudes, complexes and conflicts, especially their motives for acting when dealing with prisoners. The 'new prison officer', according to the objective of these training courses, would know 'about their professional duties and about a humane attitude towards people at risk',¹⁴ which clearly formulated the demands on prison officers. The aim was to recognise the inmate as a 'vulnerable person' and to behave accordingly in a benevolent, i. e. 'humane' manner. There was no mention of empathy here, at least not directly. However, emotions between compassion and understanding were addressed, which require the ability to empathise. It is hardly a coincidence that the idea of providing prison officers with educational training has been systematically discussed by criminologists since the mid-1960s. Two decades after the end of the Second World War,

9 United Nations 1956, pp. 15–22.

10 Ibid., p. 17.

11 Krebs 1955, p. 300.

12 Schmidt 1952/53, p. 9.

13 See Murray 1943.

14 Hildebrandt 1954, pp. 89–90.

the economic upturn had also changed the concept and objectives of German social policy. It was no longer just intended to counteract collective poverty, but to enable all citizens to participate in society.¹⁵ This was inevitably accompanied by a change in the perception and treatment of the 'welfare recipient', as Gabriele Metzler emphasised. They 'were no longer the object of official action, but had a legal entitlement to benefits that were standardised, no longer at the discretion of the welfare authorities and tailored to their individual needs.' The aim was also to guarantee citizens in need the right to participate in social life as an expression of a 'dignified existence'.¹⁶ This meant that the focus shifted to those people who – labelled as social 'problem groups' – lived in state institutions: children and young people, the elderly and disabled, psychiatric patients and prison inmates. Closely linked to this, the institutions themselves, specifically their structures and forms of organisation, received more attention than before. Ralf Dahrendorf, a passionate commentator on the German scene, formulated the new challenge as follows: 'What must society look like – and what must it not look like – if the institutions of the representative state are to be effective in it?'¹⁷ For a long time, it was unclear to what extent the conventional methods and common practices in dealing with marginalised groups would have to change. However, in view of the prison's closed society, those responsible agreed that the supervisory staff would be particularly relevant for a 'transformation of the prison system in line with the basic principles of the democratic and social constitutional state' would be particularly relevant.¹⁸ The prison officers themselves took a similar view. The prison system was in need of reform 'in every respect' because it was not able to 'fulfil the task of resocialisation', according to the Association of Prison Officers in Germany in July 1966. In some cases, 'untenable conditions' prevailed, which, from the staff's point of view, was also due to the fact that they were not adequately trained for educational tasks.¹⁹ The federal government therefore demanded the creation of a federal academy for the training of the supervisory service, combined with a careful selection process for applicants. In this case, careful meant only accepting candidates who left no doubt 'that work in the prison system is a social service of great importance'.²⁰

The conviction that had been formulated by reform-minded criminologists at the end of the 1960s that resocialisation could only be achieved through frequent interaction with *significant others* (which ultimately meant role models) and that the men in the supervisory service would therefore be the 'most promising helpers of

15 Hockerts 1996, pp. 223–241.

16 Metzler 2005, p. 100.

17 Dahrendorf 1961, p. 9.

18 Calliess 1970, p. 1.

19 Bund der Strafvollzugsbediensteten Deutschlands 1966, p. 3.

20 *Ibid.*, p. 5.

socialisation' if they took on this role, also prevailed among parts of the supervisory service.²¹ In the words of the sociologists Peter Berger and Thomas Luckmann, who also studied the process of resocialisation as a specific construction of reality at the end of the 1960s, the aim was to create 'a particularly affect-laden identification with the socialising personnel', whereby social proximity was intended to justify the affect.²² Beyond all theoretical considerations, the first fundamental task for the prison education programme was to determine which personalities and attitudes shaped the men in this occupational group and, building on this, to what extent the attempt to change roles from 'guard' to 'helper' could succeed in the best possible way.

The first systematic surveys of data based on written and oral with prison guards were published in 1969. The Ministry of Justice of North Rhine-Westphalia entrusted one of these studies to the renowned Munich psychologist Adolf Martin Däumling, who hoped that his work would provide, as he put it, a 'general characterisation of supervisory staff' and 'important pointers for the direction to be taken in reform efforts'.²³ As a basis for the survey, Däumling and his team drew up a 'representative sample' consisting of 300 male supervisory staff members of all ages and ranks in the state of North Rhine-Westphalia. He presented these men with 137 standardised questions covering ten question areas: 1. personal circumstances, 2. professional career, 3. ideal service, 4. relationship to prisoners, 5. relationship to colleagues and superiors, 6. relationship to family, acquaintances and the public, 7. mental resilience, 8. professional satisfaction, 9. attitude to prison goals, and 10. resocialisation and willingness to reform.²⁴ The 'main findings' were summarised as those results that focused on the motivation to choose a career. It became clear that the job of a supervisory employee is a 'typical, second job', which does not refer to a parallel occupation, but rather a change of occupation. Newcomers were generally around thirty years old and stated that they had made a 'crisis-related career choice'. They had a desire for personal or family security. Another motivation for working in the prison system that was frequently mentioned was the proximity of the place of residence to the prison in question, which, like the security aspect mentioned, indicated that the career choice for the 'supervisory service' was not based on a motivation for the actual job. However, the study concluded that it was not enough 'to attract those in the vicinity of the prison who are currently in difficulty and long for professional security or, as they say, have always wanted to become a civil servant'.²⁵

Another finding of the survey focussed on the relationship between the staff and the inmates, which the interviewees felt had not changed since the end of the Second

21 Schüler-Springorum 1969, p. 238.

22 Berger/Luckmann 1969, p. 168.

23 Däumling 1970, p. 11.

24 *Ibid.*, pp. 11–30.

25 *Ibid.*, pp. 32–33.

World War. The men in the supervisory service were generally more afraid of the prisoners than vice versa. The reason for this was the blatant lack of staff. They had to confine themselves to locking up and escorting inmates within the prison; there was no 'normal relationship' beyond that. According to the interviewees, this is the main reason why the inmates' behaviour towards the supervisory staff was characterised by mistrust and aggression, which in turn had consequences for the supervisory staff's behaviour towards the inmates. Despite this perception, most of the staff interviewed were of the opinion that weapons were not the appropriate means of maintaining order in everyday prison life. Instead, they wanted to be better prepared for prisoners' problems as part of a pedagogically sound training programme. Interestingly, 91 per cent of those surveyed stated that they were happy to listen to prisoners' concerns and respond appropriately, especially when it came to family matters. Apparently, the men in the supervisory service were by no means indifferent to the prisoners' concerns, especially when they related to the family. This observation is certainly relevant to the question pursued here about the importance of empathy for life in prison society. The reference to the willingness to deal with family concerns can also be understood as an indication that the officers, with a view to a personal sphere that they knew from their own experience, were certainly able to empathise with the feelings and thoughts of the inmates and react appropriately.²⁶

If we now look at the results of the inmate survey, which was also part of the study, a remarkable parallel in the mutual perception of prisoners and supervisory staff becomes clear. For example, the inmates were asked what they thought was the main motive for supervisory staff to apply for a job in the prison service. As with the supervisory staff themselves, the answer was a strong need for professional security and regular working hours, as well as the expected pension. In addition, most of the prisoners surveyed assumed that an application for the supervisory service must have been preceded by failure in previous occupations.²⁷ Furthermore, they believed that most of the men in the supervisory service were prejudiced against the prisoners and treated them in a correspondingly distant manner.²⁸ The younger members of staff came off better than the older ones in this respect, with the younger ones being more polite, sociable and committed.²⁹ By contrast, inmates described the relationship with the supervisory staff member whom they knew best personally because he was in charge of the relevant cell section or labour operation differently. In the 'close-up' section, which was intended to capture this relationship, the staff member was not only mentioned by name, but only six per cent of respondents stated that their relationship with this person was 'bad', while more than fifty per cent described it as 'very good' or 'good'. When asked on what

26 *Ibid.*, pp. 22–23. Very similar results were offered four years later by the work of Hohmeier 1973.

27 See Possehl 1970, p. 89.

28 *Ibid.*, p. 93.

29 See Hohmeier 1973, p. 79.

basis they would rate the relationship positively, most respondents said that the decisive factor was how a supervisory staff member behaved in a conflict situation, whether they orientated themselves to the needs of the inmate or to their duty regulations. The 'contact behaviour' of a supervisory staff member was thus also assessed by the inmates with regard to their empathy for the prisoners' situation.³⁰ The extent to which the supervisory services' ability to empathise influenced the inmates' perception of these men can also be seen in the so-called prisoner magazines. Similar to a school newspaper, they were run by inmates for inmates from the late 1960s onwards. In *Lichtblick*, the prisoner magazine at Tegel Prison, in 1969, for example, there was talk of a 'small circle of 'uniformed men' who were 'practically swimming against the tide'. They worked 'with the prisoners and on the prisoners' outside of their working hours, organised hobby and discussion groups and thus came 'closer to the prisoners on a human level'.³¹ Mr Kannemann was cited as a particular example from this circle. A prisoner had wanted to see his family at Christmas, which would have been permitted in his case if he had found an officer to accompany him. As expected, this would not be easy at Christmas. 'Who,' said the *Lichtblick*, referring to the problem of finding a suitable officer at Christmas, 'should spend Christmas Eve listening in on intimate conversations between married couples? Who would want to watch their two children not wanting to let go of their dad, for example? Who wanted to see honest tears on this particular day? Who?' The answer was that Mr Kannemann, 'hardly conspicuous in this institution', had finally agreed, 'despite the expected jibes from some colleagues'. The fact that Mr Kannemann had finally invited the prisoner and his family to his home seemed particularly noteworthy to *Lichtblick*. Although there are always officers who are okay, the editor explained, Mr Kannemann was 'quite alone in the field' with his behaviour'.³² Due to the fact that inmates rated those supervisory staff they knew personally better than those they did not know, the psychologists responsible saw confirmation of the sociological theory that 'social proximity to the other person influences an attitude that is adequate to reality'.³³ That the inmates had a 'desire for a closer relationship' with a supervisory staff member, which, as the investigation revealed, should be characterised by understanding, generosity and trust,³⁴ also makes it clear how important the ability to empathise was for the vocational training of the supervisory service, also from the prisoners' point of view. At the height of the reform plans in the mid to late 1960s, it was not yet formulated that the dual function of the supervisory officer

30 Ibid., p. 77.

31 Dg 1969, p. 14. The following also reports on voluntary group work by civil servants J. W. 1969, p. 14; mgt. 1970, p. 21.

32 B./B. 1972, pp. 4–5.

33 Ibid.

34 Ibid., p. 7–8.

as guard and helper could possibly never be realised, despite such investigations and the – at least it can be assumed – firm intention of those responsible, because the structures of a closed prison were simply not made for this. Instead, criminologists and sociologists still believed that they could solve the staffing issue in prisons and train supervisory staff to fulfil their various roles. The aim of this vocational training was to train, shape and cultivate pedagogically valuable behaviour in order to inscribe it into the collective behaviour of an entire professional group.

3 Learning Empathy: Behavioural Psychology and the Training of Supervisory Staff

When Federal Minister of Justice Gustav Heinemann (SPD) commissioned a so-called Prison Commission in 1967 to draw up a draft prison law, one of the tasks of the members (criminologists and prison practitioners) was to address the question of the professional training of the supervisory service.³⁵ Werner Ruprecht, President of the Cologne Prison Service and member of the commission, suggested at a meeting in 1969, for example, that the men in the supervisory service should be involved ‘far more than before in socio-educational and constructive treatment tasks in the general prison system’. According to Ruprecht, restricting their activities to the inclusion and exclusion of inmates was inappropriate in view of the ‘new ideas’ of the penal system, by which he meant an educationally and above all psychologically guided resocialisation system that was primarily conceived as a form of social assistance. The job title ‘constable’ should be reconsidered in this sense because it did not express the social aspect of the work. The uniform should also be modernised and ‘detached from the military or semi-military models of the past’. Finally, with regard to the upgrading of the supervisory officer’s job, he considered an increase in pay to attract applicants with the necessary qualifications in the first place.³⁶ Finally, he proposed a mandatory two-year training programme for all federal states, which included theoretical and practical aspects of a pedagogically oriented prison system. Based on this, the draft prison law presented by the commission in 1971 finally stated that the training of supervisory staff should be more structured and demanding in future in order to ‘orientate treatment towards the needs and problems of the individual and at the same time make prison groups and the entire prison as a community the subject of methodologically sound social work’.³⁷

35 It was created in the following six years the Entwurf eines Gesetzes über den Vollzug der Freiheitsstrafe und der freiheitsentziehenden Maßregeln der Besserung und Sicherung – Strafvollzugsgesetz (StVollzG) – vom 23.07.1973, Deutscher Bundestag 7/918.

36 Ruprecht 1969, pp. 160–161. See also Hohmeier 1971, pp. 1–5.

37 Bundesministerium der Justiz 1971, p. 18.

As much as reformers agreed that training for the supervisory service had to be designed, the question of how this change should take place was controversial. In the wake of the ‘psychological turn’, which characterised not only the knowledge and ideas landscape of German society in the 1970s, but also the education sector in particular,³⁸ reformers also discussed various behavioural psychology approaches for the training of supervisory staff. One of these approaches was the so-called ‘training in psychologically helpful behaviour towards prison inmates’, which was presented in the *Criminological Journal* in 1974.³⁹ It was a training strategy that focussed on external experience and made the ability to empathise the basis for success. The first training trials took place in 1974. In the training programme presented here as an example, 19 future law enforcement officers between the ages of 24 and 41 took part.⁴⁰ The aim of the training was to change the ‘emotional behavioural dimensions’ of the participants and to teach them ‘respectful, positive and affectionate behaviour towards prison inmates’. Furthermore, a ‘directive attitude’ (= authoritarian behaviour) and the ‘aggressiveness’ of the participants were to be reduced through various exercises. A total of four double lessons were scheduled for this process. The subject of the first double lesson was ‘increasing perceptual sensitivity’, while the second double lesson focused on ‘perceiving and learning emotionally appropriate language behaviour towards prison inmates’. Finally, in the third and fourth double lesson, ‘increasing sensitivity to one’s own emotional processes’ was formulated as a training objective.⁴¹ Methodologically, the courses were designed in such a way that the participants were to learn certain behavioural patterns based on ‘projective conflict situations’; simply put, the aim was to be able to give suitable answers to what-if questions. In order to capture the ‘emotional dimension’ of language uttered to prison inmates, the participants were asked to describe ten typical prison situations. At the same time, they were asked to rate seven possible reactions to these as appropriate or inappropriate. The standards of their respective assessments were then discussed together in the group and corrected by the leading psychologists if necessary. Finally, the participants themselves were asked to react to the respective incidents and write down verbatim what they would have said to the prisoner in the corresponding situation. One of the incidents the participants were confronted with was as follows:

“They are in charge of the lockdown. One of the prisoners goes into another prisoner’s cell and talks to him. You ask him to go to his cell. He insults you: ‘Why don’t you leave me alone? You of all people have to show off when you can do nothing but harass and drive us on!’ – Then you say to him: ...”

38 Fundamental to this Tändler 2016. See also Nolte 2008, pp. 70–94; Michel/Sprengler 1985.

39 This was the name of a program presented in the *Criminological Journal*. See Kühne 1974, pp. 105–116.

40 See Ibid.

41 Ibid., p. 108.

Before the training, according to the psychologists' documentation of the participants' 'learning successes', a typical answer was something like this:

'Whether you're work-shy or not, that can be clarified. Nobody wants to push you or bully you. It's your fault that you're here; now at least try to make something positive out of it.'

After training, on the other hand, it had failed:

'You're noticeably nervous today. If you have any problems, come and see me later and we can talk about who is work-shy or who wants to bully and push someone'.⁴²

It is obvious that both answers differ in terms of the ability to empathise. In this respect, the courses were obviously about teaching this very ability, which – judging by the results – was successful. A total of 570 'speech utterances' were delivered by the participants. Six psychologists were entrusted with the task of analysing the utterances according to a predefined 'performance testing system'.⁴³ They concluded that the training had led to a 'significant reduction' in the officers' directive attitude and reactive aggressiveness, which was reflected in the fact that the officers used less 'emotionally inappropriate language'.

The importance of language for productive interaction between supervisory staff and inmates has already been mentioned here. In addition, responsible psychologists explained that people who are treated with respect and care have a high level of self-esteem and self-acceptance as 'mentally healthy functioning'. Delinquent behaviour such as criminality is rather rare in 'mentally healthy' people and could therefore – according to the logic of the courses – also be preventively reduced in incarcerated offenders (if they are treated with respect and care behind bars). The training courses were also described as important with regard to the mental constitution of the supervisory officers. This is because constantly being in the company of people who are rejected and despised by the majority of the population is not a favourable experience for the officers' self-esteem and self-confidence. However, the realisation that the convicts were people with psychological difficulties who were in particular need of human attention also meant that the prison officers 'valued themselves, their work and their worth for others and for themselves'.⁴⁴ The idea was to create a win-win situation based on the educational approach that empathy could be learnt. The fact that the psychologists in charge considered the ability to empathise to be essential for the personal development of both inmates and supervisory officers makes one thing clear above all: the resocialisation of prisoners and that of supervisory officers (even if not referred to as such in the case of the officers and underpinned by other educational concepts) was clearly not thought of independently of each other.

⁴² *Ibid.*, p. 107; p. 113.

⁴³ See Horn 1962.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 114.

Training programmes aimed at recognising, controlling and using emotions in order to influence relationships between people in unequal power relationships achieved such a high level of recognition in the 1970s that even the German Research Foundation (Deutsche Forschungsgemeinschaft) did not shy away from funding research in this field. One example of this is the 'Altendorf course programme' developed as part of the 'Socialisation and Communication Research' special research area at the Social Science Research Centre at the University of Erlangen-Nuremberg, which was developed in 1976 as 'Psychological training for the prison system'.⁴⁵ Researchers designed the programme primarily with the intention of making civil servants aware of their own intentions and also to identify potential courses of action despite 'institutional constraints'.⁴⁶ Using concrete examples from everyday working life in prisons, they intended to teach basic principles of learning theory, including techniques for conducting conversations as well as basic knowledge of analysing emotions and motives and self-control. Particular importance was to be attached to the fact that these supervisory officers were locked up during their working hours in a similar way to prisoners and that this should not be overlooked when trying to understand and change their behaviour patterns. For example, it should be explained to the officers at the beginning of the course that it is about learning 'people management' and that the group deals with problems 'that arise when we are with others (e.g. working with others, caring for others, spending our free time with others)'.⁴⁷ Understanding the other, the experience of the other, was therefore also at the centre of the thinking here, which supposedly promised success in the desired regulation of inmates' behaviour. As the course used here as an example was primarily designed to enable participants to better assess the expectations of their counterparts, the exercises were mainly based on role-playing; researchers sometimes asked the participating officers to play themselves and sometimes an inmate. In the role play 'holiday request', for example, an officer had to play a prisoner who had just been informed that his holiday request had been rejected due to a recently discovered alcohol smuggling offence. The prisoner, according to the course director's instructions, was disappointed and extremely angry. He therefore met the officer with the words: 'What a mess!' According to the course participants' instructions to the role, the supervising officer should first respond to the prisoner's complaint: 'It's clear that you're angry now. And I really can't blame you for that.' If the prisoner refused to calm down, the next response would have to be: 'I think if we carry on like this, we'll just get more and more upset with each other. There's certainly no point.' If the prisoner continued to argue (which was the responsibility of the officer who had taken on the role of the prisoner), the actor playing the supervising officer should remain calm and leave.⁴⁸

45 Blickhan 1976, pp. 63–64.

46 *Ibid.*, p. 4.

47 *Ibid.*, p. 11.

48 *Ibid.*, pp. 46–47.

Following the role play, the group discussed the course of the behaviour. The aim was to recognise the same sequence of certain behaviours, i. e. a so-called ‘chain of behaviour’. The course leaders explained this connection: ‘You can behave completely differently in the same situation! We influence the other person and the other person influences us. This creates a chain of behaviour between people. Both determine how it ends.’⁴⁹ The aim of the role play and its reflection was therefore to make the officers aware of the consequences of their own behaviour and thus teach them how they could consciously control their dealings with prisoners and influence their behaviour. Using the example of comics (Fig. 1–3), the participants were to recognise that ‘model learning’ often takes place unnoticed and that ‘model behaviour’ can take individual forms. This was evident in the following dog owner scene as well as in the two scenes between uniformed guards and prisoners and a guard and his wife.

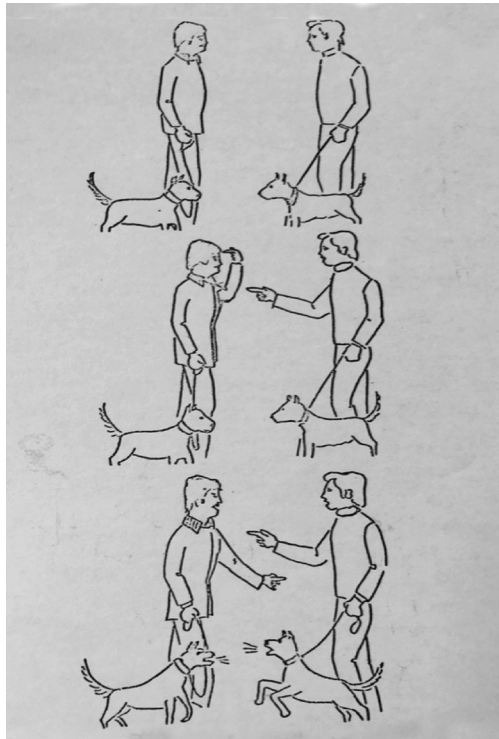


Fig. 1: These drawings were used as part of the so-called ‘model-learning’.
 In: Blickhan 1976, p. 63
 (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/234023_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

⁴⁹ Ibid., p. 14; p. 49.

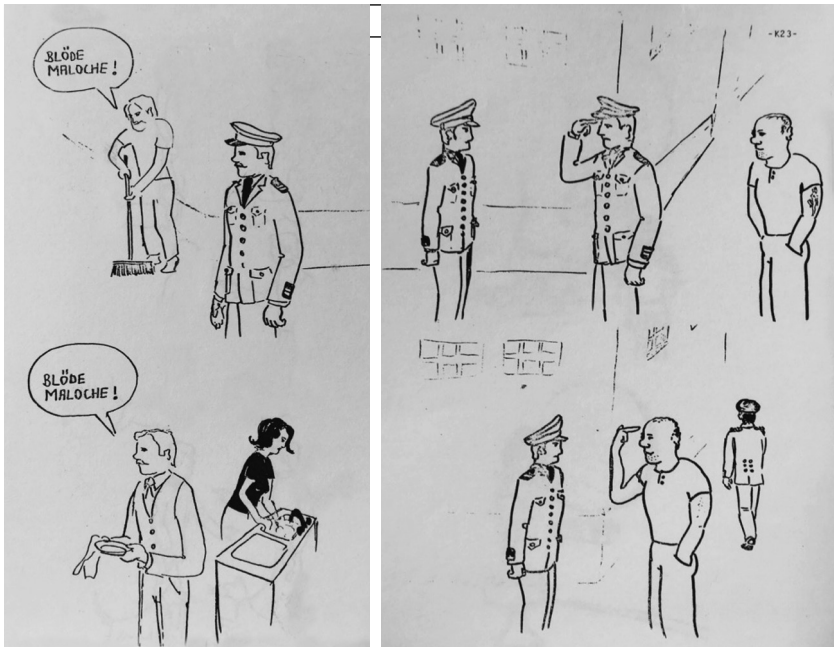


Fig. 2 and 3: These drawings were used as part of the so-called 'model-learning'. In: Blickhan 1976, p. 63–64 (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/234021_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1).

On the one hand, officers now had to understand that the role model function attributed to them could work in any direction in prison society, i. e. that they too could adopt the behaviour of the prisoners and that they had to be aware of this (see the scenes between the supervising officer and his wife and between the prisoner and the supervising officer in Figs. 2 and 3).⁵⁰ The 'Altendorf course programme', on the other hand, was about developing and learning strategies for 'social conflict resolution'.⁵¹ Researchers made clear that the triggers of conflicts could be the prisoners and the officers in equal measure, and that an increase in psychological behavioural knowledge alone would make the officers superior in this respect. Although the 'Altendorf Programme' was based on the knowledge and methods of contemporary behavioural psychology, it did not solve the problem of resocialisation. Nevertheless, the programme's behavioural theory explanations and exercise units presented new behavioural options that expanded the scope of action and the options available to

⁵⁰ See Blickhan 1976, pp. 20–21.

⁵¹ Ibid.

supervisory staff. From the prisoners' point of view, in addition to the ability to empathise, there was another condition for humane treatment that was hardly noticed by the course developers. Inmates doubted that the supervisory staff would ever be able to take a socio-therapeutic view of prisoners. A *Lichtblick* edition from 1973 stated: 'If politicians, lawyers and senior administrators can still cope with suddenly having to rethink things due to their better intellectual resources, for the "man on the front line", the ordinary prison officer, this is almost an impossibility'.⁵² The prisoner accused the officers of being completely incapable of reflective behaviour, appropriate communication and taking on socio-educational tasks due to their background and level of education. Another prisoner perceived the relationship between supervisors and inmates in a similar way: 'The rulers, i. e. the enforcers, appointed by office and dignity, are generally neither created nor capable of ruling in terms of character or intelligence. They are not capable of calmly, objectively and professionally dominating or even leading the others, the prisoners!' To make matters worse, there are also 'two classes' within the group of prisoners: 'the intelligent ones, who also have the character to rule; and the non-intelligent ones, who let themselves drift, the characterless masses'. While the latter posed no problem for the officers because they could be led, the 'intelligent class of leaders among the prisoners' were usually 'far superior to the prison officers in terms of intelligence and character and the will to rule'. Only the 'most intelligent leaders among the prison officers' could in turn deal with these inmates. They were treated 'harshly and unkindly' by everyone else.⁵³ Only a few supervisory staff, it was said in *Lichtblick* really deserved to be called 'carers' because only they knew how to correctly interpret the disruptive behaviour of inmates, such as smashing furniture, as 'fear of being alone in a locked cell and whatever other humanly understandable reasons there might be for the situation'.⁵⁴ It is not known to what extent the specific training courses were at least able to relativize this impression. Nor is it possible to say to what extent they led to changes in the relationship patterns between supervisors and inmates. However, if one takes a look at specialist articles on prison practice that have been published since the 1980s, one gets the impression that the problematic role of the supervisory staff has not changed noticeably. For example, Johannes Fleck, head of Rockenberg Prison, explained in 1986 that, on the one hand, prison officers saw themselves as commanding a 'distrustful-restrictive hierarchy in the exercise of their security and order function', but at the same time, as representatives of this very hierarchy, they should provide 'caring support' to the prisoners.⁵⁵ 'Everyone demands something different from prison staff,' says Harald Preusker, then head of Bruchsal Prison, 'some want permissiveness, others educational pressure to perform. Some demand kindness and affection in their dealings with prisoners,

⁵² gw 1973, p. 43.

⁵³ Anonymous 1973, pp. 1–2.

⁵⁴ bm 1972, p. 30.

⁵⁵ Fleck/Ringelhann 1986, p. 300.

others distance and mistrust.⁵⁶ It seems that this problem has not fundamentally changed to this day, at least according to the assumption made by Anton Bachl, the former federal chairman of the Association of Prison Officers, in 2013. Prison officers occupy a ‘sandwich position’ between the prison administration and the prisoners, accompanied by too little decision-making authority.⁵⁷

4 Conclusion

Although reform-minded criminologists, educators and psychologists considered the ability to empathise to be essential for the successful resocialisation of prisoners and had been launching corresponding training courses since the mid-1970s, this did not ultimately mean that these attempts were crowned with success. Only in the social therapy institutions, which, unlike normal prisons, were primarily residential groups and had a high level of socio-psychological support, was the recidivism rate relatively low and the success of resocialisation correspondingly high.⁵⁸ Nevertheless, this type of institution was not able to assert itself – too expensive and not popular enough, in summary.⁵⁹ The importance of empathy for the penal system since the late 1960s cannot be denied. It found its way into psychological and pedagogical strategies as a desirable and learnable emotional state, it proved to be a promising means of improving professional behaviour in the penal system and it was ultimately at the heart of the idea of resocialisation, which, after the experiences of the Nazi dictatorship, was accompanied by the need for new peaceful and humane concepts for behaviour management. That sociology, educational science as well as psychology now determined how prisoners were treated, at least in theory, and that resocialisation was understood as a ‘problem-solving social technology’,⁶⁰ was certainly not only a scientific achievement, but also had a political dimension – as did prison thinking in general. Just as sociology was promoted by the US military administration immediately after 1945 as a ‘re-education and democratisation science’ and elevated to the discipline “that could best make the new social and, above all, political conditions and the expected stationary state understandable”⁶¹ psychology and educational science were to develop into the disciplines that paved the way for a humane way of controlling behaviour. The ability to empathise was of particular importance. It is possible that it was not only convincing on a psychological and educational level, but also – if not above all – on a political level, because its opposite is reminiscent of a lack of compassion and mercilessness.

56 Preusker 1987, p. 13.

57 Bachl 2013, p. 168.

58 Rasch/Kühl 1978, pp. 44–57.

59 Ramsbrock 2020, pp. 197–204.

60 Cornel 1995, p. 33.

61 Rehberg 2007, p. 144.

Sources and Literature

Sources

- Anonymous (1973). In: *der lichtblick* 6, No. 8, pp. 1–2.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main.
- Blickhan, Claus (1976): *Psychologische Fortbildung für den Strafvollzug. Das Altendorfer Kursprogramm*. Stuttgart.
- bm (1972): *Kommentar des Monats*. In: *der lichtblick* 5, No. 7, pp. 30.
- Bundesministerium der Justiz (1971) (ed.): *Vorläufiger Referentenentwurf eines Gesetzes über den Vollzug der Freiheitsstrafe und der freiheitsentziehenden Maßregeln der Besserung und Sicherung – Strafvollzugsgesetz (StVollzG)*, 15. März 1971, BAch B 136/7086.
- Bund der Strafvollzugsbediensteten Deutschlands (1966): *Denkschrift zur gegenwärtigen Situation des Strafvollzuges in der Bundesrepublik Deutschland (geschickt an den Bundestag, die Bundesregierung, Landtage und Senate sowie Länderregierungen)*, abgedruckt in: *Der Vollzugsdienst* 3, pp. 2–4.
- B., Werner/B., Helmut (1972): „Plötze“ Reformfreudig? Es geht auch anders!. In: *der lichtblick* 5, No. 1, pp. 4–5.
- Calliess, Rolf-Peter (1970): *Strafvollzug. Institution im Wandel. Eine empirische Untersuchung zur Lage des Männer-Erwachsenen-Strafvollzugs*. Stuttgart.
- Cornel, Heinz (1995): *Resozialisierung – Begriff, Inhalt und Verwendung*. In: Cornel, Heinz/Kawamura-Reindl, Gabriele/Maelicke, Bernd/Sonnen, Bernd-Rüdeger (eds.): *Handbuch der Resozialisierung*. Baden-Baden, pp. 27–60.
- Dahrendorf, Ralf (1961): *Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart*. München.
- Deutscher Bundestag (1973): *Entwurf eines Gesetzes über den Vollzug der Freiheitsstrafe und der freiheitsentziehenden Maßregeln der Besserung und Sicherung – Strafvollzugsgesetz (StVollzG)*, 23.07.1973, Deutscher Bundestag 7/918, <https://dserver.bundestag.de/btd/07/009/0700918.pdf>.
- Dg (1969): *Gegnerschaft/Partnerschaft?*. In: *der lichtblick* 2, No. 10, pp. 13–14.
- Däumling, Adolf Martin (1970): *Die psychologische Situation der Aufsichtsbeamten im Justizvollzug des Landes Nordrhein-Westfalen 1969*. In: Däumling, Adolf Martin/Possehl, Kurt (eds.): *Selbstbild und Fremdbild der Aufsichtsbeamten im Strafvollzug*. Stuttgart, pp. 3–42.
- Fleck, Johannes/Ringelmann, Hans (1986): *Erziehungsarbeit in der Justizvollzugsanstalt Rockenberg*. In: *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe* 35, pp. 300–302.
- gw (1973): *Der Bedienstete.....*. In: *der lichtblick* 6, No. 10, pp. 42–44.
- Hildebrandt, Hansgeorg (1954): *Fortbildung der Aufsichtsbeamten*. In: *Zeitschrift für Strafvollzug* 2, pp. 82–92.
- Hockerts, Hans Günter (1996): *Vorsorge und Fürsorge. Kontinuität und Wandel der sozialen Sicherung*. In: Schildt, Axel/Sywottek, Arnold (eds.): *Modernisierung im Wiederaufbau. Die westdeutsche Gesellschaft der 50er Jahre*. Bonn, pp. 223–241.
- Hohmeier, Jürgen (1971): *Zur Entwicklung eines neuen Berufsbildes für den Aufsichtsbeamten im Strafvollzug*. In: *Blätter für Strafvollzugskunde* 4, pp. 1–5.
- Hohmeier, Jürgen (1973): *Aufsicht und Resozialisierung. Empirische Untersuchung der Einstellung von Aufsichtsbeamten und Insassen im Strafvollzug*. Stuttgart.
- Horn, Wolfgang (1962): *Leistungsprüfsystem – LPS – Testhandbuch*. Göttingen.
- J. W. (1969): *Einfache und erweiterte Gruppenarbeit*. In: *der lichtblick* 2, No. 4/5, p. 14.
- Kessler, Helmut (1974): *Der Schock: ein Lebensbericht. Mit einem Nachwort von Martin Walser*. München.
- Krebs, Albert (1955): *Kulturnationen erörtern Strafvollzugsfragen*. In: *Zeitschrift für Strafvollzug* 5, pp. 282–333.

- Kreiler, Kurt (ed.) (1979): *Innen – Welt. Verständigungstexte Gefangener*. Frankfurt am Main.
- Kühne, Adelheid (1974): Fremd- und Selbsttraining von künftigen Vollzugsbeamten in psychologisch-hilfreichem Verhalten gegenüber Gefängnisinsassen. In: *Kriminologisches Journal* 6, pp. 105–116.
- mgf. (1970): Informationen. In: *der lichtblick* 3, No. 10, p. 21.
- Michel, Karl Markus/Spengler, Tilman (eds.) (1985): *Kursbuch 82. Die Therapie-Gesellschaft*. Berlin.
- Murray, Henry A. (1943): *Thematic Apperception Test*. Cambridge.
- Possehl, Kurt (1970): Zum Image des Aufsichtsdienstes im Strafvollzug. In: Possehl, Kurt/Däumling, Martin Adolf (eds.): *Selbstbild und Fremdbild der Aufsichtsbeamten im Strafvollzug*. Stuttgart, pp. 43–111.
- Possehl, Kurt/Däumling, Adolf Martin (1970): *Selbstbild und Fremdbild der Aufsichtsbeamten im Strafvollzug*. Stuttgart.
- Preusker, Harald (1987): Erfahrungen der Praxis mit dem Strafvollzugsgesetz. In: *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe* 36, pp. 11–16.
- Rasch, Wilfried/Kühl, Klaus-Peter (1978): Psychologische Befunde und Rückfälligkeit nach Aufenthalt in der sozialtherapeutischen Modellanstalt Düren. In: *Bewährungshilfe: Sozialen, Strafrecht, Kriminalpolitik*, vol. 25, pp. 44–57.
- Ruprecht, Werner (1969): Innerer Aufbau der Vollzugsanstalt – Die Vollzugsbediensteten. In: Bundesministerium der Justiz (ed.): VI. Band, *Tagungsberichte der Strafvollzugskommission. Sechste Arbeitstagung vom 14. bis 18. April 1969 in Bensheim-Auerbach*. Bonn, pp. 152–172.
- Schmidt, Eberhard (1952/53): Leitgedanken für eine Reform des Vollzuges der Freiheitsstrafe. In: *Zeitschrift für Strafvollzug* 1, pp. 5–9.
- Schüler-Springorum, Horst (1969): *Strafvollzug im Übergang. Studien zum Stand der Vollzugsrechtslehre*. Göttingen.
- Trauberg, Ursula (1970): *Vorleben. Mit einem Nachwort von Martin Walser*. Reinbek bei Hamburg.
- United Nations (ed.) (1956): *First United Nations Congress on the Prevention of Crime and the Treatment of Offenders*, Geneva, 22 August – 3 September 1955. Report prepared by the Secretariat. New York.
- Werner, Wolfgang (1972): *Vom Waisenhaus zum Zuchthaus*. Frankfurt/Main.

Literature

- Bachl, Anton (2013): Wir brauchen bundesweit vernünftig strukturierte Beförderungsmöglichkeiten mit einem Spitzenamt A 12. In: *Forum Strafvollzug* 62, pp. 168–170.
- Breithaupt, Fritz (©2020): *Kulturen der Empathie*. Frankfurt/Main, p. 8.
- Bretschneider, Falk (2008): *Gefangene Gesellschaft. Eine Geschichte der Einsperrung in Sachsen im 18. und 19. Jahrhundert*. Konstanz.
- Frevert, Ute (2020): *Mächtige Gefühle. Von A wie Angst bis Z wie Zuneigung – Deutsche Geschichte seit 1900*. Frankfurt/Main.
- Frevert, Ute/Scherr, Monique/Eitler, Paskal/Schmidt, Anne/Hitzler, Bettina/Bailey, Christian/Gammerl, Benno/Verheyen, Nina/Pernau, Margrit (eds.) (2011): *Gefühlswissen: Eine lexikalische Spurensuche in der Moderne*. Frankfurt/Main.
- Hitzler, Bettina (2011): Emotionsgeschichte – ein Anfang mit Folgen. In: *HSoz-Kult* 23.11.2011, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2011-11-001>.
- Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörk W./Schütze, Sylvia (2021): *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Leipzig, <https://doi.org/10.36198/9783838557083>.
- Metzler, Gabriele (2005): *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft*. Paderborn.
- Nolte, Paul (2008): Von der Gesellschaftsstruktur zur Seelenverfassung. Die Psychologisierung der Sozialdiagnose in den sechziger Jahren. In: Freimüller, Tobias (ed.): *Psychoanalyse und Protest. Alexander Mitschlich und die »Achtundsechziger«*. Göttingen, pp. 70–94.

- Nutz, Thomas (2001): Strafanstalt als Besserungsmaschine. Reformdiskurs und Gefängniswissenschaft. München, <https://doi.org/10.1515/9783486832723>.
- Ramsbrock, Annelie (2020): Geschlossene Gesellschaft. Das Gefängnis als Sozialversuch – eine bundesdeutsche Geschichte. Frankfurt/M.
- Rehberg, Karl-Siegbert (2007): Arnold Gehlens Kulturtheorie der Moderne. Nachwort zur Neuauflage der Seele im technischen Zeitalter. In: Gehlen, Arnold (ed.): Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt/M., pp. 141–152.
- Schauz, Désirée (2008): Strafen als moralische Besserung. Eine Geschichte der Straffälligenfürsorge, 1777–1933. München, <https://doi.org/10.1524/9783486707328>.
- Tändler, Maik (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/6EDEB9ZE>

Author

Ramsbrock, Prof. Dr. Annelie

<https://orcid.org/0009-0006-3608-6258>

Sabrina Julia Jost

„Need for Love, Need for Understanding“ – Empathie als Weg zu einer bi- und multikulturellen Gesellschaft in Neuseeland

Zusammenfassung

Im Neuseeland der 1970er Jahre formulierten diverse VertreterInnen in Politik und Bildung neue Visionen für eine nationale Kultur und Gesellschaft. Der Aufsatz untersucht, wie ErziehungswissenschaftlerInnen, LehrerInnen und andere Personen im neuseeländischen Bildungsumfeld verstärkt über soziale Ungleichheit und kulturelle Unterschiede zwischen Maori und britisch-stämmiger Mehrheitsgesellschaft und deren Implikationen für ein zukünftiges Zusammenleben in Neuseeland nachdachten. Dabei wird gezeigt, dass bestimmte Praktiken im schulischen Kontext, die auf dem Erlernen von Empathie und Verständnis für andere, sowie einer Förderung positiver Emotionen wie Stolz basierten, besondere Aufmerksamkeit erfuhren. Sie sollten Neuseeland auf dem avisierten Weg zu einer bi- und letztlich multikulturellen Gesellschaft unterstützen.

Neuseeland, Bikulturalismus, Emotionsgeschichte, Empathie, 1970er Jahre

Abstract

The paper explores how, in New Zealand in the 1970s, educationalists, teachers and others in the New Zealand education environment were increasingly thinking about cultural differences between Maori and the dominant society of British descent and their implications for future co-existence in New Zealand. Practices in the school environment based on empathy, role-taking and positive emotions like pride received more attention. They were intended to support New Zealand on its way to becoming a bi- and ultimately multicultural society.

New Zealand, Biculturalism, History of Emotions, Empathy, 1970s

1 Ein neues Zusammenleben in Neuseeland?

Neuseeland startete ein Experiment: „New Directions“ waren es, die der Autor und Historiker Michael King 1975 ankündigte. Ihm zufolge sah die Regierungs- und Bildungspolitik Neuseelands seit einigen Jahren vor, die Entwicklung von

mehr als nur einer Kultur im Land aktiv zu fördern.¹ Der Wunsch nach einem bikulturellen Neuseeland entspringe aus der ungleichen Dynamik zweier Bevölkerungsgruppen: auf der einen Seite die Maori, die an ihrer Kultur trotz der „attempts to suffocate these things“² festgehalten hätten, auf der anderen Seite die britisch-stämmigen NeuseeländerInnen, auch Pakeha³ genannt. Letztere seien von der Schuld angetrieben, dass man *Maoritanga*, die Kultur der Maori, zu verdrängen versucht habe.⁴ Diese Sichtweise war zu Beginn der 1970er Jahre in Neuseeland vergleichsweise neu. Bis in die 1960er Jahre hatten sich britisch-stämmige NeuseeländerInnen der paradiesischen ‚*race-relations*‘ gerühmt, die zwischen der indigenen Bevölkerung des Landes und den europäischen Neuankömmlingen bestünden.⁵ Mit dem Aufkommen weltweiter sozialer Protestbewegungen und zunehmendem indigenen Aktivismus war dieses Bild jedoch nicht länger tragbar. Auch soziale Kennzahlen wie Lebenserwartung, Bildungsabschlüsse, Einkommen und Arbeitslosigkeit sprachen für sich, schnitten Maori- doch dort deutlich schlechter als Pakeha-NeuseeländerInnen ab.⁶

Das „Experiment“ Bikulturalismus⁷ war auch eine Antwort auf die sich immer weiter abkühlenden Beziehungen zum Vereinigten Königreich. 1961 hatte Großbritannien sein erstes Gesuch zur Aufnahme in die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) gestellt. Ähnlich wie sein Nachbar Australien hatte die ehemalige Dominion Neuseeland dies als eine Bedrohung empfunden.⁸ Seit der Gründung der britischen Kolonie 1840 hatten sich die dort ansiedelnden ImmigrantInnen aus Großbritannien auch weiterhin als britisch gesehen. Statt nach einer distinkten neuseeländischen Identität zu streben, wurde die Verbundenheit mit dem Mutterland als identitätsstiftend angesehen. Wenn NeuseeländerInnen versuchten herauszustecken, dann als

1 „Now, at the level of government and educational policy, New Zealand is launching an experiment. It is seeking to promote actively the development of more than one culture in the country.“ King 1975, S. 15.

2 Ebd.

3 Pakeha ist ein Wort aus der Maori-Sprache, ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurden alle EuropäerInnen so bezeichnet. Eine abwertende Bedeutung hält Belich für unwahrscheinlich, auch wenn dies immer wieder diskutiert wurde. Vgl. Belich 2001, S. 543. Vor allem ab den 1970ern wurde das Wort immer mehr als Selbstbezeichnung britisch- bzw. europäischstämmiger NeuseeländerInnen üblich, auch wenn es bereits davor im Gebrauch war. Vgl. Spoonley 2005, S. 102.

4 Vgl. King 1975, S. 15.

5 Vgl. z. B. Sheehan 2008, S. 179.

6 Für den Erhebungszeitraum 1965–1967 lebten Maori-Männer im Schnitt sieben Jahre kürzer als Nicht-Maori Neuseeländer. Bei den Frauen gab es sogar eine Diskrepanz von zehn Jahren. (64,5 beziehungsweise 74,8 Jahre). Vgl. Metge 2004, S. 76. Für Bildungsabschlüsse vgl. ebd., S. 154; für Einkommen ebd., S. 87, für Arbeitslosigkeit ebd., S. 81.

7 Zum Bi- und Multikulturalismus in Neuseeland s. Koch 2023, besonders S. 393–418; Doig 2013; Johnson 2005.

8 Über die Auswirkungen des Beitritts Großbritanniens zur EWG in wirtschaftlicher, außenpolitischer und kultureller Sicht für Australien, Neuseeland und Kanada s. Hausen 2022; Koch 2023; Seltmann 2019.

ein Menschenschlag, der noch ‚besser britisch‘ war als der in Großbritannien.⁹ Doch nicht nur auf der Ebene des Selbstverständnisses blieb Großbritannien der wichtigste Bezugspunkt, sondern auch in außenpolitischer und wirtschaftlicher Hinsicht. So war der neuseeländische Exportmarkt fast vollständig vom ‚Mutterland‘ als Abnehmerin abhängig. Die Beitrittsgesuche Großbritanniens zur EWG trafen Neuseeland daher auf existenzieller Ebene.

Mit der Wahl Norman Kirks zum Premierminister 1972 und der Bildung einer Labour-Regierung fand in Neuseeland ein Kurswechsel statt. Mit dem Wahlkampfslogan „It’s time“ wurden den NeuseeländerInnen kurz und prägnant weitreichende, überfällige Veränderungen versprochen. Die bedeutendste Veränderung war dabei, so der Historiker Jack Doig, „the reappraisal of the relationship between race and national identity and the rise of biculturalism and multiculturalism.“¹⁰ Der Beitrag der indigenen Bevölkerung zur nationalen Identität Neuseelands wurde zum Beispiel durch die Erhebung des *Waitangi Day* zum neuen Nationalfeiertag deutlich gemacht. 1974 zum ersten Mal als *New Zealand Day* begangen, wurde damit die Bedeutung des 1840 geschlossenen *Treaty of Waitangi*, des gemeinsamen Abkommens zwischen Maori *Chiefs* und Repräsentanten der britischen Krone, in den Mittelpunkt des neuseeländischen Selbstverständnisses gestellt.¹¹

Die Veränderungen betrafen auch den Bildungsbereich. Bereits 1970 hatte das *National Advisory Committee on Maori Education* dem Bildungsminister einen Bericht vorgelegt, in dem es um Prioritäten im Bereich ‚Maori Education‘ für die nächsten Jahre ging. Ein Anlass zu großer Sorge war für das Komitee das fehlende Selbstbewusstsein von Maori-Kindern in der Schule: „It is clearly important that ways must be found of helping them to build up and maintain pride in themselves.“¹² Wie jedoch konnte man die Kinder Stolz empfinden lassen? Zunächst einmal sollten sie sich sicher sein können, dass die kulturellen Unterschiede, die in der Schule deutlich wurden, von allen verstanden, akzeptiert und respektiert würden.¹³ Das Schulsystem müsse sicherstellen, dass *Maoritanga* besser verstanden werde. Der Bericht empfahl neben der Aufnahme von *te reo*, der Sprache der Maori, in das Curriculum auch den Unterricht von *Maori Studies* für alle SchülerInnen. Dieses Fach wurde teilweise schon früher unterrichtet, jedoch lag der Fokus dabei zumeist auf der traditionellen Maori-Lebensweise der Vergangenheit. Die Vermittlung von „contemporary Maori life and culture“ sei jedoch wichtig für ein besseres Verständnis zwischen Maori- und Pakeha-NeuseeländerInnen.¹⁴

9 Zu NeuseeländerInnen als ‚Better Britons‘ s. z. B. Belich 2001.

10 Doig 2013, S. 562.

11 Vgl. dazu auch Adler/Jost 2023, S. 430f. Zur Bedeutung des *Treaty of Waitangi* für die Beziehungen zwischen Maori und Pakeha s. Orange 2021.

12 National Advisory Committee on Maori Education 1970, S. 7.

13 Vgl. ebd., S. 3.

14 Ebd., S. 7.

Das *National Advisory Committee* platzierte seine Forderungen in einem neuvereinigten Schulsystem in Neuseeland. Bis 1969 hatte es separate *Maori schools* gegeben. 1867 durch den *Native Schools Act* begründet, unterstanden diese¹⁵ zunächst dem *Department of Native Affairs*, bevor sie Ende der 1870er Jahre eine Zuständigkeit des *Department of Education* wurden. Anders als die Bezeichnung vermuten lässt, gab es jedoch keine strikte Trennung zwischen Maori- und Pakeha-SchülerInnen. Auch Pakeha-Kinder durften Maori-Schulen besuchen. Sie lagen oft in eher abgelegenen ländlichen Regionen und waren daher auch für die dortige Pakeha-Bevölkerung attraktiv. Und auch Maori-Kinder waren nicht zum Besuch der *Maori schools* verpflichtet, sondern konnten ebenso *Education Board*-Schulen besuchen.¹⁶ Die Maori-Schulen waren jedoch oft ein geschützter Raum für Maori, in dem sie auch ein gewisses Maß an Autonomie beibehalten konnten. Die Einbindung der lokalen Communities in den *School Committees* wurde zu einem wichtigen Merkmal.¹⁷ Daher wurde ihre Auflösung von vielen Maori eher negativ wahrgenommen.¹⁸ 1962 besuchten nur noch 28% der indigenen NeuseeländerInnen Maori-Schulen und das zweigeteilte Schulsystem wurde letztlich aus Rationalisierungsgründen – die Ausbildung der Lehrer war in beiden Systemen die gleiche, viele Aufgaben wurden bereits von den *Boards* durchgeführt, die Curricula waren weitestgehend identisch – abgeschafft. 1969 wurden die letzten 105 Maori-Schulen den *Education Boards* unterstellt.¹⁹ Schon 1962 hatte die *Currie Commission*²⁰ vor den Implikationen zweier Schulsysteme gewarnt:

“While schools that are apparently separate exist, undesirable racial distinctions have a greater chance to flourish, and, indeed, strangers are inclined to suspect that some form of segregation is being practised – an idea that is abhorrent to the New Zealand community.”²¹

15 Diese wurden bis 1947 als *native schools* bezeichnet, vgl. Alliston 2019, S. 9. Im Text soll durchgängig von *Maori schools* oder Maori-Schulen gesprochen werden.

16 Vgl. ebd., S. 3. Mit dem 1877 erlassenen neuseeländischen *Education Act* hatten die dadurch entstehenden zwölf regionalen *Education Boards* und die ihnen unterstehenden *School Committees* quasi ihre Rolle aus Zeiten der autonomen neuseeländischen Provinzen beibehalten. Das übergeordnete nationale *Department of Education* hatte jedoch die Aufsicht über die Finanzen, indem es die Gelder an die Boards verteilte und auch Regulationen erlassen konnte. Vgl. Stephenson 2009, S. 7f.

17 „They often came to regard the schools as their own, and supported and valued them. Teachers also responded to the schools in various ways, with some resisting quite strongly the expectations of the assimilation policy.“ Ebd., S. 6.

18 Der Bericht der *Commission on Education in New Zealand* 1962 sprach von einer „loving pride“ der SchülerInnen und einem „sentimental attachment of older generations to their own school“ und dem Gefühl „that the teachers in their service have been specially devoted and sympathetic“ – Faktoren, die es vielen Maori-Eltern schwer machten, die Schule der Kontrolle der *Education Boards* zu unterstellen. *Commission on Education in New Zealand* 1962, S. 420.

19 Vgl. Alliston 2019, S. 9.

20 Gemeint ist die *Commission on Education in New Zealand*, bekannt auch unter dem Namen ihres Vorsitzenden George Currie.

21 *Commission on Education in New Zealand* 1962, S. 420.

Wie revolutionär waren die Forderungen von 1970? Schon früher war über die Notwendigkeit gesprochen worden, durch die Schule Stolz auf das indigene kulturelle Erbe zu fördern. „The new education policy enunciated in 1930 emphasised the vital significance of fostering selected Maori cultural aspects in the Schools as the surest way of reviving in Maoris a pride in themselves and in the achievements of the Maori race.“²² In den Maori-Schulen sollte Stolz den indigenen NeuseeländerInnen aus der Mutlosigkeit heraushelfen, in die sie verfallen seien – und zwar, indem man auch Maori-Geschichte und traditionelles Handwerk lehrte und „Maori rhythmic and aesthetic abilities“ förderte.²³ Douglas Ball, in den frühen 1930er Jahren *Inspector* für Maori-Schulen und von 1961 bis 1971 Vorsitzender der *Maori Education Foundation*, erinnerte sich zu Beginn der 1970er Jahre in einem Interview an die Versuche, durch die Einführung von *Maoritanga*-Elementen den Maori-SchülerInnen zu mehr Stolz zu verhelfen. Im Endeffekt habe dies nicht gereicht: „[...] they were still English schools with an English curriculum and with English teachers teaching the way that they'd been taught.“²⁴

Anders als 1930 schien die Forderung nach einer Förderung von Stolz in den 1970er Jahren jedoch etwas ausgelöst zu haben – oder zumindest ein Ausdruck eines allgemeinen Zeitgeists gewesen zu sein: In den folgenden Jahren nahmen indigene wie britisch-stämmige *Educationists*²⁵ Emotionen im schulischen Umfeld ernst, wie in dieser Zeit entstehende Konferenzberichte, Journalartikel und andere wissenschaftliche Publikationen zeigen, und versuchten sich in der Entwicklung darauf basierender Unterrichtsstrategien. Auch Praktiken, die auf Empathie und Hineinversetzen in andere basierten und vor allem bei der britisch-stämmigen Mehrheitsgesellschaft ansetzten, spielten vor dem Hintergrund eines neuen nationalen Selbstverständnisses eine zentrale Rolle.

Trotz der vielen historischen Gemeinsamkeiten mit dem größeren Nachbarn Australien lohnt sich ein vertiefter Blick auf die spezifische Situation Neuseelands, die sich gerade aufgrund der Beziehung zwischen Maori und Pakeha und einer anderen Migrationsgeschichte deutlich von Australien unterscheidet. Ein kleiner Ausblick auf Australien am Ende des Aufsatzes soll die Ergebnisse dennoch in Beziehung setzen. Mit dem Fokus auf Emotionen und Empathie im Neuseeland der 1970er Jahre soll auch auf eine Forschungslücke eingegangen werden, da die bisherige Forschung vor allem nach Bikulturalismus, indigenem Aktivismus

22 Parsonage 1956, S. 6.

23 Ebd.

24 O.A. 1973, S. 24.

25 Unter diesem Begriff fasse ich ErziehungswissenschaftlerInnen im universitären Kontext, LehrerInnen, *Teacher College*-Angestellte, Angestellte im *Education Department* und andere Personen im neuseeländischen Bildungsumfeld zusammen, wenn nicht näher auf eine bestimmte Personengruppe eingegangen wird.

und kultureller Identität fragte.²⁶ Emotionen und Empathie im Bildungsbereich, wengleich eng mit diesen Themen verknüpft, wurden bisher noch nicht untersucht.²⁷ Wie dieser Aufsatz demonstrieren möchte, bietet die Erforschung von Empathie und Emotionen im Bildungskontext der 1970er Jahre jedoch eine erkenntnisreiche Perspektive auf Fragen des nationalen Selbstverständnisses Neuseelands in einer Zeit schnellen sozialen Wandels.

2 Emotionen im Klassenzimmer

Besonders eindrücklich schilderte der Aktivist und Akademiker Ranginui Walker²⁸ 1973 die Auswirkungen eines allgemeinen Unverständnisses für die Kultur der Maori von mehrheitsgesellschaftlicher Seite auf das Schulerlebnis von Maori-Kindern. Während viele LehrerInnen das „under-achievement“ von Maori in der Schule auf deren schlechte Englischkenntnisse zurückführten, sah Walker diese nur als eine manifeste Ursache schlechter Leistungen an, während „latent causes“ bisher zu wenig Beachtung gefunden hätten.²⁹ Zudem seien die meisten BildungswissenschaftlerInnen und Lehrpersonen *monokulturell*; sie betrachteten die Probleme aus ihrer eigenen Warte und kämen so zu dem Schluss, dass Maori auf die eine oder andere Weise *defizitär* seien und daher den Pakeha-Schulstandards nicht entsprechen.³⁰ Walker adressierte in seinem Beitrag hingegen auch die „failings on the Pakeha side“, die vor allem darin lägen, sich der eigenen Monokulturalität nicht bewusst zu sein und den eigenen kulturellen Referenzrahmen zum Maß aller Dinge zu machen.³¹

Pakeha-LehrerInnen in neuseeländischen Schulen versuchten laut Walker prinzipiell, alle Kinder gleich zu behandeln. Doch dieses Verhalten habe im Falle der Maori negative Auswirkungen: „The ignoring of the Maori identity is perhaps the most important single factor within the school situation that incapacitates the child’s ability to relate himself to the school.“³² Es gelte, der Maori-Identität einen positiven Wert

26 Vgl. z. B. Johnson 2005; Rata 2005; Doig 2013. Für eine emotionsgeschichtliche Perspektive auf Australien und Neuseeland in den 1970er Jahren s. hingegen Jost 2023, für Empathie im Bildungsbereich vgl. ebd., S. 178f.

27 Neuere Untersuchungen der bildungswissenschaftlichen Forschung behandeln Empathie als „historical empathy“ im Geschichtsunterricht und im Kontext von Wiedergutmachungsdebatten der heutigen Zeit. S. z. B. Davison 2014; Huygens 2018; Russell 2022.

28 Walker zählte sich zum *Whakatohea iwi* in Opotiki. Er war bekannt für seinen Einsatz für den Kampf gegen Diskriminierung von Maori, auch als Mitglied der Aktivistengruppe *Ngā Tamatoa* und zahlreicher weiterer *Boards* und *Councils*, darunter das *Waitangi Tribunal*. Walker engagierte sich besonders im Bildungsbereich. Er hatte für zehn Jahre als Grundschullehrer, aber auch als *Lecturer* im *Auckland Teachers’ College* gearbeitet. Vgl. u. a. o. A. 2016, S. 3.

29 Walker 1973, S. 111.

30 Vgl. ebd., S. 112.

31 Ebd.

32 Ebd., S. 113.

zuzusprechen, statt sie zu ignorieren. Maori-Kinder seien sich ihrer Zugehörigkeit zu einer Minderheit sehr bewusst – und auch der sozio-ökonomischen Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Die Autoritätspersonen, die sie kannten – ÄrztInnen, LehrerInnen, PolizistInnen etc., waren mehrheitlich Pakeha. Aus dem Bewusstsein dieser Ungleichlage reagiere das indigene Kind – auch in der Schule – mit einer „characteristic reaction of shame“.³³ Viele Kinder versuchten, ihre Maori-Identität zu verbergen, anglierten ihre Vornamen und gäben vor, gar kein *te reo* zu sprechen.³⁴ Walker sah negative Emotionen als eine wirkmächtige Realität im Klassenzimmer, die die Chancen auf Fortkommen verringerten – „The loss of pride, the low self-esteem expressed in being whakama (shy), the poor self-image, is probably the greatest disadvantage that the Maori child suffers in competition with the Pakeha.“³⁵ Kulturunsensibler Unterricht könne das Leid der Kinder in der Schulsituation noch verschlimmern – etwa wenn unreflektiert und ohne kulturelle Einordnung über kannibalistische Praktiken der Maori in vor-europäischen Zeiten gesprochen oder historische Ereignisse wie die „Maori Wars“, bzw. „Maori-Pakeha wars“ mit einem europäischen Bias behandelt würden.³⁶

Shame, loss of pride, embarrassment – wie konnte man die lähmenden Auswirkungen dieser negativen Emotionen verhindern? Walker formulierte mehrere *needs*, die erfüllt werden müssten, um das Selbstbild von Maori-Kindern zu stärken und ihren Identitätskonflikt aufzulösen.³⁷ Ausgehend von diesen Diagnosen wird der Blick im Folgenden auf den neuseeländischen Bildungssektor der 1970er Jahre ausgeweitet, der sich mit ähnlichen Themen beschäftigte und entsprechende Strategien entwickelte.

2.1 „Need for identity and self-respect“³⁸ – Negative durch positive Emotionen ersetzen

Eine positive Sache über Maori und ihre Kultur pro Tag sagen – das riet Walker Lehrerinnen und Lehrern in Neuseeland. Man könne auch ein „display of pictures of coloured people who have made a success of life“ aufstellen – alles praktische Wege, um die Selbstachtung von Maori-Kindern aufzubauen.³⁹

Walker war nicht der Einzige, den die schädliche Wirkung von negativen Emotionen im Schulalltag von Maori-Kindern besorgte. Neben den bereits genann-

33 Ebd., S. 114.

34 „Some Maoris even go so far as to change their Maori names for Pakeha names in order to avoid embarrassment.“ Ebd.

35 Ebd.

36 „By displaying a bias towards the cause of the colonists, the teacher runs the risk of shaming the Maori pupil who identifies with his ancestors.“ Ebd., S. 115.

37 Auf den „need for success“ wird hier nicht näher eingegangen, er ist jedoch die logische Erweiterung des hier behandelten Bedürfnisses nach Identität und Selbstachtung.

38 Walker 1973, S. 116–119.

39 Ebd., S. 118.

ten Emotionen beobachteten *Educationists* in Neuseeland außerdem Frustration, Angst, Einsamkeit und Hilflosigkeit. Diese Emotionen wurden dabei nicht als individuelle Gefühle einzelner Kinder verstanden, sondern als ein Ausdruck struktureller gruppenbezogener Benachteiligungen im Schulsystem und in der Gesellschaft.

So wie auch schon vom *National Advisory Committee on Maori Education* 1970 und bereits Dekaden davor, wurde Stolz von Walker als ein positives Gefühl angesehen, das geeignet war, Selbstbewusstsein wiederherzustellen. In „Maori culture clubs“ sollten sich die Kinder mit ihrem kulturellen Erbe auseinandersetzen. Auch eine andere Interpretation der Vergangenheit könne dabei hilfreich sein: Anknüpfend an das Selbstkonzept des ‚Kriegers‘ sollte verletzter Stolz perspektiviert werden. „He [the student] needs to be taught that he is descended from a proud warrior race that fought valiantly to preserve its birthright against superior number and firepower. In these circumstances, defeat was not disgrace.“⁴⁰

Ganz konkret könne auch im *Social Studies*-Unterricht ein Gefühl von Stolz unter den Maori-Kindern vermittelt werden – der neue Lehrplan eigne sich gut, um kreativ mit Unterschieden umzugehen, so D. Walford, 1977/78 Lehrer an der *Ponsonby Intermediate School* in Auckland.⁴¹ Die LehrerInnen müssten Unterrichtsmaterial auswählen, das auch Relevanz für die Maori-Kinder in der Klasse hatte, sodass man ihnen ein Gefühl für „ihre Gruppe“ geben könne: „They can gain feelings of pride and security. Teachers have a duty to help the children they teach don such armour of self-respect. The task is an urgent one.“⁴²

Der zitierte Beitrag von Walford erschien im Journal *Multi-Cultural School*, das 1975 von dem neuseeländischen Lehrer Bernard Gadd ins Leben gerufen worden war. Das Journal richtete sich explizit an LehrerInnen, um ihnen Hilfestellung für den Unterricht in einer immer diverser werdenden Gesellschaft zu geben. Neuseeland hatte bis in die 1970er Jahre bevorzugt ImmigrantInnen aus Großbritannien und nordeuropäischen Ländern aufgenommen, da man sich von diesen eine schnelle Assimilierung versprach. In den zwei Nachkriegsjahrzehnten waren, auch auf Grundlage von *assisted immigration schemes*, vor allem Menschen aus den gewünschten Herkunftsregionen nach Neuseeland eingewandert. Nur wenige Pacific Islanders und AsiatInnen waren ins Land gekommen. Die Labour Regierung verkündete 1974, dass es fortan keine Diskriminierung potenzieller MigrantInnen „on racial grounds“ mehr geben würde, was ab 1978 auch in *policy statements* Ausdruck fand.⁴³ Im Journal *Multi-Cultural School* ging es darum, Erfahrungen

40 Ebd., S. 116.

41 Vgl. Walford 1977/78, S. 19.

42 Ebd., S. 20.

43 Vgl. Brooking/Rabel 1995, S. 43–45.

und produktive Ansätze für den neuseeländischen Schulalltag zu teilen.⁴⁴ Es war damit ein Forum, um neue Themen und vor allem auch praktische Unterrichtsstrategien und Erfahrungen unterschiedlicher Art rasch zu verbreiten. Obwohl sich das Journal *multikulturell* nannte, beschäftigte es sich mehrheitlich mit der Beziehung zwischen Maori und Pakeha in der neuseeländischen Gesellschaft und im Klassenzimmer.

Wie Pablo Toro-Blanco in seiner Forschungszusammenschau ‚History of Education and Emotions‘ (2020) anmerkte, gelte es die Dimension der Erfahrung in diesem Forschungsfeld stärker zu berücksichtigen. In der historischen Bildungsforschung, die sich mit Emotionen beschäftigt, überwogen normative Quellen, wie Schulbücher oder Curricula.⁴⁵ Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders relevant, dass man sich in der *Multi-Cultural School* und in anderen reformorientierten Diskussionsforen in Neuseeland gerade auf die Erfahrungen berief, die man selbst oder andere gemacht hatten, um die Notwendigkeit für Veränderung herauszustellen oder auch um den Erfolg neuer Strategien zu unterstreichen. Dabei ist es denkbar, dass die Erfahrung der Lehrpersonen beziehungsweise ihr Erleben auch von normativen Vorstellungen gewünschter Reformen beeinflusst wurden. „Erfahrung“ konnte auch als ein Autoritätsargument fungieren.

Turoa Royal publizierte ebenfalls in der *Multi-Cultural School*, berichtete aber aus seiner Position als *Inspector of Maori and Island Education* und teilte damit auch offizielle ministerielle Positionen mit dem LehrerInnenforum. Er beschäftigte sich ebenso mit negativen Emotionen während der Schulzeit – allerdings bei der Elterngeneration der damaligen Schulkinder. Auch sie hatten während ihrer Schulzeit oft negative Gefühle erlebt, was in einer ambivalenten Haltung gegenüber der Institution resultierte.⁴⁶ Da jedoch die Unterstützung der Eltern als ein wichtiger Faktor für den schulischen Erfolg von Kindern identifiziert worden war, versuchte Royal die Ängste der Eltern ernst zu nehmen und sie vorsichtig an die Schulen heranzuführen. In seinem Beitrag *A Partnership – School and the Maori Community* gab er praktische Empfehlungen, wie Schulen die Beziehung zu Eltern verbessern und die Maori Community dadurch besser einbinden konnten. Das fing bei der räumlichen Gestaltung der Gesprächssituation an. Die Stühle sollten in einem Kreis aufgestellt werden, denn „the formal arrangement of the seats behind each

44 „It will serve as a place where teachers may share their knowledge and experience by means of practical articles, teaching materials which can be duplicated, and news and information.“ Gadd 1975, S. 4.

45 Vgl. Toro-Blanco 2020, o.S.

46 „[...] it is possible that since many parents have experienced failure, it is conceivable that schools represent to them a place of insecurity and therefore a place not conducive to bolster self-confidence.“ Royal 1976, S. 6. Royal bezog sich in seinem Beitrag auf den Bericht ‚Parent-School Communication‘. Dieser war von einem speziellen Komitee verfasst worden, das 1973 vom Bildungsminister einberufen worden war, um Kommunikation zwischen Schulen und Eltern, deren Kinder einen schwierigen Stand im Schulsystem hatten, zu verbessern.

other brings too many sad and uncomfortable reminders of the past.“⁴⁷ Am besten würde zudem ein Ort gewählt, an dem sich die Eltern wohlfühlten, „where they feel at ease to ask questions that may seem naive to teachers.“⁴⁸ Emotionsgeladene Erinnerungen an die eigene Schulzeit – so der Ratschlag hier – mussten antizipiert werden, wenn eine positive Neubewertung von Schule erfolgen sollte.

Ein ‚Zuhausegefühl‘ zu generieren, wurde ebenfalls als Strategie angesehen, um durch ein positives emotionales Erleben gerechtere Voraussetzungen in der Schule zu schaffen.⁴⁹ Über das schuleigene *whanau*-Projekt⁵⁰ berichtete Ian Mitchell vom *Hillary College* in der *Multi-Cultural School* 1977/78. 130 SchülerInnen aus zwei Stufen verbrachten etwa zwei Drittel ihrer wöchentlichen Unterrichtsstunden gemeinsam in der *whanau*.⁵¹ Eine familiäre Schumatmosphäre sollte gerade für Maori-Teenager den Bruch zwischen Schule und Zuhause erleichtern und die Schule dadurch ein „warmer, less threatening, more comfortable, more relevant home“ als zumeist in Neuseeland sein.⁵² Das Zuhause sollte in die Schule ausgeweitet werden und diese damit „not alien to children from a Maori or Pacific Polynesian background“ sein.⁵³ Im Allgemeinen wurde auf die Relevanz der Lehrinhalte geachtet, auf Möglichkeiten der Selbstbestimmung und auf die Ausbildung eines bestimmten Gefühls – SchülerInnen sollten Schule mit „happiness“ assoziieren.⁵⁴

2.2 „Need for Love“⁵⁵ – emotionale Stile

Walker beschrieb in der Rubrik „*The Need for Love*“ den unterschiedlichen Ausdrucksdruck von „love“ zwischen Pakeha-Erwachsenen und -Kindern und Maori-Erwachsenen und -Kindern.⁵⁶ In der Kultur der Maori herrsche eine andere Auffassung von persönlicher Distanz. Während die Pakeha-Kultur Wertschätzung eher verbalisiere, seien die Maori-Kinder aus ihrem sozialen Umfeld eine wesentlich geringere persönliche Distanz und auch physische Demonstration von Zuneigung gewöhnt. „Thus a teacher needs to be aware of the variations in the expression

47 Ebd., S. 7.

48 Ebd. Ein solcher Ort könnte etwa ein *marae* in der Nähe, eine traditionelle Maori-Versammlungsstätte sein.

49 S. z. B. Bray 1974, S. 213: „The feeling of being at home can have widespread effects in a school“.

50 *Whanau* bedeutet Familie, vor allem erweiterte Familie auf *te roo*.

51 Die *whanau* bestand räumlich aus der vormaligen „music-drama suite, with the addition of two prefabs.“ Mitchell 1977/78, S. 8.

52 Ebd., S. 9.

53 Ebd.

54 Ebd., S. 10.

55 Walker 1973, S. 120f.

56 Es bleibt zu bedenken, dass ‚love‘ und ‚understanding‘ in dieser Zeit auch politisch besetzte Begriffe waren, wie sie pazifistische Bewegungen und ‚Hippies‘ ins Gespräch gebracht hatten. Inwiefern Walker hierauf rekurriert, kann aufgrund seiner Äußerungen nicht festgestellt, aber eine unbewusste Beeinflussung auch nicht ausgeschlossen werden. Für Liebe als Friedenspraxis s. z. B. Hartnett 2020.

of love between culture and sub-culture, since a warm personal relationship between pupil and teacher is fundamental to the learning situation, especially with younger children.⁵⁷ Walker verwies darüber hinaus auf weitere Unterschiede des Emotionsausdrucks bei Maori und Pakeha. Erstere seien typischerweise offen, demonstrativ in ihrem Emotionsausdruck. Das gelte sowohl für positive als auch für negative Emotionen. Pakeha-Kinder hielten den Ausdruck ihrer Emotionen vor der Lehrperson zumeist zurück. Dies sei wichtig zu wissen, um Verhalten besser einordnen zu können und nicht fälschlicherweise als Ungehorsam oder ähnliches zu interpretieren.⁵⁸

Fühlten Maori anders als die europäisch-stämmige Mehrheitsgesellschaft, oder *zeigten* sie ihre Emotionen nur auf andere Art und Weise? Es schien auf Seiten neuseeländischer *Educationists* in den 1970er Jahren Bedarf zu geben, über die kulturelle Abhängigkeit von Emotionen und deren Ausdruck zu diskutieren.⁵⁹ Es erschienen bildungswissenschaftliche Beiträge, die das durch Emotionen induzierte Verhalten von Nicht-Pakeha-Kindern für ‚monokulturelle‘ LehrerInnen ‚übersetzten‘. Dabei wurden häufig auch Verhaltensweisen von Kindern von den pazifischen Inseln miteinbezogen.

Menschen von den südpazifischen Inseln bildeten die größte nicht-europäische ImmigrantInnengruppe in Neuseeland.⁶⁰ Da sie wie die Maori zum polynesischen Kulturkreis gehörten, wurden sie oft in den gleichen Publikationen erwähnt.⁶¹ Eine anonyme Person wies in der *Multi-Cultural School* darauf hin, dass LehrerInnen sich an die „greater expressiveness“ ihrer pazifisch-polynesischen SchülerInnen gewöhnen müssten, um die Grenze zwischen „expressiveness and unruly conduct“⁶² abwägen zu können. Daran anschließend erklärte sie *musu*. Es sei ein Verhalten, das als Reaktion auf bestimmte Emotionen auftrete, etwa wenn die Kinder in einer ungewohnten Situation oder Umgebung waren oder sich „afraid, guilty, ashamed, nervous or aggrieved“ fühlten.⁶³ Es sei wichtig, dass LehrerInnen dies nicht als persönlichen Affront betrachteten, sondern den innerlichen Rückzug der Kinder als eine kulturell spezifische Verhaltensweise verstanden.⁶⁴ *Whaka-*

57 Ebd., S. 121.

58 Ebd.

59 Für aktuelle Forschung dazu s. z. B. Monique Scheer, die Emotionen nicht als Reaktion, sondern als kulturelle Praktiken versteht: Scheer 2020.

60 Zwischen 1972 und 1978 machte die Immigration von Menschen von den pazifischen Inseln nach Neuseeland zusammengenommen den größten Anteil hinter BritInnen und AustralierInnen aus. Vgl. Mitchell 2003, S. 133f.

61 So handhabte es auch das Journal *Multi-Cultural School*: „[...] in this journal we will [...] employ the word ‘Polynesian’ to embrace both Maori and Pacific Islands peoples, and will refer to Pacific cultures individually only when making points relevant to a particular group of peoples.“ Gadd 1975, S. 4f.

62 O. A. 1979, S. 29.

63 Ebd.

64 Vgl. ebd., S. 28.

ma war ein ähnliches Phänomen, das für Pakeha-NeuseeländerInnen erklärungsbedürftig war. In einer Materialsammlung des Weiterbildungskurses *Teaching in a multi-cultural society catering for Maori & Island children* eines Mitarbeiters des Bildungsministeriums von 1976 wird es als „a combination of pride, shyness, shame, insecurity“ beschrieben. Auch hier wird auf gängige Fehlinterpretationen es Verhaltens vonseiten der Lehrpersonen hingewiesen.⁶⁵

Diese kulturelle Charakterisierung von Maori aber auch Pacific Islanders-ImmigrantInnen resultierte von Zeit zu Zeit auch in einer Liste zusammengestellter Charaktereigenschaften – manchmal mit der Bemerkung, dass natürlich nicht alle Menschen gleich seien.⁶⁶ Diese ÜbersetzerInnen waren meist im Bildungsumfeld tätig und versuchten die Benachteiligung von Nicht-Pakeha-NeuseeländerInnen zu verhindern. Ihre genaue Expertise in kulturellen Übersetzungsleistungen ist oft nicht greifbar. Es ist daher schwer zu überprüfen, inwieweit damit auch Stereotype weiterverbreitet wurden. Doch wie anhand Walkers gesehen werden kann, waren es nicht nur europäisch-stämmige NeuseeländerInnen, die auf die Unterschiedlichkeit des emotionalen Erlebens und dessen kulturelle Bedingtheit hinwiesen.

Laut dem Historiker Benno Gammerl umfassen ‚emotionale Stile‘ „the experience, fostering, and display of emotions, and oscillate between discursive patterns and embodied practices as well as between common scripts and specific appropriations.“⁶⁷ Neben räumlich konstituierten emotionalen Stilen nennt Gammerl „communally constituted“ *emotional styles*. Da letztere eher auf soziale und kulturelle Zugehörigkeit gründen, sind sie dauerhafter als ihre räumlichen Pendants und daher auch über verschiedene Räume konstant.⁶⁸ Dies erklärt, warum ein ‚polynesischer Stil‘ auch im Klassenraum und nicht nur im Kontakt mit der ‚eigenen‘ Community beschreibbar wäre. Der emotionale Stil der Maori war für einige nicht nur erklärungsbedürftig, sondern bot durchaus auch erstrebenswerte Elemente für Pakeha-NeuseeländerInnen. So gab Douglas H. Bray, Mitarbeiter im *Education Department* der *Massey University*, zu bedenken, dass es Tendenzen innerhalb ethnischer Gruppen gebe, die die Lehrperson vielleicht zu ändern wünsche. Dabei nahm Bray Bezug auf die zugeschriebenen Eigenschaften der jeweils anderen Gruppe:

“Maybe rather more Polynesian than Pakeha pupils need to be encouraged towards longer-term goals and rather more Pakeha pupils towards greater sensitivity to the feelings and desires of others, towards willingness to share, and towards relishing the moment with zest [...]”⁶⁹

65 Robinson 1976, NLNZ. Zu *Whakama* s. z. B. auch Sachdev 1990.

66 Vgl. z. B. Blank 1974, S. 114f; Robinson 1976, NLNZ.

67 Gammerl 2012, S. 163.

68 Vgl. ebd., S. 166.

69 Bray 1973a, S. 105.

Der ‚emotionale Stil‘ der Maori wurde auch von Tamati Reedy, in den 1970er Jahren *Senior Lecturer* am *Secondary Teachers‘ College* in Auckland, als ein Angebot an Pakeha-NeuseeländerInnen beschrieben, das diese bisher verkannt hätten. Er sei Teil der Maori-Kultur, die auch die nach Identität suchenden Pakeha-NeuseeländerInnen zu richtigen, „full status“ Neuseeländern machen könnte.⁷⁰

2.3 „Need for Understanding“⁷¹ – Empathie

Neuseeländische *Educationists* sprachen darüber, dass Maori, Pacific Islanders und Pakeha Emotionen unterschiedlich zeigten, sie in verschiedener Intensität ausdrückten und dass es auch Emotionen gab, die andere kulturelle Gruppen nicht kannten. In den Worten Barbara Rosenweins könnte man hier auch von verschiedenen *emotional communities* sprechen. Als solche beschreibt Rosenwein Gruppen, die Normen „concerning the emotions that they value and deplore and the modes of expressing them“ teilen.⁷² Zwischen diesen verschiedenen Gefühlsgemeinschaften galt es, im Unterricht, sowie auch darüber hinaus, Brücken zu schlagen. Auch wenn LehrerInnen kulturspezifisches emotionsinduziertes Verhalten *übersetzen* mussten, um manche Kinder nicht zu benachteiligen, bedeutete dies nicht, dass sie sich nicht in die anderen kulturellen Gruppen hineinversetzen konnten oder dies können sollten. Das Bedürfnis nach Empathie und Verständnis aufseiten der Lehrperson beschrieb Walker als „the most fundamental need of the Maori child in relation to education“.⁷³

„Empathizing consists in feeling what another person is feeling, or something close enough, often as a result of taking that person’s perspective“, so Elodie Malbois.⁷⁴ Dass die Empathie empfindende Person tatsächlich das Gleiche fühlt wie die Person, in die sie sich hineinversetzt, ist nicht unbedingt gegeben. Dafür müssten die Personen ähnliche Erfahrungen gemacht haben.⁷⁵ Anders als Sympathie wird Empathie in der kulturwissenschaftlichen Emotionsforschung nicht unbedingt als zielhafte, prosoziales Verhalten fördernde Emotion angesehen.⁷⁶ Neuseeländische

70 „The ability to laugh at the absurdities of life, to cry uninhibited, to enjoy the physical rough and tumble of daily life, and to snore unencumbered beneath the spiralling tattooed faces of the ancestors in the meeting house, the intellectual stimulation of a culture that can truly make him a New Zealander – these are the offerings of Maoridom that have survived under the very nose of the Pakeha but by his own attitude the Pakeha has been denied the full status of a New Zealander.“ zit. nach: Bray 1973b, S. 127. Für manche Maori-AktivistInnen der 1970er Jahre war die einzige Möglichkeit für Pakeha-NeuseeländerInnen, eine „wahre“ neuseeländische Identität zu erlangen, dass sie die Kultur der Maori annahmen. Vgl. Johnson 2005, S. 150.

71 Walker 1973, S. 119f.

72 Rosenwein 2016, S. 3.

73 Walker 1973, S. 119.

74 Malbois 2023, S. 85.

75 Vgl. ebd., S. 91. Auf kulturelle Unterschiede geht Malbois in ihrem Text nicht ein. S. dazu Kapitel acht der Überblicksdarstellung über die Geschichte der Empathie von Lanzoni 2018, S. 216–250.

76 Vgl. Malbois 2023, S. 85; Frevert 2011, S. 178.

Educationists der 1970er Jahre sahen dies anders. Für sie hatte ein Schulunterricht, der auf Empathie gründete, das Potential, zu einem besseren Zusammenleben der verschiedenen Kulturen in Neuseeland beizutragen. Empathie wiederum ging „cultural awareness“ voraus.⁷⁷ Auch Walker sprach 1973 von „role-taking“ durch einen Perspektivwechsel der Lehrperson.⁷⁸ Das sollten LehrerInnen für alle SchülerInnen gleichermaßen tun. Im Falle indigener Kinder müssten sie allerdings zunächst mehr über deren Kultur lernen.⁷⁹

Bereits in den *teachers' colleges*, so forderte es auch der Bericht des *National Advisory Committee on Maori Education*, sollten angehende LehrerInnen von Menschen ausgebildet werden „who have an empathy with the Maori people“.⁸⁰ Auch eine Gruppe bereits im Dienst stehender EnglischlehrerInnen aus Palmerston North wollte mehr kulturelle Sensibilität erlangen. Sie ging dafür auf den *Raukawa tribe* in Otaki zu und organisierte gemeinsam mit diesem einen Kurs mit über 80 Teilnehmenden – LehrerInnen, Maori-SchriftstellerInnen, *Education Curriculum officers* und dem *Director of Education*. Dieses ‚Hui for Teachers‘ wurde in der ‚Multi-Cultural School‘ als voller Erfolg beschrieben. Demnach seien viele LehrerInnen dabei das erste Mal mit indigenen kulturellen Praktiken in Kontakt gekommen und hätten diese auch auf emotionaler Ebene miterleben können.⁸¹ Insgesamt sei auf der Veranstaltung ein Zusammengehörigkeitsgefühl – „a real sense of belonging“ – entstanden und die Pakeha hätten sich als echte Mitglieder der *tangata whenua* gefühlt.⁸² Es entstanden zwar keine konkreten „teaching units“, aber das Resultat hatte für den Verfasser des Berichts, Alan Cox, eine viel weitreichendere Bedeutung: „It is hard to believe that weekends such as these will not lead to greater understanding in the classroom; and an increased awareness of what it is to be a New Zealander.“⁸³ Hier ging es demnach nicht nur um mehr Verständnis für die Kultur der Maori. Das erlebte Zusammengehörigkeitsgefühl führte zu Überlegungen über die Beschaffenheit der nationalen Identität Neuseelands. Doch nicht nur (angehende) LehrerInnen sollten Empathie empfinden. Auch Kinder sollten sich in andere Kulturen hineinversetzen können. *Educationists* sahen diese Fähigkeiten gerade für Pakeha-Kinder als ebenso wichtig an. Erneut lieferte das Journal *Multi-Cultural School* praktische Strategien und teilte die Erfahrungen von LehrerInnen. Der Erfolg verschiedener „cross-cultural experiences“ wurde von Wayne

77 Robinson 1976, NLNZ.

78 Walker 1973, S. 119.

79 Vgl. ebd., S. 120.

80 National Advisory Committee on Maori Education 1970, S. 9.

81 „All the protocol of a formal hui was observed, and several, for the first time in their lives, sang waiata, delivered korero, mixed, talked, laughed, and sang in the intimate gloom of the whare kura or at the table in the whare kai.“ Cox 1976/77, S. 27. *Hui* meint eine Art der Versammlung in *te reo*.

82 Ebd., S. 27. *Tangata whenua* ist eine andere Bezeichnung für Maori, es bedeutet wörtlich ‚Menschen des Landes‘.

83 Ebd.

Edwards vom *North Shore Teachers' College* in Auckland diskutiert.⁸⁴ Empathie spielte in allen „experiences“ eine zentrale Rolle, so auch im Bericht eines Lehrers über den Besuch einer „traditional institution“, eines marae: „They [Pakeha-Kinder, Anm. d. Autorin] were able to see how people feel awkward in a strange culture and could act rudely from being unaware of the acceptable behaviour.“⁸⁵

Die vielleicht radikalste Form der emotionalen Annäherung an die Gruppe der ‚Anderen‘ ging über das Hineinversetzen hinaus – durch gemeinsame Erlebnisse zusammen zu fühlen. So geschah es in der *Maori Culture Week* an der *Glendale School* in Wainuiomata, Lower Hutt. Eltern und Kinder aus den Maori- und Pakeha-Communities waren dafür zusammengekommen, um gemeinsam einen Gottesdienst zu besuchen, verschiedene kulturelle Vorführungen anzusehen und bei *hui* und *hangi*⁸⁶ mitzumachen. Die *Glendale School* sprach mit Begeisterung über den Erfolg der Veranstaltung: „This week developed a tremendous amount of feeling for each other that it was a real pleasure to see the complete involvement and happiness of everyone throughout the week.“⁸⁷ Das gemeinsame Erleben und Tun habe zu einem Gemeinschaftsgefühl geführt – ein Ziel, das die VeranstalterInnen dezidiert erhofft hatten. Letztlich sei diese „experience of togetherness and co-operation“ eine Gelegenheit für alle Teilnehmenden „to see themselves as New Zealanders“⁸⁸ und eröffnete damit die Option einer dritten, gemeinsamen *emotional community*.

Statt eine Trennung zwischen Maori und Pakeha zu verstärken, antizipierten die Organisatoren durch das Zusammenkommen beider Gruppen – auch bei einem Fokus auf *Maoritanga* – durch gemeinsames Tun und einer damit einhergehenden Synchronisation des Fühlens die Auflösung von Grenzziehungen und die damit einhergehende Stärkung einer *gemeinsamen* Identität. Ähnliche Erfahrungen, die eigentlich eine Voraussetzung von Empathie waren, wurden bei diesem Zusammenkommen obsolet, da es darum ging, gemeinsame Erfahrungen zu schaffen.

3 Bikulturalismus, Multikulturalismus, nationale Identität

Die Begriffe Bi- und Multikulturalismus wurden im Neuseeland der 1970er Jahre oft synonym verwendet, da sie die gleiche Gesellschaftskonzeption zur Grundlage hatten.⁸⁹ Für Ranginui Walker und andere AkteurInnen im neuseeländischen Bildungsumfeld war Bikulturalismus der erste Schritt zu einem multikulturellen Neuseeland:

84 Edwards 1977/78.

85 Ebd., S. 13. Es waren zumeist Maori und ImmigrantInnen, von denen erwartet wurde, dass sie bikulturell seien. Vgl. Mitchell 1976/77.

86 Ein *hangi* ist eine traditionelle Kochmethode der Maori, bei der Essen in einem Erdofen gegart wird.

87 McHardy 1978/79, S. 12.

88 Ebd.

89 Vgl. Hill 2009, S. 151.

“First of all, the Pakeha has to have his consciousness raised to biculturalism as a first step, to take the role of another person, to get inside and understand that other person and his value system. [...] If they can do that with the indigenous people, then the next step is to learn another culture.”⁹⁰

Zehn Jahre nach seinem letzten Bericht veröffentlichte das *National Advisory Committee on Maori Education* 1980 einen neuen Bericht. Darin bekannte sich das Komitee zu einem multikulturellen Neuseeland: „to achieve a harmonious multi-cultural society“ war sein erklärtes „nationales Ziel“.⁹¹ Die Anerkennung von *Maoritanga* in der Bildung aller NeuseeländerInnen, das Mitbestimmungsrecht von Maori und die Bedeutung und Förderung von *te reo* standen im Zentrum des Berichts. Die Theorien der neuseeländischen Anthropologin Joan Metge hielten die Mitglieder des Komitees für besonders relevant, weshalb sie „her extremely important paper delivered to the forty-ninth ANZAAS Congress 1979“ im Anhang inkludierten.⁹²

Metge unterstütze in dem Papier die Politik des neuseeländischen *Department of Education, Maori Studies* vor anderen multikulturellen Unterrichtsformaten Priorität zu geben – die Kultur der Maori sei nun einmal einzigartig auf der Welt. Zudem habe *Maoritanga* nicht nur Relevanz für die indigenen NeuseeländerInnen: „it has a special contribution to make to the development of a distinctively New Zealand identity.“⁹³ Ohne Maori kein Bikulturalismus, ohne Bikulturalismus keine distinkte neuseeländische nationale Identität. Zudem schließe der Fokus auf *Maoritanga* im Bildungssystem die Anerkennung anderer Kulturen in Neuseeland nicht aus, sondern fungiere vielmehr als ein Modell, wie man in Zukunft die „study of other cultures“ in den Schulunterricht inkorporieren könne. Denn auch Menschen, die sich nicht als „Maori“ oder „Pakeha“ identifizierten, bereicherten das nationale Selbstverständnis.⁹⁴

Neuseeland stand mit der Betonung von Multikulturalismus in der ersten Hälfte der 1970er Jahre nicht alleine. Auch in Australien erhob die neue Laborregierung Multikulturalismus zu einem zentralen Bestandteil des nationalen Selbstverständ-

90 Walker 1979/1981, S. 88.

91 National Advisory Committee on Maori Education 1980, S. 11. Bereits einige Jahre zuvor hatte sich das *Committee on Secondary Education* in seinem Report zu einem bikulturellen Neuseeland bekannt. Die enge historische Verbindung zwischen Maori und Pakeha „constitute the cultural life blood of our society“. Verständnis für die beiden konstituierenden Kulturen Neuseelands und Wertschätzung für alle anderen Kulturen sei das „exclusive heritage and privilege“ der NeuseeländerInnen: „This is what it means to be a New Zealander.“ *Committee on Secondary Education* 1976, S. 30.

92 Ebd., S. 9 und S. 63–72.

93 Metge 1979/1980, S. 69.

94 „Teaching students to appreciate and draw upon the variety of cultures the country has to offer should lead to improved relations between citizens of different cultural backgrounds and hopefully contribute to the forging of that elusive ideal, a truly national identity.“ Ebd., S. 71f.

nisses.⁹⁵ Dabei schaute Australien auch auf das Nachbarland, vor allem auf die Bildungsinitiativen Neuseelands gerade im Bereich indigener Themen. So besuchte eine ministerienübergreifende Studiengruppe aus New South Wales 1974 Neuseeland, um mehr über die verschiedenen *Trade Training Schemes* für Maori zu erfahren.⁹⁶ Mit der Implementierung ähnlicher Programme würden einige Erfolge erzielt.⁹⁷

Bernard Gadd, der Herausgeber der *Multi-Cultural School*, war zwar überzeugt, dass Australien in Sachen multikultureller Unterrichtsressourcen die Nase vorn hatte⁹⁸, doch vernachlässigten die entsprechenden Projekte allzu oft die indigene Bevölkerung Australiens. Die Ursprünge multikultureller Bildung in Australien lagen in der Forderung nach Chancengleichheit für Kinder von ImmigrantInnen.⁹⁹ Letztere sprachen oft noch nicht gut genug Englisch, um dem Unterricht zu folgen. Unter multikultureller Bildung verstand man in Australien neben Englisch als Zweitsprache zunehmend auch den Erhalt der Herkunftssprachen, später auch das Fremdsprachenlernen für britisch-stämmige Kinder. Dieses auf Sprache gründende Verständnis von multikultureller Bildung¹⁰⁰ ließ indigene AustralierInnen in vielen Aspekten außen vor. LehrerInnen, die indigene Sprachen sprechen konnten, waren eine Ausnahme,¹⁰¹ und angesichts der über hundert in Australien bestehenden indigenen Sprachen, die wiederum oft nur wenige hundert SprecherInnen hatte, war das Erlernen dieser Sprachen für Nicht-Indigene wenig attraktiv. Auch administrative Strukturen koppelten indigene Bildungsinitiativen oft von der restlichen Bevölkerung ab.¹⁰² Dass im Bereich *Aboriginal Education* vor einem anderen Hintergrund ähnliche Lösungsvorschläge wie in Neuseeland diskutiert wurden, zeigte C. J. Bourke, *Acting Supervisor of Aboriginal Education* in Victoria. In seiner Evaluation indigener Bildung in Victoria forderte er 1976 Programme, die bei *allen* AustralierInnen, egal welchen kulturellen Hintergrundes, ein Verständnis für indigene Kultur förderten. „This should enable the Aboriginal child to develop pride in being Aboriginal, and the non-Aboriginal child to de-

95 Für einen Überblick über Multikulturalismus in Australien unter Labor vgl. Kalantzis/Cope 2013, S. 245. Dem *Minister for Immigration* Al Grassby wird hier auch die Einführung des Begriffs „Multikulturalismus“ in das politische Lexikon Australiens zugeschrieben. Ebd.

96 Campbell 1976, S. 4.

97 Vgl. ebd., S. 8.

98 Vgl. o. A. [Gadd, Bernard] 1976/77, S. 40.

99 Vgl. Lo Bianco 2016, S. 17.

100 „While language policy has a longer history and a separate genesis than multicultural questions, during the early to mid-1970s Australian multicultural discourse came to focus on issues of language in a deliberate and consistent manner.“ Lo Bianco 2013, S. 198. Für auf Empathie gründende Unterrichtsformate als multikulturelle Bildung in Australien s. Jost 2023, S. 179f.

101 Über den Mangel an indigenen LehrerInnen s. Eedle 1977, S. 29.

102 Vgl. Australian Institute of Multicultural Affairs 1980, S. v.

velop tolerance and understanding.“¹⁰³ Dies sei dringend nötig, denn bisher habe das Bildungssystem¹⁰⁴ die indigenen AustralierInnen im Stich gelassen. In den 1970er Jahren kam in Australien Bewegung in den Bereich *Aboriginal Education*, denn indigene AustralierInnen bekamen erstmals die Möglichkeit, ihre Anliegen und Ansichten gegenüber der Regierung zu äußern und in Komitees *education policy* mitzuentcheiden.¹⁰⁵ Inwieweit die breite Bevölkerung Australiens auch Indigene als wichtige MitbürgerInnen in das Verständnis Australiens als multikulturelle Nation miteinbezog, bleibt fraglich.¹⁰⁶ Ein tiefergehender Vergleich zwischen multikultureller Bildung in Australien und Neuseeland, besonders im Bereich Emotionen und Empathie, steht noch aus.

4 Fazit: Eine neuseeländische Zukunft

1980 war es nicht länger ‚Britishness‘, die als Hauptquelle nationaler Identität in Neuseeland aufgerufen wurde. Es war im Laufe des vorhergehenden Jahrzehnts vielmehr gängige Praxis geworden, den Beitrag indigener NeuseeländerInnen und nicht-britischer ImmigrantInnen zu einer neuen nationalen Selbstbeschreibung zu betonen. Selbst der Regierungswechsel 1975 durch den Wahlsieg der konservativen National Party änderte daran nichts.¹⁰⁷ Da der Einfluss des Bildungssystems auf das zukünftige Zusammenleben in Neuseeland allgemein anerkannt wurde, war die Schule auch der Ort, auf dem der Fokus für mehr Verständnis unter den diversen Gruppen in Neuseeland lag.

Komplexe sozio-kulturelle Realitäten und Fragen – warum Maori-Kinder im Unterricht mehr Schwierigkeiten hatten, warum die Rate der Schulabschlüsse unter Maori weit unter jener von Pakeha-Kindern lag, warum Maori-Eltern oft von der Schule Abstand nahmen – konnten teilweise durch den Verweis auf die Wirkmächtigkeit von Emotionen erklärt werden. Eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte waren mit diesen Emotionen verbunden. Gleichzeitig waren sie aber ein

103 Bourke 1976, S. 25. Grant und Kurshid (2009) war aufgefallen, dass trotz unterschiedlicher historischer Kontexte und Hintergründe im Vorfeld der Einführung von *multicultural policies* sich deren Implementierung in westlichen Ländern relativ ähnelte. Vgl. S. 406. Die Erforschung der Gründe bietet noch Ansatzpunkte für weitere wissenschaftliche Arbeiten.

104 Bildung ist im föderalen Australien Sache der *States*.

105 Vgl. Holt 2021, S. 3f.

106 Vor allem vor dem Hintergrund der „Great Australian Silence“, vgl. Stanner 1974. Zu indigenem Aktivismus der 1960er und 1970er Jahre, der das Schweigen brechen wollte, vgl. McGregor 2009.

107 Der National-Premierminister Robert Muldoon war eine sehr kontroverse politische Figur, s. dazu die Bewertung Gustafsons: „There is no doubt that he was a populist politician who imposed his own personality on the issues of the day and was not afraid to divide society by playing upon emotion and prejudice, although he also used facts and reason very effectively. [...] He was in many ways a master of the politics of division and diversion and was not reluctant to scapegoat unpopular minorities.“ Gustafson 2000, S. 150.

Faktor, den *Educationists* als einen vielversprechenden Ansatzpunkt sahen, um Veränderungen hin zu mehr Chancengleichheit herbeizuführen. Stolz auf den eigenen kulturellen Hintergrund schien besonders geeignet, um das Selbstbewusstsein indigener Kinder zu stärken.

Empathie und emotionales Hineinversetzen waren Praktiken im schulischen Kontext, die mehr Aufmerksamkeit erfuhren. Empathie sollte durch den Perspektivwechsel zunächst zu mehr Verständnis führen. Nicht immer jedoch konnten sich britisch-stämmige *Educationists* ‚direkt‘ in Indigene und ImmigrantInnen hineinversetzen – unterschiedliche emotionale Stile bedurften oft zunächst einer Übersetzungsleistung durch Personen, die sich in beiden kulturellen Kontexten auskannten. Empathie und Wissen über andere Kulturen hingen eng zusammen. Unter der Zielsetzung einer Auflösung von Grenzziehungen und einer gemeinsamen nationalen Identität gab es Vorschläge, sich stärker aneinander anzugleichen – Elemente des emotionalen Stils der indigenen Bevölkerung Neuseelands seien auch für die britisch-stämmigen NeuseeländerInnen attraktiv. Wieder andere sahen in der Möglichkeit eines „Zusammen-Fühlens“ durch gemeinsames Erleben auch einen Weg, um zu einer gemeinsamen nationalen Identität zu finden. Der Verweis auf das neuseeländische Selbstverständnis und die beobachteten Hindernisse in dessen Realisierung verliehen den Diskussionsvorschlägen mehr Gewicht und Aktualität. Denn auch wenn auf positiven Emotionen und Empathie basierende Unterrichtspraktiken in der damaligen Gegenwart implementiert werden sollten, waren sie in ihrer Zielsetzung doch dezidiert zukunftsbezogen, da sie zu einer gleichberechtigten, bi- und letztlich multikulturellen Gesellschaft führen sollten.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

National Library of New Zealand/Tē Puna Mātauranga o Aotearoa (NLNZ):

Robinson, L. M. (1976): Teaching in a multi-cultural society catering for Maori & Island children (Materialsammlung).

Gedruckte Quellen

Australian Institute of Multicultural Affairs (1980): Review of Multicultural and Migrant Education. Melbourne.

Blank, P.A. (1974): Catering for the Educational Needs of Children at a Multi-ethnic Primary School in the Inner City. In: Bray, Douglas H./Hill, Clement G.N. (Hrsg.): Polynesian and Pakeha in New Zealand Education. Vol. 2: Ethnic Difference and the School. Auckland, S. 114–117.

Bourke, C.J. (1976): Aboriginal Education in Victoria. An Evaluation of an Innovative Emphasis. In: The Aboriginal Child at School 4, H. 1, S. 13–26.

Bray, Douglas H. (1973a): Ethnic Values and Attitudes. In: Bray, Douglas H./Hill, Clement G.N. (Hrsg.): Polynesian and Pakeha in New Zealand Education. Vol. 1: The Sharing of Cultures. Palmerston North, S. 96–109.

- Bray, Douglas H. (1973b): Epilogue: Cultural Diversity and Education. In: Bray, Douglas H./Hill, Clement G. N. (Hrsg.): *Polynesian and Pakeha in New Zealand Education*. Vol. 1: *The Sharing of Cultures*. Palmerston North, S. 123–132.
- Bray, Douglas H. (1974): Education towards Empathy in Aotearoa: A Concluding Conspectus. In: Bray, Douglas H./Hill, Clement G. N. (Hrsg.): *Polynesian and Pakeha in New Zealand Education*. Vol. 2: *Ethnic Difference and the School*. Auckland, S. 192–228.
- Campbell, K. (1976): Special Courses for Aboriginals. In: *The Aboriginal Child at School* 4, H. 3, S. 3–9.
- Commission on Education in New Zealand (1962): *Report of the Commission on Education in New Zealand*. Wellington.
- Committee on Secondary Education (1976): *Towards Partnership. The Report of the Committee on Secondary Education*. Wellington.
- Cox, Alan (1976/77): A Hui for Teachers. In: *Multi-Cultural School* 6, S. 26–27.
- Edwards, Wayne (1977/78): Providing Direct Cross/Cultural Experiences. In: *Multi-Cultural School* 8, S. 12–18.
- Eedle, J. (1977): Aboriginal Education and Development. In: *The Aboriginal Child at School* 5, H. 1, S. 20–32.
- Gadd, Bernard (1975): Editorial – Introducing the Journal. In: *Multi-Cultural School* 1, S. 4–5.
- King, Michael (1975): Introduction: New Directions. In: King, Michael (Hrsg.): *Te Ao Hurihuri. The World Moves On. Aspects of Maoritanga*. Wellington, S. 15–20.
- McHardy, G. W. (1978/79): A Maori Culture Week. Glendale School, Wainuiomata. In: *Multi-Cultural School* 10, S. 10–14.
- Metge, Joan (1979/80): Multiculturalism: Problem or Goal? A paper given at the forty-ninth AN-ZAAS Congress, Auckland, 1979. (Appendix F). In: *National Advisory Committee on Maori Education: He Huarahi. Report of the National Advisory Committee on Maori Education*. Wellington, S. 63–72.
- Mitchell, Ian (1976/77): A Polynesian Talent for Creative Writing. In: *Multi-Cultural School* 6, S. 22–25.
- Mitchell, Ian (1977/78): The Hillary College Whanau. In: *Multi-Cultural School* 8, S. 8–11.
- National Advisory Committee on Maori Education (1970): *Maori Education. Report of the National Advisory Committee on Maori Education*. Wellington.
- National Advisory Committee on Maori Education (1980): *He Huarahi. Report of the National Advisory Committee on Maori Education*. Wellington.
- O. A. (1973): 'If I only knew then what I know now', Douglas Ball looks back on Maori education in the 1930s [Interview]. In: *Te Ao Hou/The New World* 73, S. 22–27.
- O. A. [Gadd, Bernard] (1976/77): Resources. In: *Multi-Cultural School* 4, S. 37–40.
- O. A. (1979): Pacific Polynesians in the Classroom. In: *Multi-Cultural School* 11, S. 27–31.
- Parsonage, W. (1956): The Education of Maoris in New Zealand. In: *The Journal of the Polynesian Society* 65, H. 1, S. 5–11.
- Royal, Turoa (1976): A Partnership – School and the Maori Community. In: *Multi-Cultural School* 3, S. 4–13.
- Walford, D. (1977/78): Social Studies and Attitudes. In: *Multi-Cultural School* 8, S. 19–20.
- Walker, R[anginui] J. (1973): Biculturalism and Education. In: Bray, Douglas H./Hill, Clement G. N. (Hrsg.): *Polynesian and Pakeha in New Zealand Education*. Vol. 1: *The Sharing of Cultures*. Palmerston North, S. 110–122.
- Walker, Ranginui (1979/1981): General Discussion Verbatim. Dr Walker's Discussion Session. In: Langston, Nigel/Webber, David/Larkin, Robert (Hrsg.): *Community Education in Multi-Cultural Societies of the South Pacific. NZACCE National Seminar Report 1979*. Auckland, S. 88–90.

Literatur

- Adler, Miriam/Jost, Sabrina (2023): „Making New Zealand“ – Neuseelands Weg aus der Identitätskrise. In: Frie, Ewald/Meier, Mischa (Hrsg.): *Krisen anders denken. Wie Menschen mit Bedrohungen umgegangen sind und was wir daraus lernen können*. Berlin, S. 430–441.

- Alliston, Louise (2019): The government's changing role in the governance of New Zealand's schools since 1847. Parliamentary Library Research and Information research paper 2019/3. o. O.
- Belich, James (2001): *Paradise Reforged. A History of the New Zealanders from the 1880s to the Year 2000.* Auckland.
- Brooking, Tom/Rabel, Roberto (1995): Neither British nor Polynesian. A Brief History of New Zealand's Other Immigrants. In: Greif, Stuart William (Hrsg.): *Immigration and National Identity in New Zealand: One People, Two Peoples, Many Peoples?*. Palmerston North, S. 23–49.
- Davison, Martyn (2014): Developing an Historical Empathy Pathway with New Zealand Secondary School Students. In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 12, H. 2, S. 5–21, <https://www.history.org.uk/secondary/resource/7979/the-international-journal-volume-12-number-2>.
- Doig, Jack (2013): New Nationalism in Australia and New Zealand: The Construction of National Identities by Two Labo(u)r Government in the Early 1970s. In: *Australian Journal of Politics and History* 59, H. 4, S. 559–575, <https://doi.org/10.1111/ajph.12033>.
- Feverst, Ute (2011): *Emotions in History – Lost and Found.* Budapest, <https://doi.org/10.1515/9786155225031>.
- Gammerl, Benno (2012): Emotional styles – concepts and challenges. In: *Rethinking History* 16, H. 2, S. 161–175, <https://doi.org/10.1080/13642529.2012.681189>.
- Grant, Carl A./Khurschid, Ayesha (2009): Multicultural Education in a Global Context: Addressing the Varied Perspectives and Themes. In: Cowen, Robert/Kazamias, Andreas M. (Hrsg.): *International Handbook of Comparative Education.* London, New York, S. 403–415, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_26.
- Gustafson, Barry (2000): *His Way. A Biography of Robert Muldoon.* Auckland.
- Hartnett, Liane (2020): Love as a Practice of Peace: The Political Theologies of Tolstoy, Gandhi and King. In: Paipais, Vassilios (Hrsg.): *Theology and World Politics. Metaphysics, Genealogies, Political Theologies.* Cham, S. 265–288, https://doi.org/10.1007/978-3-030-37602-4_11.
- Hausen, Maike (2022): Reviewing Britain's Presence East of Suez. Australian, Canadian and New Zealand Foreign Policy Considerations Surrounding Southeast Asia, 1956–1971. Tübingen, <https://doi.org/10.1628/978-3-16-161418-7>.
- Hill, Richard S. (2009): *Maori and the State: Crown-Maori relations in New Zealand/Aotearoa, 1950–2000.* Wellington.
- Holt, Lianne (2021): Talking strong. The National Aboriginal Education Committee and the development of Aboriginal education policy. Canberra.
- Huygens, Ingrid (2018): 'Head and heart' responses to Treaty education in Aotearoa New Zealand. Feeling the timeline of colonisation. In: Smith, Laurajane/Wetherell, Margaret/Campbell, Gary (Hrsg.): *Emotion, Affective Practices, and the Past in the Present.* Abingdon, S. 265–280, <https://doi.org/10.4324/9781351250962>.
- Johnson, Miranda (2005): 'The land of the wrong white crowd': Anti-Racist Organizations and Pakeha Identity Politics in the 1970s. In: *New Zealand Journal of History* 39, H. 2, S. 137–157, <https://www.nzjh.auckland.ac.nz/document.php?wid=153&action=null>.
- Jost, Sabrina Julia (2023): 'An Emotional Leap': Australia's and New Zealand's Search for a Post-imperial Belonging. In: *New Global Studies* 17, H. 2, S. 171–192, <https://doi.org/10.1515/ngs-2022-0054>.
- Kalantzis, Mary/Cope, Bill (2013): Immigration and Multiculturalism. In: Bramston, Troy (Hrsg.): *The Whitlam Legacy.* Sydney, S. 244–254.
- Koch, Sebastian (2023): Identitätskrisen nach dem Ende des Britischen Empire. Zur kulturellen Neu-Verortung in Kanada, Australien und Aotearoa Neuseeland. Tübingen, <https://doi.org/10.1628/978-3-16-161481-1>.
- Lanzoni, Susan (2018): *Empathy. A History.* New Haven, <https://doi.org/10.12987/9780300240924>.
- Lo Bianco, Joseph (2013): Language Policy: At the Centre and at the Margins of Australian Multiculturalism. In: Ho, Christina/Jakubowicz, Andrew (Hrsg.): 'For those who've come across the sea...' *Australian Multicultural Theory, Policy and Practice.* North Melbourne, S. 198–209.

- Lo Bianco, Joseph (2016): Multicultural Education in the Australian Context. An Historical Overview. In: Lo Bianco, Joseph/Bal, Aydin (Hrsg.): Learning from difference: comparative accounts of multicultural education. Cham, S. 15–33, https://doi.org/10.1007/978-3-319-26880-4_2.
- Malbois, Elodie (2023): What is Sympathy? Understanding the Structure of Other-Oriented Emotions. In: *Emotion Review* 15, H. 1, S. 85–95, <https://doi.org/10.1177/17540739221140404>.
- McGregor, Russell (2009): Another Nation: Aboriginal Activism in the Late 1960s and Early 1970s. In: *Australian Historical Studies* 40, H. 3, S. 343–360, <https://doi.org/10.1080/10314610903105217>.
- Metge, Joan (2004): *Rautahi. The Maoris of New Zealand*. London, <https://doi.org/10.4324/9781315017921>.
- Mitchell, James (2003): *Immigration and National Identity in 1970s New Zealand*. Diss. Dunedin, Neuseeland, <https://hdl.handle.net/10523/371>
- O. A. (2016): Dr Ranginui Walker DCNZM (1932–2016) (Nachruf). In: *Te Manutukutuku* 70, S. 3, <https://www.waitangitribunal.govt.nz/assets/Documents-Other/Te-Manutukutuku-Issue-70.pdf>.
- Orange, Claudia (2021): *The Treaty of Waitangi. Te Tiriti o Waitangi. An illustrated history*. Auckland, <https://doi.org/10.7810/9781988587189>.
- Rata, Elizabeth (2005): Rethinking Biculturalism. In: *Anthropological Theory* 5, H. 3, S. 267–284, <https://doi.org/10.1177/1463499605055960>.
- Rosenwein, Barbara (2016): *Generations of Feeling. A History of Emotions, 600–1700*. Cambridge, <https://doi.org/10.1017/CBO9781316156780>.
- Russell, Elizabeth (2022): Crossing the Minefield of Anxiety, Guilt, and Shame: Working With and Through Pākehā Emotional Discomfort in Aotearoa New Zealand Histories Education. In: *New Zealand Journal of Educational Studies* 57, S. 37–52, <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00233-0>.
- Sachdev, Perminder Singh (1990): *Whakama*: culturally determined behaviour in the New Zealand Maori. In: *Psychological Medicine* 20, H. 2, S. 433–444, <https://doi.org/10.1017/S0033291700017748>.
- Scheer, Monique (2020): How does diversity make us feel? Exploring the Emotional Regimes of Multicultural Societies. In: Hinrichsen, Jan/Lange, Jan/Reichel, Raphael (Hrsg.): *Diversities. Theories and Practices. Festschrift für Reinhard Johler*. Tübingen, S. 61–83.
- Seltmann, Clara-Maria (2019): *Butter, Wut und Tränen: Australien, Kanada und Neuseeland während Großbritanniens Verhandlungen mit der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, 1958–1973*. Diss. Tübingen, <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-43632>.
- Sheehan, Mark (2008): 'Defending the High Ground'. The transformation of the discipline of history into a senior secondary school subject in the late 20th century: A New Zealand curriculum debate. Diss. Palmerston North, Neuseeland, <https://mro.massey.ac.nz/server/api/core/bitstreams/9fa3037b-2577-4a7f-ae39-f2cfeaf56bd/content>.
- Spoonley, Paul (2005): Becoming Pakeha. Majority Group Identity in a Globalizing World. In: Patman, Robert/Rudd, Chris (Hrsg.): *Sovereignty under Siege? Globalization and New Zealand*. Aldershot, Burlington VT, S. 97–110, <https://doi.org/10.4324/9781315242729>.
- Stanner, William Edward Hanley. (1974): *The Great Australian Silence*. In: Stanner, William Edward Hanley (Hrsg.): *The 1968 Boyer Lectures. After the Dreaming*. Sydney, S. 18–29.
- Stephenson, Maxine (2009): Thinking historically: Maori and Settler education. In: Rata, Elizabeth/Sullivan, Ros (Hrsg.): *Introduction to the History of New Zealand Education*. North Shore, S. 1–15.
- Toro-Blanco, Pablo (2020): History of Education and Emotions. In: *Oxford Research Encyclopedia, Education*, <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1464>.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/WRNU48B2>

Author

Jost, Sabrina Julia

<https://orcid.org/0009-0005-5451-1564>

Julia Kurig

‚Sensibilität‘ und ‚Solidarität‘. Das Konzept ‚Sozialen Lernens‘ und die Gefühlkultur der Gesamtschule der 1970er und 1980er Jahre

Zusammenfassung

Der Beitrag rekonstruiert die in den frühen westdeutschen Gesamtschulen der 1970er und 1980er Jahre geltenden emotionalen Normen und Standards und widmet sich dabei insbesondere dem mit dem Begriff der ‚Empathie‘ verbundenen Gefühlsspektrum. Im Zentrum der Analyse steht das Konzept des ‚Sozialen Lernens‘, das schulische Interaktions- und Beziehungsformen ‚emanzipatorisch‘ umgestalten sowie den Sozialraum Schule demokratisieren sollte. Dabei etablierte es aber auch eine neue emotionalisierte und politisierte schulische Anforderungskultur, die institutionelle Widersprüche insbesondere für SchülerInnen zuspitzen konnte.

Soziales Lernen, Gesamtschule, Bildungsreform, Geschichte der Gefühle, Empathie

Abstract

This article reconstructs the emotional norms and standards that applied in the early West German ‘Gesamtschulen’ of the 1970s and 1980s, focusing in particular on the range of emotions associated with the concept of ‚empathy‘. At the center of the analysis is the concept of ‚social learning‘ (‘Soziales Lernen’), which was intended to reshape forms of interaction and relationships at school in an ‚emancipatory‘ way and democratize the school as a social space. However, it also established a new emotionalized and politicized school culture, which could exacerbate institutional contradictions, especially for pupils.

Social Learning, History of Emotions, Empathy, School Reform, School Culture

1 Einleitung

Mit der Hinwendung zum Thema Emotionen und Gefühle rückt für die Historische Bildungsforschung u. a. die Frage danach in den Fokus, welche Rolle

pädagogische Institutionen für historisch spezifische Modellierungen menschlicher Gefühle spielen.¹ Trotz der Bedeutung des modernen Massenschulsystems für kollektive Prozesse von Erziehung, Bildung und Sozialisation und damit auch die breitenwirksame Formung emotionaler Dispositionen von Individuen ist den ‚Gefühlskulturen‘ von Schulen hierzulande bislang noch eher wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden, zumindest nicht explizit.² Die folgende, den emotionsgeschichtlichen Basistheorien und -methodologien von Stearns und Reddy³ verbundene Rekonstruktion der die westdeutschen Gesamtschulen der 1970er und 1980er Jahre prägenden ‚Regeln des Fühlens‘, und zwar insbesondere im Hinblick auf das mit dem Begriff der ‚Empathie‘ bezeichnete Gefühlsspektrum, soll einen Beitrag zur Aufklärung des historisch spezifischen Verhältnisses von Schule und gesellschaftlich wirksamen Gefühlsnormen, -stilen und -standards leisten.

Die Geschichte der seit Ende der 1960er Jahre gegründeten bundesrepublikanischen Gesamtschulen als zentralem Projekt der Bildungsreform-Ära ist – abseits von historisierenden (Selbst-)Darstellungen ihrer Protagonisten – noch nicht geschrieben.⁴ In den pädagogisch-politischen Begründungen der Gesamtschule spielten soziale Zielsetzungen eine zentrale Rolle. Diese konzentrierten sich insbesondere im Konzept des ‚Sozialen Lernens‘, das den inneren Ausbau der Gesamtschulen leitete und für den Anspruch einer spezifischen Neugestaltung pädagogischer Beziehungen und Interaktionsformen stand. Vielfach verschränkt mit anderen pädagogischen Diskursen in der Folge von ‚1968‘, wie dem über anti-autoritäre Erziehung,⁵ spiegelte der Diskurs über ‚Soziales Lernen‘ das Unbehagen an überkommenen Formen, Inhalten und Zielen von Schule im Kontext der kulturellen Umbrüche der späten 1960er und frühen 1970er Jahre, das vor allem auch ein Unbehagen an überkommenen Sozialformen, gesellschaftlich wirksamen Subjektidealen und Gefühlsnormen war. Gefragt werden soll im Folgenden, inwieweit ‚Empathie‘ als Fähigkeit, sich in die Lage anderer zu versetzen und deren Gefühle zu teilen, in diesem Zusammenhang eine Rolle spielte. Damit soll nicht nur die frühe gesamtschulspezifische Gefühlskultur erkundet, sondern zugleich auch ein Beitrag zur Historisierung des Begriffs und Konzepts von ‚Empathie‘ in bildungshistorischen Zusammenhängen geleistet werden. Da affektive Phäno-

1 In historischer Perspektive interessieren Gefühle nicht im Sinne eines ‚vorsozialen‘, scheinbar ‚natürlichen‘ Fühlens, sondern als in Interaktion und Kommunikation (re-)präsenzierte Gefühle. Vgl. zum bildungshistorischen Forschungsfeld Soares 2023; für den deutschen Diskurs vgl. das *Jahrbuch Historische Bildungsforschung* 2012 mit dem Schwerpunkt „Emotionen“.

2 International scheint das Forschungsfeld etwas aktiver bearbeitet zu werden: vgl. z. B. Landahl 2015.

3 Vgl. die „Emotionsforschung“ von Peter und Carol Stearns (Stearns/Stearns 1985) und das Konzept der „emotionalen Regime“ von William Reddy (Reddy 2001).

4 Ausnahmen: Mattes 2017, 2017a.

5 Vgl. dazu die Veröffentlichungen von Meike Sophia Baader, z. B. den vor allem die Kinderladenbewegung in den Blick nehmenden Band Baader 2008.

mene im historischen Prozess jeweils in neue begriffliche und interpretatorische Rahmen eingefügt werden, muss dafür auch das Wortfeld von ‚Empathie‘ eruiert werden, zu dem auch verwandte Begriffe wie Sympathie, Sensibilität, Mitgefühl oder Solidarität gehören.

Nach der Analyse der Entstehung, der Inhalte und Verlaufsform des Diskurses über ‚Soziales Lernen‘ im Kontext der Auseinandersetzungen über die Gesamtschule in den 1970er Jahren und insbesondere der hier wirkenden neuen Vorstellungen von Sozialität und Individualität (2) soll zunächst die programmatische Gefühlskultur rekonstruiert werden, die der Diskurs implizierte und schulpraktisch – durch Etablierung bestimmter schul- und unterrichtsbezogener Praktiken – zu konkretisieren versuchte, wobei insbesondere der mit ‚Empathie‘ bezeichneten pädagogischen Wort- und Begriffswelt besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll (3). Die ‚Auskühlung‘ des Diskurses zu Beginn der 1980er Jahre bietet anschließend interessante Einblicke in pädagogische Formen der Abarbeitung von Hoffnungen der Bildungsreform-Ära, die auch für gesamtschulische Gefühlskulturen relevant waren (4). In einem letzten Schritt soll schließlich die Ebene der Diskurse, der Semantik und Programmatik verlassen und nach konkreten Erscheinungsformen ‚Sozialen Lernens‘ in der schulischen Praxis einer Gesamtschule in den 1970er und 80er Jahren gefragt werden (5).

2 Gesamtschule und ‚Soziales Lernen‘

Für die politische und pädagogische Begründung der Gesamtschule, deren Erprobung der Deutsche Bildungsrat 1969 empfahl,⁶ spielte neben den Argumenten der Chancengleichheit, der Modernisierung des Curriculums sowie des ökonomischen Bedarfs an mehr höher Gebildeten auch der Aspekt der ‚sozialen Integration‘ bzw. ‚sozialen Koedukation‘ eine zentrale Rolle.⁷ Durch die Zusammenführung von SchülerInnen unterschiedlicher sozialer Schichten in einer gemeinsamen Schule sollten soziale Barrieren und Vorurteile abgebaut sowie die soziale Integration der SchülerInnen untereinander und in die Gesellschaft ermöglicht werden.⁸ Da man sich unter ErziehungswissenschaftlerInnen und pädagogischen ‚ExpertInnen‘ allerdings schnell einig war, dass eine rein äußere Integration nicht die gewünschten sozialerzieherischen Wirkungen herbeiführen würde,⁹ wurde der eher politisch-soziologisch geprägte Begriff der ‚sozialen Integration‘ bald durch den pädagogischen Begriff des ‚Sozialen Lernens‘ ersetzt. Seit 1970 entwickelte sich das ‚Soziale Lernen‘ zügig zu einem zentralen Bestandteil der bildungspoli-

6 Vgl. Deutscher Bildungsrat 1969.

7 Zu den verschiedenen Begründungssträngen der Gesamtschule vgl. Klafki 1968/2021.

8 Vgl. z. B. Mastmann/Flößner/Teschner 1968, S. 14.

9 Kritisch zum Konzept schon Klafki 1968/2021, S. 182.

tischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-professionellen Diskurse über Ziele, Selbstverständnis und innere Ausgestaltung der Gesamtschulen, an dem BildungspolitikerInnen, Verwaltungsfachleute, eine breite Phalanx von WissenschaftlerInnen aus Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie sowie Lehrkräfte und Interessensverbände wie die 1969 auf Empfehlung des Deutschen Bildungsrats gegründete Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) beteiligt waren – letztere etablierte bereits zu Beginn der 1970er Jahre einen Arbeitskreis Soziales Lernen (SL). In dieser Struktur der Akteure verweist der Diskurs auf den von Lutz Raphael beschriebenen Prozess einer „Verwissenschaftlichung des Sozialen“,¹⁰ indem bildungspolitisches und pädagogisches Handeln nun auf der Basis empirisch-wissenschaftlicher Studien legitimiert wurde – ein Prozess, der die Bildungsreform-Ära intensiv prägte.

Dabei waren es vor allem Ideen innerer Schulreform, und zwar der inneren Reform von Schule als einer sozialen Institution, weniger als einer Institution der – durch Curriculumrevision zu modernisierenden¹¹ – Wissensvermittlung, die den Diskurs prägten. Während ‚Soziales Lernen‘ für die Gymnasien und ihre Vertreter vielfach kaum ein identitätsstiftendes bzw. schulisch zu bearbeitendes Thema war,¹² waren es vor allem die neu gegründeten und mit einer jüngeren, politisch ‚progressiveren‘ Lehrerschaft ausgestatteten Gesamtschulen,¹³ auf die sich die Hoffnungen auf eine ‚andere‘ Schule konzentrierten, in der anders gelernt und gelebt werden sollte. Dabei gingen in den Diskurs ‚Soziales Lernen‘ zahlreiche theoretische Innovationen aus Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie ein, in ihm spiegeln sich Prozesse einer ‚Versozialwissenschaftlichung‘ sowie einer ‚Psychologisierung‘ und ‚Therapeutisierung‘¹⁴ der pädagogischen Disziplin und Profession um 1970. Rezipiert wurde nun nicht nur freudomarxistische psychoanalytische Pädagogik der 1920er Jahre wie die Theorie Siegfried Bernfelds, sondern auch US-amerikanische Sozialpsychologie und Soziologie seit den 1930er Jahren von George Herbert Mead bis Talcott Parsons. Mit dem Import amerika-

10 Raphael 1996.

11 Vgl. zum bildungsreformerischen Projekt der Curriculumrevision, Kurig 2018.

12 Symptomatisch mag eine Äußerung des Kieler Erziehungswissenschaftlers Gerhard Priesemann (1925–2011) in der Zeitschrift *Die Höhere Schule* des Deutschen Philologenverbandes 1976 sein, der hier feststellte, dass „Soziales Lernen“ ebenso wenig „lehrbar oder herstellbar“ sei wie „Mut, Kraft, Einsicht, Selbsterkenntnis“ (Priesemann 1976, S. 18). Die Idee, es „verfügbar zu machen“, sei „eine zum Scheitern verurteilte Absurdität“ sowie eine „Selbstüberschätzung des Instruktors“ (ebd.). Allerdings veränderte und liberalisierten sich schulische Interaktionsformen und Rollenverhältnisse auch an den Gymnasien und den Schulen des traditionellen Systems: vgl. Levsen 2019, S. 515; Gass-Bolm 2005, S. 397. Hier allerdings bremsten die Gruppen älterer Lehrkräfte die Geschwindigkeit schulkultureller Transformation stärker ab.

13 Zur demographischen Struktur der Lehrerschaften in unterschiedlichen Schulformen in den 1970er Jahren sowie ihren spezifischen politisch-pädagogischen Orientierungen vgl. Fend 1982, S. 447–449.

14 Vgl. Elberfeld 2020; zum Psychoboom insgesamt Tändler 2016.

nischer Sozialwissenschaften nahm auch die „Soziologie der Schule“¹⁵ seit Ende der 1960er Jahre in Westdeutschland einen enormen Aufschwung und lenkte den Blick sowohl mikrosoziologisch auf die in der Schule ablaufenden persönlichkeitsbildenden Interaktions- und Kommunikationsprozesse als auch die makrosoziologische Funktion von Schule im Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion.

Die Frage nach der sozialen Funktion von Schule wurde in der sich seit Ende der 1960er Jahren kritisch-,emanzipatorisch‘ verstehenden Erziehungswissenschaft und Pädagogik dabei vor allem gesellschaftskritisch diskutiert, als Frage danach, wie sich das als problematisch erachtete bürgerlich-kapitalistische ‚System‘ über die schulische Institutionalisierung von Konkurrenz- und Leistungsorientierungen zu reproduzieren verstand und wie man stattdessen über Schule systemtranszendierende Kräfte entfalten könne. Insbesondere am Thema des ‚Sozialen Lernens‘ formierte sich der Widerstand einer sich zwischen neomarxistischer und undogmatisch-linker Gesellschaftskritik aufstellenden bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-professionellen Linken gegen die nun als ‚systemfunktional‘ und ‚affirmativ‘ analysierten Elemente von Gesamtschule „als Ausdruck des spätkapitalistischen Systems“.¹⁶ Aus dieser kritischen Perspektive geriet auch das Konzept ‚Sozialen Lernens‘ unter den Verdacht, „eine Ideologie der schulischen Einebnung von Klassengegensätzen, eine Art Pazifizierungsstrategie zur Konstruktion einer pädagogisch ‚formierten Gesellschaft“¹⁷ zu sein. Stattdessen versuchte man nun, „intentionale soziale Erziehung“¹⁸ gegen die unbewusst ablaufende ‚systemfunktionale‘ Sozialisation der real existierenden Gesamtschule in Stellung zu bringen, also im Wesentlichen ‚Gegensozialisation‘ zu organisieren. ‚Soziales Lernen‘, so der Erziehungswissenschaftler Günter Schreiner (geb. 1942) als einer der Protagonisten des Diskurses, sollte SchülerInnen befähigen, „sich im großen wie im kleinen gegen ausbeutende, repressive und fortschrittsfeindliche gesellschaftliche Kräfte zusammenzuschließen“.¹⁹

Im Verlauf der frühen 1970er Jahre differenzierte sich der Diskurs über ‚Soziales Lernen‘ in der Gesamtschule zügig aus, da hier eine Vielzahl schulbezogener praktischer Fragen angesprochen war, die von den mikrosozialen Prozessen über die unterrichtlichen Inhalte sowie Fragen schulischer Sozialpädagogik bis zur schulischen Organisation im Ganzen reichten – was den Diskurs bald sehr unübersichtlich und auch für Zeitgenossen „verwirrend“²⁰ machte und zahlreiche Systeme

15 Fend 1974.

16 So Wolfgang Keim (geb. 1940) als einer der Protagonisten dieser bildungspolitischen Linken in einem Rückblick auf 1968: Keim 2008, S. 222. Vgl. zu dieser Perspektive vor allem Stubenrauch 1974.

17 Ebd., S. 84.

18 Prior 1977, S. 40.

19 Schreiner 1977, S. 5.

20 Ulrich 1976, S. 157.

matisierungsversuche nach sich zog.²¹ Dabei offenbarte der Diskurs nicht nur die Durchdringung überkommener schulischer Bildungskonzepte mit Zielen, Inhalten und Methoden sozialpädagogischer Jugendarbeit, therapeutisierender Psychologie sowie politischer Bildung, sondern implizierte auch neue Vorstellungen von Sozialität, als deren zentrale Einheit die Kleingruppe fungierte. Die Kleingruppe wurde mal als kurz- oder langfristig angelegte Gruppe innerhalb einer Kernklasse (25 bis 30 SchülerInnen), mal als Gruppierung innerhalb einer der Klassenstruktur auflösenden Jahrgangs-Großgruppe (100 bis 150 SchülerInnen) entworfen, mal als Teil eines nach Leistung differenzierenden Kern-Kurs-System mit Fachleistungsdifferenzierung, mal als Alternative zu diesem System.²² Innerhalb dieser verschiedenen Struktur-, Organisations- und Gruppierungsmodelle sollte die projektförmig arbeitende Gruppe, bestehend aus fünf bis sieben SchülerInnen, heterogen zusammengesetzt nach „sozialer Schicht, Geschlecht, Fähigkeiten“²³, eine „hohe Kommunikationsdichte“ bieten und die SchülerInnen zwingen, „sich mit der Meinung anderer auseinanderzusetzen“.²⁴

Aber die ‚Gruppe‘ als Sozialform beherrschte nicht nur die Konzepte für den Unterricht. Ob „themenzentrierte gruppenspezifische Beratungsgruppen“²⁵, „Trainingsgruppen“, „Freizeitgruppen“ oder „Tutorengruppen“²⁶ – die Gruppe sollte weite Teile des Schullebens bestimmen. Konzipiert war sie nicht als eine die Individuen überwölbende harmonische Ganzheit in anti-individualistischer (z. B. völkischer) Tradition, sondern die Gruppe sollte sich über kommunikativ ausgetragene Konflikte bilden. SchülerInnen sollten nun „Beziehungsarbeit“²⁷ leisten, auch im Fachunterricht, wo z. B. durch Fragebögen Prozesse sozialer Selbstreflexion angestoßen werden sollten²⁸ und damit die Sach- durch die Ich- und Beziehungskommunikation teils ergänzt, teils auch überlagert wurde. Gruppenpädagogische, -psychologische und -dynamische Methoden wie „Feedback- und soziometrische Methode“²⁹ sowie Rollenspiele sollten zur „allmählichen Entwicklung von emotional befriedigenden und arbeitsfähigen Gruppenbeziehungen“³⁰ beitragen,

21 Vgl. z. B. den Systematisierungsversuch des Hamburger Erziehungswissenschaftlers Harm Prior (1927–2021): Prior 1977.

22 So z. B. von der GGG: Vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1977, S. 177.

23 Vorauspapier 1974, S. 64.

24 Ebd., S. 63.

25 Schreiner 1977, S. 7f.

26 Vgl. Fritz 1975, S. 129–160.

27 Schreiner 1977, S. 8.

28 So z. B. in einem Fragebogen für Gruppenunterricht in Mathematik, wo SchülerInnen u. a. Fragen danach beantworten, ob sie mit dem jeweils anderen Geschlecht zusammenarbeiten würden, nur mit Kindern aus dem gleichen Wohnviertel usw. (vgl. Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1977, S. 51).

29 Prior 1977, S. 45. Vgl. zur Bandbreite gruppenspezifischer Trainingsmethoden für die Schule z. B. Fritz 1975.

30 Prior 1977, S. 45.

„Konfliktfähigkeit“³¹ und „kommunikative Sozialkompetenz“³² trainieren. Flankiert werden sollte die Beziehungsarbeit durch umfassende Aufklärungsmaßnahmen über die gesellschaftlichen und institutionellen Zwänge und Bedingungen, die die ‚Verzerrungen‘ sozialer Beziehungen und Verhältnisse durchschauen und „rationale kollektive Selbstbestimmung“³³ ermöglichen sollten. Das emphatische Bekenntnis zur ‚Gruppe‘, wie es den Gesamtschuldiskurs zum ‚Sozialen Lernen‘ prägte, gehört dabei in den allgemeinen Kontext der Gruppendynamik, die bereits seit Beginn der 1960er Jahre – in Rezeption der Theorien des 1933 in die USA emigrierten Kurt Lewins (1890–1947) – als zentrales sozialpsychologisches Mittel für eine Fundamentaldemokratisierung der Bundesrepublik galt³⁴ und Ende der 1960er Jahre auch im pädagogischen Diskurs einen rasanten Aufschwung nahm. Gruppenpädagogik spiegelt teils die für die bundesrepublikanischen Erziehungsverhältnisse beschriebenen Prozesse von Liberalisierung und Autoritätsabbau,³⁵ fungierte teils aber auch als Gegenkonzept zur modernen kapitalistischen Gesellschaft, die als ‚kalt‘, individualistisch und geprägt von Leistungskonkurrenz analysiert wurde.

3 ‚Soziales Lernen‘, Gefühle und Empathie

‚Soziales Lernen‘ als „bewußt initiiertes, organisiertes und in seinem gesellschaftlichen Sinnzusammenhang reflektiertes Lernen von Verhaltensweisen, emotionalen Reaktionsbereitschaften und Einstellungen gegenüber einzelnen Interaktionspartnern, face-to-face-Gruppen und größeren gesellschaftlichen Gruppierungen“³⁶ zielte von Anfang an auch auf die affektiven Dimensionen der schulischen Lern- und Beziehungsverhältnisse. Nicht nur die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Interaktionen der SchülerInnen, auch ihre Gefühle sollten einer umfassenden, von Lehrkräften im Verein mit PsychologInnen und SozialpädagogInnen initiierten pädagogischen ‚Durcharbeitung‘ unterworfen werden. „Affekt- und Sozialbildung“³⁷, so Harm Prior, sollten zusammengehören. In der Gruppenarbeit würden SchülerInnen, so die GGG 1974, „nicht nur verstandesmäßig angesprochen, sondern sehr stark gefühlsmäßig“.³⁸ Die ‚Gruppe‘ war konzipiert als ein emotionalisierter Raum sozialer Nahbeziehungen, der – gerichtet gegen eine

31 Mertens 1974.

32 Prior 1977, S. 46.

33 Schreiner 1977, S. 54.

34 Vgl. zur Gruppendynamik in der Lehrerbildung Tändler 2016, S. 363–370. Die Zeitschrift *Gruppenpädagogik* erschien seit 1970.

35 Vgl. Levsen 2019.

36 Schreiner 1977a, S. 54.

37 Prior 1977, S. 42.

38 Arbeitsgruppe soziales Lernen 1974, S. 9.

Kultur der Konvention, der routinisierten hierarchischen Interaktionen und der ‚Normalität‘ einfordernden Verhaltenserwartungen³⁹ – die affektive und kreative Seite von Subjektivität in egalitärer Kollektivität entfalten sollte. Durch Gruppenpädagogik und -dynamik sollte der Unterricht – so der Protagonist der Gruppenpädagogik Jürgen Fritz (geb. 1944), Professor für Spiel- und Interaktionspädagogik an der TH Köln – „emotional bereichert“ und „viele der Widerwilligkeiten in der Beziehung Lehrer/Schüler abgebaut“⁴⁰ werden.

In seinen gruppenpädagogischen Praktiken erweist sich das gesamtschulische Konzept des ‚Sozialen Lernens‘ als Teilphänomen einer neuen, auch (gesamt-)schulisch wirksamen linksalternativen Subjektkultur der 1970er Jahre, die in der Forschung als „neue Subjektivität“ und eine gegen bürgerliche Gefühlsunterdrückung gerichtete neue „Kultur expressiver Emotionalität“⁴¹ in ‚ungepanzten‘, auf Gleichheit und Verständnis gegründeten Beziehungen beschrieben worden ist. Die ‚Gruppe‘ sollte dem kreativen und um Authentizität bemühten Ich als sozialer Resonanzraum, als emotionaler Ausdrucks- und Erlebnisraum und als Selbstexpression ermöglichender Kommunikationsraum dienen – wobei man in Bezug auf den förderlichen Charakter der internen Gruppenbeziehungen unter Kindern und Jugendlichen sowie deren Selbstregulationsmöglichkeiten sehr optimistisch war; Gruppenzwang und -gewalt unter Gleichaltrigen war ein eher wenig behandeltes Phänomen.⁴² Wie auch andere linksalternative Praxis- und Sozialräume (z. B. die Wohngemeinschaften) sollte die pädagogisch gestaltete schulische Gruppe soziale Einbindung und persönliche Erlebnisse bieten und als Raum der ‚Wärme‘ ‚spätkapitalistischer‘ Vereinzelung entgegenwirken, dadurch zugleich aber auch lustvolle Energien gegen ein ‚gefühlloses‘ System sowie diesem entsprechende ‚entfremdete‘ Formen individuellen und kollektiven Verhaltens in Konsum, Arbeit, Freizeit, Liebe, Familie und eben auch Schule entbinden. Trage Schule – so Klaus-Jürgen Tillmann 1976 in seinem Buch „Schule als soziales Erfahrungsfeld“ – bislang in einem „erheblichen Maße“ dazu bei, „bei den Schülern Verkehrsformen einzuschleifen, die sich durch affektive Neutralität und Unterdrückung von Triebregungen auszeichnen“,⁴³ so sollten diese nun durch emotionalisierte bzw. emotional expressive Formen ersetzt werden. Grundsätzlich waren von den neuen Erwartungen an ‚authentische‘ Beziehungen nicht nur die SchülerInnen betroffen, sondern auch die LehrerInnen, die in einem Boom von Lehrer-Seminaren und Trainingsprogrammen ab 1970 Selbstbeobachtung, Feedback und Kommunikationsfähigkeit einüben sollten.⁴⁴ Und anschlussfähig war das Konzept

39 Vgl. Reckwitz 2020, S. 456–468.

40 Fritz 1975, S. 121.

41 Biess 2008, S. 53.

42 Vgl. Reichardt 2014, S. 750.

43 Tillmann 1976, S. 99.

44 Vgl. zu Lehrkräften als Objekten von Therapeutisierung in den 1970er Jahren Tändler 2015.

des ‚Sozialen Lernens‘ auch an Forderungen der westdeutschen SchülerInnenbewegungen seit ‚1968‘ nach mehr emotional ‚authentischer‘ Diskussion und neuen liberalisierten binnenschulischen Interaktions- und Beziehungsformen.⁴⁵

Trotz breiter Zustimmung ist deutlich, dass das neue Emotionsregime, das hier entworfen wurde, einerseits einen vergrößerten Spielraum für Gefühlspräsentationen im Handlungsfeld Schule schaffen sollte, andererseits aber auch neue Regelwerke installierte und neue Formen von In- und Exklusion etablierte. Denn von SchülerInnen wurde nun erwartet, sich nicht mehr als affektiv neutrale Rollenträger im institutionellen Raum der Schule zu präsentieren – und sich auf diese Weise auch ein Stück weit unsichtbar machen zu können –, sondern sich als ‚authentisch‘ fühlendes Subjekt zeigen und thematisieren zu müssen; und dies in einem Raum, der als auf dem Prinzip der Schulpflicht beruhendes gesellschaftliches, von Machtbeziehungen durchzogenes Zwangssystem organisiert war und ist. Die neuen Verhaltenszumutungen zeigten sich z. B. in einer neuen Kommunikationskultur, in der es kaum mehr möglich war, sich bestimmten Kommunikations- und emotionalen Bekenntniszwängen zu entziehen. Grundlage neuer ‚authentischer‘ Beziehungen und Interaktionsformen in Schule war eine intensive, überfachlich und fachlich organisierte Kommunikationserziehung.⁴⁶ Dazu gehörte auch das Training in expliziter verbaler Metakommunikation,⁴⁷ also die Einübung der Fähigkeit, beziehungs- und emotionsorientiert über misslingende Kommunikation zu kommunizieren. Verbunden war damit zuweilen auch eine mehr oder weniger subtile Nötigung: „Wenn einer der beiden Partner z. B. versucht, sich aus der Kommunikation herauszuhalten, bestünde ausdrückliche Metakommunikation darin, den anderen zu fragen, warum er einer verbalen Kommunikation ausweicht, warum er die Kommunikation entwerten muß, welchen Vorteil er sich dadurch verschafft, welche Ängste ihn davon abhalten usf.“⁴⁸ Schweigen oder auch „widerspruchlos zu[zuhören“⁴⁹ gehörte zu eher unerwünschten Verhaltensformen auf Seiten aller Beteiligten.

Das mit ‚Empathie‘ bezeichnete Gefühlsspektrum wurde dabei auf zwei Ebenen thematisiert, die zeitlich und systematisch im Prozess der Identitätsbildung aufeinander aufbauen sollten: auf der Ebene der durch Interaktionsprozesse im sozialen Nahbereich sich vollziehenden Identitätsbildung und auf der Ebene der auf makrosoziale Verhältnisse bezogenen politischen Bewusstseinsbildung. Wie ‚Empathie‘ im Rahmen mikrosozialer, also auch schulisch relevanter Interaktions- und Kommunikationsprozesse konzipiert wurde, wird in Lothar Krappmanns (geb. 1936)

45 Vgl. Levsen 2019, S. 515.

46 Für einen umfangreichen kommunikativen Regelkatalog für die schulische Gruppenarbeit vgl. z. B. Vorauspapier 1974, S. 67–70.

47 Vgl. Mertens 1974, S. 72–74.

48 Ebd., S. 72.

49 Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule 1977, S. 115.

Studie *Soziologische Dimensionen von Identität*⁵⁰ deutlich, mit der er – von 1975 bis 2002 Forschungsgruppenleiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin – 1969 an der FU Berlin promoviert wurde und die im Diskurs ‚Soziales Lernen‘ vielfältig referenziert wurde. In Übernahme und kritischer Auseinandersetzung mit amerikanischen Theorettraditionen der Sozialpsychologie und interaktionistischen Sozialtheorie entwickelte Krappmann das Modell einer „balancierenden Identität“,⁵¹ die auf der Fähigkeit beruhe, „in sich wandelnden und konfligierenden Normen- und Erwartungssystemen“⁵² seine Identität über den Lebenslauf zu bewahren. Für deren Entwicklung bedürfe das Individuum aber mikro- und makrosozialer Räume mit nicht-rigiden „flexiblen Normensystemen“,⁵³ die die Erwartungen anderer mit der Befriedigung eigener Bedürfnisse zu vermitteln erlaubten. Empathie kam dabei als Voraussetzung und zugleich Ergebnis von Prozessen eines gelungenen „Role-taking“ (Rollenübernahme) im Rahmen symbolisch-interaktionistischer Theorie in den Blick. Empathie beschrieb die Möglichkeit des Individuums, sich in die Erwartungen des Interaktionspartners, z. B. der Eltern, hineinzusetzen und diese zu übernehmen, könne sich aber als Fähigkeit zugleich nur stabilisieren, wenn „elterliche Machtausübung, selbst ein Indikator fehlender Empathie, die Entfaltung von Empathie im Kinde [nicht] verhindere“, indem sie „Feindseligkeit im Kind erregt, ein legitimes Objekt der Abreaktion anbietet und das Handeln an Autorität und Strafe zu orientieren lehrt“.⁵⁴ Über-Einfühlung sowie fehlende Einfühlung wurden dann als Ergebnisse misslingender, eine ‚gesunde‘ Form von Empathie als Kennzeichen erfolgreicher Identitätsbildung identifiziert.

Das Ergebnis solch gelingender Prozesse auf der Ebene individueller Fähigkeiten wurde im Diskurs ‚Soziales Lernen‘ als „soziale Sensibilität“ verhandelt, die als „Fähigkeit“ definiert wurde, „sich in die Lage eines anderen zu versetzen“.⁵⁵ Sensibilität allerdings müsse auf „Kooperativität“ und „Solidarität“ bezogen werden, damit sie nicht in „subkulturellen Escapismus und sensitivistischen Gruppenkult“⁵⁶ kippe. Um nicht subjektivistischer Verkürzung zu erliegen, sollte soziale Sensibilität in politische Fähigkeiten und Handlungsziele münden und nicht in übermäßige und sich nur in sozialen Nahbeziehungen („Gruppenkult“) konkretisierende ‚Gefühligkeit‘ ableiten. ‚Solidarität‘ – ein Begriff aus der historischen Arbeiterbewegung und im Diskurs ‚Soziales Lernen‘ ubiquitär präsent⁵⁷ – meinte dabei ein handlungsorien-

50 Krappmann 1973.

51 Ebd., S. 70.

52 Ebd., S. 28.

53 Ebd., S. 150.

54 Ebd., S. 148.

55 Schreiner 1977, S. 6.

56 Ebd.

57 Wissenschaftlich flankiert wurden Forderungen nach einem neuen „Lernziel Solidarität“ auch von gesellschaftskritisch ausgerichteten psychoanalytischen Theorien wie der Horst Eberhard Richters (1923–2011): vgl. Richter 1979.

tiertes Zusammengehörigkeitsgefühl mit anderen auf der Basis eines gemeinsamen Schicksals, gemeinsamer Werte und Ziele. Im Gegensatz zu dem mehr psychologischen Konzept der ‚Empathie‘, das allgemeine Fähigkeiten des Mitgefühls und der Perspektivübernahme fokussiert, ist Solidarität eine handlungsorientierte und politisierte Form von ‚Empathie‘, die sich nicht auf den anderen in seiner bloßen (Mit-)Menschlichkeit richtet, sondern auf den anderen als Repräsentanten einer bestimmten sozialen und politischen Position, die Solidarität ‚verdient‘. Mitgefühl, Fürsorge, Verständnis und solidarisches Handeln sollte den Marginalisierten und Unterdrückten gelten, die – soweit nicht im unmittelbaren sozialen und schulischen Nahbereich präsent – durch politische Aufklärungsprozesse identifiziert werden mussten. Gefühlsmäßige Sensibilisierung sollte daher durch „rationale Aufhellung und Verarbeitung“⁵⁸ in Schule und Unterricht ergänzt werden. Der Begriff der ‚Solidarität‘ verweist auf einen politisierten und entgrenzten schulischen Gefühlsraum, auf eine aus ihrer „Ghettsituation“⁵⁹ zu befreiende, vergesellschaftete Schule, die sich als Akteur im Raum des konflikthaft Politischen verstand und die SchülerInnen in Form von Projektarbeit die Schulgrenzen überschreiten lassen wollte.

Neben der Gefahr politischer Indoktrination entstanden durch diese Einspeisung emotionalisierter Subjektivität in das politische Projekt von Gesellschaftsreform neue emotionale Zwänge. Systemkritische solidarische Kooperation zu fordern, hieß für die Schule: „bestimmte Verhaltensweisen, emotionale Reaktionsbereitschaften und Einstellungen, die die Zusammenarbeit hindern wie leistungsindividualistische Haltungen, konkurrenzielle Einstellungen [...] müssen gelöscht oder zumindest reduziert werden, und neue Fähigkeiten und Einstellungen müssen gelernt werden.“⁶⁰ Mit dieser Forderung aber wurden die immer schon in das an der Grenze verschiedener Systeme – Familie, Gesellschaft, Politik – operierende ‚System Schule‘ eingelassenen Widersprüchlichkeiten für SchülerInnen zugespitzt:⁶¹ Da auch in den Gesamtschulen als Schulen des öffentlichen Schulsystems Leistungsselektion und Konkurrenz leitende Prinzipien blieben, sollten SchülerInnen nun konkurrieren und sich zugleich von Konkurrenz distanzieren, Leistungen erbringen und sich zugleich von leistungsbezogenem Verhalten distanzieren. SchülerInnen, die sich einseitig entweder mit den institutionalisierten Leistungs- und Konkurrenzanforderungen oder mit den Anforderungen ‚Sozialen Lernens‘ identifizierten und zudem nicht über ausreichende Strategien schulischen ‚Als-ob-Verhaltens‘ verfügten, drohte entweder der schulische Misserfolg oder der Ausschluss aus dem neuen Emotionsregime. Positiv gewendet konnten SchülerInnen hier allerdings auch das Aushalten von Widersprüchen und den Umgang mit komplexen Verhaltensanforderungen lernen.

58 Prior 1977.

59 Beck 1977, S. 24.

60 Schreiner 1977a, S. 54f.

61 Zu einer die institutionellen Widersprüche der Institution hervorhebenden und diese als Voraussetzung von Freiheit verstehenden Schultheorie vgl. Gelhardt 2020.

4 Pädagogisch-politische Ernüchterung an der Wende zu den 1980er Jahren

So wie der Diskurs ‚Soziales Lernen‘ in besonderer Weise die sich auf die Gesamtschule richtenden bildungsreformerischen Hoffnungen der 1970er Jahre spiegelte, gab er auch dem Prozess der Auskühlung der pädagogisch-politischen Reformhoffnungen im Umschwung zu den 1980er Jahren Ausdruck. Dieser wurde nicht zuletzt durch empirische Untersuchungen zur Gesamtschule befördert, deren Einführung in einer historisch neuartigen Weise durch sozialwissenschaftliche Forschung begleitet worden war. Diese ‚Verwissenschaftlichung des Pädagogischen‘ ist dabei in ihren Effekten auf die pädagogischen Handlungsfelder selbst, hier das der Schulen bzw. Gesamtschulen, noch kaum untersucht. Wirkmächtig erscheint dabei insbesondere die bildungshistorisch erst in Ansätzen kontextualisierte „Fend-Studie“,⁶² die von den Kultusministerien in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen zur Evaluierung der neuen Schulform Gesamtschule bei einem an der Universität Konstanz beheimateten Forscherkreis um Helmut Fend (geb. 1940) in Auftrag gegeben worden war. Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit einer Historisierung von Sozialdaten⁶³ sind an dieser Studie vor allem die Vorannahmen und Perspektiven interessant, die in das sozialwissenschaftliche Forschungsdesign eingegangen sind. So untersuchte die Studie nicht nur mit Tests die Leistungsfähigkeit von SchülerInnen in den Fächern Englisch und Mathematik, sondern erhob mit Fragebögen auch umfangreiche Daten zu Lern- und Leistungsmotivationen von SchülerInnen, zu ‚Schulklima‘ und Einstellungen von Lehrer- und Elternschaft und verglich diese zwischen den Schulformen. Vor dem Hintergrund des von Fend vertretenen sozialisationstheoretischen Ansatzes spielten affektiv-emotionale Dimensionen insgesamt eine zentrale Rolle und dabei insbesondere die Frage, welche Schulformen ein – so Fend – „günstigeres Erfahrungsfeld für soziales Lernen“⁶⁴ boten.

Fends differenzierten, ambivalenten und keineswegs eindeutige bildungspolitische Handlungsempfehlungen bietenden Ergebnisse erschienen ab 1979 und damit in einer Zeit bereits verhärteter bildungspolitischer Fronten nach Ende der Bildungsreform-Ära. Für die Gesamtschulen bedeuteten sie zwar ein „Unbedenklichkeitszeugnis“,⁶⁵ bremsten aber zugleich überzogene Reformertwartungen, die auch das ‚Soziale Lernen‘ betrafen: Den GesamtschulbefürworterInnen erklärte Fend, es gäbe „keine Indikatoren“, „die ihre Hoffnungen auf besseres

62 Ausnahme: Mattes/Reh 2019.

63 Vgl. dazu das Themenheft „Sozialdaten als Quellen der Zeitgeschichte“: Geschichte und Gesellschaft 2022, Heft 1.

64 Fend 1982, S. 309.

65 So ein Kommentar in der Neuen Ruhr Zeitung vom 15.10.1979: „Mehr Plus als Minus“, Kommentar von Gerd Fischer.

soziales Lernen und auf besseren sozialen Umgang [...] bestätigen könnten.“⁶⁶ GesamtschülerInnen zeigten zwar, so Fend, „eine geringere soziale Angst“, aber auch „eine stärkere Konkurrenzorientierung“ und fühlten „sich in Situationen, in denen ein Mitschüler infolge der Gefahr des Leistungsversagens in Not ist, weniger mit diesem solidarisch.“⁶⁷ Die Gesamtschule biete insgesamt einen „ambivalenten organisatorischen Kontext“ für die Möglichkeiten des „Sozialen Lernens“, da sich Schulgrößen, hohe soziale Fluktuation im Kurssystem und stärkere Ineffizienzgefühle bei den in niedrigen Kursen eingestufteten SchülerInnen gegenüber HauptschülerInnen nachteilig auswirken könnten.⁶⁸ Diese Nachteile seien aber letztlich nicht abhängig von der Position der Schule im System, sondern von der jeweiligen Einzelschule und der Gestaltung ihres „inneren sozialen Raums“⁶⁹; sie seien daher also auch auf Ebene der Einzelschule bearbeitbar.

Mit den Ergebnissen Fends verlor nicht nur die Schulstrukturfrage insgesamt an Brisanz, sondern auch der Diskurs ,Soziales Lernen‘ an utopischer Energie. Die Pluralisierung, Entpolitisierung und (Re-)Pädagogisierung des Diskurses im Sinne einer Rückbesinnung auf das engere Feld schulischen und pädagogisch gestaltbaren Handelns und Lernens zeigte sich z. B. in dem 1982 herausgegebenen Buch „Diskussion Soziales Lernen“. Ulf Preuss-Lausitz (geb. 1940), von 1980 bis 2008 Professor für Schulpädagogik an der TU Berlin und Ende der 1960er und in den 1970er Jahren ein Protagonist ,emanzipatorischer‘ Neuausrichtung der Erziehungswissenschaft, plädierte in diesem Band gleich für eine „Grablegung des ,Sozialen Lernens‘ auf dem Friedhof der pädagogischen Erfindungswut“.⁷⁰ Dem ,Sozialen Lernen‘ warf er fehlende Anbindung an die sich historisch ändernden Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen vor⁷¹ und plädierte für einen Lernbegriff, der „von der untrennbaren Verknüpftheit kognitiver, emotionaler und sozialer Komponenten in einem Gesamtlernprozess“⁷² ausgehen müsse und im Hinblick auf Schule und Unterricht grundsätzlich eine „gegenstandsbezogene Tätigkeit“⁷³ bezeichne. So verstanden sei „Soziales Lernen“ „eine Dimension aller Lernprozesse“⁷⁴ und organisatorisch in der Schule nicht zu separieren. Auch Friedrich Thiemann (geb. 1940), von 1977 bis 2005 Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik in Köln, plädierte für eine Rückbesinnung auf die Tatsache, dass das im „Sozialen Lernen“ angesprochene „Beziehungsthema“ in

66 Fend 1982, S. 388.

67 Ebd., S. 391.

68 Vgl. ebd., S. 432.

69 Ebd., S. 488.

70 Preuss-Lausitz 1982.

71 Ebd., S. 3.

72 Ebd., S. 7.

73 Ebd., S. 8.

74 Ebd., S. 10.

der Schule immer der „Struktur gegenständlicher Auseinandersetzung“⁷⁵ inhärent sei. Das gegenwärtige Problem „Sozialen Lernens“ sah er dabei vor allem in der Verwissenschaftlichung und staatlichen Monopolisierung schulischer Inhalte im Kontext der Bildungsreform, die ein „offizielles“, für „verbindlich“ und „normal“ erklärtes Wissen etabliert habe, das das „inoffizielle“, „durch soziale Naherfahrung akkumulierte“⁷⁶ und die subjektiven „Erfahrungen, Ängste, Faszinationen“ enthaltende Wissen verdrängt habe. Damit seien bei den SchülerInnen „motivationale und affektive Ressourcen frei“ geworden, die „an das Lernen nicht mehr angebunden werden“⁷⁷ könnten. Neben einer Abrechnung mit der Wissenschaftsorientierung als einem zentralen Prinzip der Bildungsreformära präsentierte Thiemann Lebenswelt- und Betroffenenorientierung als Lösung.

„Soziales Lernen“ als idealistisches, abstraktes, ohnmächtiges, nicht genügend mit schulischen Inhalten vermitteltes Konzept – die Abrechnung fiel schonungslos aus. Auch die politische Ausrichtung des Diskurses geriet nun unter Beschuss. So mahnte z. B. Jürgen Rekus (geb. 1950), Erziehungswissenschaftler an der Universität Karlsruhe, 1986 im Hinblick auf die gesamtschulischen Konzepte „Sozialen Lernens“ an, dass diese auf die Einübung „von politisch erwünschtem Sozialverhalten“ abgezielt hätten und daher „pädagogisch nicht zu begründen“⁷⁸ gewesen seien. Selbst das „Vehikel Gruppe“ geriet nun in die Kritik. Aufgabe der Sozialerziehung sei es, so Günter Schreiner im Jahre 1986, „aufzuklären und erfahrbar zu machen (z. B. in Planspielen), welche Risiken und Beschränktheiten das Leben und Arbeiten in Gruppen mit sich bringen kann und welche Differenzen zwischen den Funktionsbedingungen einer Kleingruppe und der Großgesellschaft bestehen“.⁷⁹ Der Abbau von Reformspitzen und -hoffnungen der 1970er Jahre entfaltete sich dabei in einem allgemeinen politischen Kontext, der von einem neuen Gefühl fehlender Handlungsmächtigkeit gekennzeichnet war. Die von Jürgen Habermas Mitte der 1980er Jahre beschriebene „Erschöpfung utopischer Energien“⁸⁰ und die Verdunkelung des Erwartungshorizontes⁸¹ führte dabei nicht nur im politischen, sondern auch im pädagogischen Feld zu einem Rückzug auf Prinzipien von Selbstorganisation und Basisbezug. Damit wurden gesamtschulische Kulturen einer neuen expressiveren Emotionalität sowie die „Hoffnung auf Solidarität und gegenseitiges Verstehen“⁸² zwar nicht aufgegeben. Aber die Thematisierungen von sozialen und affektiven Dimensionen von Lernprozessen wurden nun aus außer- und überunterrichtlichen in die fachlich-gegenstandsbezogenen Fragen des Lernens rückverlagert, dessen Inhalte nun vor allem

75 Thiemann 1982, S. 87.

76 Ebd., S. 92.

77 Ebd., S. 97.

78 Rekus 1986, S. 171.

79 Schreiner 1986, S. 176.

80 Habermas 1985.

81 Eindrücklich für die 1980er Jahre beschrieben von Esposito (2014).

82 Wellendorf 1982, S. 119.

lebensweltlich-subjektorientiert begründet werden sollten. Das brachte eine neue intensive Neufokussierung der fachlich lernenden Subjekte in ihrer Ganzheitlichkeit, also auch in ihrer Emotionalität, mit sich. Dies bedeutete aber auch: Um emotionale Dimensionen von Schule zu thematisieren, brauchte es einen Begriff wie ‚Soziales Lernen‘ nicht mehr, die pädagogischen Zukunftsenergien konnten sich auf die neuen Themen der 1980er Jahre wie Umwelt oder Frieden verlagern.

5 Historisches Fallbeispiel:

Die Gustav-Heinemann-Gesamtschule Mülheim an der Ruhr

Der Blick auf die konkrete schulische Reformpraxis vor Ort trägt dazu bei, die Ebene der Konzepte und Diskurse zu prüfen, zu ergänzen und evtl. zu relativieren. Als Beispiel fungiert im Folgenden die Gustav-Heinemann-Gesamtschule in Mülheim an der Ruhr, die 1970 als eine der ersten sieben Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens im Rahmen eines Versuchsprojekts als verbindliche Ganztagschule mit gymnasialer Oberstufe unter dem Namen „Gesamtschule der Stadt Mülheim a. d. Ruhr“ gegründet und 1982 – im Zuge der Gründung einer zweiten Mülheimer Gesamtschule, der Gesamtschule Saarn – in Gustav-Heinemann-Gesamtschule (GHS) umbenannt wurde.⁸³ Hier unterrichtete in den 1970er Jahren – wie an allen neu gegründeten Gesamtschulen üblich⁸⁴ – ein fast durchweg junges und reformorientiertes Kollegium, das bewusst an diese Schule gekommen war und bis weit in die 2000er Jahre hinein personell weitgehend stabil blieb. Viele waren in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) engagiert, an der Schule gab es eine sehr aktive, an Demokratisierung und Partizipation interessierte Betriebsgruppe.⁸⁵ In der Selbstdarstellung und der konkreten Bildungsarbeit der Schule, die mit ihrer Entscheidung gegen Großgruppenunterricht und für eine Kernklassen-Struktur sowie ein umfangreiches Differenzierungsangebot nach Leistung und Neigung ab Klasse 7 zum gemäßigten Reformtypus von Gesamtschulen gerechnet werden kann, spielten sozialintegrative Ziele eine wichtige Rolle. ‚Soziales Lernen‘ war ein zentrales Moment in den institutionellen Selbst- und pädagogischen Sinnentwürfen der Schule,⁸⁶ bestimmte also wesentlich „das Imaginäre“⁸⁷ der Schule im Sinne von Werner Helspers Theorie von Schulkultur.

83 Die Gründungsgeschichte der Schule wird erzählt im Interview mit einer Lehrkraft, die am Gründungsprozess beteiligt war: vgl. „Transkript_Lehrer A_230821_0015“.

84 Vgl. Fend 1982, S. 447–449.

85 Vgl. Volkmar Bischoff, Kurt Tinius: Engagement und Arbeitszeit – 20 Jahre Betriebsgruppe der GEW. In: Gustav-Heinemann-Schule (o.J.): Gesamtschule der Stadt Mülheim a. d. Ruhr 1970–1990, S. 70–72. [Festbroschüre zum 20-jährigen Bestehen], Stadtarchiv Mülheim a. d. Ruhr, 1351/12/7.

86 Vgl. z. B. die Grußworte zu einer Informationsbroschüre 1975: Gesamtschule der Stadt Mülheim an der Ruhr (Hrsg.) (o.J.): „Integrierte und differenzierte Gesamtschule der Stadt Mülheim a. d. Ruhr“, Stadtarchiv Mülheim a. d. Ruhr, 1351/12/1.

87 Helsper 2008, S. 68.

Auf der schulkulturellen Ebene des „Symbolischen“⁸⁸, also in den Interaktionen und Praktiken in Schule und Unterricht, den pädagogischen Formen, Regeln und auch den Unterrichtsinhalten zeigte sich eine einzelschulische Sinnstruktur, die mit ihren neuen Beziehungs- und Interaktionsformen eine spezifische Realisierung des allgemeinen pädagogischen Entwurfes „Gesamtschule“ darstellte. Bestimmend waren für die Anfangszeit typische gesamtschulische Elemente wie eine starke kollegiale Kooperation unter den LehrerInnen – schon weil Curricula und Lehrmaterialien für diesen neuen Schultyp erst entwickelt werden mussten –, eine intensive Mitbestimmungskultur von Eltern und SchülerInnen, neue pädagogische Ideale und enthierarchisierte bzw. informellere Beziehungs- und Interaktionsformen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.⁸⁹ „Die Lehrer hier an der Gesamtschule“ – so wurden SchülerInnen von einem Reporter in einem Bericht über die Gustav-Heinemann-Gesamtschule Mülheim a. d. Ruhr im Magazin *Stern* von 1976 zitiert –, „lassen sich etwas sagen: von den Schülern und von den Kollegen“, der Unterricht habe „einen ganz anderen Stil“.⁹⁰ Ähnliches schildert auch Paula-Irene Villa (geb. 1968), heute Professorin für Allgemeine Soziologie und Gender Studies an der Ludwig-Maximilians-Universität München, über ihre ehemalige Schulzeit an der GHS im „Kursbuch“ 2018.⁹¹ Sie, die die Schule ab 1978 als Tochter einer am Max-Planck-Institut in Mülheim an der Ruhr beschäftigten Wissenschaftlerin und Migrantin besuchte, erlebte die „sozialdemokratische Vorzeigesamtschule“ in Mülheim als eine Schule, wo „der frische, demokratisierende, pluralistische und streitbare Geist der 68er [...] durch die gelben, blauen und orangenen Flure“ wehte. Ihre Klassenlehrerin – „wie wohl ein Großteil des Kollegiums, eine Öko-68erin“ – sei an den SchülerInnen, „auch an mir, aufrichtig interessiert [gewesen]. Sie wollte, dass wir Spaß am und beim Lernen hatten.“⁹²

Was im Konzept des ‚Sozialen Lernens‘ als politische Aufklärung gefordert wurde und die Entwicklung von Empathie im Sinne von Solidarität lenken sollte, zeigte sich vielfältig auf der Ebene von Unterrichtsinhalten sowie den öffentlichen Aktionen von Schule und SchülerInnen. In dem für das Verständnis modernisierter Fachinhalte in der Gesamtschule zentralen Fach „Technik/Ökonomie“ ging es um die „Förderung emanzipatorischer Verhaltensdispositionen“ durch „Einsicht in die Verflechtung wirtschaftlicher, technischer und gesellschaftlicher Vorgänge“,⁹³

88 Ebd., S. 68f.

89 Vgl. zum „Reform-Stream“ der Schule, der antiautoritären Erziehungstheorie A. S. Neills sowie der Diskussion des Erziehungsbegriffs im Kollegium das Interview „Transkript_Lehrer A_230821_0016“ ab Minute 00:01:14–0.

90 „Alle meckern – aber geliebt wird sie doch. STERN-Autor Conrad Zander besuchte eine Gesamtschule.“ (Stern, Heft Nr. 27, 24. Juni 1976, archiviert: Stadtarchiv Mülheim, a. d. Ruhr, 1351/12/22).

91 Villa 2018, S. 136.

92 Ebd., Zitate S. 137–140.

93 Ruhr Nachrichten v. 22.08.1972, „RN-Serie: Gesamtschule Nord“: „Emanzipation für bewusstes Handeln. Unterrichtsergebnisse an der Praxis überprüfen“.

im Lehrbereich Gesellschaftspolitik sollten „Autorität und Gesellschaft“, die „Soziale Frage“ und „Formen des Protests“⁹⁴ behandelt werden. ‚Aufgeklärtes‘ Engagement und ‚solidarisches Handeln‘ praktizierten LehrerInnen und SchülerInnen in zahllosen öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten zu verschiedenen Themen. Ob Aktionen gegen Kindesmisshandlungen⁹⁵ oder Beteiligungen am ‚Afrika-Tag‘⁹⁶ – die lokalen Zeitungen berichteten in den 1970er und 1980er Jahre von vielfältigen Aktionen der Mülheimer GesamtschülerInnen. Politisierte Handlungsorientierung zeigte sich ferner in einer intensiven schulischen Kultur von Streiks und Demonstrationen.⁹⁷

Die Neugestaltung von Beziehungs- und Interaktionsformen mitsamt einer stärkeren Berücksichtigung emotionaler Prozesse lässt sich dabei in verschiedenen Dimensionen der Schulkultur finden. Sie ‚materialisierte‘ sich z. B. in einem neuen funktionalen Gebäude, das zwar als ‚Riesenbetonklotz‘⁹⁸ emotional nur mit Mühe angeeignet werden konnte, worauf schon die immer wieder neu unternommenen Versuche einer affektiv ansprechenderen Raum- und Gebäudegestaltung verwiesen, z. B. mittels Schülerwandgemälden und abwechslungsreichen Farbgebungen. Aber die funktionale Architektur kam den neuen pädagogischen Ideen und der Ganztagsstruktur der Schule mit vielen und z. T. sehr geräumigen, altersgemäß entweder mit Polstern und Kissen, Sesseln und Sofas, Tee-Ecke etc. ausgestatteten Aufenthaltsräumen für SchülerInnen entgegen, die Namen wie ‚Kommunikations-Zentrum‘, ‚Silentium‘ etc. trugen und variable soziale Gruppierungsformen, Aktivitäten, Versammlungen etc. im Rahmen einer Schule ermöglichten, die sich als sozialer Lebensraum verstand. Anti-,repressive‘ Emotionalität verwirklichte sich auch als expressive Körperkultur auf Veranstaltungen wie z. B. einer wöchentlichen Disco, in der 5.- und 6.-Klässler in der Mittagspause tanzen konnten, sowie einer ‚Raufmatte‘ im ‚Spielkeller‘, wo sich UnterstufenschülerInnen unter Aufsicht physisch-konfrontativ begegnen konnten. Mehrere SozialpädagogInnen und eine eigene Schulpsychologin verweisen auf eine gegenüber herkömmlichen Schulen veränderte Personalstruktur, in der es mehr Ressourcen für Beratung und Betreuung sowie eine ‚stärkere Berücksichtigung

94 Ruhr Nachrichten v. 17.08.1972, „RN-Serie: Gesamtschule Nord“: „Über Familie, EWG und Autorität. Bereich Gesellschaft/Politik mit vielen Themen“.

95 Vgl. Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 05.10.1973, Ausgabe Mülheim: „Schüler gehen auf die Strafe mit Aktion gegen Kindesmißhandlungen“.

96 Vgl. Westdeutsche Allgemeine Zeitung v. 24.01.1985, Ausgabe Mülheim: „Für den ‚Afrika-Tag‘ hatten Bürger auch Scheine übrig. Kinder und Jugendliche lieferten Taschengeld ab“.

97 So gab es z. B. einen Schülerstreik, als die Schulleitung eine Vollversammlung untersagte, auf der die SchülerInnen dagegen protestieren wollten, dass ein angestellter Lehrer nicht ins Beamtenverhältnis übernommen wurde. Vgl. Westdeutsche Allgemeine Zeitung v. 22.11.1980, Ausgabe Mülheim: „700 Gesamtschüler probten Aufstand“.

98 Villa 2018, S. 141.

sozialer Lernprozesse⁹⁹ gab und die für den Diskurs ‚Soziales Lernen‘ beschriebene Sozialpädagogisierung, Psychologisierung und Therapeutisierung von Schule personell konkretisiert wurde.

Der Versuch einer bewussten Neugestaltung der Beziehungs- und Interaktionsformen war allerdings nicht bei allen SchülerInnen erfolgreich. So fragte eine Lehrerin in einer Schülerzeitung 1976: „Was bringt die Schüler auf die Palme, setzt sie so unter Druck, daß sie sich an Toiletten, Schließfächern oder, schlimmer, an Schwächeren abreagieren müssen?“¹⁰⁰ Phänomene des SchülerInnenverhaltens wie „Blaumachen, Desinteresse oder Langeweile, Bevorzugen von ‚hartem Durchgreifen‘, Verzicht auf Mitbestimmungsmöglichkeiten usw.“¹⁰¹ blieben für sie unverständlich. Widerstände gegen die neue gesamtschulische Sozial- und Affektkultur fand auch der Reporter des bereits erwähnten Artikels im *Stern*, der „im verstecktesten Winkel der Mensa“ auf eine „Schüler-Gruppe der CDU“ traf, die hier „ihr revolutionäres Hauptquartier“ aufgeschlagen hatte und „die fortschrittlichen Allüren der Lehrer längst satt [hatte]. Zum Beispiel haben wir es satt, wie sich die Lehrer während der Stunde einfach so an einen Tisch oder eine Fensterbank hinlegeln. Der Lehrer soll ganz normal auf einem Stuhl sitzen. Das ist den Schülern viel lieber. Vor allem: Er soll eine starke Autorität sein.“¹⁰² Neben solchen Hinweisen auf plurale äußere und innere Widerstandsformen von SchülerInnen gegen die hegemoniale Sozial- und Affektkultur der Schule finden sich auch Anzeichen für eine Auskühlung anfänglicher Reformhoffnungen zu Beginn der 1980er Jahre. Insbesondere die Betriebsgruppe der GEW berichtete in einer Festschrift zum 20-jährigen Bestehen der Schule im Jahre 1990 davon, dass angesichts des Scheiterns vieler ursprünglich-gesamtschulischer Ideen zu Beginn der 1980er Jahre die Erkenntnis um sich gegriffen habe: „Der Reformzug ist abgefahren, viele Chancen sind dahin.“¹⁰³ Mit dem Ende der Versuchsschulphase der Gesamtschulen im Jahre 1981 endete z. B. auch die Erprobung von Differenzierungs- und alternativen Bewertungsmodellen – eine Phase, in der

99 M. Gränzdörfer, H. Lücke, G. Schaper, E. Szogs: Schulsozialarbeit, Sozialpädagogik in der Schule – was ist das? In: Gustav-Heinemann-Schule (o.J.): Gesamtschule der Stadt Mülheim a. d. Ruhr 1970–1990, S. 20–22, hier S. 20. [Festbroschüre zum 20-jährigen Bestehen], Stadtarchiv Mülheim a. d. Ruhr, 1351/12/7.

100 Gesamtschul-Panorama der SMV, November 1976, Nr. 1, Jahrgang 1, [S. 5], Stadtarchiv Mülheim, a. d. Ruhr, 1351/12/3.

101 Ebd., [S. 7].

102 „Alle meckern – aber geliebt wird sie doch.“ *STERN*-Autor Conrad Zander besuchte eine Gesamtschule.“ (Stern, Heft Nr. 27, 24. Juni 1976, archiviert: Stadtarchiv Mülheim, a. d. Ruhr, 1351/12/22)

103 Volkmar Bischoff, Kurt Tinius: Engagement und Arbeitszeit – 20 Jahre Betriebsgruppe der GEW. In: Gustav-Heinemann-Schule (o.J.): Gesamtschule der Stadt Mülheim a. d. Ruhr 1970–1990, S. 70–72, hier S. 70. [Festbroschüre zum 20-jährigen Bestehen], Stadtarchiv Mülheim a. d. Ruhr, 1351/12/7.

sich LehrerInnen und SchülerInnen der Gesamtschule gegen Maßnahmen der Regierung in Düsseldorf solidarisierten.¹⁰⁴

Deutlich wird in den Quellen aus den 1980er Jahren aber auch, dass emotionalisierte und politisierte, durch die Schule initiierte und begleitete Handlungsformen nun in neue Themen wie die Friedensbewegung oder den Protest gegen den Nato-Doppelbeschluss eingingen, auch hier in teilweise gemeinsame Aktionen von LehrerInnen und SchülerInnen wie die Erklärung der Schule zur atomwaffenfreien Zone im Jahre 1983,¹⁰⁵ einer performativen Aktion, die die GHS zu einem von friedlichen Gefühlen beherrschten ‚warmen‘ Raum inmitten des Kalten Krieges erklärte.¹⁰⁶ Aber auch ‚Soziales Lernen‘ blieb ein Moment der Schulkultur. Aus dem Interview mit einer 1954 geborenen und von 1981 bis 2020 an der Schule tätigen Lehrerin¹⁰⁷ kann man folgern, dass ‚Soziales Lernen‘ in der konkreten schulischen Praxis mindestens so lange eine bedeutsame Rolle spielte, wie eine in den 1960er/70er Jahren professionell und politisch sozialisierte Lehrergeneration in der Schule tätig war. ‚Soziales Lernen‘ habe für sie und das Kollegium durchgehend einen „hohen Stellenwert“ gehabt, man habe sich dazu fortgebildet und „ganze Unterrichtsreihen“ durchgeführt.¹⁰⁸ Vor allem im Rahmen der Gruppenbildung in den fünften Klassen sei es darum gegangen,

„in Kontakt zu treten. Also nicht: ‚Bäh, den mag ich nicht. Und den mag ich, sondern das Ziel war ja: ‚Ich muss nicht jeden mögen. Aber ich kann mit jedem arbeiten.‘ So, [...] dafür müssen die ganz viel tun, was so Gruppendynamik anbelangt. Also viele Übungen im Bereich der Gruppendynamik. Also dazu gehörte bei mir oder bei vielen auch, dass man nicht zu Beginn des Schuljahres jetzt auf dem Platz sitzt. Und das ist jetzt ein halbes Jahr, sondern dass das rotiert, dass man neben Verschiedenen sitzt, dass man Übungen macht, wo man gemeinsam was erledigen muss, mal mit dem, mal mit jenem. Also diese [...] soziodynamischen Übungen. [...] Also, ähm, in dem Bereich haben (.) ja besonders auch ich sehr viel gemacht, dass also [...] eine Klassengemeinschaft entstand.“¹⁰⁹

Solche pädagogische Praxis, ergänzt sie, habe sie bis zum Schluss ihrer schulischen Berufstätigkeit im Jahre 2020 beibehalten – was die These stützt, dass sich ein bewusster, auf Beziehungsstrukturen, Interaktionsverhältnisse und soziale Prozesse gerichteter pädagogischer Gestaltungsanspruch in den Gesamtschulen lange, zumindest bis zum Berufsaustritt einer in den 1960er und 1970er Jahren sozialisierten LehrerInnen-Generation, gehalten hat.

104 Westdeutsche Allgemeine Zeitung v. 20.05.1982, Ausgabe Mülheim: *„Kompromiß um die Gesamtschule ist sehr umstritten“*.

105 Neue Ruhr Zeitung v. 02.03.1983: *„Aktion Atomwaffenfreier Arbeitsplatz Gustav-Heinemann-Gesamtschule Mülheim a. d. Ruhr“*.

106 Vgl. zu einer historisierenden Perspektive auf die Praktiken der Friedensbewegung, Schregel 2011.

107 Vgl. die Datei „Transkript Lehrer B_230822_0017“.

108 Zum „Sozialen Lernen“ vgl. ebd. ab 01:06:39.

109 Ebd., 1:08:26–1:09:52.

6 Fazit

Im Konzept des ‚Sozialen Lernens‘, das im Zuge der Einführung von Gesamtschulen in der Bundesrepublik seit Ende der 1960er Jahre als ein Konzept innerer Schulreform fungierte, liefen zahlreiche Neuperspektivierungen der Institution Schule zusammen. Die bislang eher unreflektiert in Schule ablaufenden sozialen Prozesse sollten nun – im Rahmen des Aufbruchsgedankens der Bildungsreform-Ära – nicht nur theoretisch neu fokussiert, sondern auch durch Etablierung neuer unterrichtlicher und außer-unterrichtlicher Interaktions- und Beziehungsformen ‚emanzipatorisch‘, partizipativ und egalitär umgestaltet, ‚demokratisiert‘ werden. In diesem Anspruch spiegelten sich nicht nur neue Konzepte von Sozialität und Individualität, sondern auch ein intensiverer Zugriff auf die Gefühle heranwachsender Menschen. Etabliert wurde eine neue expressive, gegen ‚repressive‘ Affektunterdrückung und konventionelle Verhaltenserwartungen gerichtete Emotionskultur, deren soziale Bezugsgröße die pädagogisch veranstaltete ‚Gruppe‘ als ein durch gruppenspezifische und -pädagogische Techniken zu erschließender emotionaler Selbsterfahrungs-, Erlebnis- und Ausdrucksraum war. Mit den Forderungen nach sozialer Sensibilität und politischer Solidarität bei SchülerInnen und LehrerInnen sollten ‚sozial-integrative‘ Gefühle für neue Formen nach-totalitärer, ‚warmer‘ Sozialität und Kollektivität entbunden und gegen die als ‚kalt‘ charakterisierte ‚spätkapitalistische‘ Konkurrenzgesellschaft in Stellung gebracht werden. Diese Gefühle sollten über den unmittelbaren Schulraum hinausweisen und – flankiert durch politische Aufklärungsprozesse – politisch wirksam werden, in Form von solidarischer, handlungsorientierter Empathie für alle von Unterdrückung, Ausbeutung und systemischer Repression Betroffenen.

Diese neue emotionalisierte und politisierte gesamtschulische Anforderungskultur wurde dabei von einem Teil der Schülerschaft unterstützt und bejaht, konnte aber auch grundsätzliche schulische Paradoxien verschärfen, indem Forderungen nach emotionaler Expressivität und Authentizität letztlich heteronom bleiben mussten in einem auf Schulpflicht, Rollenzwängen und Beurteilungspraktiken beherrschten sozialen Raum. Sozialwissenschaftlich geleiteter Verbesserungs- und Aufklärungsoptimismus und sozialtechnologischer intensiverer Zugriff auf den Menschen erscheinen auch hier als zwei Seiten einer Medaille. Die sich im Konzept ‚Soziales Lernen‘ manifestierende erhöhte emotional-soziale Erwartungskultur war dabei auch in besonderem Maße anfällig für Erfahrungen des Scheiterns. Im Verlauf der 1970er und zu Beginn der 1980er Jahre drifteten Imagination und Praxis so weit auseinander, wurden pädagogische, mit den Gesamtschulen verbundene Reformervorstellungen, auch im Rahmen bildungspolitisch veränderter Konstellationen, so weit ausgehöhlt, dass man nun kritisch mit dem Konzept ‚Sozialen Lernens‘ abzurechnen begann. Auch vor dem Hintergrund der ernüchternden Ergebnisse empirischer Studien wie der sog. Fend-Studie erodierte ab

Ende der 1970er Jahre die pädagogisch-politischen Visionen einer durch ,Soziales Lernen‘ zu befördernden anderen, weniger repressiven und solidarischeren Schule. Die pädagogische Antwort darauf war eine Rückbesinnung auf den im engeren Sinne schulischen Handlungsraum und die inhaltliche und soziale Gestaltung von Unterricht, in dem nun aber – ohne politischen ,Überbau‘ – Lebenswelten und Gefühle der ,Betroffenen‘ intensiv berücksichtigt werden sollten. Affektive schulische Energien wurden nun auf neue politische Themen wie Frieden und Umwelt gerichtet.

Dabei konnte allerdings mit Blick auf die konkrete Reformpraxis einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule gezeigt werden, dass mit den neuen Vorstellungen von ,Sozialem Lernen‘ in den Gesamtschulen eine Reformpraxis etabliert wurde, die zumindest durch eine in den 1970er Jahren professionell und politisch sozialisierte GesamtschullehrerInnen-Generation bis mindestens in die 2000er Jahre hinein aufrecht erhalten worden ist. Die Ausbildung neuer, durch die Bildungsreformphase angestoßener pädagogischer Routinen, die die schulische Praxis der 1980er/1990er/2000er Jahre prägten und einen Teil der Reformhoffnungen bewahrten, vermag die in der Zeitgeschichtsschreibung verbreiteten Krisennarrative in Bezug auf eine Geschichte „nach dem Boom“¹¹⁰ zumindest für die schulpraktische Ebene ein Stück weit zu relativieren. Auch wenn Gesamtschulen eingefügt wurden in ein Leistungsparadigma, das sich seit den 1970er Jahren durch immer enghmaschigere Praktiken des Messens eher kontinuierlich verschärft als abgeschwächt hat, gehört es zu den bleibenden Erkenntnissen der gesamtschulischen Diskurse über ,Soziales Lernen‘, dass Schule mehr ist als eine Institution der Wissensvermittlung, nämlich dass sie eine zentrale gesellschaftliche Sozialisationsinstanz ist, die auch die Gefühle der nachwachsenden Generationen modelliert. Im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozesse sind auch in den Schulen seit den 1970er Jahren neue Beziehungsformen und Interaktionsverhältnisse – in Diskurs und Praxis – begründet worden, die insbesondere in den damals neu gegründeten Gesamtschulen traditionsstiftend geworden sind und ab den 1980er Jahren auf die traditionellen Schultypen, insbesondere auf die Gymnasien, die lange auf sozial und kulturell heterogener werdende Schülerschaften kaum vorbereitet waren, ausgestrahlt haben könnten. Die schultypenspezifische Dimension solch schulkultureller Transformationsprozesse muss dabei in Zukunft noch genauer herausgearbeitet werden. Aber dass die in den Diskursen über ,Soziales Lernen‘ in den 1970er Jahren gestellte Frage nach dem Zusammenhang von Beziehungsformen und Gefühlen einerseits und der politischen Ordnung andererseits angesichts gegenwärtiger Erosionsphänomene der Demokratie hochaktuell geblieben ist, lässt sich kaum bestreiten. Schon deswegen bleibt es eine zentrale Aufgabe Historischer Bildungsforschung, die Dynamik von Emotionalität und rahmender schulischer Struktur historisch weiter aufzuklären.

110 Doering-Manteuffel/Raphael 2012.

Ich danke Hella Polze für wissenschaftliche Recherche und Unterstützung. Der Aufsatz ist entstanden im Zusammenhang des DFG-geförderten Projekts „Schulen im Wandel (SchiWa)“ und der an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation entstehenden historischen Teilstudie des Projekts. Mehr Informationen: <https://bbf.dipf.de/de/forschen-publizieren/forschungsprojekte/schiwahist> (zuletzt abgerufen: 17.05.2024).

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Interviews: Dateien „Transkript_Lehrer A_230821_0016“ und „Transkript Lehrer B_230822_0017“, abgelegt und archiviert in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation unter dem Titel „Schulen im Wandel (SchiWa)“.

Broschüren aus der Geschichte der Gustav-Heinemann-Gesamtschule Mülheim an der Ruhr: Stadtarchiv Mülheim an der Ruhr, Aktenbestände Gustav-Heinemann-Gesamtschule, Dokumente 1351/12.

Gedruckte Quellen

Arbeitsgruppe soziales Lernen, Norddeutscher Gesamtschulkongress in Neumünster im November 1974. In: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.): Gesamtschulkontakte 2/1975: Berichte der Arbeitsgruppen, S. 7–9.

Beck, Gertrud (1977): Soziales Lernen in der Grundschule. In: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Soziales Lernen in der Schule. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Berlin, S. 12–26.

Biermann, Rudolf/Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.) (1986): Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar. Bad Godesberg.

Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim, Basel.

Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim, Basel.

Fritz, Jürgen (1975): Gruppendynamisches Training in der Schule. Zur Theorie und Praxis der Interaktionspädagogik und des Sozialen Lernens. Heidelberg.

Fromm, Martin/Keim, Wolfgang (1982) (Hrsg.): Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiler.

Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (1977): Gesamtschule 77 – Soziales Lernen im Fachunterricht. Bundeskongress Gesamtschule 19. bis 21.05.1977 in Hannover. Referate – Berichte der Arbeitsgruppen. Ammersbek.

Habermas, Jürgen (1985): Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.): Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt a. M., S. 141–163.

Keim, Wolfgang (1973): Soziales Lernen zwischen „angstfreier Erziehung“ und „politischer Sozialisation“ – Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Sozialen Lernens in der Gesamtschule. In: Keim, Wolfgang (Hrsg.): Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg, S. 297–325.

- Keim, Wolfgang (2008): 1968 und die Gesamtschule. Vergessene, verdrängte, unabgeholte Zusammenhänge. In: 1968 und die neue Restauration. Jahrbuch für Pädagogik, S. 221–238.
- Klafki, Wolfgang (1968): Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik 14, S. 521–581. Wiederabgedruckt in: Klafki, Wolfgang (2021): Schulreformen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Hg. und eingel. von Karl-Heinz Braun, Frauke Stübzig und Heinz Stübzig. Wiesbaden, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23593-2>.
- Krappmann, Lothar (1973): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 3. Aufl. Stuttgart.
- Mastmann, Horst/Flößner, Wolfram/Teschner, Wolfgang-P. (Hrsg.) (1968): Gesamtschule. Ein Handbuch der Planung und Einrichtung, Schwalbach bei Frankfurt a. M.
- Mertens, Wolfgang (1974): Erziehung zur Konfliktfähigkeit. Vernachlässigte Dimensionen der Sozialisationsforschung. 2. Aufl. München.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1982): Beitrag zur Grablegung des „Sozialen Lernens“ auf dem Friedhof der pädagogischen Erfindungswut. In: Fromm Martin/Keim Wolfgang (Hrsg.): Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiler, S. 1–11.
- Priesemann, Gerhard (1976): „Erziehungsbegriff und Schulreform“. In: Die höhere Schule 29, S. 14–19.
- Prior, Harm (1977): Soziale Organisation der Gesamtschule und soziales Lernen. In: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Soziales Lernen in der Schule. Berlin, S. 27–50.
- Rekus, Jürgen (1986): Gesamtschule und soziale Erziehung. In: Biermann, Rudolf/Wittenbruch, Wilhelm (Hrsg.): Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg, S. 171–181.
- Richter, Horst E. (1979): Lernziel Solidarität. Reinbek bei Hamburg.
- Schreiner, Günter (1977): Was kann in der Schule im Bereich des sozialen Lernens erreicht werden? In: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Soziales Lernen in der Schule. Berlin, S. 5–11.
- Schreiner, Günter (1977a): Soziales und politisches Lernen. In: Roth, Heinrich/Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Soziales Lernen in der Schule. Berlin, S. 51–82.
- Schreiner, Günter (1986): Sozialerziehung als Moralerziehung? Erneutes Plädoyer für eine sozio-moralische Erziehung. In: Biermann, Rudolf/Wittenbruch, Heinrich (Hrsg.): Soziale Erziehung. Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg, S. 152–170.
- Stubenrauch, Herbert (1974): Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule. 3., erweiterte Auflage. München.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1976): Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt a. M..
- Ulrich, D. (1976): Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim, Basel
- Villa, Paula-Irene (2018): Intermezzi 3. In: Nassehi, Armin/Felixberger, Peter (Hrsg.): Kursbuch 193 – 301 Gramm Bildung (v. März 2018), S. 131–146.
- Vorauspapier der Arbeitsgruppe „Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung“ für den Kongress in Kassel (1974). In: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule: Soziale Organisation, soziales Lernen und Differenzierung. Arbeitspapiere der Kongresse in Kassel (1974) und Wetzlar (1975), S. 31–77.
- Wellendorf, Franz (1982): „Soziales Lernen“ in der Schule. Überlegungen zur institutionellen Dynamik. In: Fromm, Martin/Keim, Wolfgang (Hrsg.): Diskussion Soziales Lernen. Baltmannsweiler, S. 99–119.

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2008): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim, Basel.
- Biess, Frank (2008): Die Sensibilisierung des Subjekts: Angst und „Neue Subjektivität“ in den 1970er Jahren. In: Werkstatt Geschichte 49. Essen, S. 51–71, https://werkstattgeschichte.de/wp-content/uploads/2017/01/WG49_051-071_BIESS_SENSIBILISIERUNG.pdf.

- Doering-Manteuffel, Anselm/Raphael, Lutz (2012): Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. 3., ergänzte Auflage. Göttingen.
- Elberfeld, Jens (2020): Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissensgeschichte der Therapeutisierung im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M..
- Esposito, Fernando (2014): Zeitenwandel. Transformationen geschichtlicher Zeitlichkeit nach dem Boom. In: Reitmayer, Morten/Schlemmer, Thomas (Hrsg.): Die Anfänge der Gegenwart. Umbrüche in Westeuropa nach dem Boom. München, S. 95–108.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Gelhardt, Andreas (2020): Die Politisierung institutioneller Widersprüche. Honneth – Hegel – Rancière. In: Herrmann, Steffen/Flatscher, Matthias (Hrsg.): Institutionen des Politischen. Perspektiven der radikalen Demokratietheorie. Baden-Baden, S. 293–319, <https://doi.org/10.5771/9783748904618-293>.
- Helsper, Werner (2008): „Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 1, S. 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>.
- Kurig, Julia (2018): ‚Planung‘ und ‚Rationalität‘: Saul B. Robinsohns „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ und das Modernisierungsparadigma der 1960er Jahre. In: Göttlicher, Wilfried/Link, Jörg.-W./Matthes, Eva (Hrsg.): Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 195–211.
- Landahl, Joakim (2015): „Emotions, Power and the Advent of Mass Schooling“. In: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education 51, H. 1–2, S. 104–116. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997750>.
- Levsen, Sonja (2019): Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945–1975. Göttingen.
- Mattes, Monika (2017): Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren. In: Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilman (Hrsg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 63. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 187–206, <https://doi.org/10.25656/01:20803>.
- Mattes, Monika (2017a): Gesamtschule im Flächenversuch: Erfahrungen mit einem bildungspolitischen Experiment im hessischen Wetzlar 1965–1990. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 23, S. 29–58.
- Mattes, Monika/Reh, Sabine (2019): „Entstehung und Durchführung der Gesamtschul-Studien in den 1970er Jahren. Monika Mattes und Sabine Reh im Zeitzeugengespräch mit Helmut Fend“. In: Zeitschrift für Pädagogik 65, S. 6–23, <https://doi.org/10.25656/01:23924>.
- Raphael, Lutz (1996): „Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts“. In: Geschichte und Gesellschaft 22, H. 2, S. 165–193.
- Reckwitz, Andreas (2020): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Überarbeitete Neuauflage. Berlin.
- Reddy, William M. (2001): The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions. Cambridge, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511512001>.
- Reichardt, Sven (2014): Authentizität und Gemeinschaft: Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren. Berlin.
- Schregel, Susanne (2011): Der Atomkrieg vor der Wohnungstür. Eine Politikgeschichte der neuen Friedensbewegung in der Bundesrepublik 1970–1985. Frankfurt a. M.
- Soares, Claudia (2023): „Emotions, Senses, Experience and the History of Education“. In: History of Education 52, H. 2–3, S. 51–538, <https://doi.org/10.1080/0046760X.2022.2127005>.
- Stearns, Peter N./Stearns, Carol Z. (1985): „Emotionology. Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards“. In: The American Historical Review 90, Heft 4, S. 813–830.

Tändler, Maik (2015): Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In: Eitler, Pascal/Elberfeld, Jens (Hrsg.): Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung, Politisierung, Emotionalisierung. Bielefeld, S. 85–112, <https://doi.org/10.14361/9783839430842-004>.

Tändler, Maik (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/8X5JLUEY>

Autorin

Kurig, Dr. Julia

<https://orcid.org/0000-0001-9739-1877>

II Abhandlung

Kathrin Berdelmann

Die Entstehung moderner Schülerbeobachtungs- und Beurteilungspraktiken: Wie die professionelle Pädagogik sich von jesuitisch, pietistisch und aufklärerisch geprägten Traditionen erst nährte und dann emanzipierte

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt unterschiedliche Ausformungen pädagogischer Beobachtung in ‚Pädagogiken‘ des 17. und des 18. Jahrhunderts. Er folgt der These, dass das, was tatsächlich in jesuitisch, pietistisch und später aufklärerisch geprägten Schulen beobachtend und beurteilend getan wurde, über größere Zeitspannen äquivalente Funktionen hatte. Quellenbasiert wird herausgearbeitet, dass sich die Herausbildung und Veränderung von Praktiken im Kontext von Fragen ihres Einsatzes, Vorgehens, Nutzens und Resultates – also im Rahmen von Handlungsnotwendigkeiten – organisierte und in pädagogischen Situationen und Institutionen entschieden wurde.

Pädagogische Beobachtung, religiöse Motive der Erziehung, Emanzipation, Jesuiten, Pietisten, Aufklärungspädagogik

Abstract

The article shows different forms of ‘pedagogical’ observation in ‘pedagogies’ of the 17th and 18th centuries. It follows the thesis that what was actually done in Jesuit, Pietist and later Enlightenment schools in terms of observation and assessment had equivalent functions over longer periods of time. Based on sources, it is worked out that the development and change of practices was organized and decided in pedagogical situations and institutions in the context of questions of their use, procedure, benefit and result – i. e. in the context of the need for action.

Pedagogical Observation, Religious Motives of Education, Emancipation, Jesuits, Pietists, Enlightenment Education

Einleitung

Erziehung, Schule und Unterricht wie auch die pädagogische Reflexion sind historisch nicht ohne ihre religiösen Rahmungen und Zielvorstellungen zu denken. Sie sind in vielerlei Hinsicht aus der theologischen Tradition hervorgegangen¹ und sowohl die Geschichte der Organisation als auch der Profession des Erziehungssystems haben einen religiösen Hintergrund. So entstanden die ersten Schulordnungen als Appendix der Kirchenordnungen, erst im 20. Jahrhundert schwanden die letzten Spuren der geistlichen Schulaufsicht aus dem Volksschulwesen.² Religiöse Zielsetzungen und tragende Konzepte – wie die *Imitatio Christi* – haben das pädagogische Denken und Handeln bis in das letzte Jahrhundert hinein stark geformt. Wenn sich nun die Frage nach der Herkunft und Herausbildung einzelner erzieherischer Tätigkeiten und Praktiken, wie etwa des Strafens, des Prüfens oder des in diesem Beitrag näher betrachteten Beobachtens und Beurteilens von Kindern aufdrängt, liegt es ebenfalls nahe, diese unmittelbar in religiöse respektive konfessionelle Zusammenhänge zu stellen. Und tatsächlich geht ja die Beobachtung von Zöglingen in Form von Überwachung und Aufsicht an den katholischen Jesuitenschulen³ mit anderen Zwecksetzungen einher als die Form der Gewissensbefragung und Selbstbeobachtung in Tagebüchern in Franckes pietistischen Schulen, wo sie auf das immer bedrohte Seelenheil der Kinder gerichtet ist.⁴ Die naheliegende Vorstellung, dass die Praxis der pädagogischen Schülerbeobachtung⁵ aus bestimmten religiösen Motiven hervorgegangen ist und sich Charakteristika der Beobachtung in Abhängigkeit von konfessionellen Eigenarten ausprägten und wandelten, soll im folgenden Beitrag für einen Zeitraum vom 17. bis ins späte 18. Jahrhundert an drei Richtungen konfessioneller und überkonfessioneller Pädagogik (Jesuiten, Pietismus, Aufklärung) überprüft werden. Dabei wird zum einen herausgestellt, wie sich die Praktiken des Beobachtens und Beurteilens von Schülern einerseits in Abhängigkeit von religiösen Motiven unterschieden. Andererseits soll aber auch mit Blick auf die Erziehungs- und Unterrichtspraxis und auf das, was in der Unterweisung tatsächlich praktisch getan wurde, ein Bereich ins Auge gefasst werden, in dem religiöse Motive in den Hintergrund treten und fast unabhängig von konfessionellen Rahmungen Ähnlichkeiten und Bezugnahmen überwiegen. Die Vermutung hierbei ist, dass das, was tatsächlich in jesuitisch, pietistisch und später aufklärerisch geprägten Schulen beobachtend und beurteilend getan wurde, über größere Zeitspannen äquivalente Funktionen hatte und deshalb sehr ähnlich – teilweise sogar durchaus das Gleiche war. Quellenbasiert werden hier Begründungen für das Beobachten und Ziele des Beobachtens, praktische Vorgehensweisen und Dokumentationsformen von Praktiken der Beobachtung und

1 Vgl. Oelkers 2003; Paulsen 1919.

2 Vgl. Geißler 2023.

3 Vgl. Berdelman/Reh/Scholz 2018.

4 Vgl. Schmid 2018; Menck 2001.

5 Zum Begriff der „pädagogischen“ Beobachtung vgl. Gedike 1790; Berdelmann/Reh/Scholz 2023.

Beurteilung herausgearbeitet. Die These lautet, dass die Herausbildung und konkrete Veränderung von Praktiken des Beobachtens und Beurteilens auch dort, wo dieser Prozess sich im Kontext religiös-konfessioneller Bewegungen vollzog, eher entlang von Fragen der Operabilität, des Einsatzes, Vorgehens, Nutzens und Resultates von verschiedenen Praktiken und damit wohlmöglich vor dem Hintergrund von Handlungsnotwendigkeiten in pädagogischen Situationen und Institutionen entschieden wurde. Dann aber würden Bezugnahmen und Weiterführungen – als Pfadabhängigkeiten – jenseits konfessioneller Grenzen die entscheidende Dimension der Emergenz und Konsolidierung von Beobachtungs- und Beurteilungspraktiken darstellen. In den folgenden Ausführungen wird es weniger um das Verhältnis von erzieherischen Praktiken zur Religion gehen als um den Vergleich von Erziehungspraktiken und den Austausch auf dieser praktischen Ebene, beides ist bisher zu wenig betrachtet worden. Nach einem groben Blick auf den Forschungsstand (1) wird anhand von vier für die Entstehung einer pädagogischen Praktik der Schülerbeobachtung bedeutsamen historischen Situationen gezeigt, in welcher Weise bei ihnen pädagogisch-methodische Fragen relevant und mögliche Rezeptionsprozesse angestoßen wurden. Die von mir untersuchten Kontexte der Schülerbeobachtung bei Jesuiten (2), Früh- (3) und Spät pietisten (4) und schließlich Aufklärern (5) unterscheiden sich hinsichtlich ihrer religiös eingebetteten Erziehungsziele vieler Erziehungs- und Unterrichtsmethoden. Es werden ausgewählte praxisnahe Quellen (Dokumentation von Beurteilungen einzelner Schüler) aus dem Erziehungs- und Schulalltag analysiert und auf programmatische Schriften und Diskussionen in frühen Fachzeitschriften wird Bezug genommen. Vorrangig stehen solche Dokumente im Mittelpunkt, in denen für oder gegen bestimmte praktische Vorgehensweisen bei der Beobachtung und Beurteilung argumentiert wurde.⁶

1 Konfessionelle Pädagogik – Skizze des Forschungsstands

Im europäischen Christentum zielte die Erziehung auf die Heranbildung gläubiger Mitglieder für die kirchliche Gemeinschaft. Lange war in den protestantischen Territorien das wichtigste Mittel dafür der Katechismus.⁷ Unter Maßgabe religiöser Normen wurden so vor unterschiedlichen konfessionellen Hintergründen Kinder erzogen und unterrichtet. Dabei wurden sie belehrt, beobachtet und eingeschätzt, geprüft und diszipliniert. Eine ideengeschichtliche Betrachtung⁸ dieser erzieherischen Tätigkeiten würde jeweilige Erziehungsprogrammatiken von so unterschiedlichen Personen wie Benedikt von Nursia, Ignatius von Loyola oder August Hermann Francke ins Blickfeld rücken. Unterschiedlichkeit, teilweise auch Unvereinbarkeit der konfes-

⁶ Das Material ist Teil eines größeren Korpus, das von mir im Rahmen einer Untersuchung zur Geschichte der pädagogischen Beobachtung untersucht wurde (Berdelmann 2016, 2018, 2023)

⁷ Vgl. Paulsen 1919; Konrad 2012.

⁸ Vgl. Böhm 2004; Tremml 2005.

sionsgebundenen Erziehungskonzepte werden in der Literatur an verschiedenen Orten in teilweise älteren historiographischen Arbeiten behauptet. Paulsen (1919) beschreibt ausführlich Entstehung, Gestalt und Unterrichtsbetrieb in protestantischen und katholischen Schulen und resümiert mit Blick auf die Schulen der Jesuiten und der Protestanten, dass „bei aller Gleichförmigkeit, wie sie in den Zeitverhältnissen begründet ist, auch auf diesem Gebiet der Wesensunterschied der beiden Konfessionen sehr deutlich hervor[tritt]. Man kann ihn durch die Stichwörter Disziplin, Freiheit, Organisation und Individualität bezeichnen“.⁹ Auf der katholischen Seite werde nach „detaillierten Anweisungen des Ordensgesetzes durch streng geregelte, religiöse, sittliche und intellektuelle Disziplin zu gehorsamen katholischen Christen [erzogen]. – Auf der andere[n] Seite haben wir größte Zersplitterung und Freiheit bis zur Willkür“.¹⁰ Noch neuere Arbeiten heben das protestantische Bildungskonzept von Pietismus und Aufklärung mit seinem Pathos der Sachlichkeit und Herzensbildung, Selbstbeobachtung und Entfaltung der Anlagen sowie der „religiös-sittliche[n] Verpflichtung [...], sich in der individuellen Lebensführung an Kulturwerten [...] zu orientieren“,¹¹ hervor und betonen dabei den „Bildungsvorsprung“¹² der protestantischen Erziehungsinstitutionen des 18. Jahrhunderts gegenüber den katholischen, wo weniger Glaubens- und Denkfreiheit geherrscht habe.¹³ Ehrenpreis (2007) plädiert deutlich dafür, das Elementarschulwesen in dieser Zeit kirchlich-konfessionell zu verorten.¹⁴ In wenigen Arbeiten zu jesuitisch, pietistisch und aufklärerisch geprägten Erziehungstraditionen wird darauf hingewiesen, dass sich die Pädagogik aber nicht nur innerhalb konfessioneller Grenzen entwickelte. Schmid (2018) zeigt für das 18. Jahrhundert die aufkommende gemeinsame Überzeugung, dass Kinder unvollkommen, nicht perfekt seien und dass die Aufgabe eines Erziehers und Lehrers sich auf Vervollkommnung zu richten habe.¹⁵ In der Folge hätten sowohl jesuitische als auch pietistische und aufklärerische Pädagogik primär auf die Installation von Selbstdisziplin bei den Zöglingen gezielt, doch unterschieden sich jeweils die Gründe dafür. Sie reichten von „Ersünde und zu brechendem Eigenwillen einerseits“ bis zu „Unvernunft und mangelnder Verstandeskraft andererseits“.¹⁶

9 Paulsen 1919, S. 441f.

10 Ebd., S. 422.

11 Graf 2006, S. 102f.

12 Ebd., S. 105.

13 In anderen Studien wird zwischen protestantischer und katholischer Bildung unterschieden. So führt u. a. das Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte zum 18. Jahrhundert die unterschiedlichen konfessionellen Erziehungskonzepte auf (vgl. Sparn 2005; Bruning 2005, zum katholischen Gymnasialwesen der Beitrag von Hammerstein/Müller 2005; außerdem für das frühneuzeitliche Elementarschulwesen Ehrenpreis 2007; für katholische Bildungskonzepte und katholisches Schulwesen Schraut 2014. Weitere Positionen finden sich u. a. bei Bizer 1990, S. 489; Konrad 2012, S. 60f.

14 Vgl. Ehrenpreis 2007.

15 Vgl. Schmid 2018, S. 165f.

16 Ebd.

Nachfolgend wird in vier Situationen der Blick auf die Unterrichtspraxis in den Schulen der Jesuiten, Früh- und Spät pietisten sowie Aufklärungspädagogen¹⁷ gerichtet und dort im Speziellen auf die Praktiken der Schülerbeobachtung und -beurteilung Bezug genommen. Herausgearbeitet werden Ähnlichkeiten und konfessionsübergreifende Zur-Kennntnis- und Bezugnahmen von Methoden der Beobachtung und Beurteilung.

2 Prüfende Beobachtung und Zensurentabellen in jesuitischer Erziehung

Der von Ignatius von Loyola (1491–1556) mitbegründete Orden der Gemeinschaft Jesu eröffnete in kurzer Zeit eine Reihe von Schulen. Der auch als „Schulorden“ bezeichnete Jesuitenorden wollte in seinen Institutionen eine geistige Elite heranbilden, die zur Erneuerung des katholischen Glaubens beitragen sollte.¹⁸ Tatsächlich war fast jeder Jesuit irgendwann einmal Lehrer in einer der zahlreichen jesuitischen Schulen. Es ist deshalb wenig verwunderlich, dass schon die Jesuiten eine differenzierte Unterrichtspraxis mit einer Vielzahl von Methoden entwickelt hatten. Die *Ratio studiorum* von 1599 war ein Regelwerk über die Schulpraxis als Richtlinie für jesuitische Lehrer. Sie zielte auf eine Normierung von Unterrichtsinhalten und Erziehungsmethoden und wurde in weiteren Ergänzungsschriften kommentiert,¹⁹ was ein wachsendes Interesse an Fragen der adäquaten Wissensvermittlung und Unterrichtspraxis anzeigt.²⁰ Freilich lag das Ziel jesuitischer Erziehung vorrangig im Religiösen begründet. Es ging um die ‚Freimachung‘ des Menschen als Aufforderung zur aktiven Mitgestaltung der Welt im Sinne Gottes. Der Mensch sollte Werkzeug des göttlichen Heilswillens werden,²¹ Bildung und Frömmigkeit sollten sich dabei durchdringen und die handlungsbereiten Individuen einer christlichen Gemeinschaft auszeichnen.²² Einige Arbeiten zählen die katholische Pädagogik im Einflussbereich der Jesuiten zur Gegenreformation,²³ andere heben hervor, dass sie paradigmatisch für „pädagogische Theorie und Praxis im Reformationszeitalter überhaupt“²⁴ sei und dass jesuitischer Unterricht in einer Dienstfunktion zur reli-

17 Obwohl es auch eine katholische Aufklärung gab (vgl. u. a. Martus 2015, Overhoff 2017), waren die Aufklärungspädagogen vorwiegend protestantisch. In religiöser Hinsicht verstanden sie ihre ‚neue Pädagogik‘ bewusst überkonfessionell (dazu vor allem Overhoff zu Basedow, vgl. Overhoff 2004)

18 Vgl. Friedrich 2016; Funiok/Schöndorfer 2017.

19 Beispielsweise „Der Jesuiten Sacchini, Juvenicus und Kropf Erläuterungsschriften zur Studienordnung der Gesellschaft Jesu“ von 1626 (vgl. Stier/Schwickerath/Zorell 1926).

20 Vgl. Kalthoff 1998, 68.

21 Vgl. Keck 1991, S. 72.

22 Vgl. Friedrich 2016, S. 304.

23 Vgl. Ebd., S. 284f. und S. 293f.; Funiok/Schöndorfer 2017.

24 Keck 1991, S. 69.

giösen Erziehung stand.²⁵ Friedrich gibt in seinem umfassenden Werk zu den Jesuiten detaillierte Einblicke in die Herausbildung des Schulwesens und die pädagogischen Aktivitäten des Ordens; er zeigt, wie sich durch sie das Erscheinungsbild der katholischen Kirche veränderte.²⁶ Erwähnenswert ist sein Hinweis darauf, dass es trotz offensichtlicher Differenzen zwischen Jesuiten und Protestanten doch immer auch Kooperationen und wechselseitige Anerkennung gab, so etwa habe anlässlich regelmäßiger Besichtigungen der Jesuitenschulen durch protestantische Vertreter ein „Austausch über die konfessionellen Differenzen“ stattgefunden.²⁷ Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass beispielsweise Inhalte der jesuitischen Studienordnung in vielen Teilen dem protestantischen Bildungskanon entsprachen²⁸ oder der Ausbau der Jesuitenkollegien große Ähnlichkeiten mit dem Aufbau der protestantischen Gelehrtenschulen hatte.²⁹

Ein grundlegendes Element jesuitischer Unterrichtspraxis war das ‚Zensieren und Zertieren‘. Dieser Bereich umfasste unterschiedliche Methoden der Prüfung und des Wettkampfes zwischen einzelnen Schülern oder ganzen Schülergruppen. Nicht nur, dass jeder Schüler einen ‚aemulus‘ – einen ihm im Kenntnisstand ähnlichen Schüler – hatte, der sein Konkurrent war. Die beiden hatten die Pflicht, sich wechselseitig zu beobachten, die Fehler des anderen zu erkennen und seine schriftlichen Arbeiten zu korrigieren.³⁰ Die Schüler jesuitischer Schulen traten auch in Übungen und in öffentlichen Prüfungen gegeneinander an. Die siegenden Schüler wurden mit Orden und Preisen gelobt und in der Klassenhierarchie sichtbar gemacht: Die besten Schüler saßen auf privilegierten Plätzen im Klassenraum, ihre gewonnenen Trophäen wurden für alle sichtbar ausgestellt. Zudem gab es die sogenannten ‚Tableaux d’honneur‘, Ehrentafeln, auf denen die Namen der besten Schüler vermerkt wurden.³¹ Darüber hinaus wurden von Lehrern in Listen und Tabellen täglich Angaben zu den Schülern gemacht. Hier wurden ihre Anlagen und Begabungen (Ingenium), der Fleiß (Diligentia) und das Betragen (Mores) sowie die Lernfortschritte (Profectus) eingeschätzt und mit Begriffen wie ‚bona‘, ‚optima‘, ‚mediocre‘ oder ‚mala‘ bewertend dokumentiert (Abb. 1). In der Studienordnung wurde dem Lehrer dazu eine möglichst differenzierte Abstufung vorgeschlagen, die auch in Ziffern erfolgen durfte.³²

25 Vgl. ebd., S. 86.

26 Friedrich 2016, 285f.

27 Ebd., S. 246.

28 Urabe 2009, Ebd.

29 Vgl. Hamann 1993, S. 47.

30 Vgl. Keck 1991, S. 83.

31 Vergleiche dazu Dupont-Ferrier 1921 über die Geschichte des berühmten Pariser Jesuiten Kollegs Loius-Le-Grand.

32 Vgl. Breitschuh 1991, S. 508f.

Tab. 1: Beurteilungsfelder und dazugehörige Einstufungskategorien. In: Mayr 1797, S. 481.

<i>Ingenium.</i>	<i>Diligentia.</i>
Aptum	Aliqua
Capax	Magna
Valde Capax	Valdemagna
Capacissimum	Maxima
Eminens <i>in Casu extraordinario</i>	Indefessa <i>in Casu extraordinario</i>
<i>Mores.</i>	
Laudabiles, Probati, valdeprobati, Probatissimi, de prima et optima nota <i>in Casu extraordinario</i>	

Eine dauerhafte Beobachtungs- und Beurteilungspraxis wurde so zu einem Kernelement jesuitischer Erziehung in den Schulen. Beobachtung hatte dabei einerseits das Ziel, Wissen über den Stand des Schülers zu seiner Beurteilung zu erzeugen, sie hatte andererseits aber auch überwachende und kontrollierende Funktion. Beobachtet, überwacht und eingeschätzt wurden die Schüler von ihren Lehrern in täglichen Zensurentabellen, aber auch von ihrem Mitschüler (dem *aemulus*) im Wetteifern. So sollten die Schüler motiviert und gleichzeitig kontrolliert und eine erzieherische Wirkung sichergestellt werden.³³ Hinter den Beobachtungs- und Beurteilungsmethoden und dem damit verbundenen Belohnungssystem stehe, so Urabe, die klare Absicht einer Auslese. Diese hänge mit dem Kampf für den Glauben und der Abgrenzung zum Protestantismus zusammen.³⁴ Obwohl Schülerbeobachtung und -beurteilung so im Dienste der Heranbildung von christlichen Menschen im jesuitischen Sinne und Elitenbildung für den Orden standen, kam es darauf an, den Blick auf das von außen sichtbare Verhalten und das Fortkommen der Schüler zu richten. Hier liegt, so wird gleich gezeigt, ein Unterschied zu dem auf das Innere gerichteten pietistischen Blick. Elemente der jesuitischen Beobachtungs- und Beurteilungspraxis lassen sich dennoch an verschiedenen Stellen des sich etablierenden modernen Schulwesens über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder beobachten.

3 Pietismus: Verschiebung des beobachtenden Blicks vom Äußeren auf das Innere

Die pietistische Erziehung, die sich unter August Hermann Francke (1663–1727) Ende des 17. und im 18. Jahrhundert am Halleschen Waisenhaus und den ange-

³³ Zu diesen Effekten von Beobachtung, die auch für die weiteren Kontexte gelten, vgl. Foucault 1976.

³⁴ Vgl. Urabe 2009, S. 31.

schlossenen Schulen herausbildete und weiter ausdifferenzierte, wurde vielfach dargestellt. Menck (2001) arbeitet in seinem Buch zur Pädagogik August Hermann Franckes sowohl die Verankerung der erzieherischen Methoden im Pietismus als auch den theologischen Kontext, in dem Franckes Lehrerbildung steht, heraus.³⁵ Sowohl Hermann³⁶ als auch (für die Waisenhauspädagogik) Jacobi³⁷ kennzeichnen die Pädagogik Franckes als im Übergang begriffen: eingebunden im festen, religiösen Rahmen des Pietismus und bereits mit vielen modernen Elementen durchzogen.³⁸ Franckes Erziehungsbemühungen waren ganz auf religiöse Vervollkommnung gerichtet. Seine Schulstadt, bestehend aus Waisenhaus, Deutsch- und Lateinschulen, einer Armen- sowie einer Adelsschule, galt als Zentrum der pietistischen Erziehung. Das fromme Kind war der Kern und das Ziel von Franckes Pädagogik, durch Erziehung sollte der Wille des Kindes gemäß dem Willen Gottes transformiert werden. Die Persönlichkeit des Einzelnen, die kontinuierliche Selbstbeobachtung und Gewissensbefragung waren deshalb wichtige Elemente des Pietismus; alle erzieherischen Veranstaltungen zielten auf ein Inneres.³⁹ Wo bei den Jesuiten der erzieherische Blick auf dem Erwerb und dem Zeigen von bestimmtem, auch religiösem, Verhalten lag, verlagerte er sich hier auf das Innere des Kindes. Anders als im Wettetern oder den Zensurentabellen ging es im Zusammenhang mit Schülerbeurteilung in Franckes pietistischer Praxis also nicht primär um das unmittelbare Verhalten, sondern um Mentalitäten, Gesinnungen und innere Einstellungen. Diese wurden zum Gegenstand sorgfältiger Beobachtung und Einschätzung. Über von den Schülern zu führende Kategorien auszuführende Beobachtung sollte dieser innere Zustand sichtbar werden und etwa erkannt werden, ob das Kind auf Abwege gekommen war. Das so gewonnene Wissen über den Einzelnen gab Orientierung für erzieherische Handlungen, die dann langfristig zu Verhaltensänderungen führen sollten. An dieser Stelle finden sich die jesuitischen Beobachtungskategorien *Ingenium* und *Mores* wieder, sie erhalten aber eine pietistische Ausformulierung, indem als eine weitere Kategorie *Pietas* hinzukam, die Frömmigkeit. Mit dem Begriff des *Ingenium* bezeichnete Francke stärker als die Jesuiten eine bestimmte Art von Unterschieden zwischen den Zöglingen. Er verstand sie als naturgegeben und damit auch als so etwas wie Anlagen, Talente oder eine „psychische Ausstattung“, wie Menck es mit einem anachronistischen Begriff bezeichnet.⁴⁰ Dass die *Ingenia* unterschieden werden sollten und wie sie ausgeprägt sein könnten, bemerkt Francke in seiner Schrift *Kurzer und einfältiger Unterricht*:

35 Vgl. Menck 2001.

36 Vgl. Hermann 2005, S. 101f.

37 Vgl. Jacobi 2007.

38 Vgl. Martus 2015, S. 150.

39 Vgl. Menck 1993, S. 175.

40 Menck 2001, S. 66.

„Damit aber die Kinder zur attention und Aufmerksamkeit gebracht werden, ist vor allen Dingen nöthig, dass der Informator die ingenia wohl unterscheide. Denn wenn die Gemüther von Natur frisch und hurtig sind, und eines guten und gesunden Temperaments, pflegen sie absonderlich zu einem flatterhaften Wesen sehr geneigt [...] Hingegen sind andere ingenia von Natur zum tiefen Nachsinnen geneigt, aber dabei langsam“.⁴¹

Zusammen mit moralischem Verhalten (Mores) und religiöser Praxis der Zöglinge (Pietas) sollten die Ingenia erkannt, eingeschätzt und dokumentiert werden. Informatoren (die Stubenaufseher) und Lehrer hatten in regelmäßigen Abständen ihre Einschätzung zu dokumentieren und darüber Auskunft zu geben.⁴²

In einer solchen handschriftlichen Auskunft, der „kurzen Nachricht von den Dicipulis, die unter meiner Aufsicht und Information in Specie stehen“⁴³ aus dem Jahr 1700 wurde beispielsweise über die Schüler Georg Andreas Appenrod und Johann Bernhard Seidel geschrieben:

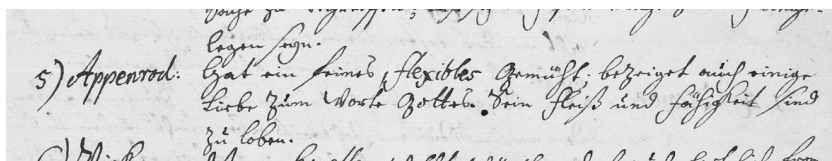


Abb. 1: Urteil über Appenrod

(https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/234015_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)

„Appenrod: Hat ein feines und flexibles Gemüth, bezeugt auch einige Liebe zum Worte Gottes. Sein Fleiß und Fähigkeit sind zu loben.“

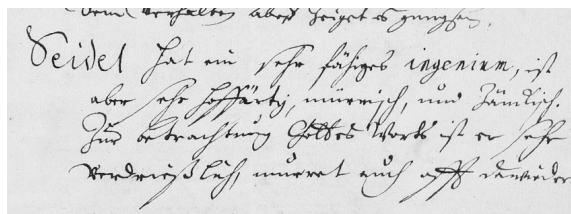


Abb. 2: Urteil über Seidel

(https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/234014_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)

41 Francke 1784, S. 64.

42 Ausführlich dargestellt im DFG Projekt „Franckes Schulen“, Abschnitt: „Schüler, Lehrer und Schulalltag in den Schulen der Franckeschen Stiftungen. Vom Beginn bis zum Tod des zweiten Direktors“ 1999–2004 (unveröffentlichter Projektbericht).

43 Quelle Appenrod: AFSt/SA 197, Bl. 43 und Quelle Seidel: AFSt/SA 197, Bl. 35; beide waren Schüler des Pädagogiums.

„Seidel: hat ein sehr fähiges Ingenium, ist aber sehr hoffärtig, mürrisch und zänkisch. Zur Betrachtung von Gottes Wort ist er sehr verdrießlich, murret auch oft darüber.“

Anders als bei den Jesuiten waren Kategorien hier nicht tabellarisch mit zuzuordnenden abstufenden Zahlen oder Begriffen wie ‚bona‘ oder ‚mala‘ aufgeführt. Stattdessen waren sie in kurzen Texten enthalten, die z. B. die Beschaffenheit der Ingenia auffächern. Mores und Pietas werden zwar nicht direkt benannt, doch sind die Angaben deutlich darauf bezogen, wie bei der Einschätzung des Verhältnisses zu Gottes Wort (Pietas) oder beim Fleiß und bei sonstigem Betragen (Mores).⁴⁴

Im Sinne der Fürsorge überwachte der Stubenaufseher auch außerhalb des Unterrichts die Aktivitäten der Schüler daraufhin, ob sie vom rechten Wege abgekommen seien. Von den Stubenaufsehern wurde ein Diarium über die Schüler geführt, vom dem die Kinder wussten. Das Wissen um die anhaltende Beobachtung der eigenen Person war durchaus erwünscht, „damit die frommen desto besser sich verhalten und die bösen desto eher scheuen böses zu thun“.⁴⁵ Ähnlich wie bei den Jesuiten hat auch hier der Blick auf den Schüler eine disziplinierende erzieherische Funktion, die in eine Art ‚Selbstbeobachtung‘ überführt werden soll. Trotz der kurzen und bloß stichwortartigen Beurteilungen lässt sich anders als bei den Jesuiten ein Anspruch erkennen, die Unterschiedlichkeit der Gemüter beschreibend zu erfassen. In allen Einschätzungen blieb die religiöse Norm der Bezugsmaßstab, die innere Zustandseinschätzung erfolgte vor dem Ideal des frommen Kindes.⁴⁶

Dass die Kategorien Ingenium und Mores sich auch in der pietistischen Erziehungskonzeption August Hermann Franckes finden, kann verschiedene Gründe haben. Osterwalder (2000) weist in einer Arbeit zum Verhältnis von Francke zum Katholiken Francios de Salignac de la Mothe Fénelon darauf hin, dass Francke sich insgesamt in einem „weitgespannten Kontext“ bewegte, in dem auch katholische Theologen Bedeutung gewannen (trotz der antiprotestantischen Einstellung Fénelons empfahl Francke seine Erziehungsschrift als lohnenswerte Lektüre).⁴⁷

Mit den jesuitischen Lehren hatte sich Francke ebenfalls auseinandergesetzt, Hinweise darauf finden sich u. a. im Briefwechsel mit Carl Hildebrand von Cansteins⁴⁸; zudem wurden zu Beginn des 18. Jahrhunderts an der Universität Halle, wo Francke zu diesem Zeitpunkt für einige Jahre Professor für Theologie war, die jesuitischen Berichte aus China rezipiert – z. B. durch Christian Wolff – welche auch das dortige Prüfungssystem behandelten.⁴⁹ Aus den Quellen kann allerdings

44 Beim Schüler Appenroth wird statt Ingenium der Begriff „Gemüht“ benutzt.

45 Aus dem „Generalreglement für das Waisenhaus und Paedagogium Regium“ (AFSt/W V/-/13), zitiert nach Jacobi 2007, S. 62.

46 Vgl. Berdelmann 2016.

47 Vgl. Osterwalder 2000.

48 Vgl. Schicketanz 1972, S. 637.

49 Vgl. Martus 2015, S. 264–268.

nicht rekonstruiert werden, ob Francke auch die jesuitischen Zensurentabellen zur Kenntnis genommen hatte. Am lutherischen Gothaer „Gymnasium Illustre“, an dem Francke selbst kurze Zeit Schüler war und das nicht unerheblichen Einfluss auf seine pietistische Erziehungskonzeption hatte,⁵⁰ wurden die Begriffe Ingenium und Mores ebenfalls genutzt. Sie fanden sich dort in der vom Gothaer Schulmethodus von 1672 vorgegebenen Schultabelle.⁵¹ Diese war fast deckungsgleich mit den noch in den 1660er Jahren an jesuitischen Schulen geführten Listen des *Catalogus Discipulorum*.⁵² Nach Hartleb kann das Schema der Gothaer Tabelle mit den Kategorien Ingenium und Mores mit den von den Jesuiten gebrauchten Begriffen in Verbindung gebracht werden. Die Frage nach Franckes Vorbild bei den beiden Kategorien lässt sich abschließend nicht eindeutig klären. Es ist durchaus möglich, dass es eine direkte oder indirekte Referenznahme Franckes auf die Jesuiten gab, es ist aber ebenso möglich, dass diese Kategorien zu dem Zeitpunkt allgemein gebräuchlich waren und nicht beliebig viele alternative Begriffe zur Verfügung standen. Dies zu untersuchen steht noch aus.

4 Schülerbeobachtung im aufgeklärten Pietismus – Niemeyers Vierteljahrescensur

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts führte August Hermann Niemeyer (1754–1828), ein Urenkel Franckes, Reformen an Franckes Schulen durch, die auch die Unterrichtspraxis betrafen. Die spätere pietistische Pädagogik in Halle unter Niemeyer wird von Zierer (2010) zwar als durch das neue Denken der Aufklärung (insbesondere die Schriften von Immanuel Kant, John Locke und Jean-Jacques Rousseau) informiert, aber immer noch stark von pietistischen Zügen geprägt eingeschätzt.⁵³ Oberschelp (2006) stellt für den späteren Zeitraum in Halle dar, wie die Krise der Franckeschen Schulen ab den 1770er Jahren zu einer Hinwendung zu aufklärungspädagogischen Ideen und einer Abkehr von engen pietistischen Erziehungsmethoden geführt hatten.⁵⁴ Niemeyer ist für diese Untersuchung von besonderem Interesse, weil er sich in eklektizistischer Weise mit vorhandenen Erziehungskonzepten auseinandersetzte, wobei er seine Position insbesondere im Spannungsfeld zwischen Pietismus und Aufklärung suchte:

„Vom Anfang des Jahrhunderts bis zu seinem Schluß hat es einsichtsvolle Erzieher und Schulmänner gegeben, die theils aus den besten Schriften ihrer Vorgänger, theils aus eigener Erfahrung sich ihr System gebildet haben [...]. Ihre religiöse Erziehung war nicht

50 Vgl. van Horn Melton 1988, S. 31.

51 Vgl. Töpfer 2012; Albrecht-Birkner 2002.

52 Vgl. Hartleb 1991, S. 112.

53 Vgl. Zierer 2010.

54 Vgl. Oberschelp 2006.

gerade die der Hallischen Schule [...]. Der Basedowsche Philanthropismus begeisterte sie nicht so sehr, um auf einmal alle bisherige Erziehungsmethoden für unbrauchbar zu erklären und in der neuen Methode allein das Heil der Jugend zu finden. Aber sie waren ebensowenig eigensinnige Verteidiger des Alten, sondern sie nahmen eigene bessere Ideen unter ihre Maximen auf [...]. Ihr Grundsatz ist: Alles prüfen! Das Beste behalten!⁵⁵

Seine Synthese der „besten Ideen“ zeigt sich unter anderem in der Einrichtung einer bestimmten schulischen Beobachtungs- und Beurteilungspraxis, die Resultat der Reformen Niemeyers in den 1780er Jahren waren: In der ‚Vierteljahrescensur‘ wurden die pietistischen Mittel der auf das Innere des Kindes gerichteten Beobachtung und Beurteilung aufgenommen, aber nach aufklärerischen Vorstellungen umgeformt. Orientierungspunkt war dabei das einzigartige (und nicht wie noch bei Francke: erbsündige) Kind, das mit besonderen Anlagen und Kräften ausgestattet war, die es auszubilden galt. Die Anlagen wurden zwar auch – wie beim Ingenium – als unterschiedlich vorgegeben gedacht, nun aber ausführlich beobachtet und beschrieben. Auch die anderen beiden Francke’schen Kategorien (Mores und Pietas) finden sich indirekt in den oft mehrseitigen Darstellungen des je einzelnen Schülers, doch trat Pietas deutlich in den Hintergrund.⁵⁶ Wo bei Francke der prüfende Blick auf das Innere des Kindes mit Ingenium, Pietas und Mores eher knapper ausfiel und von religiösen Bezugsnormen motiviert war, wurde er hier noch intensiviert, der Beurteilungsmaßstab lag jedoch weniger im Religiösen als in den individuell gegebenen Möglichkeiten der Vervollkommnung. Die folgenden zwei Quellenauszüge aus den Censuren zweier Schüler geben einen Eindruck davon.

Adam Lebrecht von Wuhten:

„Auf der Stube war er fleißig, wurde wirtschaftlicher, war ordentlich mit seinen Sachen, nahm sich mehr in Acht durch seine Erzählungen u seine Ausdrücke lächerlich zu werden. Seine Rechthaberei scheint sich auch mehr zu legen. Es fand sich aber auch ein mürrischer Sinn bei ihm ein und er konnte mal stundenlang in Gedanken vertieft da sitzen. Daher kam es denn auch, dass er zu einer Zeit zu empfindlich u zu einer anderen gegen Neckereien unempfindlich sein konte. Doch scheint diese Empfindlichkeit mehr nur auf einige Personen als auf die Neckereien selbst Bezug zu haben. Er konte auch daher leicht beleidigend werden u schimpfen. Über seine Urteile wachte er noch nicht genug.“

Wolf Friedrich August von Werder:

„Auf der Stube fand man, seit der kurzen Zeit welche er die Schule wieder besucht hat, nichts, was ihm zum Nachteil gereichen könnte, zu bemerken, außer dass er des Morgens meistens zu spät kam, um den Gottesdienst zu besuchen, was ihn freilich nur mit den meis-

55 Niemeyer 1970, S. 380.

56 Zum Rückgang von Pietas vgl. Berdelmann 2016. Im Zusammenhang mit einem Projekt zur Erforschung der Geschichte der pädagogischen Beobachtung von Schülern wurden u. a. 72 Schülerbeurteilungen aus Halle zwischen 1700 und 1795 ausgewertet. Zur Vierteljahrescensur ausführlich Berdelmann 2023.

ten die aus der Stadt die Schule besuchen gemeinschaftlich trifft. In mehreren Classen bezeugt man gute Hoffnung und einige Zufriedenheit. Im Historischen wird ihm bald nach seiner Wiederaufnahme das Plaudern, aber auch Besserung bezeugt, im Lateinischen bemerkte man auch neugeistige Rede, im Französischen gerith die Ausarbeitung schlecht, wiewohl er sich Mühe gab und im Zeichnen wird Flatterhaftigkeit und Nachlässigkeit an ihm getadelt.⁴⁵⁷

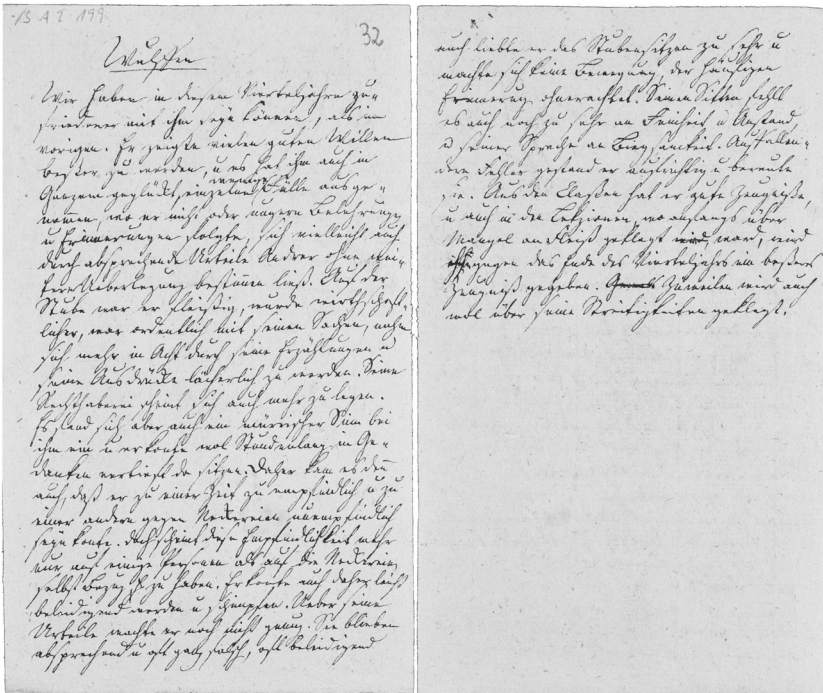


Abb. 3: Quelle Vierteljahresensuren Wuthen, Schularchiv Franckesche Stiftungen (https://pictura.bfb.dipf.de/viewer/image/234012_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)

Die Lehrer bemühten sich in ihren Beurteilungen um ein Bild, das den einzelnen Schüler adäquat beschreibt und dokumentierten Fortentwicklung nach einzelnen Fächern sowie Fragen der Bildsamkeit, der eigenständigen Urteile und weiterer Charakteristika aufklärerischer Pädagogik. Viel deutet bereits auf einen langsamen Übergang von Moral zu Fleiß hin. Moralisches Verhalten und Veranlagungen sind weiterhin ein Thema, sie werden aber ganz anders in den Blick genommen als bei Francke: Die Betrachtung des Schülers Wuthen, bei dem sowohl die Entwick-

57 AFSt/SA I 199, Bl. 32 und 46. Diese Schüler besuchten das Pädagogium zwischen 1786 und 1794.

lungen zu größerer Ordentlichkeit und Achtsamkeit (als Aspekte seiner Moral) gelobt wurden, als auch seine Empfindsamkeit gegenüber anderen nicht nur genau beschrieben, sondern auch mit seinem mürrischen Sinn zu erklären versucht wurde. Die Frage nach der Frömmigkeit des Kindes war Niemeyer wichtig, trat bei der praktischen Schülerbeobachtung und Beurteilung aber deutlich in den Hintergrund – in der Censur von Werder wird die regelmäßige Verspätung zum Gottesdienst vergleichsweise milde beurteilt, seine „neugeistige Rede“ wird nur bemerkt. Wenn Niemeyer in seiner Schrift zur Verfassung des Pädagogium Regium informiert, dass der „ganze Zweck unserer Schule ist, die uns anvertrauten Kinder und Jünglinge zu christlichen rechtschaffenen, der Welt brauchbaren und in sich selbst glücklichen und zufriedenen Menschen zu erziehen“,⁵⁸ wird deutlich, dass die Ziele von Niemeyers Pädagogik für seinen aufgeklärten Pietismus stehen. Die von ihm als „neue Pädagogik“ bezeichnete Erziehung der Philanthropen nahm Niemeyer zur Kenntnis und schrieb kritisch über das Meritensystem:

„Die neue Pädagogik ist [...] sehr erfinderisch gewesen. Wer kennt nicht die philanthropischen Meritentafeln. – die goldenen oder schwarzen Punkte oder Nägel – die Ordenszeichen? Eine so ängstliche Nachzählung alles Guten und alles Bösen, was der Jüngling thut, eine so zweideutige Summierung und Gegeneinanderzählung des Lobes und Tadel, scheint mir weder psychologisch richtige Resultate zu geben, noch moralisch und pädagogisch rathsam zu sein. [...] Ich denke, man muss jedem Gerechtigkeit widerfahren lassen. In der Censur geschieht dies durch ausdrückliche Erklärung“.⁵⁹

Für Niemeyer stand ein praktisches Interesse im Hintergrund seiner kritischen Äußerung: Schülerbeobachtung und Beurteilung hat „psychologisch richtige Resultate“ zu liefern, sollte moralisch und pädagogisch sinnvoll und zudem gerecht sein. Diese Funktionen erfüllt das Meritensystem in seinen Augen nicht und so stellt er seine Methode der Vierteljahrescensur der philanthropischen Praxis gegenüber. Weniger geht es ihm um Fragen von Erziehungszielen (auch im Unterschied von Pietismus und Aufklärung) als um Fragen der Brauchbarkeit und Operabilität der durch diese Beobachtungs-/Beurteilungspraktik hervorgebrachten Ergebnisse.

5 Beobachtungspraktiken der Philanthropen – Erziehung zu religiöser Toleranz

Dass die Innerlichkeit Element eines konfessionell übergreifenden Diskurses bleibt, wird nun zuletzt an den von den Aufklärungspädagogen entwickelten Formen der Schülerbeobachtung und -beurteilung gezeigt. Zur vorwiegend protestantisch geprägten Aufklärungspädagogik gibt es zahlreiche Arbeiten, die den veränderten Zusammenhang bzw. die Entkopplung von Erziehung und religiöser Programma-

58 Niemeyer 1796, S. 10.

59 Ebd., S. 132f.

tik aufzeigen.⁶⁰ Die bildungsoptimistische Programmatik des Philanthropismus ist, wie Overhoff in einer ideengeschichtlichen Analyse darlegt, anfänglich aus dem Motiv überkonfessioneller Erziehung zur Toleranz hervorgegangen.⁶¹ Joachim Heinrich Campe (1746–1818) war neben Johann Bernhard Basedow (1724–1790) einer der wichtigsten Vertreter der philanthropischen Erziehungsbewegung. Sie entfaltete im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts reformpraktische Dynamik, vor allem in den sog. ‚Philanthropinen‘, Versuchsschulen, in denen die Philanthropen ihre Erziehungsvorstellungen entwickelten und in Form neuer Unterrichtsmethoden erprobten.⁶²

Als Praktik der philanthropischen Schülerbeobachtung und -beurteilung ist vor allem das Meritensystem prominent und gut untersucht worden.⁶³ Ab den 1770er bis in die frühen 1790er Jahre wurde das von Basedow ersonnene ‚Meritensystem‘ in den Schulen umgesetzt, Ende der 1780er Jahre geriet es aber schon zugunsten einer – der Niemeyer’schen sehr ähnlichen – ‚Censur‘ in die Kritik und wurde dann im Laufe der 1790er Jahre fallengelassen. Für die vorliegende Untersuchung ist das Meritensystem von Interesse, weil es hinsichtlich methodischer Fragen sowohl auf die jesuitischen Wettkampfmethoden als auch auf pietistisch-individualisierende Praktiken bezogen wurde.

Das Belohnungssystem beinhaltete verschiedene Kategorien von Punkten und Orden, die ein Schüler für fleißiges und tugendhaftes Verhalten erhalten konnte und das ihm öffentliche Ehre zuteilwerden ließ. Das dafür zu beurteilende Schülerverhalten wurde weder textförmig dokumentiert, wie bei der Censur, noch wie bei den Jesuiten tabellenartig mit qualifizierenden Urteilen, sondern in Punkten berechnet. In sogenannten Meritenbüchern wurden die erreichten Punkte für fleißiges und tugendhaftes Verhalten in Tabellen aufgeführt.⁶⁴ Die Ehre, die einem Schüler zuteilwurde, ließ sich so an Zahlen bemessen. Die folgende Quellen-Abbildung 5 ist dem Meritenbuch II entnommen.⁶⁵ Sie zeigt die Tabelle des Schülers F.W. Fritze I, der seit dem 20. März 1777 Schüler am Dessauer Philanthropin war. In der ersten Spalte von links wurde das Datum vermerkt, daneben die jeweils vergebene Punktzahl. Die waagerechten Striche unterhalb der Punktzahlen kennzeichnen den Zeitpunkt, zu dem ein Schüler 50 Punkte erreicht hatte und eine Auszeichnung, einen Punkt auf der öffentlichen Meritentafel, erhielt. Es folgte eine breitere Spalte für kurze stichwortartige Erklärungen oder Zeichen. In der letzten Spalte konnten Abzugspunkte bzw. negative Punkte vermerkt werden, die für schlechtes Verhalten vergeben wurden.

60 Vgl. Schmitt 2005; Hermann 2005.

61 Vgl. Overhoff, 2004, S. 219f.

62 Vgl. Schmitt 2005.

63 Vgl. Lorenz 1902; Schmitt 2005, 2008.

64 Vgl. dazu ausführlicher Berdelmann/Reh/Scholz 2018.

65 Ab 1781 bis Ende der 1780er Jahre für 72 Schüler des Philanthropins Dessau geführt. Im Rahmen der obengenannten Untersuchung zur Geschichte der pädagogischen Beobachtung wurden davon die Einträge für 24 Schüler über den Zeitraum ihres Schulbesuchs ausgewertet. Auszug: S. 28f.

1781. H. S.		Fritze I.		28. H. S.	
		Am 26. März 1777 bis zum Jahr 1780			11
		Im Orden ist schriftl. wegen Mordung des Hofkammer zu den letzten Zeit nicht für die Hofkammer in die Zeit von 1777 bis 1780 fortgesetzt in den besten Umständen. Ist zum wenigsten nicht bestrast, zu wenig geschäftlich und positiv jugendlich, ist zu belohnen! Das gefallt es sehr gegen diese im Orden.			
1781	42.6.				
	32				
1780	27				
	27				
1779	26				
	26				
1778	24				
	19				
	21				
1777	15				
	15				
1776	14				
	13				
1775	12				
	11				
1774	10				
	9				
1773	8				
	7				
1772	6				
	5				
1771	4				
	3				
1770	2				
	1				
1769	0				
	0				



Abb. 4: Eintrag Meritenbuch zum Schüler Fritze I
 (https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/234024_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)

Wenn Fritze I positiv beurteilt wurde, waren die Einträge meist kurz, wie „zufrieden“, „selbsttätig“ oder „gefällt“, gefolgt vom Lehrerkürzel. Wenn sie zum vorausgehenden Eintrag unverändert blieben, wurde nur ein Strich gezogen. Etwas ausführlicher wurden die Einträge, wenn der Schüler weniger gut eingeschätzt wurde. Das war z. B. der Fall, als über ihn geschrieben wurde: „war ein wenig hart gegen andere“, „beide Brüder unverträglich“, „hat sich weniger geäußert“ oder auch nur „vergißt“. Fritze überschritt mehrfach 50 Punkte und wurde dann mit einem Punkt auf der ‚Meritentafel‘, die für alle sichtbar im Eingangsbereich der Schule hing und jeden Schüler aufführte, geehrt. In der Mitte waren die Schülernamen aufgeführt (Fritze Sen. entspricht Fritze I), im weißen Bereich die positiven Punkte, im schwarzen Bereich die negativen Punkte.



Abb. 5: Ausschnitt Meritentafel des Fleißes

(https://pictura.bbf.dipf.de/viewer/image/234025_89350651-53ec-4421-a21b-1561384935de/1)

Neben der Beobachtung durch einen dem Schüler zugeteilten Lehrer wurden Schüler selbst dazu angehalten, sich gegenseitig auf tugendhaftes Verhalten zu beobachten und zu melden. Obwohl der Rahmen ein anderer war, erinnert dies noch an den jesuitischen Aemulus, den Schüler, der seinen Mitschüler beobachtet und mit ihm im Wettkampf steht. Die Besten erhielten Banner als Auszeichnungen, ähnlich den jesuitischen Aushängen mit den Namen der besten Schüler, den Ranglisten über die Sitzordnungen und den Preisverleihungen.

Zwei Vermutungen liegen nahe, die diese Ähnlichkeiten und Umsetzung erklären könnten:

1. Es ist durchaus möglich, dass Basedow bei der Entwicklung seiner Methoden die jesuitischen Praktiken des Wettfeuerns, wie sie auch in der *Ratio Studiorum* von 1599 beschrieben waren, im Blick hatte, zumal es den Jesuiten wie Basedow um die Erweckung des Ehrtriebs der Schüler ging.⁶⁶ In seiner Schrift „Das in Dessau errichtete Philanthropinum“ referiert Basedow jedoch bei der Berechnung der Punkte für gutes und schlechtes Verhalten auf ein anderes Vorbild: „Die Meriten werden, wie bei den Chinesen, nach Menge der Punkte geschätzt, die man einem jeden zuweilen vermehrt oder vermindert“.⁶⁷ Die traditionellen chinesischen Prüfungssysteme mit Ehrenpunkten⁶⁸ wurden in Europa besonders durch die Briefwechsel und Schriften der jesuitischen Missionare aus China bekannt gemacht.⁶⁹ Basedow hatte sich u. a. mit den Schriften von Jean Baptiste du Halde befasst,⁷⁰ einem französischen Jesuiten, der die Berichte der Missionare in mehrbändigen Werken bündelte.⁷¹ So mag die Basedow'sche Referenz bei den Chinesen liegen, ihm das Vorgehen aber möglicherweise über die jesuitischen Schriften bekannt geworden sein.

⁶⁶ Vgl. Berdelmann/Reh/Scholz 2018.

⁶⁷ Basedow 1774, S. 14.

⁶⁸ Vgl. Bakken 2000 sowie Daikokuya 1794.

⁶⁹ Vgl. Hsia 1985; Friedrich 2016.

⁷⁰ Bereits im Elementarwerk von 1774(a) verweist Basedow auf Du Halde (S. 226). Vgl. Schmid 1896, S. 206.

⁷¹ Vgl. Du Halde 1774.

2. Zu einem Zeitpunkt, als das Meritensystem schon umstritten war und sich Campe (1788) davon abgewendet hatte, bezog sich dieser in einem Beitrag „Über das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen“ direkt auf das jesuitische Zertieren und Zensieren. Seine Kritik daran zielt auf Fragen der gerechten Beurteilung durch die jesuitischen Methoden.

„Es ist nicht zu leugnen, dass der Schulleiß der jungen Leute durch dieses Mittel gar sehr befördert werden könne. Hätte man also bei der Bildung derselben keinen andern Zweck, als den, ihren Verstand durch Schulkenntnisse zu erweitern und auszusmücken: so würde das Certieren etwas sehr Zweckmäßiges seyn. [...] Es ist zuvörderst doch wol unmöglich zu vermeiden, daß dabei nicht eine oder die andre Ungerechtigkeit begangen werden sollte. Der Wettstreit geschieht nämlich, dem bisherigen Gebrauche gemäß, durch sogenannte Exercitia, Übersetzungen, Ausarbeitungen, und die Zahl der begangenen grammaticalischen Fehler des Schülers bestimmt seinen künftigen höhern oder niedrigen Sitz.“⁷²

Campe bringt in seiner Schrift noch mehrfach ähnliche Argumente gegen das Meritenwesen in Anschlag. Weiter kritisiert er, individuelle Besonderheiten der Schüler könnten nicht in den Blick kommen, auch beispielsweise, dass ein fleißigerer besserer Schüler ängstlicher arbeitet und ihm folglich Fehler unterlaufen können. Schlussendlich plädierte Campe für eine Censur ähnlich der, die Friedrich Gedike und Niemeyer gebrauchten, da diese Form der Einschätzung eine genaue Beobachtung und Kenntnis des Schülers erforderte, jeder Schüler durch sie nach seiner individuellen Gemütsart behandelt werden kann.⁷³ Die Aufklärungspädagogen überzeugte die Censur als Methode der Schülerbeurteilung, die auch als Erziehungsmittel ihre Dienste leistete (sichtbar bspw. im Neu-Entwurf der Holzmindener Schulordnung 1787, an dem Campe und weitere Kollegen beratend mitwirkten⁷⁴ A-110). Sie wurde in den folgenden Jahren weiterverbreitet, so beispielsweise bei der Erstellung der Schulordnungen des Herzogtums Braunschweig⁷⁵, an denen auch Campe als einer der Hauptakteure beteiligt war.

6 Schluss

Die Debatten um das jesuitische Zertieren und Zensieren, um das Meritensystem und um die Censur fokussierten auf Fragen der Eignung des Vorgehens und seiner Resultate, auf Fragen der gerechten Einschätzung und der erzieherischen Effekte, die bei den Schülern bewirkt wurden. Es ging um den Nutzen dieser Methode für den praktischen Einsatz in der Schule, die religiösen rahmenden Kontexte spielen

⁷² Campe 1788, S. 515–517.

⁷³ Vgl. ebd., S. 521–525

⁷⁴ Vgl. Schmitt 1979, A-110.

⁷⁵ Ebd., S. 35ff.

dabei eine geringere Rolle. Beobachtungs- und Beurteilungspraktiken entwickelten sich im Rahmen von (neuen) Handlungsnotwendigkeiten als etwas Eigenes, das die spezifischen Vorgaben der jeweiligen religiösen Traditionen eher verblissen ließ. Die hier dargelegten Rezeptionsprozesse lassen sich dahingehend verstehen, dass für die Erziehung und die sich langsam konstituierende pädagogische Disziplin im 18. Jahrhundert die Frage der Beobachtung und Einschätzung vor dem Hintergrund sich andeutender neuer Vorstellungen vom Kind als Besonderem mit einem für Erzieher relevantem ‚Inneren‘ und damit zusammenhängender gerechter Beurteilung als neues Problem stellte. Schülerbeobachtung und -beurteilung wurden nun zu professionellen Praktiken der Pädagogen, die sich von religiösen Rahmungen emanzipierten. Beobachtung und Beurteilungspraktiken wurden damit dann auch von durchaus unterschiedlichen Gruppen zu einem doch gemeinsamen Anliegen gemacht.

Die hier auf vier Stationen verkürzte Analyse der Schülerbeobachtung und -beurteilung – beschränkt auf den institutionellen Bereich – konnte Verflechtungen in der pädagogischen Praxis in konfessionellen Kontexten freilegen, die bei einer Rekonstruktion dieser Praxis lediglich entlang theologischer Programme verdeckt bliebe. Dabei zeigte sich, dass Jesuiten, Pietisten und Aufklärer in ihrer pädagogischen Praxis Fragen der Beobachtung und Beurteilung von Kindern mit gegenseitigem Interesse untereinander zur Kenntnis nahmen und teilweise kommentierten. Für ein solches Aufgreifen und die Weiterentwicklung unterrichtlicher Schülerbeobachtungs- und Beurteilungskonzeptionen und -praktiken durch Erzieher und Pädagogen im 17. und 18. Jahrhundert standen Fragen nach der Operabilität und dem Potenzial dessen, was rein praktisch in verschiedenen Schulen geschah, im Vordergrund, wohingegen religiöse Kriterien, Funktionen und Ziele auf der Ebene von Unterrichtspraktiken zwar nicht obsolet wurden, aber zurücktraten. Schülerbeobachtung und beurteilung – so lautet eine Folgevermutung – etablierte und konsolidierte sich auf praktischer Ebene unter den Bedingungen gegenseitiger Bezugnahmen und Referenzen als eine dezidiert pädagogische Praktik.

Es bleibt zu untersuchen, ob es innerhalb von protestantischen und katholischen Strömungen auf der Ebene der Erziehungspraxis bei der großen Vielfalt deshalb auch weitere Überschneidungen und Ähnlichkeiten gab. Offen bleibt hier ebenfalls die Frage, inwieweit es Referenznahmen innerhalb anderer Gruppierungen gab, die ähnliche Praktiken entfalteten. Zuletzt müsste gefragt werden, ob die hier untersuchten Entwicklungen ein Teil der im 18. Jahrhundert einsetzenden Säkularisierungstendenzen waren.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beurteilung Appenrod, AFSt/SA 197, Bl. 43, Schularchiv der Franckeschen Stiftungen.

Abbildung 2: Beurteilung Seidel, AFSt/SA 197, Bl. 35, Schularchiv der Franckeschen Stiftungen.

Abbildung 3: Vierteljahrescensur Wuthen AFSt/SA I 199, Bl. 32.

Abbildung 4: Eintrag über Fritze 1 in Meritenbuch 2, Anhaltinische Landesbibliothek Dessau.

Abbildung 5: Auszug aus der Meritentafel des Fleißes, Museum für Stadtgeschichte Dessau.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Eigene Transkriptionen von:

Schülerbeurteilungen Appenrod und Seidel, AFSt/S 197, Blatt 43 und 35, Schularchiv der Franckeschen Stiftungen Halle.

Vierteljahrescensur Wuthen und Werder, AFSt/SA I 199, Blatt 32 und 46, Schularchiv der Franckeschen Stiftungen Halle.

Meritenbuch II des Philanthropins Dessau, Anhaltinische Landesbücherei Dessau.

Meritentafel des Fleißes, Museum für Stadtgeschichte Dessau.

Gedruckte Quellen

Basedow, Johann Bernhard (1774): Das in Dessau errichtete Philanthropinum. Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche ... Leipzig.

Basedow, Johann Bernhard (1774a): Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken. Leipzig.

Campe, Joachim Heinrich (1788): Ueber das Zweckmäßige und Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen. In: Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. Von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Zehnter Theil. Wien und Braunschweig, S. 446–568.

Daikokuya, Kōdayū (1990 [1794]): Bunryaku (Dictation while Drifting to the North). Tokyo.

Du Halde, Jean-Baptiste (1747): Ausführliche Beschreibung des Chinesischen Reichs und der grossen Tartaray. Rostock.

Dupont-Ferrier, Gustave (1921): Über die Geschichte des berühmten Pariser Jesuiten Kollegs Loius-Le-Grand. Paris.

Francke, August Hermann (1748): Kurzer und einfältiger Unterricht. Mit einer Einleitung herausgegeben von Albert Richter. Leipzig.

Graf, Friedrich Wilhelm (2006): Der Protestantismus. Geschichte und Gegenwart. München.

Lorenz, Konrad (1902): Die Meritenbücher und Meritentafeln des Philanthropinums zu Dessau. Mitteilungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte XII, H. 2, S. 93–121.

Mayr, Georg Karl (Hrsg.) (1797): Sammlung der Kurpfalz-Baierischen allgemeinen und besonderen Landes-Verordnungen. Band 5. München. Digitalisat MDZ

<https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb11176177?page=,1>.

Niemeyer, August Hermann (1970 [1796]): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Paderborn. Unveränderter Nachdruck der ersten Auflage, Halle.

Niemeyer, August Hermann (1796): Vollständige Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Königlichen Pädagogiums zu Halle. Halle.

Stier, Josef/Schwickerath, Robert/Zorell, Franz (Hrsg.) (1926): Der Jesuiten Sacchini, Juvenicus und Kropf Erläuterungsschriften zur Studienordnung der Gesellschaft Jesu. Freiburg im Breisgau.

Literatur

Albrecht-Birkner, Veronika (2002): Reformation des Lebens: die Reformen Herzog Ernsts des Frommen von Sachsen-Gotha und ihre Auswirkungen auf Frömmigkeit, Schule und Alltag im ländlichen Raum. Leipzig.

Bakken, Børge (2000): The Exemplary Society: Human Improvement, Social Control, and the Dangers of Modernity in China. Oxford University Press,

<https://doi.org/10.1093/oso/9780198295235.001.0001>.

- Berdelmann, Kathrin (2016): „Sein Inneres kennen wir nicht, denn es ist uns verschlossen“ – Schulische Beobachtung und Beurteilung von Kindern im 18. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)* 9, H. 2, S. 9–22, <https://doi.org/10.25656/01:15553>.
- Berdelmann, Kathrin (2018): Individuality in numbers: The emergence of pedagogical observation in the context of student assessment in the 18th Century. In: Alarcón, Cristina/Lawn, Martin (Hrsg.): *Assessment Cultures. Historical Perspective*. Frankfurt a. M., S. 57–85, <http://dx.doi.org/10.3726/978-3-653-06867-2>.
- Berdelmann, Kathrin (2023): Genaue Beobachtung und Beschreibung des Einzelnen – Die Censuren am Ende des 18. Jahrhunderts als frühe Formen der Gutachten? *Zeitschrift für Pädagogik* 69, Nr. 2 (2023), S. 412–427, <https://doi.org/10.3262/ZP2302158>.
- Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2018): Wettbewerb und Ehrtrieb. In: Ricken, Norbert/Reh, Sabine (Hrsg.): *Leistung als Paradigma: Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden, S. 137–163, https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9_6.
- Berdelmann, Kathrin/Reh, Sabine/Scholz, Joachim (2023): „Tätigkeitsfelder, Verhaltenserwartungen und Beobachtungswissen. Zur Herausbildung eines Qualitätsmerkmals ‚pädagogisch‘ im Laufe des 18. Jahrhunderts“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 69, Nr. 4, S. 412–427, <https://doi.org/10.3262/ZP2304412>.
- Bizer, Christian (1990): Linien zur Logik der Theologie, nachgezeichnet vor neuen Gesprächen mit der Pädagogik. In: Möller, Bernhard (Hrsg.): *Logik der Pädagogik. Pädagogik als inter fakultäres Aufgabengebiet*. Oldenburg.
- Breitschuh, Gernot (1991): Benotung und Zeugnis. In: Liedtke, Max (Hrsg.): *Handbuch der Geschichte des Bayerischen*. Bad Heilbrunn, S. 504–515.
- Böhm, Winfried (2004): *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. München.
- Bruning, Jens (2005): „Das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert – Aufklärung – Neuhumanismus“. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. München, S. 278–323.
- DFG-Projektbericht: „Schüler, Lehrer und Schulalltag in den Schulen der Franckeschen Stiftungen. Vom Beginn bis zum Tod des zweiten Direktors“ unter Leitung von Jacobi, Juliane; Menck, Peter und Müller-Bahlke, Thomas, Laufzeit 1999–2004 (unveröffentlicht).
- Ehrenpreis, Stefan (2007): Das frühneuzeitliche Elementarschulwesen: Statik und Dynamik. In: *Zwischen christlicher Tradition und Aufbruch in die Moderne. Das Hallesche Waisenhaus im bildungsgeschichtlichen Kontext (Hallesche Forschungen 22)*. Herausgegeben von Juliane Jacobi. Tübingen, S. 147–168.
- Friedrich, Markus (2016): *Die Jesuiten. Aufstieg, Niedergang, Neubeginn*. München.
- Foucault, Michel (1976): *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.
- Funiok, Rüdiger/Schöndorf, Harald (2017): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten: Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung (Erziehungskonzeptionen und Praxis, Bd. 81). Frankfurt a. M., New York.
- Gedike, Friedrich (1790): *Ausführliche Nachricht von dem mit dem Friedrichswerderschen Gymnasium verbundenen Seminarium für Gelehrte Schulen*. Berlin, <https://mdz-nbn-resolving.de/details:bsb10851078>.
- Geißler, Gert (2013): *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Berlin.
- Graf, Friedrich Wilhelm (2006): *Der Protestantismus. Geschichte und Gegenwart*. München.
- Hamann, Bruno (1993): *Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang*. Bad Heilbrunn/Obb.
- Hammerstein, Notker/Müller, Rainer A. (2005): Das Katholische Gymnasialwesen im 17. und 18. Jahrhundert. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. München, S. 324–354.

- Hartleb, Wilfried (1991): Das Beurteilungssystem in der Reichsgrafschaft Ortenburg. In: Hohenzollern, Johann Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn, S. 111–131.
- Herrmann, Ulrich (2005): Pädagogisches Denken. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 97–133.
- Hohenzollern, Johann Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.) (1991): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: historische und systematische Aspekte. Vorträge des Symposiums, das die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg und das Bayerische Nationalmuseum München in Ichenhausen vom 28. Sept. bis 1. Okt. 1989 durchführten. Bad Heilbrunn.
- Hsia, Adrian (1985): Deutsche Denker über China. Frankfurt a.M.
- Jacobi, Juliane (2007): Anthropologie und Pädagogik: Empirische Aspekte der Erziehung im Halleischen Waisenhaus (1695–1769). In: Jacobi, Juliane (Hrsg.): Zwischen christlicher Tradition und Aufbruch in die Moderne: das Hallesche Waisenhaus im bildungsgeschichtlichen Kontext. Tübingen und Halle, S. 59–74.
- Kalthoff, Herbert (1998): Die Herstellung von Erzogenheit. Die edukative Praxis der Jesuitenkollegs in der Programmatik und Praxis ihrer „Ratio studiorum“ von 1599. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 4, S. 65–89.
- Keck, Rudolf W. (1991): Zensieren und Zertieren: Zur Kontroll- und Gratifikationsleistung der katholischen Pädagogik im jesuitischen Einflußbereich. In: Hohenzollern, Johann Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse: historische und systematische Aspekte. Bad Heilbrunn, S. 69–88.
- Konrad, Franz-Michael (2012): Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart. München.
- Martus, Steffen (2015): Aufklärung. Das deutsche 18. Jahrhundert – ein Epochenbild. Berlin.
- Melton van Horn, James (1988): Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Schooling in Prussia and Austria. New York.
- Menck, Peter (1993): Geschichte der Erziehung. Donauwörth.
- Menck, Peter (2001): Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Die Pädagogik August Hermann Franckes. Tübingen, Halle.
- Oberschelp, Axel (2006): Das Hallesche Waisenhaus und seine Lehrer im 18. Jahrhundert. Lernen und Lehren im Kontext einer frühneuzeitlichen Bildungskonzeption. Tübingen, Halle.
- Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2003): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim, Basel.
- Osterwalder, Fritz (2000): Theologische Konzepte von Erziehung. Das Verhältnis von Fénelon und Francke. In: Neumann, Josef N./Sträter, Udo (Hrsg.): Das Kind in Pietismus und Aufklärung. (Hallesche Forschungen, 5). Tübingen, S. 79–94.
- Overhoff, Jürgen (2004): Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715–1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung. Tübingen, <https://doi.org/10.1515/9783110950229>.
- Overhoff, Jürgen (2017): Die Katholische Aufklärung als bleibende Forschungsaufgabe: Grundlagen, neue Fragestellungen, globale Perspektiven. In: Das Achtzehnte Jahrhundert. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft zur Erforschung des achtzehnten Jahrhunderts 41, Nr. 1.
- Paulsen, Friedrich (1919): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Erster Band. Leipzig.
- Schicketanz, Peter (Hrsg.) (1972): Der Briefwechsel Carl Hildebrand von Cansteins mit August Hermann Francke. Berlin.
- Schmid, Karl Adolf (1896): Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unserer Zeit, Bd. 4. Stuttgart.

- Schmid, Pia (2018): Vollkommenheit in der Pädagogik des 18. Jahrhunderts. In: Baron, Konstanze/Soboth, Christian (Hrsg.): *Perfektionismus und Perfektibilität. Theorien und Praktiken der Vervollkommenheit in Pietismus und Aufklärung*. Hamburg. S. 165–180, <https://doi.org/10.28937/978-3-7873-3454-4>.
- Schmitt, Hanno (1979): *Schulreform im aufgeklärten Absolutismus: Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785–1790*. Weinheim, Basel.
- Schmitt, Hanno (2005): Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 262–277.
- Schraut, Sylvia. (2014): Katholische Bildungskonzepte und katholisches Schulwesen. In: *Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft, Bildung, Universität und Schule*, herausgegeben von der Reformationsgeschichtlichen Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 223–240.
- Sparn, Walter (2005): Religiöse und theologische Aspekte der Bildungsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung. In: Hammerstein Notker/Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band II 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 134–168.
- Töpfer, Thomas (2012): *Die „Freyheit“ der Kinder. Territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung in der vormodernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen*. Stuttgart.
- Urabe, Masashi (2009): *Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses*. Bad Heilbrunn.
- Zierer, Klaus (2010): *August Hermann Niemeyer: wissenschaftstheoretische und -historische Studien im Anschluss an sein pädagogisches Werk*. Baltmannsweiler.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/S8TRC44T>

Autorin

Berdelmann, Dr. Kathrin

<https://orcid.org/0009-0008-2980-7488>

III Quelle

Alexander Nordt

G. W. C. Starkes Pionierarbeit über Erziehung, Sterben und Tod(esfurcht) in der Deutschen Monatsschrift (1794)

1 Zur Rede des Rektors – eine facettenreiche Quelle

Ute Frevert erklärt, dass im Diskurs über Gefühle um das Jahr 1800 auch verhandelt wurde, welche Gefühle positiv und welche negativ zu bewerten waren und ebenso, wie ein gesellschaftlicher Umgang mit ihnen gelingen konnte.¹ Sie argumentiert ferner, dass unter den gesellschaftlichen Umbrüchen dieser Zeit neue Gefühle aufkamen bzw. an Relevanz gewannen.² Dieser Quellenbeitrag widmet sich einem solchen Diskursfragment, das den erzieherischen Umgang mit Furcht im Kontext von Sterben und Tod im ausgehenden 18. Jahrhundert zum Gegenstand hat. Konkret wird die 1794 in der Deutschen Monatsschrift publizierte Rede *Über Verhütung und Milderung der Todesfurcht durch Erziehung. Eine Rede* von Gotthelf Wilhelm Christoph Starke (1762–1830) vorgestellt und aus pädagogisch-anthropologischer Perspektive analysiert.³ Ziel ist es, den historischen Diskurs über⁴ Todesfurcht und Empathie in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen im ausgehenden 18. Jahrhundert zu untersuchen.

Der Pädagoge Claus Maywald identifiziert Starkes Rede als erste bekannte deutschsprachige Quelle, die den Umgang mit Todesfurcht aus einer erziehungstheoretischen Perspektive verhandelt.⁵ Weder Maywald noch andere Forscher:innen widmeten dieser Quelle allerdings bislang eine genauere Untersuchung. Als einzige Ausnahme ist Nikola Roßbach zu nennen, die 2023 Starkes umfassendes Werk aus literaturwissenschaftlicher Perspektive analysierte. Mit Blick auf sein Gesamtwerk (das theologische, literarische, philologische und pädagogische Werke umfasst) betont Roßbach dessen emotionale Dimension und stellt fest, dass der Tod insbesondere in seinen lyrischen Schriften ein häufiges Motiv sei.⁶ Roßbach unterzieht die Rede aber keiner genaueren Analyse, sondern fasst sie vielmehr inhaltlich

1 Frevert 2021, S. 93.

2 Vgl. ebd.

3 Vgl. Wulf/Zirfas 2014a, S. 31.

4 Ebd., S. 39.

5 Vgl. Maywald 2015, S. 14.

6 Vgl. Roßbach 2023, S. 117.

zusammen und bewertet sie als aktuell und modern, da Starke mitunter auch auf die Verdrängung von Todesfurcht eingehe.⁷

Die folgende Analyse der Quelle fragt hingegen danach, inwiefern Starke ein empathisches Erziehungshandeln vorschlägt, um Kindern und Jugendlichen einen Umgang mit ihrer Todesfurcht zu ermöglichen. Die Beantwortung dieser Frage erfolgt in mehreren Schritten: Ich stelle zunächst die Quelle vor und zeichne anschließend unter besonderer Berücksichtigung von Gefühlen und auf der Suche nach Anhaltspunkten für ein empathisches Erziehungsverhältnis deren Inhalt und Argumentationsgang nach. In einem nächsten Schritt arbeite ich Starkes Erziehungsverständnis und Menschenbild mit Blick auf die Bedeutsamkeit von Empathie heraus, bevor ich abschließend den Gegenstand der Todesfurcht hinsichtlich sozial- und ideengeschichtlicher Implikationen untersuche und auf die Bedeutung von Empathie in dem Zusammenhang hinweise.

2 Die Quelle

Starkes Rede wurde 1794 in der Zeitschrift *Deutsche Monatsschrift* mit dem Untertitel „*Freymüthig und bescheiden*“ in Berlin von dem Verleger Friedrich Vieweg dem Älteren gedruckt und von Gottlob Nathanael Fischer (1748–1800) und Friedrich von Gentz (1764–1832) herausgegeben. Die Quelle ist als Digitalisat in der Universitätsbibliothek Bielefeld öffentlich zugänglich.⁸ In der Ausgabe befindet sich ein Stempeldruck, demzufolge die Quelle ein Scan eines Zeitschriftenexemplars der Georg-August-Universität Göttingen ist. Starkes Rede wurde zusätzlich 1796 im Friedrich Maurer Verlag in einer Starke-Anthologie mit dem Titel *Vermischte Schriften von Gotthelf Wilhelm Christoph Starke. Erste Sammlung Gedichte und Reden* gedruckt. Hinsichtlich des Inhaltes und des Argumentationsganges lassen sich zwischen der Erstveröffentlichung und der in den *Vermischten Schriften* keine Unterschiede feststellen. Im Folgenden beziehe ich mich auf die Erstveröffentlichung in der *Deutschen Monatsschrift*.

Der Erstausgabe der *Deutschen Monatsschrift* (Jan. 1790) ist eine Vorrede vorangestellt, die deren inhaltliches Programm als „Mischung des Nützlichen und Angenehmen“, „aus welchem Fach der menschlichen Erkenntniß es wolle“,⁹ beschreibt. Die Zeitschrift sollte dem Ziel der „Menschenbesserung und Glückseligkeit“¹⁰ dienen. In Beiträgen wurde über natur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Themen geschrieben. Auch Rezensionen (bspw. über Kants Schriften) wurden veröf-

7 Vgl. Roßbach 2023, S. 242.

8 Das Onlinearchiv ANNO – Historische österreichische Zeitungen und Zeitschriften der Österreichischer Nationalbibliothek) verfügt ebenfalls über ein Digitalisat der DM:

<https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=dms&datum=1794&size=45>.

9 Fischer/Gentz 1790, S. 3.

10 Ebd.

fentlicht. Neben solchen Inhalten wurden auch lyrische und epische Texte sowie Nekrologe (bspw. auf J. B. Basedow und A. H. Franke) publiziert. Die Zuordnung der *Deutschen Monatsschrift* zu einem bestimmten Zeitschriften-Typus ist nicht ohne weiteres möglich. Es wird ihr aber sicherlich gerecht, sie aufgrund ihrer Ausrichtung als „humanistisch-gelehrte Zeitschrift“¹¹ zu klassifizieren.

Die Herausgeber wollten all diejenigen ansprechen, die „freymüthig und bescheiden für Wahrheit und Menschenbesserung mitwirken“¹² wollten. Zwar war Starke als Rektor und später als Oberhofprediger sicherlich eine einflussreiche Person im anhalt-bernburgischen Herzogtum sowie darüber hinaus weit vernetzt,¹³ über den Adressat:innenkreis der Zeitschrift lässt sich an dieser Stelle aber nur wenig sagen und auch über die Rezeption der Rede soll hier nicht spekuliert werden. Grundsätzlich richteten sich die gelehrten Zeitschriften und die darin publizierten erziehungsrelevanten Artikel an ein bürgerliches und intellektuelles Milieu.¹⁴ Zeitschriften wurden i. d. R. in Haushalten und Lesegesellschaften weitergereicht, sodass ein Exemplar von mehreren Personen gelesen werden konnte.¹⁵ Im vorliegenden Fall richtete sich Starkes Abhandlung sicherlich an „die Schulöffentlichkeit, die Lehrer der höheren Schulen ebenso wie Universitätsangehörige, die Schulverwaltungen der Kommunen und Länder, die Schüler wie Elternschaft“¹⁶ um einen Beitrag zum lokalen Bildungsdiskurs zu leisten.¹⁷ In der Tradition der Universitäten luden höhere Schulen seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu öffentlichen Abschlussprüfungen ein.¹⁸ Bevor Starkes Abhandlung publiziert wurde, wurde sie von ihm in einem solchen Rahmen als Rede am 19. März 1793 an der Bernburger Stadtschule öffentlich vor der Schulgemeinschaft, Eltern und Interessierten gehalten.¹⁹ Insofern konnte Starke seine Überlegungen zu Erziehung und Todesfurcht insgesamt einem breiten Publikum vorstellen.

Gotthelf Wilhelm Christoph Starke wurde 1762 in Bernburg im Fürstentum Anhalt-Bernburg geboren und entstammte einer Pfarrersfamilie. Nach dem Besuch der Bernburger Stadtschule wechselte er 1776 an das Gymnasium in Quedlinburg. 1780 ging er zum Studium der Theologie nach Halle. Nach dem Studium kehrte er 1783 nach Bernburg zurück und wurde an derselben Schule Lehrer, an der er einst Schüler war. Dort wurde er 1789 zum Rektor befördert. Während seiner Amtszeit bis 1798 trug er maßgeblich dazu bei, die Schule zum Herzoglichen Karls-gymnasium auszubauen.²⁰ Roßbach bewertet diese Jahre als Starkes publizistisch

11 Vgl. Brachmann 2008, S. 181.

12 Fischer/Gentz 1790, S. 4.

13 Vgl. Roßbach 2023, S. 16, 411–413.

14 Vgl. Groppe 2021, S. 80; Gansel 2015, S. 15.

15 Vgl. Brachmann 2008, S. 167; Habel 2007, S. 112.

16 Gansel 2015, S. 15.

17 Ebd.

18 Vgl. ebd., S. 11f.

19 Vgl. Roßbach 2023, S. 242.

20 Vgl. Köhler 1912, S. 49.

produktivste Phase.²¹ 1798 nahm Starke eine Stelle als Prediger in Bernburg an und wechselte kurz darauf nach Ballenstedt, wo er zum Oberhofprediger befördert wurde und schließlich 1830 starb. Er war verheiratet und hatte acht Kinder. Über den Menschen Starke gibt ein Nekrolog am ausführlichsten Auskunft – zumindest in dem Rahmen, den ein Nekrolog qua Gattungsspezifität zulässt.²² Ihm zufolge habe Starke „tiefes Gefühl und eine große Empfänglichkeit für Eindrücke“²³ gehabt und sei ferner wissensdurstig und von besonderer Begabung gewesen.²⁴

3 Inhalt und Argumentationsgang

Starkes Rede ist in acht Absätze gegliedert. Sie beginnt mit der zentralen rhetorischen Frage, ob Todesfurcht durch Erziehung gemildert werden könne und auch, ob diese Frage für den gegebenen Rahmen einer Feierlichkeit angemessen sei.²⁵ Die Antwort darauf ist insofern affirmativ, als Starke auf ein kollektiv vorherrschendes Gefühl von „Todesfurcht“²⁶ und auf die diesem Gefühl zugrundeliegenden „trüben Vorstellungen“²⁷ über den „Tod“ hinweist. Nach heutigen Maßstäben differenziert Starke einleitend kaum zwischen Emotionen, Affekten und Wahrnehmung; allerdings unterscheidet er zwischen willkommenen Gefühlen und solchen Gefühlen und Einstellungen, denen erzieherisch entgegenzuwirken sei. So äußere sich Furcht in Gefühlen und affektiven Zuständen wie Ekel, Abscheu, Angst, Zittern, Lähmung und letztlich wilder Verzweiflung – alles Gefühle und Reaktionen, die für Gottes Welt nicht „schön“²⁸ genug seien. Der zweite einleitende Absatz betont die Allgegenwart des Todes, indem Starke an die täglichen Begegnungen mit dem Tod erinnert. Seinem *Fühlen* nach drücke sich die Angst vor dem Tod in einem Schweigen über ihn aus.²⁹ Um dies zu thematisieren, setzt er beim gegenwärtigen „Bild des Todes“³⁰ an und nimmt alle an Erziehung beteiligten Personen in die Verantwortung, das Bild der Kinder vom Tod frühzeitig zu „verschönern“ und zu „mildern“.³¹

Der dritte Absatz der Rede präsentiert eine Problemanalyse, auf die im vierten Absatz ein Lösungsansatz folgt. Starke äußert dabei Verständnis für Kinder, die von wahnhaften und von „armseligen Holzschnitten in den Evangelienbüchern“³²

21 Vgl. Roßbach 2023, S. 58.

22 Vgl. ebd., S. 21.

23 F.A. 1832, S. 768. Der Nekrolog wurde anonym veröffentlicht, aber mit den angegebenen Initialen unterschrieben. Roßbach identifiziert den Autoren als Friedrich August Hoffmann (vgl. 2023, S. 21).

24 Ebd., S. 772–775.

25 Vgl. Starke 1794, S. 41f.

26 Ebd.

27 Ebd., S. 42.

28 Ebd.

29 Ebd.

30 Ebd., S. 43.

31 Ebd.

32 Ebd., S. 45.

inspirierten Erzählungen über herumwandelnde Wiedergänger³³ und den personifizierten Tod in Form eines Gerippes verängstigt seien. Den Gerippen hafte etwas „natürlich Schauerhaftes“³⁴ an. Diese Naturalisierung der Verbindung von Tod, Gerippe und Schrecken steht jedoch im Widerspruch dazu, dass Starke an späterer Stelle empfiehlt, Gerippe bzw. Skelette Kindern in ihrer Funktionsweise begreiflich zu machen und dadurch gegen die Todesfurcht anzuerziehen, weil im Sinne der Aufklärung das Wissen über den Körper der Emanzipation von Aberglauben dienen könne. Starke verurteilt all diejenigen, die ängstigende Bilder vom Tod verbreiten und Kindern so in ihrer sensiblen Entwicklung eine nachhaltig wirkende Furcht aufzwingen würden. Ganz im Sinne der Epoche solle solchen Bildern mit Vernunft begegnet werden, weshalb Starke außerdem eine breite Aufklärung über den grassierenden Aberglauben empfiehlt und zwischen totem Körper, als das Ergebnis eines natürlichen Prozesses auf der einen Seite, und dem Tod auf der anderen Seite unterscheidet. Letzterer habe mit dem diesseitigen Leben nichts mehr zu tun, sondern beziehe sich auf eine Fortexistenz im Jenseits bei Gott. Kindern solle dieser Unterschied bildhaft beigebracht werden, indem das Sterben als Einschlafen und „bloße Veränderung“³⁵ erklärt werde.

Wie dies erzieherisch umgesetzt werden sollte, erläutert Starke in den Absätzen fünf bis sieben. Er konstatiert dabei zunächst das Gespür des Kindes für seine eigene Entwicklung und Veränderungsprozesse im Leben und schreibt, dass nicht der Tod selbst erschrecke, sondern der Verlust geliebter Mitmenschen „Kummer“³⁶ verursache. An dieser Stelle beschreibt Starke ein intersubjektives Erziehungsverhältnis, das sich durch das *richtige Lesen* von Gefühlen anderer auszeichnet³⁷ (und hier später als Empathie gedeutet wird). Erziehende sollten an der kindlichen Offenheit und den kindlichen Gefühlen ansetzen, um durch den Modus der Erziehung (Zeit, Ort, Umstände, Begriffe, Wiederholungen) die Einstellung zum Tode positiv zu verändern. Als konkretes Beispiel nennt er erneut den Vergleich von Tod und Schlaf bzw. Sterben und Einschlafen, wobei das Einschlafen als gänzlich emotionslos beschrieben wird. Auch Anschauungsobjekte wie ausgestopfte Vögel und Schmetterlinge könnten in ihrer Ästhetik laut Starke die Idee eines sanften Todes verdeutlichen. Nicht nur im kontextlosen Gespräch, auch in der Natur solle das Kind unterwiesen werden: Starke vergleicht das Sterben mit einer welkenden Blüte, an deren Stelle bereits eine neue Knospe keimt. Damit verdeutlicht er den natürlichen Kreislauf des Lebens und entfaltet seine Ansicht über das Sterben als „Entwicklung, Erhöhung, Reifen zu schöner Vollendung“.³⁸ Kinder soll-

33 Verstorbene, die als Untote und in körperlicher Form in die Welt der Lebenden wiederkehren.

34 Ebd., S. 46.

35 Ebd.

36 Ebd., S. 47.

37 Vgl. ebd.

38 Ebd., S. 48.

ten außerdem vor dem Anblick „bedenklicher Krankheiten“³⁹ geschützt werden. Das bedeutet aber nicht, dass Kindern der Anblick toter Mitmenschen verwehrt werden solle. Gerade die Anschauung eines toten Kindes empfiehlt er nicht zu meiden, da dieses sanft und nicht erschreckend aussehe. Starke verdeutlicht dies mit einer Anekdote: Ein in Bezug auf den Tod verängstigtes Kind erweist dem Leichnam eines Freundes die letzte Ehre und beobachtet dabei, wie der trauernde Vater dem toten Jungen einen Abschiedskuss gibt. Das vormals verängstigte Kind würde nun dadurch erkennen, dass der Verlust eines geliebten Menschen nicht gleichbedeutend mit dem Verlust der Liebe zu ihm sei und durch diese neue Einsicht den Schrecken vor dem Tod verlieren.⁴⁰ Im sechsten Absatz geht Starke auf gesellschaftlich-kulturelle Umstände und Narrative ein. Er fordert, Gebräuche anzupassen und Friedhöfe zu verschönern. Außerdem empfiehlt er, den verängstigenden Vorstellungen von Wiederkehrern und Gerippen die schönen Bilder und Geschichten der griechischen Antike entgegenzusetzen. Falls sich die Vorstellungen über die Gerippe nicht gänzlich vertreiben lassen, dann sollen Gerippe als Skelett – in seiner struktur- und haltgebenden Funktion – erklärt werden.⁴¹

Nachdem Starke seine Überlegungen bislang vor allem auf Kinder bezogen hat, diskutiert er im siebten Absatz jugendliche Sehnsucht nach dem Tod. Diese Todessehnsucht interpretiert er als Wunsch nach dem posthumen Mitgefühl der Hinterbliebenen. Diesen Wunsch nach intensiven Gefühlen nach dem Ableben bei Angehörigen nimmt er wiederum als Beleg, dass Jugendliche auch im Jenseits geliebt werden wollten. Für Starke ist der konstatierte Wunsch gar ein Beweis für „die Unsterblichkeit der Seele“,⁴² welche wiederum alleine die Auflösung der Todesangst ermögliche. Die Unsterblichkeit der Seele begründe den Zweck der moralischen Natur des Menschen in ihrer Hinführung zur Vollkommenheit im Jenseits bei Gott. Abschließend erklärt Starke, dass die sterblichen Überreste des Menschen Teil der Natur werden und insofern – wie die Seele auch – fortexistieren. Deshalb bilanziert er, dass das Sterben eine feierliche und keine schreckliche Gegebenheit, die Todesfurcht „der Irrtum der Schwachen“⁴³ und der Tod eine „Vollendung“⁴⁴ seien. Starkes zentrales Argument gegen die Todesfurcht ist somit, die Unsterblichkeit des Körpers (in posthum veränderter Materialität) und der Seele (in ihrer Fortexistenz bei Gott) anzuerkennen. Er beendet seine Rede mit einem kurzen Abschnitt, der die Anleitung zum sittlichen Leben als zentrale Aufgabe von Erziehung nennt.

Mit Blick auf Emotionen lässt sich insgesamt feststellen, dass Starke eine Reihe von Gefühlen und affektiven Zuständen – in nicht differenzierender oder begründeter

39 Ebd., S. 49.

40 Vgl. ebd., S. 50.

41 Vgl. ebd., S. 52.

42 Ebd., S. 54.

43 Ebd., S. 55.

44 Ebd.

Weise – als ungeeignet für den Menschen erachtet. Er wendet sich zwar gegen bestimmte Gefühle und Affekte, zeichnet allerdings kaum ein Bild davon, was er sich stattdessen vorstellt. Das Leben solle *freudig* sein. Dieser Zustand scheint sich durch die Abwesenheit negativer Emotionen fast automatisch zu ergeben. Neben seinen erzieherisch-aufklärerischen Empfehlungen beschreibt Starke im fünften Abschnitt einen Zugang zur Milderung der Todesfurcht, der als empathisch charakterisiert werden kann und im weiteren Verlauf genauer betrachtet werden soll.

4 Starkes Menschenbild. Oder: „Über das empathiefähige Kind“

Starke veröffentlichte seinen Beitrag in einer historischen Phase, in der klassisch-idealistische Gedanken den Zeitgeist prägten, in der sich der Staat, die Gesellschaft und das Verständnis vom Individuum und seiner Verwobenheit mit der Natur – sowie auch das Bild vom Kind⁴⁵ – veränderten.⁴⁶ Am Ende des 18. Jahrhunderts standen sich im deutschsprachigen Raum mitunter zwei pädagogische Strömungen gegenüber. Das waren einerseits der Philanthropismus und andererseits der Neuhumanismus. Niethammer begreift letzteren als eine notwendige Weiterentwicklung des Philanthropismus, der wegen seiner Nutzenorientierung in der Kritik stand.⁴⁷ Philanthropische Erziehung binde „den Menschen an Stand und Beruf“.⁴⁸ Der Neuhumanismus hingegen wolle zum Menschsein erziehen. Der Mensch solle all seine inneren Anlagen und Kräfte entfalten und ein harmonisches Ganzes bilden,⁴⁹ oder wie Starke es auf den Punkt bringt: es geht um „Vollkommenheit“.⁵⁰ Starke schlägt einen am Neuhumanismus orientierten Umgang mit der Todesfurcht vor. Für diese Einordnung ist nicht alleine die Tatsache entscheidend, dass er sich dem Gefühlsleben von Heranwachsenden in Verbindung mit den damals vielfach tabuisierten⁵¹ Themen Sterben/Tod widmet, sondern vor allem *wie* er dies tut. Starkes Zugang ist einerseits am Altertum orientiert,⁵² da er der vorherrschenden Todeskonzeption Narrative der griechischen Antike entgegenstellt. Andererseits orientiert er sich auch an der christlichen Überzeugung von einer Fortexistenz im Jenseits.⁵³

Im 18. Jahrhundert „entstand die Kernfiguration der Familie als privater sozialer Raum mit engen emotionalen Bindungen und mit der spezifischen Aufgabe der

45 Vgl. Reble 2004, S. 155.

46 Ebd., S. 174–181.

47 Vgl. Niethammer 1808/2007; Meyer-Drawe 1992, S. 96.

48 Ebd., S. 227.

49 Vgl. Rebele 2004, S. 182.

50 Starke 1794, S. 54.

51 Vgl. Starke 1794, S. 42. Siehe dazu insb. Ariès 1980/2019, Kap. 6–11.

52 Vgl. Starke 1794, S. 52. Siehe dazu auch Rebele 2004, S. 184; Krause 1989, S. 237.

53 Vgl. Starke 1794, S. 46.

Erziehung“.⁵⁴ Emotionalität wurde dabei selbst zu einem Wert⁵⁵ bzw. Wertehorizont, innerhalb dessen positive Gefühle einen Platz haben sollten. „Negative“ Gefühle bekamen weit weniger Platz eingeräumt. Ein bei Starke nur am Rande erwähntes Beispiel dafür ist die Trauer. Zwar geht Starke in seinem Beitrag kaum auf dieses Gefühl ein, aber am Anfang der Quelle erklärt er, dass der Mensch „nicht bloß für süße, sondern auch für große und starke Gefühle geschaffen“⁵⁶ sei. Dass damit Trauer gemeint sein könnte, lässt sich unter Verweis auf sein Gesamtwerk durchaus argumentieren.⁵⁷ Allerdings befasst sich Starke in seinem Beitrag nicht systematisch mit der Trauer und erwähnt sie explizit nur ein einziges Mal.⁵⁸ Das mag darin begründet sein, dass „[t]rotz des Zugeständnisses von Emotionalität [...] der Verlust naher Angehöriger gefasst und mit Würde getragen werden“ sollte.⁵⁹ „Zum Ideal der Kleinfamilie als emotionaler Liebesgemeinschaft gehörte die Hoffnung auf ein Wiedersehen nach dem Tod.“⁶⁰ Insofern könnte angenommen werden, dass Trauern nicht dem Zeitgeist entsprach.

Dieser Wertewandel der damaligen Zeit eröffnete einen Raum innerhalb von Erziehung, der die aktive Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen wie Ekel, Abscheu und Angst ermöglichte. Das entstehende Bürgertum sah im späten 18. Jahrhundert zunehmend davon ab, Erziehung durch Befehl und Gehorsam zu strukturieren. Vielmehr sollten Kinder Starke zufolge durch Gespräche mit ihren Eltern unter der Berücksichtigung ihres jeweiligen Entwicklungsstandes eher „sanft gelenkt als autoritär reguliert werden“.⁶¹ Die Erziehungsziele sollten „mit den modernen Zentralwerten Freiheit und Individualität vermittelt werden“.⁶² Starke ging es mit seinem Erziehungsansatz um die kulturelle Formung von Gefühlen, denn auch „das ist Teil des modernen Konzepts des Individuums: die Perspektive seiner steten Vervollkommnung.“⁶³

Eine Untersuchung von Starkes Erziehungsverständnis aus bildungshistorischer und historisch-anthropologischer Perspektive verweist auf die Spannungsverhältnisse von Fähigkeit und Bedürftigkeit, Möglichkeit und Wirklichkeit, Subjektivität und intersubjektivität sowie Aktivität und Passivität.⁶⁴ So betrachtet, geht Starke mitunter von einer Mangelstruktur des Kindes aus. Er betont an verschiedenen Stellen den Entwicklungsstand von Kindern und deren Sensibilität für die eigene Entwicklung,

54 Groppe 2021, S. 79.

55 Ebd., S. 74.

56 Starke 1794, S. 42.

57 Vgl. dazu Roßbach 2023.

58 Vgl. Starke 1794, S. 50.

59 Sunderbrink 2020, S. 243.

60 Ebd.

61 Starke 1794, S. 79.

62 Ebd., S. 75.

63 Frevert 2021, S. 101.

64 Vgl. Wulf/Zirfas 2014b, S. 21f.

wenn er beispielsweise von Empfänglichkeit für Eindrücke spricht.⁶⁵ Darüber hinaus beschreibt Starke Kinder und Jugendliche als nicht dazu in der Lage, die eigene Todesfurcht selbstständig zu überwinden. Begründet wird das mit der lähmenden Wirkmacht gängiger Vorstellungen über den Tod sowie der Allgegenwärtigkeit der Todesfurcht in der Gesellschaft.⁶⁶ In das Spannungsfeld von Möglichkeit und Wirklichkeit fällt auch das Verhältnis von Emotion und Kognition bzw. Vernunft. Das Menschenbild des autonomen Individuums fußt auf der Annahme, dass Gefühle sinnlicher und unbedingte auch geistiger Natur seien, denn die Abhängigkeit von den je eigenen Affekten und Trieben steht im Widerspruch zum Erziehungsziel der Autonomie.⁶⁷ Starke betont, dass Todesfurcht nicht nur Ekel, Abscheu, Angst und Zittern evoziere, sondern dass sie darüber hinaus auch lähme.⁶⁸ So gesehen verhindere die Todesfurcht die autonome Emanzipation *eo ipso*.

Dieser Lähmung könne jedoch im Spannungsfeld von Subjektivität und Inter-subjektivität sowie durch erzieherisches Handeln begegnet werden. Starkes Vorschlag zur Milderung der Todesfurcht ist auf der Ebene der Erziehenden inter-subjektiv gedacht, da er Väter, Mütter und Lehrkräfte gleichermaßen anspricht und einleitend eine Korrektur ihrer falschen Bilder vom Tod fordert.⁶⁹ Insofern versteht Starke die Milderung der Todesfurcht als eine gemeinschaftliche und gesellschaftliche Aufgabe, wenn er beispielsweise auf konkreten Veränderungsbedarf der Begräbniskultur hinweist.⁷⁰ Der Subjektstatus des Kindes erscheint auf den ersten Blick begrenzt. Kinder werden von Starke so konzeptualisiert, dass sie ihren Gefühlen und dem vorherrschenden Todesnarrativ schutzlos ausgeliefert sind. Auf den zweiten Blick erscheint eine Textstelle allerdings besonders bemerkenswert. Starke beschreibt, wie Kinder die Gefühle von Erwachsenen „in ihren Gebärden meistens sehr richtig [lesen]“⁷¹, was als eine Annahme einer gewissen Empathiefähigkeit des Kindes gedeutet werden kann. Starke weist anschließend darauf hin, dass die Art und Weise des erzieherischen Handelns entscheidend sei. Es sollen zeitliche und örtliche Umstände bedacht, die richtigen Begriffe gewählt und mit Lieblichkeit und Heiterkeit gesprochen werden. Über das richtige Maß entscheiden bei Starke Eltern und Lehrkräfte je individuell und in Abhängigkeit eigener Erfahrungen – an dieser Stelle wird von Starke der Raum für empathisches Handeln nicht genutzt; aus heutiger Perspektive ergäbe sich das richtige Maß auch aus den Bedürfnissen des Kindes. Starke schlägt ein Erziehungshandeln von „Ruhe und hingebener Gefäßtheit“⁷² vor – wobei m. E. in der Hingabe die Einfühlung

65 Vgl. Starke 1794, S. 43f., 47.

66 Vgl. ebd., S. 42.

67 Vgl. Frevert 2021, S. 97.

68 Vgl. Starke 1794, S. 42.

69 Ebd., S. 43f.

70 Ebd., S. 51.

71 Ebd., S. 47.

72 Ebd.

enthalten ist; nur wer eine Idee vom Anderen hat, wird sich ihm hingebungsvoll zuwenden (können). Zeigen, Erklären und Erzählen seien geeignete Handlungsformen, die dem Kind die Furcht vor dem Tod nehmen könnten.⁷³ Zusammengefasst kann das intersubjektive Spannungsfeld also als durch einen empathischen Austausch strukturiert verstanden werden – allerdings mit Einschränkungen zu lasten individueller Bedürfnisse des Kindes.

In dem Spannungsverhältnis von Aktivität und Passivität deutet sich eine klare Rollenverteilung an. Die Erziehenden handeln aktiv, die Zu-Erziehenden bleiben überwiegend passiv. In Starkes Erziehungsempfehlungen zur Milderung der Todesfurcht bleibt wenig Raum für die Selbsttätigkeit des Kindes. Zumindest der Vernunftgebrauch in Form von Einsicht wird dem Kind zugebilligt. Der Mensch soll seinen Zweck in der „Vollkommenheit“⁷⁴ eigenständig finden. Er ist bei Starke im Allgemeinen ein fühlender, denkender und wirkender (i. S. von handelnder) Dualismus von Leib und Seele.⁷⁵ Das Kind ist im Besonderen entwicklungsbedürftig, entwicklungsfähig, vernunftbegabt, phantasievoll und empathiefähig.⁷⁶ Um diese Potenziale zu entfalten bzw. die Potenzialentfaltung vor der lähmenden Wirkung der Todesfurcht zu schützen, konzipiert Starke Erziehung einführend bzw. empathisch und gegenstandsbezogen in sowohl präsentativen als auch repräsentativen Handlungsvollzügen wie Zeigen, Erklären und Erzählen.

5 Empathie als Ermöglichungsbedingung eines erzieherischen Umgangs mit Todesfurcht im 18. Jahrhundert

Mit einem Verständnis von Erziehung als relationalem Gefüge von Erzieher:in, Zögling und Gegenstand⁷⁷ rückt nun abschließend der Gegenstand der Todesfurcht in den Fokus der Analyse. Die Quelle bzw. schon allein die Schulrede an sich kann als ein Akt der Empathie interpretiert werden. Starke thematisiert nämlich ein gesellschaftlich präsentenes Gefühl, das er kognitiv bearbeitet, und gibt seinem Auditorium Handlungsorientierung: Starke *denkt*, *fühlt* und *wirkt* gegen die Todesfurcht. Mit Schings (1980) und Haskell (1985) verweist Frevert darauf, dass Anteilnahme und Mitgefühl am Ende des 18. Jahrhunderts „als Ausweis der eigenen Humanität und als Bedingung der Möglichkeit von Gesellschaft“ galten.⁷⁸ Aus christlicher Perspektive war das Mitfühlen zunächst Teil der Barmherzigkeit Gottes und markierte in erster Linie das Verhältnis des Gläubigen zu ihm. Mit

73 Ebd., S. 49–52.

74 Ebd., S. 54.

75 Ebd., S. 42f.

76 Ebd., S. 43, 45, 47, 51.

77 Vgl. Wulf/Zirfas 2014b, S. 16.

78 Frevert 2021, S. 104.

der Aufklärung allerdings verschob sich die Perspektive auf dieses Verhältnis. Das Mitgefühl wurde zu einem intersubjektiven Verhältnis.⁷⁹

Wendler zufolge ist Empathie i. S. v. Einfühlung auf Fremderfahrungen bezogen. Das kann sowohl die unlebete Natur als auch das Innerpsychische des Anderen betreffen. Demnach könne also *jemand* und *etwas* als fremd oder be-fremdlich erlebt werden.⁸⁰ In Starkes Rede lassen sich Anhaltspunkte für beide Verweisrichtungen finden. Als ein Beispiel für das innerpsychische Befremden des Anderen kann die Stelle genannt werden, als Starke über das Kind schreibt, das die emotional motivierten Gebärden der Erwachsenen *richtig* deutet. Ein Verständnis der zweiten Verweisrichtung erfordert an dieser Stelle einen ideen- und sozialgeschichtlichen Exkurs. Furcht galt im 18. Jahrhundert als ein Gefühl, das Schwierigkeiten bereitete und deshalb durch Erziehung eingehegt werden sollte.⁸¹ Wenn Starke die Holzschnitte der Evangelienbücher kritisiert, dann sind damit prototypische Narrative von Sterbeszenen der mittelalterlichen *Ars moriendi* angesprochen. Bei den *Ars moriendi* ging es um die Buße begangener Sünden vor der katholischen Kirche und Gott. In der katholischen Auslegung der menschlichen Angst Jesu Christi im Moment seines Todes legt dieser sich in seiner Not in Gottes Hände und vertraut auf dessen Urteil.⁸² Die von Starke kritisierten Holzschnitte stehen symbolisch für das Be-Fremdliche in Form der Möglichkeit ewiger Verdammnis. Das Zeitalter der Aufklärung war auch eine Zeit des medizinischen Fortschritts und sich verbessernder hygienischer Bedingungen.⁸³ Mehr und mehr wurde das Sterben als ein prozesshaftes Geschehen verstanden und die Verantwortlichkeit für diese Lebensphase sukzessive in die Hände von Ärzten gegeben.⁸⁴ Da die Bevölkerung wuchs, wurden Bestattungsreglements notwendig, was bspw. zur Verlegung von Friedhöfen an den Stadtrand führte.⁸⁵ Pointiert bringt es Frenschkowski auf den Punkt, wenn er sagt, dass „der ›Abstand‹ zwischen Lebenden und Toten“ zu jener Zeit wuchs.⁸⁶ Parallel dazu nahmen in der Gesellschaft Gedanken, Ideen und Momente des Irrationalen zu.⁸⁷ Nachdem die Feststellung des Todes mehr und mehr in die Zuständigkeit des Menschen fiel, entstand die Furcht vor dem Scheintod. Der wissenschaftliche Fortschritt identifizierte die Toten nunmehr als mögliche Gesundheitsrisiken.⁸⁸ Der gesellschaftliche Diskurs um Ster-

79 Vgl. Grau 2008, S. 33.

80 Vgl. Wendler 2023, S. 240.

81 Vgl. Frevert 2021, S. 101.

82 Vgl. Frenschkowski 2020, S. 18–20.

83 Vgl. Schäfer/Fischer 2020, S. 11.

84 Vgl. Groß/Grande 2020, S. 90.

85 Vgl. Schäfer/Fischer 2020, S. 12.

86 Frenschkowski 2020, S. 22.

87 Vgl. Rebele 2004, S. 175.

88 Vgl. Sunderbrink 2020, S. 243.

ben und Tod war also im Wandel begriffen und gipfelte in einer neuen Form des Be-Fremdlichen, nämlich in der irrationalen Angst vor dem Wiedergängertum.⁸⁹ Starke reagierte mit seiner Schulrede auf die genannten gesellschaftlichen Entwicklungen und das allgemeine Be-Fremdheitsempfinden der Todesfurcht. Dieser Furcht zu begegnen sei deshalb so schwierig, weil sie sich nicht auf etwas Greifbares richtet. Weder die Verdammnis noch der Wiederkehrer waren der menschlichen Verfügung zugänglich. „Als ›negativer Erwartungseffekt‹ entbehrt Furcht jeder Objektbestimmtheit“.⁹⁰ Starkes Antwort auf die Unbestimmtheit der Objektkonstellation Sterben/Tod ist in neuhumanistischer Manier von der antiken Philosophie geprägt und schlägt erstens eine Veränderung des Bildes vom Tod vor und stellt zweitens Unsterblichkeit in Aussicht. Seine Vorschläge zur Veränderung des gesellschaftlichen Bildes vom Tod erinnern an Gotthold Ephraim Lessings ‚*Wie die Alten den Tod gebildet*‘ (1769). Genauso wie Lessing kritisiert auch Starke die schrecklichen Gerippe und stellt den dergestalt personifizierten Tod vorzugsweise als Jüngling mit einer gesenkten Fackel dar. Und genauso wie Lessing vergleicht Starke in griechischer Tradition den Tod (Thanatos) mit seinem Zwillingsbruder, dem Schlaf (Hypnos).⁹¹ Gleichzeitig nimmt der Theologe Starke mit seiner Unsterblichkeitsidee der Unbestimmtheit des Todes den Boden, indem seine „Erwartung eines Seins der Person bei Gott“⁹² die Möglichkeit der Kontinuität von Identität in Aussicht stellt.⁹³

Um nun noch einmal auf den empathischen Gehalt von Starkes Erziehungsansatz zur Milderung der Todesfurcht einzugehen, soll erneut die Reflexionsfolie der Trias von Erzieher:in, Zögling und Gegenstand bemüht werden. Der Gegenstand Todesfurcht kann in psychologischer (bzw. psychoanalytisch orientierter) Tradition als inneres Objekt bzw. in Starkes Worten als „innere Gemüthsfassung“⁹⁴ oder als „Vorstellung“⁹⁵ begriffen werden. Er kommt dabei einem inneren Be-Fremden gleich. Die Furcht liegt sowohl in den Erziehenden wie auch im Zögling selbst und entsteht durch äußerliche Einflüsse.⁹⁶ Was mit Wendler nach Lipps (1903) Empathie ausmache, sei die einfühlende Selbstobjektivation. Dabei gehe es zuerst um das Wissen präreflexiver innerer Objekte, die dann im Individuationsprozess integriert bzw. handhabbar werden können sollen.⁹⁷ Analog ist Starke darum bemüht, das kollektive innere Objekt der Todesfurcht als solches in seiner frühen Prägung erkenntlich werden zu lassen, indem er über kindliche Entwicklung spricht, die gesellschaftliche Vorstellungen über Ster-

89 Vgl. Frenschkoswski 2020, S. 21.

90 Wils 2020, S. 221.

91 Vgl. Starke 1794, S. 42, 46 und Lessing 1769.

92 Remenyi 2020, S. 180.

93 Vgl. ebd.

94 Starke 1794, S. 43.

95 Ebd., S. 46, 49.

96 Ebd., S. 43f.

97 Vgl. Wendler 2023, S. 249f.

ben und Tod sowie das sich zunehmend ausbreitende Schweigen über das Thema kritisiert und die affektive Dimension all dessen erklärt. Ganz im Sinne der Aufklärung sollen die Erziehenden so geschult werden, dass sie die Komplexität des Sachverhaltes verstehen und sich so von ihrem inneren Objekt Todesfurcht emanzipieren können. Es sei dann die Aufgabe, Erziehung so zu gestalten, dass „die Art der ersten Begriffe, sinnlichen Eindrücke und Ideenverknüpfungen“⁹⁸ den Kindern und Jugendlichen einen ruhigen und gefassten Zugang zur reflexiven Bearbeitung ihres inneren Objekts der Todesfurcht eröffnen können.

6 Fazit

Starkes Rede *Über Verhütung und Milderung der Todesfurcht durch Erziehung* ist ein interessantes Zeugnis einer neuhumanistischen Erziehungslehre, die vor allem normativ und handlungspragmatisch ausgerichtet war.⁹⁹ 1794 in der *Deutschen Monatschrift* publiziert, schlägt seine Rede einen erzieherischen Umgang mit Sterben, Tod und insbesondere der Furcht vor dem Tod vor, welcher von zwei Ideen bzw. Strategien getragen wird: Den Ideen des antiken Griechentums und der Vorstellung einer Fortexistenz im Jenseits. Erstere sollte dem Phänomenkomplex Sterben und Tod den Schrecken nehmen und zweite den Menschen Hoffnung geben. Starke beweist ein feines Gespür für die Nöte, die sich aus den gesellschaftlichen Transformationsprozessen der damaligen Zeit ergaben. Er kann zwar auf theoretisch-konzeptioneller Ebene nicht unbedingt als ein Pionier der Empathie gelten. Die Quelle legt aber nahe, dass Erziehungshandeln um 1800 auch *empathisch* gedacht wurde. Nicht nur der Mensch im Allgemeinen, sondern vor allem auch das Kind galt für Starke als empathiefähig. Erziehung im Kontext von Sterben und Tod erforderte für ihn einfühlsames Handeln. Ich habe außerdem argumentiert, dass die Rede selbst als ein Akt der Empathie verstanden werden kann, weil Starkes Erziehungsvorschlag zur Bewältigung von Todesfurcht der Umgang mit inneren Bildern war, die es als solche wahrzunehmen und zu verstehen gelte.

Zukünftige Forschung zu Starke, Erziehung und Todesfurcht in der Sattelzeit sollte über die Erforschung der Rezeptionsgeschichte der Quelle hinaus in den Blick nehmen, wie die eher impliziten Empathie-Momente z. B. zu defensiven Handlungen und Distanzierungsvorgängen einluden.¹⁰⁰ Auch Starkes Erziehungslehre stellt aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive insgesamt ein Desiderat dar, ihre Untersuchung verspricht gerade aus emotionshistorischer Perspektive relevante Erkenntnisse darüber, wie Gefühle durch gezieltes Erziehungshandeln kultiviert, gefördert, überwunden oder verändert werden sollten.¹⁰¹

98 Starke 1794, S. 50.

99 Vgl. dazu Brachmann 2008, S. 30f.

100 Vgl. dazu Mertens 1998, S. 57.

101 Es sei aber darauf hingewiesen, dass Roßbach (2023) seinen pädagogischen Schriften ein Kapitel in ihrer Starke-Monografie widmet.

Quellen und Literatur

Quellen

- Fischer, Gottlob Nathanael/Gentz, Friedrich von (1790): Vorrede. In: Deutsche Monatsschrift 1, H. 1, S. 3–4, https://ds.uibielefeld.de/viewer/image/1921388_001/6/#topDocAnchor (13.06.2024).
- Hoffmann, Friedrich August/unbekannt (1832): Gotthelf Wilhelm Christoph Starke. In: Neuer Nekrolog der Deutschen 1830, 8, H. 2, S. 768–776.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1769): Wie die Alten den Tod gebildet. Eine Untersuchung. Berlin, <https://archive.org/details/wiediealtentento00less/page/n3/mode/2up> (09.05.2024).
- Niethammer, Friedrich Immanuel (1808/2007): Erziehungsgrundsätze des Humanismus und des Philanthropinismus. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Stuttgart, S. 108–110.
- Starke, Gotthelf Wilhelm Christoph (1794): Über Verhütung und Milderung der Todesfurcht durch Erziehung. Eine Rede. In: Deutsche Monatsschrift 4, H. 1, S. 41–55, https://ds.uibielefeld.de/viewer/image/1921388_013/46/LOG_0009/ (13.06.2024).

Literatur

- Ariès, Philippe (1980/2019): Geschichte des Todes. München.
- Brachmann, Jens (2008): Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. Bad Heilbrunn.
- Brauer, Juliane (2019): Gefühlte Geschichte? Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 95, S. 272–283, <http://dx.doi.org/10.30965/25890581-09501022>.
- Frenschkowski, Marco (2020): Religionswissenschaft. In: Wittwer, Hector/Schäfer, Daniel/Frewer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. Berlin, S. 18–30.
- Frevort, Ute (2021): Gefühle in der Geschichte. Göttingen, <https://doi.org/10.13109/9783666305993>.
- Gansel, Carsten (2015): Zu Rolle und Funktion von Schulprogrammen bzw. Jahresberichten der höheren Schulen im 19. Jahrhundert. In: Gansel, Carsten/Siwczyk, Birka (Hrsg.): Gotthold Ephraim Lessings >Emilia Galotti< im Kulturraum Schule (1830–1914). Göttingen, S. 11–24.
- Grau, Alexander (2008): Empathie – die kurze Geschichte eines großen Gefühls. In: tv diskurs Verantwortung in audiovisuellen Medien 12, H. 1, S. 31–35, https://mediendiskurs.online/data/hefte/ausgabe/43/grau034_tvd43.pdf.
- Groppe, Carola (2021): Geschichte der Familienerziehung. In: Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörg-W./Schütze, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn, S. 73–92, <https://doi.org/10.36198/9783838557083>.
- Groß, Dominik/Grande, Jasmin (2020): Sterbeprozess – medizingeschichtlich. In: Wittwer, Hector/Schäfer, Daniel/Frewer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. Berlin, S. 89–96.
- Habel, Thomas (2007): Gelehrte Journale und Zeitungen der Aufklärung. Zur Entstehung, Entwicklung und Erschließung deutschsprachiger Rezensionszeitschriften des 18. Jahrhunderts. Bremen.
- Köhler, Richard (1912): Die Entwicklung der Bernburger Stadtschule zum Herzoglichen Karlsgymnasium. Ein Beitrag zur Geschichte der Anstalt von dem Direktor derselben. Dornblüth, Bernburg.
- Krause, Horst (1989): Staatserziehung und Einheitschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 24, S. 227–242.
- Maywald, Claus (2015): Der pädagogische Umgang mit Sterben, Tod und Trauer. Unterricht, Beratung und Begleitung. Hamburg.
- Mertens, Wolfgang (1998): Psychoanalytische Grundbegriffe. Ein Compendium. Weinheim.

- Meyer-Drawe, Käte (1992): „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft. Beltz, Weinheim und Basel, S. 93–103.
- Rebele, Albert (2004): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.
- Remenyi, Matthias (2020): Unsterblichkeit – theologisch. In: Wittwer, Hector/Schäfer, Daniel/Frewer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. Berlin, S. 180–183.
- Roßbach, Nicola (2023): Gotthelf Wilhelm Christoph Starke (1762–1830). Entdeckung eines großen Unbekannten. Hannover.
- Schäfer, Daniel/Fischer, Norbert (2020): Geschichtswissenschaft. In: Wittwer, Hector/Schäfer, Daniel/Frewer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. Berlin, S. 3–17.
- Sunderbrink, Bärbel (2020): Trauer – kulturhistorisch. In: Wittwer, Hector/Schäfer, Daniel/Frewer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. Berlin, S. 241–245.
- Wendler, Hannes (2023): Vorgeschichte, Geschichte und Gegenwart der Empathie. In: *cultura & psyché: Journal of Cultural Psychology* 4, H. 2, S. 239–254, <https://doi.org/10.1007/s43638-023-00087-x>.
- Wils, Jean-Pierre (2020): Todesfurcht als Thema der Philosophie. In: Wittwer, Hector/Schäfer, Daniel/Frewer, Andreas (Hrsg.): Handbuch Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik. Berlin, S. 221–225.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014a): Theorie. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 29–42, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3>.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014b): *Homo educandus*. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 9–26, https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_1.



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/S5DGIRHQ>

Autor

Nordt, Alexander

<https://orcid.org/0009-0001-0318-412X>

II.
Ueber
Verhütung und Milderung der Todesfurcht
durch Erziehung.

E i n e K e d e . *)

Ihrer ermunternden Aufmerksamkeit, Ihrer vielleicht zu günstigen Erwartung von meinem Vortrage bringe ich wenigstens den herzlichsten Wunsch, derselben nicht ganz unwürdig zu seyn, in dem Vorsatz entgegen, die Beantwortung einer Frage zu versuchen, welche auf die Beförderung eines unschuldigen, freudigen, schreckenlosen Lebensgenusses sehr nahe Beziehung hat, die Beantwortung der Frage: Wie verhütet, wie mildert man durch Erziehung die To-

C 5

*) Ich bitte meine Leser, hier keine ihren Gegenstand erschöpfende Abhandlung, sondern eine Rede zu erwarten, deren Umfang sich nach der Zeit, in welcher sie gehalten wird, bestimmen mußte. Am m. des Werf.

Vielleicht in Zeiten, wo der Tod so fürchterlich wüthet, ein Wort zu seiner Zeit. Amm. des Heranfg.

42 II. Ueber Verbältniß und Milderung

desfurcht? — Leb und Tode-sfurcht? Davon vor einer so heitern Versammlung reden? — Ich gestehe es Ihnen, meine Verehrten, daß sich in mir einige Bedenklichkeit über das Schicksal meiner Wahl regte; aber grade diese Bedenklichkeit selbst mußte mir die Ueberzeugung verstärken, die mich eben auf jenen Gegenstand leitete, die Ueberzeugung von der Allgemeinheit der Todesfurcht, von ihrer überall wirkenden Kraft, die menschlichen Sinne durch trübe Vorstellungen zu umdüstern. O wahrlich! für trübe Vorstellungen ist Gottes lachende, geschmückte Welt zu schön; o wahrlich! trübe Vorstellungen sollten in dem, der gesund am Leibe und am Geiste ist, nicht herrschen. Und doch wie ist es wirklich? Ach! der sanfte, stille Genius, der den Vorhang über dem ersten Aufzug unsers Daseyns sinken läßt, weckt manchem nur Eitel und Absehen, seine verglimmende Jackel nur Zittern und Angst, wie ein Schreckbild steht er in mancher verfinsterten Phantastie, wie ein Wüterich lähmt er manche gespannte emporringende Kraft, wie ein grauendes Gespenst tritt er scheuend in den Kreis traulicher Freuden, und die letzte große Empfindung — und ich denke, wir sind nicht bloß für süße, sondern auch für große und starke Gefühle geschaffen, — die erhabene Empfindung des Scheidens von den Geliebten, verwandelt er in wilde Verzweiflung. O wahrlich für so peinigende Vorstellung, gen des Todes ist Gottes lachende geschmückte Welt zu schön.

Das fühlt man auch. Darum vermeiden es manche sorglich, an ihn zu denken, von ihm zu hören, seine Erscheinungen zu sehen, darum hat man es gleichsam stillschweigend zu einem Gesetz der feinen Lebensart gemacht, den letzten guten Freund hiernieden nicht bey seinem Namen zu nennen, ohne zu überlegen, daß man dadurch die Furcht vor ihm immer

sene Unerwiesener sprechen häufig mit einer geheimnißvollen
 Schüchternheit, hinter welcher das Kind etwas sehr Wichtiges
 erwartet, sprechen gewöhnlich mit aller der Lebhaftigkeit,
 welche den Erguß dunkler und verworrener Vorstellungen zu
 begleiten pflegt. Dadurch schneidet sich denn der Wahn, der
 dem Kinde mitgetheilt wird, eben so tief ein, als er nach-
 theilig wirkt, weil er Wahn ist. Wenigstens möchte es sehr
 gewagt seyn, auf etwas anders, als auf irrige Darstellun-
 gen zu rechnen. Denn so wie die Begriffe, welche Kindern
 durch dienende Hausgenossen oder andre eben so wenig dazu
 bestellte Aufklärer von der Gottheit beygebracht werden, mei-
 stens von den armfälligen Holzschnitten in den Evangelienbüchern
 abgezogen sind, so ist das, was sie ihnen über den Tod sa-
 gen, gewöhnlich ein wüßtes schwarzes Gebilde einer schwärmen-
 den vom Verstande ungezügelter Einbildungskraft. Mitleidig
 hab' ich bisweilen gehört, wie manche, welche den Tod mit
 dem, was nach ihm der Leib erleidet, verwechselten, sich zer-
 marterten, um Kindern das Sterben recht entsetzlich abzumah-
 len, wie sie ihrer Phantasie ein düstres Bild nach dem an-
 dern abpressten, um ihnen recht lebhaft zu machen, wie gräß-
 lich es sey, begraben zu werden. Gehet denn das denkende
 Wesen, welches den Tod überstand, alles das, was nur die
 Lebendigen scheucht, und der Trauerpomp, womit nur diese
 sich schmücken, noch irgend etwas an? Ist denn das Begrab-
 enwerden der Tod? Und was ist denn begraben? Man legt
 ein unbrauchbar gewordenes abgeworfenes Kleid hinweg; wei-
 ter ist es doch nichts. Die so ganz andern Begriffe, welche
 Kindern auf dem vorhin angegebenen Wege zugeführt werden,
 schaden auch zuweilen noch durch folgenden Umstand. Dieje-
 nigen, welche ihnen dieselben erteilen, so wie sie mit den Vor-

46 II. Ueber Verhütung und Milderung

stellungen vom Sterben oft den Aberglauben von Wiederver-
scheinungen, vom Umherwandeln der Geschiedenen verbinden,
verkörpern nicht selten den Tod selbst, malen ihn bisweilen ih-
ren kleinen zitternden Zuhörern als ein außer ihnen befindliches
wirkliches Wesen ab, das etwa in der Gestalt eines Gerippes, oder
eines ähnlichen Unholds unerbittlich, unwiderstehlich an ihr
Lager trete, ihnen drohend gebiete, zu kommen, mit starkem
Arme sie erfasse, und mit grauser Gewalt dahin raffe. Dieß
Bild eines außer uns wirkenden Wesens, in dessen tyrannische
Willkühr wir hingeeben seyen, das ohne Verschonen uns
nützlich überfalle und zerstöre, hat selbst für Erwachsene et-
wa natürlich Schauerhaftes: wie sollte es ein Kind nicht
quälen, wie sollte es auch, wenn hernach seine Nichtigkeit
erkannt ist, nicht einen unmutigen Widerwillen gegen den
Gegenstand zurücklassen, dessen Vorstellung ihm einst so mar-
ternd war!

Das alles läßt sich verhüten, wenn Eltern oder deren Stell-
vertreter ihren Zögling selbst über den Tod unterrichten, und
ihn damit als mit einer in uns selbst vorgehenden notwendigen
Veränderung bekannt machen, wenn sie ihm etwa sagen:
Sieh, Kind, wenn du deine Kräfte lange gebraucht hast und
müde geworden bist, so schläfst du ein; ein Mensch, der alle
seine Kräfte verbraucht hat, und nun recht sehr müde gewor-
den ist, schläft auch ein, ohne hier wieder zu erwachen und
das nennt man Sterben. In diesem Begriffe einer bloßen
Veränderung, die uns trifft, erscheint das Sterben um vieles
milder. Wer es im recht lebhaften Gefühl des Daseyns, mit
recht steifer Wirksamkeit der Lebenskraft, und das ist doch bey
den meisten Kindern der Fall, denkt, dem ist es nun nur ein Wech-
sel, den man übersieht, allenfalls etwas größer, als man ihn

bisher erfährt, ein Wechsel, der von unsrer Natur selbst gewissermaßen bestimmt und abhängig ist, und nach, welchen man doch sich selbst, sein inneres Wesen zu künftigen Genuße behält, ein Wechsel, den man wohl ertragen mag, den man um des mit ihm verbundenen Triumphs seiner Kraft willen wohl gar lieb gewinnen mag

Diese Darstellung unsrer künftigen Umbildung können die Erzieher bey dem Kinde, welches auch schon fühlt, daß Veränderung zu unsrem Wesen gehört, daß der Mensch immer in und unter neuen Ausstritten und Umgestaltungen lebt und wirkt, in ihrer eigenthümlichen Schreckenlosigkeit erhalten, wenn sie bey der Erwähnung, wenn sie bey dem Anblicke der Scenen des menschlichen Vergehens wachsam über sich selbst nicht Aengstlichkeit und Furcht vertragen, wenn sie die verschiedenen Benennungen unsrer einstigen Verwandlung ohne Beklommenheit und Abscheu, ohne bedeutende Zurückhaltung, mit Ruhe und hingeebener Gesaßtheit aussprechen, wenn sie, so oft ein besondrer Fall ihr Gefühl überrascht, das in ihren Gebärden meistens sehr richtig lesende Kind belehren, daß sie nicht über den Zustand des Weggegangenen, sondern über den Kummer erschrecken, den diese Trennung seinen Lieben machen werde. Erzieher können aber noch mehr thun, Erzieher, welche von der mächtigen oft durch das ganze Leben dauernden Wirklichkeit der Verknüpfung gewisser Vorstellungen überzeugt sind, können durch die Zeit, durch den Ort, durch die Umstände, welche sie für ihren Unterricht über den Tod wählen, durch die begleitenden Begriffe, mit welchen sie dem Kinde denselben vorsehren, dem an sich bloß leidlichen Gedanken desselben so gar freundliche Lieblichkeit, ergötzende Heiterkeit geben. Die vorhin schon berührte Erklärung des Todes durch den Zustand des Schlafs schmiegt gar beruhigend

48 II. über Verhütung und Milderung

sich an — an die Erinnerung des oft schon genossenen willkommen leisen Gefühls des sanft beschleichenden umschatteten und auflösenden mit Erquickung und Stärkung den Müden durchfließenden Schlummers. Ein entfesselter Vogel, ein angenehmes vielfarbiges Thierchen dieser Art zur Aufbehaltung ausgestopft, eine Sammlung prächtig schimmernder Schmetterlinge wird die Vorstellung des Todes eben sowohl vernünftlichen als mildern. In manche solche Mittheilungen auch außer der Geschichte des wiedergeborenen Insekts lassen sich die erhabnen herzerfüllenden Begriffe von Enthüllung, von Ausbildung, von Erhebung zu einem edlern Daseyn recht unmittelbar anreihen. Ein Vater kann im würzigen Dufte der schwelgerisch blühenden Bäume, im belebenden Athem der frischen Gartenluft, in der Frühlings-Sonne befeelendem Lichte, das durch die wogenden Schatten der neu belaubten Zweige tanzt, seinen Kindern eine welkende Blume, eine sinkende Blüte mit den Worten zeigen: Seht, Lieben, hier stirbt eine Baumblüte, seht da wälzt ein Lüftchen sie hin und begräbt sie im Staube; aber kommt her, da erblickt ihr an ihrer Stelle zwischen den Blättern schon ein zartes Früchtchen, die Frucht wächst und schwillt von süßem Saft, und kann einst, von einem menschlichen Munde genossen, in Blut verwandelt in dem Herzen eines Edlen schlagen, oder das Gehirn eines großen Denkers beleben. So unterwiesen wird ein Kind sich früh gewöhnen, im Sterben nur Entwicklung, Erhöhung, Reifen zu schöner Vollendung zu ahnden. Ein so vorbereitetes Kind wird man denn auch die Erscheinungen menschliches Verwelkens, die abgestreiften Hüllen reisender menschlicher Natur ohne Bedenken sehn lassen können. Ich kann mich unmöglich überzeugen, daß die Kengsilchkeit, womit dieß manche verhüten,

für

für die künftige Ruhe des Kindes vortheilhaft seyn sollte, da feltner und verscheuchte Vorstellungen am stärksten erschüttern, öfter wiederholte hingegen ruhiger und gleichgültiger werden. Eltern, die ihre Kinder dabey selbst leiten wollen, haben es in ihrer Gewalt, eben sowohl die Annäherung derselben an auffallende Entstellung und an die Opfer bedenklicher Krankheiten zu verhindern, als durch Vorbereitung die üble Wirkung eines unvermutheten Anblicks zu vermeiden, und schlechte Vorstellungen, die etwa durch umstehende Zuschauer erregt seyn möchten, zu berichtigen. Vorzüglich wär' es wol nicht zu billigen, ein Kind von dem Schlumberbette seines gestorbenen Gespielen zurückzuhalten. Das Kind wird noch an manchem Sarge stehen müssen, es mag hier lernen, auch das zu dulden und gerade am Sarge eines verblühten Kleinen schließt sich das Bild des Todes gar lieblich an das Bild des lieben ermüdeten Freundes, der sonst hüpfenden nun ruhenden Freude, des holden noch in seinem tiefen Schlase schier lächelnden Genossen der süßen kindlichen Lust. Ein verwelktes Kind ist ein so milder Anblick, daß es Erwachsenen, die ihre Zaghaftigkeit überwinden wollen, zu rathen ist, bey einem solchen die Scene des menschlichen Hineilens anschauen zu lernen. Ein todttes Kind schreckt nicht. Es kam und sah sich um; es hatte gesehen und ging. Es hatte sich noch nicht so fest an das Leben gehängt, darum sträubte es sich nicht dem winkenden Genius des Todes zu folgen, es tändelte freundlich hin in seine umfangende Arme, darum ist in allen seinen Gebärden etwas gar Williges, Hingegebenes und Zuversichtliches; kein wüthender Schmerz hat seine kindliche Schönheit entstellt, keine wilde Leidenschaft in seinen Zügen gewühlt, darum waltet auf seinem bleichen Gesichte der Schleyer des Todes so leise, so locker, so

50 II. Ueber Verhütung und Milderung

spielend, möchte ich sagen, daß man denken sollte, es sey nicht todt, es träume lustige Träume. Es sey mir hier gestattet, eine an sich nicht wichtige, aber doch beständige psychologische Erfahrung anzuführen. Ein Knabe, der, ich weiß nicht durch welche Eindrücke verstimmt, schüchtern vor jeder Scene der menschlichen Verwundlung floh, war einst fast gegen seinen Willen an ein Haus gezogen, in welchem ein kleines verblühtes Mädchen ausgestellt war, es befremdete ihn, alles anders zu sehn, als er gewöhnt hatte, der Schimmer von Friedlichkeit und Wohlbehagen in dem Antlitz des Kindes, die Menge von Blumen der Jahreszeit, womit es dicht überstreut war, wunderte und vergnügte ihn, und begann seine finstern Vorstellungen zu erhellen. Bald nachher starb ein Knabe, mit welchem er zu spielen pflegte, er weigerte sich, ihn zu sehn, und trat endlich zur Flucht gefaßt und halb zurückgezogen in die Thür. Die Schönheit des ruhenden Knaben, der Freude zu fühlen schien, zog ihn schon ein wenig näher hin, als aber gar der Vater des Kleinen mit in einander geschlungenen Armen, mit einem trunkenen Blick im inulgen Gesichte, aus welchem Trauer und liebevolle Zärtlichkeit vermischt und selbst für ein Kind verständlich sprach, zum Sarge trat, lange über ihm hing, und dann sich niederneigte und die blasse Wange des holden Lieblings küßte, da verließ den schauenden Knaben zu seinem Erstaunen plötzlich Grauen und Entsetzen; daß auch ein Todter noch lebenswürdig und geliebt seyn könne, war ihm eben so neu als erfreulich, und seitdem trat das Bild des Todes immer im Geleite heittrer und fast vergnügender Gedanken vor seine Seele.

So wie nach dem bisher Gesagten durch die Art der ersten Begriffe, sinnliche Eindrücke und Ideenverknüpfungen

sich der Todesfurcht entgegenarbeiten läßt: so wird der denkende Erzieher, überzeugt von der gewaltigen Wirksamkeit der Phantasie, überzeugt, daß es ein eben so vergebliches als schädliches Unternehmen seyn würde, diese Kraft ersticken zu wollen, anstatt sie zu reinigen und zu leiten, frühzeitig die Einbildungskraft seines Zögling mit solchen Bildern des irdischen Wohlbehagens auszustatten suchen, in welchen der Verstand brauchbaren Stoff für heitre und beglückende Gedanken zu verarbeiten vorfindet. Es wär' in dieser Rücksicht wohl zu wünschen, daß unsre Gebräuche bey der Bestattung und Bestattung der Verstorbenen, daß unsre Todtenäcker ein etwas freundlicheres Ansehn hätten, und ich denke, der Philosoph, der die Grundsätze der Brüdergemeinen im Ganzen nicht für die selbigen erkennen möchte, wird dennoch die beruhigende Sanftheit, in welcher bey ihnen nicht ohne Erfolg für die Gemeinglieder der Tod erscheint, da er ein Heimgang, ein Schrittlins Vaterland heißt, wird die zu froher Wehmuth schmelzenden Melodien neben den Zimmern der Sterbenden, wird die lachende Verzierung ihrer Todtenäcker, die Blumen, die bunt und duftend aus den zerfallenden Menschenhüllen sprießen, die lieblichen Gärten über den Betten der Schlafenden billigen und ihnen mehr Allgemeinheit wünschen müssen. Hier nun zu ändern, was wohl einer Aenderung bedürfte, hängt freylich nicht von Eltern und Freunden der Jugend ab, aber von ihnen hängt ab, die Phantasie derselben vor der Aufnahme gräßlicher Vorbilder zu verwahren, diese durch würdigere und mehr zu der menschlichen Vortreflichkeit stimmende Darstellungen zu verdrängen. Selbst ein Kind, das nur die gemeinsten all-gottlichen Gemälde, der Jahreszeiten zum Beispiel, versteht, wird auch den Sinn der schönen gedankenreichen grie-

52 II. Ueber Verhütung und Milderung

chischen Bildung des Todes begreifen. Neben einer mit Kränzen umwundenen Urne steht der schreckenlose Genius jugendlich, milde und hold, ohne Grauen wendet er die Fackel, und die Fackel verflucht, indes zu seinen Füßen aus der zerberstenden Hölle ein glänzender lustiger Schmetterling schlüpft, und die leichten Flügel zu schwingen beginnt. Mit dem Ernste und der Heiterkeit großer Gedanken schaut der Genius vor sich hin und auf die mit neuen Kräften sich regende Cypside, versunken in Erinnerung an den verträumten Traum dieses Lebens, verloren im Genuße des anhebenden Morgens der freyern, edlern, erhabnern Thätigkeit. Künstler sollten dergleichen Darstellungen zu verbreiten suchen, damit sie bald überall an die Stelle der demüthigenden Abbildung des nackten Gerippes träten. Indes lassen sich auch aus dieser, da sie nun einmal nicht ganz zu vertilgen seyn möchte, erhebende und geistersfüllende Gedanken herauswickeln. Das Geripp eines Blattes, das seine florartige Gewebe seiner zarten Fasern vergnügt sogar, das Gerüst eines Hauses schreckt wenigstens nicht, und das Gerüst eines menschlichen Leibes wird das auch nicht thun, wenn dem Kinde ein Lehrer die wunderbar geschickte Zusammensetzung der Theile eines Skelets, den von der höchsten Weisheit gewählten Schädel, unter welchem einst die Werkstatt so vieler Gedanken war, die künstliche Bildung der Brusthöhle, unter welcher einst ein Herz in so mannichfaltigen Gefühlen klopfte, zu erklären versteht. Das Große und Umfassende der Gedanken, die dadurch geweckt werden, wird über niederschlagende und bekümmernde Vorstellungen siegen.

Das ganze bis jetzt empfohlne Verhalten der Erzieher weckt am Ende auf nichts anders, als darauf ab, die Jugend

auf die Begriffe von künftiger Fortdauer und Fortbildung vorzubereiten, und die wirkliche Mittheilung dieser Begriffe, die Auseinandersetzung der für sie so laut und mächtig sprechenden unzähligen Bestätigungen, deren Erläuterung eine kurze Rede nicht zu fassen vermag, ist denn das letzte entscheidendste Mittel zur Verbannung der Scheu vor dem Tode durch Erziehung. Und jene Begriffe und ihre Versicherungen pflegen die frohen jugendlichen Seelen sehr gern, sehr begierig zu empfangen. Träumen nicht Kinder, träumt nicht die heranretende Jugend gewöhnlich sehr lachende Phantasien von den bezaubernden Gärten, von den paradiesischen Fluren hinter dem Grabe? Hat nicht mancher in seinem Frühlinge Zeiten gehabt, in welchem es ihm süß und wünschenswerth schien, als Jüngling, als blühende Jungefrau zu sterben? Wurden nicht die innigsten Lieder voll strömendes Ergusses der Begehren über Tod und Grab, voll heißer Sehnsucht nach ihnen, meistens von Jünglingen gedichtet? Ich gebe bereitwillig zu, daß diese Richtung der Seelen, so widersprechend das manchem scheinen mag, bloß aus Lebensdurst, aus Freudendurst, aus jugendlichem Schwachten nach neuen und starken, sehr beschäftigenden und herzerfüllenden Empfindungen, aus dem dunkeln, geheimen Wunsche recht glühend geliebt zu werden, am besten zu erklären ist; daß für manchen sein Tod Reize gewinnen kann durch die Meinung, dadurch in andern recht lebhaftere Gefühle für sich zu erzeugen. Eben das beweist aber, daß sich mit dem Gedanken an den letzten Austritt hienieden die Voraussetzung eines künftigen Genusses des Daseyns und fortdauernder Wirkksamkeit sehr leicht vereinigen lassen muß, daß die Jugend, wenigstens die reifere, fähig ist, die wichtigsten und am meisten aus der menschlichen Natur hergenommenen Be-

54 II. Ueber die Verhütung und Milderung

weise für die Unsterblichkeit der Seele zu fassen. Und wenn sie es faßt, daß wir unsterblich sind: wo bleibt dann das Entsetzen? Wir sind unsterblich: was ist nun das Sterben? Wir sind unsterblich, diesen natürlichen, so denkbaren, ersehnten Gedanken, nach dessen Bestätigung die Seele ringt und dürstet, diese Lehre, die allein die unerschütterlichste Beruhigung giebt, die jeden Zweifel gegen die vollkommenste Naturregierung beantwortet, die alles, was verwickelt und verworren scheint, in die entzückendste Harmonie auflöst, die uns die völlige Uebereinstimmung in allen unsern Anlagen, besonders in unsrer moralischen Natur und ihrem letzten Zwecke der möglichsten Vollkommenheit sehn läßt, welche die peinigendsten Widersprüche zwischen den Gesetzen unsers Denkens und unsrer Stetlichkeit — und der Welt Einrichtung hebt, welche für unsre Moralität und für ihre höchsten Gesetze, die schon Locke für eben so unbestreitbar als die Beweise der Mathematik erklärte, so unentbehrlich ist, den Gedanken: wir sind unsterblich! hat noch nichts widerlegt, wird nichts widerlegen, kann nichts widerlegen. Wir sind unsterblich! Was von uns dereinst in der Erde zerstäubt, womit einſt die Waude spielen, was der Huf des Rosses zerstampft und die Thiere des Feldes zertrreten, das sind nicht wir, das sind nur Trümmer unsrer verlassenen Wohnung! Wer in einem firalenden Pallaste haust, der wird eben so wohl mit Entzücken als mit Wehmuth sehen, wie in dem Schutte der Hülle, die ihn elust barg, Halme des Grases ranken, und Moos wuchert, und wilde Vögel nisten. Wir sind unsterblich! Was ist nun die Stunde des Scheidens? Eine ernste, eine feyerliche, aber nicht schreckliche Stunde; ernst und feyerlich wie die Stunde eines majestätischen befruchtenden Gewitters, nach welchem alles lacht und grünt und gedeiht.

der Toderrfurcht.

5.

Sortlob, wir sind unsterblich! Was ist nun Todesfurcht? Die Sorge des Beschränkten, der Irrthum des Schwachen, gleich dem leeren Wahne von Gespenstern! Wir sind unsterblich! Was ist der Tod? Die Befriedigung des Lebensdurstigen, die Sättigung des Thätigen, die Hoffnung des nach Vollendung Ringenden, der Triumph dessen, dem er naht.

O daß er jedem dieß wäre, o daß allenthalben die Erziehung, was sie nur vermag, thäte, damit alle, die über die Bühne der irdischen Vorbildung wandeln, in reiner hoher Sittlichkeit ihr Leben genießen, wie einen Tag der unschuldigen Lust, und geruhig und fröhlich dem Abend entgegen blicken, der ihnen noch höhere, noch süßere Freuden mitbringt.

G. R. E. Starke.



Aus dem Inhalt

Schwerpunkt: Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung.

Redaktion: Sylvia Kesper-Biermann, Esther Möller, Katharina Stornig.

Elisa Frei

Sympathy for the Martyr. Daniello Bartoli and the Japanese Children as Moral Examples (17th century).

Sylvia Wehren

Empathie im Kontext von Tod, Sterben und Trauer. Historische Gefühlspraxen in Jugendtagebüchern des 19. Jahrhunderts.

Annelie Ramsbrock

Be Empathetic! On the Relationship of Inmates and Guards in the West German Penal System.

Julia Kurig

„Sensibilität“ und „Solidarität“.

Das Konzept „Sozialen Lernens“ und die Gefühlskultur der Gesamtschule der 1970er und 1980er Jahre.

Abhandlung

Kathrin Berdelmann

Die Entstehung moderner Schülerbeobachtungs- und Beurteilungspraktiken: Wie die professionelle Pädagogik sich von jesuitisch, pietistisch und aufklärerisch geprägten Traditionen erst nährte und dann emanzipierte.

Quelle

Alexander Nordt

G.W.C. Starkes Pionierarbeit über Erziehung, Sterben und Tod(esfurcht) in der Deutschen Monatsschrift (1794).

978-3-7815-2679-2



9 783781 526792