



Friederike Thole
Sarah Wedde
Alexander Kather
(Hrsg.)

Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung

Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser

Thole / Wedde / Kather
**Über die Notwendigkeit der
Historischen Bildungsforschung**



Edith Glaser ist seit 2006 Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft, die historische Frauen- und Geschlechterforschung sowie die geschichtliche Perspektive auf Bildungspolitik und Bildungsberatung.

Friederike Thole
Sarah Wedde
Alexander Kather
(Hrsg.)

Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung

Wegbegleiter*innenschrift
für Edith Glaser

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

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

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

2021.n. © by Julius Klinkhardt.
Foto Umschlagseite 1: © Achim Heinrichs.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5914-1 digital doi.org/10.35468/5914
ISBN 978-3-7815-2479-8

Inhaltsverzeichnis

<i>Friederike Thole, Sarah Wedde und Alexander Kather</i> Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung – Einführung in die Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser	7
--	---

Teil I

Einblicke in ausgewählte Arbeitsbereiche der Historischen Bildungsforschung

<i>Sarah Wedde und Friederike Thole</i> Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte	17
---	----

<i>Ulrich Herrmann</i> Die Bedeutung des Gemeinten im Gesagten. Das Werkzeug des Historikers: Philologie und Hermeneutik – am Beispiel von Wilhelm Flitners Veröffentlichungen in der NS-Zeit	29
--	----

<i>Christian Bluhm und Markus Wochnik</i> Gender in der beruflichen Bildung – Entwicklung einer „Kategorie“ und einer zeitgemäßen Auseinandersetzung	40
--	----

<i>Pia Schmid</i> Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien politisch engagierter Frauen – 1850 bis 1910	53
--	----

<i>Alexander Kather</i> „Wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt“ – Auslandsaufenthalte von Fremdsprachenlehrenden aus (fach-)wissenschaftlicher Perspektive	64
---	----

<i>Elke Kleinau</i> <i>Children Born of War</i> in der deutschen Nachkriegsgesellschaft – Pädagogischer Diskurs und biografische Erzählungen	77
--	----

Teil II**Historische Bildungsforschung im inner- und interdisziplinären Kontext***Ralf Mayer*

„Zur Aufgabe des Erinnerns“ – im Spannungsfeld
 von Orientierungsanspruch und Erinnerung 91

Werner Thole und Max-Ferdinand Zeterberg

Entdecken, Vergessen und Erinnern.
 Über das ambivalente Rendezvous der Erziehungswissenschaft mit
 der Sozialpädagogik bei Klaus Mollenhauer 103

Bernd Overwien

Wie politisch ist politische Bildung?
 Kontroversen in der politischen Bildung seit den siebziger Jahren 115

Annedore Prengel

Anna und Maria mit dem Buch –
 eine imaginierte pädagogische Beziehung 125

Friederike Heinzel und Julian Storck-Odabasi

100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts 139

Isabelle Naumann

Von der Meritentafel zur Verhaltensampel –
 Lob und Strafe in der Grundschule 150

Winfried Speitkamp

Vom Bauhaus lernen:
 Das Staatliche Bauhaus von 1919 und die Universität der Zukunft 161

Verzeichnis der Autor*innen 173

Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung – Einführung in die Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser

Es ist uns eine Freude für Edith Glaser diesen Band herauszugeben. Gleichwohl er das Ende eines Zeitabschnitts markiert, soll er auch einen Anlass schaffen, gemeinsame Begegnungen und Wegstrecken zu resümieren sowie eventuelle Anknüpfungspunkte für weitere gemeinsame Projekte zu schaffen.

Ganz im Sinne der Wissenschaftsforschung stellten wir uns für diese einleitenden Worte zunächst – und das nicht ohne Selbstkritik – die Frage, was überhaupt die Funktion eines solchen Bandes ist. So werden Festschriften meist zu Jahrestagen von Institutionen, runden Geburtstagen von Personen oder, wie in diesem Falle, als Markierung eines Transitionsprozesses herausgegeben. Zudem ist eine Festschrift ein akademisches Statussymbol, dessen Abfassung eine etablierte Praxis innerhalb der universitären Festkultur ist (vgl. Füssel, 2019, S. 4f.) und deren sozialer Sinn im Gegensatz zu anderen Festpraktiken einem geringen Wandel zu unterliegen scheint. Festschriften dienen der Würdigung einer gefeierten Person und der Dokumentation und Anerkennung ihrer wissenschaftlichen Verdienste. Sie können darüber hinaus aber auch, durch die Setzung und Auslassung von Themen sowie die Wahl von Methoden und Bezugstheorien, ein strategisches Instrument von Wissenschaftspolitik sein (vgl. Wardenga & Wirth, 1995, S. 2ff.). Insbesondere kann eine Festschrift jedoch einen Raum eröffnen, in dem sich Wissenschaftler*innen¹ – die Wegbegleiter*innen der geehrten Person – einer Fragestellung aus ganz unterschiedlichen Perspektiven nähern. Ganz unterschiedlich nicht zuletzt deshalb, weil die Zusammensetzung der Beitragenden oft geprägt ist durch ein hohes Maß an Heterogenität, da sie den unterschiedlichen Lebens- und Schaffensphasen der geehrten Person entstammen. Gerade um den Fokus mehr auf die inhaltlichen Aspekte als auf ein doch irgendwie geartetes akademisches Statussymbol zu legen, haben wir uns als Herausgeber*innenteam entschieden den Begriff der Wegbegleiter*innenschrift dem der Festschrift vorzuziehen. Deutlich gefärbt ist eine Schrift wie die vorliegende auch immer von den Herausgeber*innen selbst, die den Schwerpunkt bestimmen und die Beitragenden

1 In diesem Band wird auf Anraten der Herausgeber*innen überwiegend diese Form der geschlechtergerechten Schreibweise verwendet. Den Herausgeber*innen sind Kontroversen darüber bewusst, jedoch sollte in diesem Band geschlechtliche Vielfalt auch neben der biologisch binären Einteilung abgebildet werden.

auswählen – in diesem Fall von uns, die aktuell bei Edith Glaser promovieren. So kann sich auch diese Wegbegleiter*innenschrift nur bemühen, den vielfachen Perspektiven und Zugängen, die die bisherige wissenschaftliche Laufbahn von Edith Glaser präg(t)en, Rechnung zu tragen, aber gleichsam in diesen das Gemeinsame zu suchen und zu finden: Dieses Gemeinsame ist mit Sicherheit die feste Überzeugung, dass die Erweiterung um einen historischen Zugang für so manches erziehungswissenschaftliche Projekt eine fruchtbare Perspektive darstellt, die hilft den Forschungsgegenstand aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten.

Deutschlandweit ist ein Rückgang der originären Universitätsprofessuren der Historischen Bildungsforschung zu verzeichnen und auch als verpflichtender Studienanteil ist die Geschichte der Pädagogik inzwischen eher unterrepräsentiert (vgl. Fickermann & Fuchs, 2015). Im Angesicht der aktuellen und drängenden pädagogischen Herausforderungen wie der Anpassung unseres Schulsystems an Inklusion und Digitalisierung sowie der Bekämpfung von Chancenungleichheit stellt sich die Frage, ob Forschungsanliegen, die sich, so zumindest die Behauptung, diesen Problemstellungen aus einer zukunftsorientierten Perspektive widmen, nicht dringend auf das Erschließen einer historischen Perspektive angewiesen sind. Der Nutzen bildungshistorischer Erkenntnisse ist zwar nicht immer unmittelbar erkennbar, aber er zeigt sich bei vertiefendem Nachdenken im Sinne der Theorie des Kulturellen Gedächtnisses. Die Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten hin zu einer engen Perspektive entwickelt, in der quantitative Empirie im Zentrum steht und die „eher nach kurzschrittigen Handlungsanweisungen fragt und für historische Erklärungen der Genese und Entwicklung von Problemen wenig Aufmerksamkeit aufbringt.“ (Caruso, Kemnitz & Link, 2009, S. 8) Warum also eine Professur für Historische Bildungsforschung nicht gegen eine Professur für empirische Schulforschung austauschen? Oder – zugespitzt gefragt – was für einen ‚Mehrwert‘ generiert Historische Bildungsforschung um sich auch den aktuellen Herausforderungen der Disziplin zu stellen?

Über lange Zeit bestand die Geschichtsschreibung der Pädagogik in großen Teilen aus der Hagiographie von Klassikern und der Darstellung des Walten einiger großer Männer als Impulsgeber (vgl. Reh & Scholz, 2018, S. 116), die heutige Historische Bildungsforschung konzentriert sich demgegenüber mehr auf die „Analyse und Kritik von Traditionen, Einrichtungen und Praktiken und der Wirkungen von Bildung und Erziehung.“ (Schuch, Tenorth & Welter, 2010, S. 643) Sie ist heute eine „[...] thematisch ausdifferenzierte, interdisziplinär organisierte, international kommunizierende Teildisziplin der historisch arbeitenden Humanwissenschaften [...]“ und hat ihre Methoden, die „[...] früher dominierenden Praktiken des einführenden Verstehens [...]“ (Tenorth, 2019, S. 46), um weitere wertvolle Zugänge bereichert. Wurden methodologisch und methodisch viele Theorieentwürfe dabei aus der Geschichtswissenschaft übernommen, basiert das spezifische Wissen über die beforschten Gegenstände, Konzepte, Ansätze und

Institutionen, welchen sich die Historische Bildungsforschung bedient, doch auf den Angeboten der Disziplin der Erziehungswissenschaft selbst (vgl. Reh & Scholz, 2018, S. 117). So bleibt trotz, oder gerade wegen der Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung die Erziehungswissenschaft die wichtige Bezugsdisziplin und das Erforschen der Bildungsgeschichte darf nicht ausschließlich spezialisierten Historiker*innen sowie Kultur- und Literaturwissenschaftler*innen überlassen werden, denn damit ginge die Gefahr einher die Bindung an die Theoriebildung der Erziehungswissenschaft und die Relation zu aktuellen Problemstellungen der Bildungspolitik zu verlieren (vgl. Zymek, 2015, S. 169f.).

Dieser Band soll aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive der thematischen und methodischen Vielfalt der Historischen Bildungsforschung Rechnung tragen und aus zwei Sichtweisen den Legitimationsdiskurs bereichern. Vor diesem Hintergrund werden zunächst im ersten Teil des Bandes exemplarische Beschäftigungsfelder der Historischen Bildungsforschung aufgezeigt. Im zweiten Teil gilt es wiederum darzulegen, inwieweit die Historische Bildungsforschung einen wesentlichen Bezugspunkt für andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, der Politikwissenschaft und der Geschichtswissenschaft bietet – wie auch umgekehrt.

Bevor die Beiträge im Folgenden kurz skizziert werden, möchten wir als Herausgeber*innen darauf verweisen, dass diese Wegbegleiter*innenschrift in ihrer ursprünglich geplanten Fassung einige weitere Beiträge enthalten hätte. Die besondere Zeit, in die die Vorbereitung dieses Bandes fiel, war über die üblichen wissenschaftlichen Pflichten hinaus für uns alle sehr herausfordernd – eine Umstellung ins Digitale, vermehrte Betreuungsaufgaben von Angehörigen und eigene gesundheitliche Einschränkungen waren Teil des Alltags von vielen. So ist es kaum verwunderlich, dass es einigen der Angefragten aus verschiedensten, sehr verständlichen Gründen nicht möglich war, einen Beitrag für diese Schrift zu verfassen, so gerne sie auch gewollt hätten. Wir sind aber sicher, dass die von Edith Glaser sehr geschätzten Kolleg*innen Lucien Criblez und Karin Manz mit ihrer internationalen Perspektive, Bettina Reimers mit ihrer besonders archiverfahrenen Sichtweise aus der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung und Lukas Staden mit seinen Zugängen zur Biographieforschung als ehemaliger Promovend von Edith Glaser an anderer Stelle die Möglichkeit nutzen werden, mit der Geehrten weiter in den wissenschaftlichen Austausch zu treten. Trotz dieser Widrigkeiten ist uns – wie wir finden – mit den eingereichten Beiträgen ein breites Portfolio geglückt, welches im Folgenden umrissen wird.

1 Einblicke in ausgewählte Arbeitsbereiche der Historischen Bildungsforschung

Die sechs Beiträge des ersten Teils des Bandes zeigen, wie vielfältig sich die Historische Bildungsforschung inhaltlich sowie auch theoretisch, methodologisch und methodisch ausgestaltet. Auch wenn die meisten Beiträge einen zeitgeschichtlichen Fokus aufweisen, ist es gelungen durch die Wahl der ganz unterschiedlichen Zugänge die Variationsbreite der Historischen Bildungsforschung aufzuzeigen.

Der Band eröffnet mit einem Beitrag der zwei Mitherausgeberinnen Sarah Wedde und Friederike Thole. Unter dem Titel „Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte“ weist dieser auf, wie Ansätze der modernen Wissensgeschichte fruchtbar zu machen sind für die Historische Bildungsforschung. Weiter wird von Ulrich Herrmann in seinem Beitrag „Die Bedeutung des Gemeinten im Gesagten. Das Werkzeug des Historikers: Philologie und Hermeneutik – am Beispiel von Wilhelm Flitners Veröffentlichungen in der NS-Zeit“ eine mögliche Perspektive der Analyse von (Nicht-)Verstrickungen in den Nationalsozialismus erläutert und diskutiert. Im dritten Beitrag legen Christian Bluhm und Markus Wochnik mit dem Beitrag „Gender in der beruflichen Bildung – Entwicklung einer ‚Kategorie‘ und einer zeitgemäßen Auseinandersetzung“ die Thematisierung von geschlechtlichen Fragen in der Berufspädagogik dar. Auch Pia Schmid widmet sich mit ihrem Beitrag „Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien politisch engagierter Frauen – 1850 bis 1910“ einem Thema der Frauen- und Geschlechterforschung und diskutiert die Bedeutung schulischer Erfahrungen in weiblichen Lebensgeschichten. Alexander Kather fügt dem Portfolio des Bandes unter dem Titel „Auslandsaufenthalte von Fremdsprachenlehrenden aus (fach-)wissenschaftlicher Perspektive“ eine Blickschneise im Schnittfeld von Historischer Bildungsforschung und Fachdidaktik hinzu, indem er der Bedeutung von Studienreisen als Wissenspraxis in der Geschichte der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrenden nachgeht. Der erste Teil des Bandes schließt mit einem Einblick in die Forschung von Elke Kleinau, die mit „*Children Born of War* in der deutschen Nachkriegsgesellschaft – Pädagogischer Diskurs und biografische Erzählungen“ eine bisher wenig in den Blick genommene Personengruppe in ihren Biographien sprechen lässt.

Mit diesen Beiträgen wird ein Einblick in die Diversität der Historischen Bildungsforschung gegeben, insbesondere werden aber auch mit der Frauen- und Geschlechterforschung, der Wissens- und Wissenschaftsgeschichte sowie der Biographieforschung und der Geschichte der Lehrer*innenbildung die unterschiedlichen Arbeits- und Forschungsfelder Edith Glasers aufgegriffen.

2 Historische Bildungsforschung im inner- und interdisziplinären Kontext

Der zweite Thementeil des Bandes umfasst fünf Beiträge aus den unterschiedlichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft sowie jeweils einen Beitrag aus der Geschichtswissenschaft und der Politikwissenschaft. Sie zeigen mit ganz unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen die verschiedenen Analogien und innerwie auch interdisziplinären Verknüpfungsmöglichkeiten mit der Historischen Bildungsforschung auf.

So beginnt der zweite Teil des Bandes mit einem Beitrag von Ralf Mayer unter dem Titel „Zur Aufgabe des Erinnerns“ – im Spannungsfeld von Orientierungsanspruch und Erinnerung“. Dieser setzt sich mit der Problemstellung des Orientierungswissens auseinander und legt mit Bezugnahme auf Walter Benjamins Erinnerungsverständnis dar, wie Fragen der Historischen Bildungsforschung nach wie vor Aktualität besitzen bei der Auseinandersetzung mit kollektiver Erinnerung und Gedenken. An die Chiffre des Erinnerns schließen Werner Thole und Max Zeternberg mit ihrem Beitrag „Entdecken, Vergessen und Erinnern. Über das ambivalente Rendezvous der Erziehungswissenschaft mit der Sozialpädagogik bei Klaus Mollenhauer“ an, in dem sie exemplarische Verbindungslinien von Allgemeiner und Historischer Erziehungswissenschaft mit der Sozialpädagogik aufzeigen. Politikdidaktiker Bernd Overwien vollzieht in seinem Beitrag „Wie politisch ist politische Bildung? Kontroversen in der politischen Bildung seit den siebziger Jahren“ die Geschichte der politischen Bildung mit einem Schwerpunkt auf die bewegte Zeit nach den ‚langen 1968ern‘ nach. Es folgt mit Annedore Pregel's Auseinandersetzung mit „Anna und Maria mit dem Buch – eine imaginierte pädagogische Beziehung“ eine weitere Perspektive der Frauen- und Geschlechterforschung. Im Anschluss widmen sich zwei Beiträge der Grundschule aus historischer Perspektive. Friederike Heinzl und Julian Storck eröffnen eine allgemeinere historische Perspektive auf die ersten Schuljahre unter dem Titel „100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts“ und Isabelle Naumann nimmt mit ihrem Beitrag „Von der Meritentafel zur Verhaltensampel – Lob und Strafe in der Grundschule“ eine spezifische Erziehungspraktik der Grundschule samt ihrer Genese in den Blick. Den zweiten Teil schließt der Geschichtswissenschaftler Winfried Speitkamp, der in seinem Essay Edith Glasers Interesse an der pädagogischen Institution Universität und ihrer Geschichte aufgreift. Unter dem Titel „Vom Bauhaus lernen: Das Staatliche Bauhaus von 1919 und die Universität der Zukunft“ verknüpft er innovativ Blickwinkel der Kunst, der Architektur, der Geschichtswissenschaft und der Bildung.

Die Diversität dieser Beiträge trägt nicht nur den vielseitigen Vernetzungen Edith Glasers in die Frauen- und Geschlechterforschung, die Allgemeine Erziehungswissenschaft, die Schulpädagogik, die Kindheitspädagogik und auch in die Sozial-

pädagogik Rechnung, sondern steht auch für ein Phänomen welches seit längerem in der Historischen Bildungsforschung zu beobachten ist. Denn obwohl es im Jahr 2004 nur 20 deutsche Universitäten mit einschlägigen Professuren für die Historische Bildungsforschung oder Historische Erziehungswissenschaft gab und es heute nur noch 13 allein diesem Gebiet gewidmete sind (eigene Erhebung), weiß man dennoch, dass die Zahl der historisch arbeitenden Kolleg*innen deutlich höher ist (vgl. Horn, 2004, S. 2). Auch gibt es derzeit über die „rein historisch“ ausgerichteten Professuren hinaus allein zehn erziehungswissenschaftliche Professuren in Deutschland, in denen ein historischer Schwerpunkt verbunden ist mit anderen Teildisziplinen wie der Allgemeinen Erziehungswissenschaft oder der Vergleichenden Bildungsforschung. Folglich scheint es angebracht, wenn man von der Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung sprechen möchte, über den Tellerrand hinaus zu blicken und auch historisch arbeitende Kolleg*innen jenseits der sich genuin als Historische Bildungsforscher*innen verortenden Kolleg*innen zu Wort kommen zu lassen.

Anhand der beiden Zugänge dieser Wegbegleiter*innenschrift soll sowohl die gesellschaftliche als auch die disziplinpolitische Relevanz der Historischen Bildungsforschung begründet werden. Somit folgen wir Edith Glaser, die bildungshistorischem Wissen eine aufklärerische Funktion zuschreibt, „[...] die nicht verordnet werden, aber die zu vermitteln man sich bemühen kann.“ (vgl. Glaser, 2009, S. 75) Diese Überzeugung fand sich bereits in Edith Glasers Antrittsvorlesung „Außenansichten – Innenansichten. Bildungspolitik und Pädagogik in der historischen Bildungsforschung“ am 18. Juni 2007 wieder. Es erscheint uns passend mit diesem Band, der zu ihrem Ausscheiden aus der Universität Kassel erscheint, wieder an diesen Anspruch anzuknüpfen.

In diesem Sinne wünschen wir Edith Glaser, die uns auf einem kleinen, wenn aber auch besonders prägenden Teil unserer wissenschaftlichen Laufbahn mit viel Engagement, Inspiration und immer auch dem notwendigen Maß an Kritik begleitete, nur das Beste in der Hoffnung, dass sich unsere Wege auch weiterhin kreuzen.

Unser Dank gilt allen, die das Erscheinen dieser Festschrift finanziell und vor allem auch ideell überhaupt erst möglich gemacht haben. Dabei danken wir insbesondere den Autor*innen und Andreas Klinkhardt und seinem Verlag Julius Klinkhardt für die wertvolle Unterstützung und produktive Zusammenarbeit.

Kassel, im April 2021

Friederike Thole, Sarah Wedde und Alexander Kather

Literatur

- Caruso, Marcelo, Kemnitz, Heidemarie & Link, Jörg.-W. (2009). Orte der Bildungsgeschichte – Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Orte der Bildungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–12.
- Fickermann, Detlef & Fuchs, Hanswerner (2015). Editorial zur Special Collection: Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse. In dies. (Hrsg.), *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse*. Münster/New York: Waxmann, S. 7–12.
- Füssel, Marian (2019). Universität und Festkultur. Praktiken – Räume – Medien. In Martin Kintzinger, Wolfgang Eric Wagner & Marian Füssel (Hrsg.), *Akademische Festkulturen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Zwischen Inaugurationsfeier und Fachschaftsparty*. Basel: Schwabe, S. 7–24.
- Horn, Klaus-Peter (2004): Historische Erziehungswissenschaft – Ein (Rück-)Blick auf die Literatur 2003. *Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)* 3. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-11783
- Glaser, Edith (2009). Aus Bildungsgeschichte(n) lernen. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 15(2), S.74–75.
- Reh, Sabine & Scholz, Joachim (2018). Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektive. *Erziehungswissenschaft* 56(29), S. 113–120.
- Schuch, Jane, Tenorth, Heinz-Elmar & Welter, Nicole (2010). Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (5), S. 643–647.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019). Argumente aus der historisch-philosophischen Bildungsforschung. *Erziehungswissenschaft* 30(58), S. 43–49.
- Wardenga, Ute & Wirth, Eugen (1995). Geographische Festschriften. Institution, Ritual oder Theaterspielen. *Geographische Zeitschrift* 83, S. 1–20.
- Zymek, Bernd (2015). Wozu (noch) Bildungsgeschichte und historische Bildungsforschung? In Detlef Fickermann & Hans-Werner Fuchs (Hrsg.), *Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse*. Münster/New York: Waxmann, S. 156–174.

Teil I
Einblicke in ausgewählte Arbeitsbereiche
der Historischen Bildungsforschung

Sarah Wedde und Friederike Thole

Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte

„Wissen entwickelt, verändert und realisiert sich immer wieder neu durch die Zirkulation zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Sphären, bis es sich darin möglicherweise verbraucht und wieder verschwindet.“
(Sarasin, 2011, S. 166)

In den Überlegungen zu diesem Beitrag haben wir entschieden uns mit etwas auseinanderzusetzen, das unsere beiden Dissertationsprojekte eint, aber vor allem einen Zugang aufgreift, den wir mit Edith Glaser und unserer Zeit am Fachgebiet Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel verbinden. Hier fiel die Wahl schnell auf einen wissenschaftlichen Ansatz, der aus unserer Perspektive für viele bildungshistorische Fragestellungen sowohl theoretisch als auch methodologisch als Bereicherung dienen kann.

Wissensgeschichte lässt sich in der Historischen Bildungsforschung aus vielfältigen Perspektiven beleuchten, zugleich finden sich Spuren und Effekte von Wissenstransfer in bildungshistorischen Blickschneisen wieder und können bei der Erforschung historischer Fragestellungen eine Rolle spielen. So könnte man sagen alle sich in diesem Sammelband findenden Beiträge schreiben, den einen oder anderen Aspekt betreffend, Wissensgeschichte.

Neben Begriffen wie „Risikogesellschaft“ (Beck, 1986) oder „Gesellschaft der Angst“ (Bude, 2014) ist insbesondere auch der Begriff der ‚Wissensgesellschaft‘ einer, der in soziologischen Perspektiven auf moderne Gesellschaften immer wieder angeführt wird. Hierbei wird ‚Wissen‘ – beispielsweise im Kontrast zu einer Industrie- oder Agrargesellschaft – als die primäre Quelle von Produktivität verstanden (vgl. Sarasin, 2020, S. 19). Wissen scheint somit als zentrales Element moderner Gesellschaftsstrukturen zu gelten. Vor diesem Hintergrund liegt die Relevanz, Wissen theoretisch sowie empirisch zu fassen, auf der Hand. In diesem Beitrag wollen wir angelehnt an Philipp Sarasin und das Schweizer Zentrum der »Geschichte des Wissens« (ZGW) einen Begriff von Wissensgeschichte und Wissensbewegung umrisshaft darlegen und anhand unserer Promotionsprojekte zeigen, wie das Nachvollziehen von Wissenszirkulation besonders fruchtbar für theoretische und methodologische Zugänge einer modernen Historischen Bildungsforschung ist.

Der Begriff der Wissensgeschichte

Mit einer Rahmung über ‚Wissensgeschichte‘ kann der klassischen Kritik gegenüber der Forschung an Wissensverwendungsprozessen, die dieser einen neo-liberalen Impetus unterstellen, begegnet werden (vgl. Dewe, 2006, S. 15). Ein wissenschaftlicher Ansatz ist im Kontrast zu anderen theoretischen Forschungsprogrammen, die bei der Erforschung von Wissensbewegungen gewählt werden, ein in der Geschichtswissenschaft zu verortender theoretischer Ansatz, der nicht die Wissensanwendung oder Wissensproduktion, wie es häufig im Kontext der Erforschung einer sogenannten ‚Wissengesellschaft‘ geschieht (vgl. Dewe, 2006, S. 16), in den Blick nimmt, sondern es ermöglichen soll, Wissensbewegung in ihrem gesellschaftlichen, diskursiven, medialen und personalen Zusammenhang zu analysieren (vgl. Sarasin, 2011, S. 172). Wissensgeschichte betrachtet die Transformation und Zirkulation zwischen verschiedenen sozialen und institutionellen Sphären und ist keinesfalls auf den akademischen Raum beschränkt (vgl. Sarasin, 2011, S. 164), womit sie neben der Abgrenzung zur Wissensverwendungsforschung auch deutlich über eine reine *Wissenschaftsgeschichte* hinausgeht. Eine solche Erweiterung des Schreibens von Geschichte über Wissen macht selbst dann Sinn, wenn zunächst akademische Wissensformen im Zentrum stehen, denn so konstatiert beispielsweise Staffan Müller-Wille (2017), dass „die Bedeutung wissenschaftlicher Begriffe [...] sich in der Regel nur [erschließt], wenn man sie in Beziehung zu ihren kulturellen, politischen und ökonomischen Kontexten setzt.“ (S. 143) Auch Peter Vogel (2016) stellt in seinem Beitrag „Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik“ fest, dass erziehungswissenschaftliches Wissen nicht auf ein spezifisch akademisches beschränkt bleibt, sondern Wissensbestände und Argumentationsformen den unterschiedlichen Wissensformen angehören können (vgl. S. 469). Um also in der historischen Forschung Zugang zu diesen unterschiedlichen Wissensbeständen der Erziehungswissenschaft zu erlangen, scheint es unumgänglich, Wissensgeschichte und nicht ausschließlich *Wissenschaftsgeschichte* zu schreiben. Vor diesem Hintergrund plädiert dieser Beitrag für einen möglichst weiten Wissensbegriff, der alle Formen von Wissen einschließt und somit explizites und implizites Wissen beinhaltet. Folglich fassen die expliziten Wissensformen sowohl Alltags- als auch Professionswissen wie auch das wissenschaftliche Wissen (vgl. Kreitz, 2011, S. 420). Zu den Formen des impliziten Wissens wiederum gehören verinnerlichte Paradigmen und Denkmuster, welche sich nicht in explizite Vorannahmen übersetzen lassen sowie die emotionale Seite des Wissens mit der ihr eigenen Affektivität (vgl. Oexle, 2002, S. 31). Dieser inhaltlichen Ausgestaltung des Wissensbegriffs wird eine foucaultsche konstruktivistische Perspektive zugrunde gelegt, die Wissen als konstituierendes Element von Diskursen fasst (vgl. Foucault, [1970]/1977, [1974]/1988a, [1981]/1988b).

Ideen, Kenntnisse und Handlungen, die aus sozialer Zirkulation resultieren (vgl. Kilcher, 2011, S. 26f.), sowie durch einen Prozess der Rezeption, Überlieferung und Vermittlung entstandene Wissensformen kennzeichnen Wissen als ein Produkt der Verfahren und Techniken der Nachrichtenzirkulation (vgl. ebd., S. 27f.). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass bei dem hier angelegten Wissensverständnis nicht primär relevant ist, „[...] was Wissen ist und wie es sich inhaltlich bestimmen lässt, sondern wie es zustande kommt und in bestimmten Zusammenhängen funktioniert.“ (Landwehr, 2002, S. 14) Daran schließen Fragestellungen der Wissensgeschichte an, welche

„[...] neben der Produktion des Wissens auch seine Anwendung und Weitergabe [...] in verschiedenen Zivilisationen, Gesellschaften und gesellschaftlichen Gruppen in den Blick [nehmen].“ (Vogel, 2004, S. 650)

Da Wissen – folgt man den schweizer Kolleg*innen in Anschluss an Foucault – das Ergebnis der jeweiligen Machtkonstellationen, denen es ausgesetzt ist, darstellt, zielt Wissensgeschichte darüber hinaus auf die „Erkenntnis der gesellschaftlichen Konstruktion des Wissens, seiner historischen Wandelbarkeit und unterschiedlichen Kodierung in den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten.“ (Ebd., S. 651f.) Wissen wird also immer als ein Produkt des Sozialen verstanden, womit das Erforschen einer Wissensgeschichte, wie sie hier dargestellt wird, immer mit dem Bewusstsein über die Hierarchisierung unterschiedlicher Wissensformen einhergeht (vgl. Foucault 1978, S. 60ff.). Passend zu diesem Verständnis von Wissen wird gleichsam auch eine konstruktivistische Perspektive auf historische Realität zugrunde gelegt, welche voraussetzt, dass keine „wissenschaftlich erdachte Ordnung [...] mit historischer Realität verwechselt werden“ (Priem, 2006, S. 366) sollte. Folgt man darüber hinaus einem gesellschaftskritischen Wissenschaftsverständnis, welches auch immer sowohl die eigene als auch die fremde Forschung in ein Verhältnis zu den gesellschaftlichen Herausforderungen setzt, scheint es obsolet *Wissenschafts*geschichte in Reinform oder Wissensbewegung nur in einem Verwendungskontext, das heißt abgekoppelt von anderen Formen der Wissensgeschichte, zu schreiben. So ist auch unabhängig davon, mit welcher Epoche sich beschäftigt wird, die jeweilige Bedeutung und auch die Autorität, die beispielsweise an wissenschaftliche Begriffe geknüpft ist, von radikalen Umbrüchen geprägt, was verdeutlicht, dass eine Darstellung der Geschichte von rein akademischem Wissen und seinem Nutzen immer relevante Kontexte ausblenden würde (vgl. Müller-Wille, 2017, S. 144). Zu dieser inhaltlichen Erweiterung des Wissensbegriffs gehört auch, dass Universitäten und andere Orte des akademischen Wissens nicht als exklusive, autarke Produktionsstätten von Wissen angesehen werden, sondern dass die Produktion von neuem Wissen oder neuen Bezügen immer eingebettet ist in schon bestehende Wissensformen und Denkräume, die

sowohl intern als auch extern des wissenschaftlichen Diskursraums verortet sein können (vgl. Behm, Drope, Glaser & Reh, 2017, S. 8).

Wissenszirkulation als Schleifenbildung

Philipp Sarasin stellt in seinem 2011 erschienenen Aufsatz die Frage „Was ist Wissensgeschichte?“ und beschreibt hier zunächst die Untersuchung der „gesellschaftlichen Produktion und Zirkulation von Wissen“ (S. 164). Hierbei setzt er zwei Bestimmungen als zentral: Zum einen, dass Wissen immer innerhalb bestimmter sozialer Grenzen zirkuliere und sich nicht einfach schrankenlos ausbreite und zum anderen, dass es bei der historischen Betrachtung nie um das normative Einschätzen des Wahrheitsgehaltes von Wissen gehe, sondern, dass immer nur interessant sei, wann und warum Wissen auftaucht und wie es sich bewegt, verändert und auch wieder verschwindet. Bei der Nachverfolgung von Wissen findet sich nach wie vor häufig der Begriff des Wissenstransfers wieder, der gerade in der Pädagogik besonders beliebt ist (vgl. Bühler, 2016, S. 236). Dieser ist jedoch problematisch beziehungsweise sollte einer Erweiterung unterzogen werden, da er impliziert, dass Wissen unverändert von einem Ort zum anderen wandere. Sarasin fordert die Zurückweisung der „Vorstellung eines singulären Ursprungs von Wissen [...] zugunsten der Vorstellung, dass Wissen ortlos ist und über Genre- und Institutionen- (und sonstige) Grenzen hinweg zirkuliert“ (Sarasin, 2020, S. 21). Diese Idee einer Bewegung ohne erkennbare Ursprungs- oder Endpunkte beschreibt auch James A. Secord als logische Konsequenz der Abkehr von der veralteten Annahme, dass Wissen lokal geschaffen und dann nach außen in allgemeinere Kontexte transferiert werde (vgl. Secord, 2004, S. 660f.). Vielmehr umfasst Wissenszirkulation als Ansatz der Wissensgeschichte die ‚Bewegung‘ von Wissen in Form von „Austausch, Interaktion, Verflechtung, Mobilität, Transfer und Grenzüberschreitung.“ (Zloch, Müller & Lässig, 2018, S. 4) Darüber hinaus ist die Zirkulation von Wissen die Bedingung dafür, dass Wissen funktioniert, da „es auf ‚Anstöße‘ aus anderen Wissensfeldern aus unterschiedlichen sozialen Räumen reagiert, an anderen Orten wieder aufgegriffen und dabei umgeformt wird.“ (Sarasin, 2011, S. 164) Daraus resultiert eine Konzentration auf praxeologische und in Teilen auch subjektorientierte Ansätze, die die Akteur*innen, die zur Produktion und Verbreitung von Wissen beitragen, in den Blick nehmen (vgl. z.B. Fuchs & Henne, 2017, S. 119).

Die Untersuchung der Zirkulation von Wissen impliziert auch das Nachvollziehen seiner Weiterentwicklung und Etablierung, des Abgrenzens oder Annäherns sowie seiner Manifestierung. Daran schließt eine explizite Perspektive an, die hier ergänzend angeführt werden soll. Die Erziehungswissenschaftler*innen Carsten

Bünger und Sabrina Schenk (2019) bezeichnen die Auseinandersetzung mit Theorien oder die Rezeption von Wissenschaftstraditionen als eine „Praxis des Übersetzens“. Die Chiffre des Übersetzens steht hierbei für eine Transformation, die unumgänglich ist im Prozess der dynamischen Entwicklung von Wissen. Sie fragen in einem 2019 erschienenen Beitrag danach, was es heißt „angemessen“ mit Traditionen umzugehen. Demnach sei jede Weitergabe von Wissen und somit jede Form des Wissenstransfers und der Wissenszirkulation auch immer eine Form des „Tradierungsgeschehens“. Wenn nun an diese theoretischen Ansätze eine Perspektive der Wissenszirkulation angelegt wird, wäre diese auch immer ein Prozess, indem sich einer Tradition ‚angeeignet‘ wird, in Form des Versuchs diese zu verstehen und sie dann in eine eigene Sprache zu übersetzen. Dies kann auf einer subjektiven Ebene passieren, wie wir es an Beispielen des Wissenstransfers in der pädagogischen Praxis beobachten, es kann jedoch auch für einen Diskursraum gelten, der sich einer Tradition annimmt und in den Prozess der Verarbeitung, Interpretation und Nutzbarmachung für den eigenen Kontext einsteigt. Diese Idee der Übersetzung kann jedoch noch erweitert werden um eine Idee des ‚Vergessens‘ oder des ‚Abstoßens‘, wie sie unter anderem bei Heinz-Elmar Tenorth (2019) zu finden ist. Denn fast jede Form von Wissen unterliegt auch Trends und Konjunkturen. Dieser Prozess des Vergessens ist genauso Teil eines Wissenstransfers, oder besser gesagt einer Wissenszirkulation, wie das Etablieren, das Übersetzen, das Manifestieren oder das Verändern von Wissen. So schreibt Tenorth: „Die ganz alltäglichen Regeln und Praktiken der wissenschaftlichen Kommunikation erzeugen offenbar Erinnern und Vergessen, Anschluss und Ausschluss zugleich.“ (S. 309) Folglich wäre ein weiterer Ansatz, der bei der Betrachtung von Wissen in Bewegung nicht außer Acht gelassen werden sollte, der der Nicht-Rezeption und der Nicht-Weitergabe von Wissen. Und zwar nicht immer nur in seiner Negativität unter der Prämisse des zu Unrecht in Vergessenheit Geratens, sondern auch in seiner Produktivität, denn das Vergessen von Theorien und prägenden Trends macht immer auch Platz für neue Konjunkturen, Thematisierungsweisen und innovative Denkmuster. Den vorgestellten theoretischen Perspektiven ist eines gemein: Sie erweitern den Begriff des Wissenstransfers von einer Start- und End-Perspektive um eine Ebene der Zirkulation. Wissen bewegt sich also nicht statisch als bestehendes Konstrukt in eine Richtung, sondern wirkt immer auch zurück auf seinen Ursprung und kann sich im Laufe dieses Prozesses verändern. Demzufolge kann die Zirkulation von Wissen auch als Schleifenbildung verstanden werden, die sowohl Rückbezüge auf Wissensfragmente sowie das Etablieren und Manifestieren von Wissen in anderen Diskursräumen wie auch das Verschwinden von Wissen oder ein Ersetzen durch neues Wissen miteinschließt.

Wissensgeschichte, Wissenszirkulation und Historische Bildungsforschung

Um die Zirkulation von Wissen, die vielschichtig und komplex und daher nicht immer historisch eindeutig zu beantworten ist (vgl. Fuchs & Henne, 2017, S. 119), zu ergründen, kann danach gefragt werden, wie Menschen in einer bestimmten Epoche, beispielsweise in Berichten in Ego-Dokumenten, „ihre – selbstverständlich reale – Welt interpretiert haben, welche Art von Wissen diese Interpretationen organisiert hat, und wie diese Deutungen wiederum die jeweiligen Wissensordnungen beeinflusst und verändert haben.“ (Sarasin, 2011, S. 21f.) Die Verbindung dieser Erkenntnisse mit einer historischen Kontextualisierung des jeweiligen Zeitgeschehens ermöglicht die Annäherung an die Wahrnehmung, Übernahme, Umformung und schließlich die Wirkung der transferierten und zirkulierenden Elemente von Wissen beziehungsweise Kultur(en)¹. Viele dieser von der Wissensgeschichte in den Blick genommenen komplexen Wissensformen, Deutungsmuster, kulturellen Elemente und gesellschaftlichen Kontexte sind durchzogen von Fragmenten, die das Erkenntnisinteresse bildungsgeschichtlicher Fragestellungen berühren. Unsere Promotionsprojekte sollen an dieser Stelle dazu dienen, kurz exemplarisch zwei Möglichkeiten vorzustellen, wie theoretisch-methodologische Programme der Wissenszirkulation in Projekten der historischen Bildungsforschung ihren Anwendungsbereich finden. Hierbei wird zum einen eine in erster Linie geographisch-kulturelle Wissensbewegung in den Fokus gerückt und zum anderen ein Schwerpunkt auf die Veränderlichkeit von Wissen in unterschiedlichen Sphären gelegt.

Das erste hier als Exempel stehende Projekt² untersucht den durch den Lehrer*innenaustausch des deutsch-amerikanischen Fulbright-Programms angestoßenen Kulturtransfer in der Nachkriegszeit. Ein wissensgeschichtlicher Ansatz ermöglicht hier das Nachvollziehen von Wissensbewegungen im geographischen Raum. Ausgehend von den Demokratisierungsbestrebungen der US-amerikanischen Besatzungspolitik wurden die deutschen Austauschlehrer*innen durch ihren einjährigen USA-Aufenthalt zu Multiplikator*innen demokratischer Werte in der frühen Bundesrepublik und zu Akteur*innen von Wissen. Wissen wird in diesem Projekt einerseits unter Bezugnahme des weiten Wissensbegriffs als Gesamtheit der Werte und Praktiken der Lebenswelt der 1950er, 1960er und frühen

1 Hier wird von einem weiten Kulturbegriff ausgegangen, der Kultur als von Menschen Erzeugtes und als Gegensatz zur Natur definiert. Es handelt sich dabei um ein System von Verhaltensweisen, Wahrnehmungs- und Deutungsmustern sowie Erwartungshaltungen, die sich in einem Ensemble aus mehreren Partikulkulturen organisieren (vgl. Paulmann, 2004, S. 180).

2 Dissertationvorhaben Sarah Wedde mit dem Arbeitstitel: „Internationalisierung der Lehrer*innenbildung: Wissens- und Kulturtransfer durch das deutsch-amerikanische Fulbright-Stipendienprogramm für Lehrer*innen (1952-1974).“

1970er Jahre in den beiden Sphären, der der USA und der Westdeutschlands, definiert und andererseits, im engeren Verständnis von Wissen, als pädagogisches Handlungs- und wissenschaftliches Wissen, das sich innerhalb von Bildungsinstitutionen bewegt (vgl. z.B. Rohstock, 2014). Dazu können Aspekte des Orientierungsrahmens der Erziehungsphilosophie und pädagogischer Konzepte sowie Fakten der Schulorganisation und Schulkultur gehören. Durch den Vergleich, die Reflexion und schließlich die Adaption dieses Wissens kann mit Hilfe wissenschaftlicher Zugänge danach gefragt werden, wie dieses Wissen von einem Kulturraum in einen anderen transferiert wurde, beziehungsweise wie sich das Fulbright-Programm auf Begriffe, Konzepte, kollektive Vorstellungen und Problematierungsweisen (vgl. Speich Chassé & Gugerli, 2012, S. 88) der 1950er, 1960er und frühen 1970er Jahre in der Bundesrepublik auswirkte.

Das zweite als Exempel stehende Projekt³ fragt nach Wissensbewegungen zwischen pädagogischer und politischer Praxis und der etablierten Erziehungswissenschaft im Kontext der ‚langen 1968er‘. Dabei wird der These nachgegangen, dass pädagogische und politische Projekte der Studierendenbewegung und den ihr angrenzenden Strukturen Einfluss auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik genommen haben. Untersucht wird demnach, ob und wie Wissen des kritisch-alternativen Milieus in der etablierten Erziehungswissenschaft aufgenommen, weiterentwickelt oder auch (wieder) abgestoßen wurde. Auch in diesem Projekt wird von einem weiten Wissensbegriff ausgegangen, der neben dem klassischen wissenschaftlichen Wissen auch Werte- und Normenkontexte umfasst. Wissen wird dabei zudem nicht als „feste übergebbare Einheit“ (Dinkelaker et al., 2020, S. 37) verstanden, sondern der Prozess der Wissensbewegung wird losgelöst von einem Vermittlungsgeschehen (vgl. ebd., S. 39) hin zu einer Perspektive des Übersetzens als Produktions- und Transformationsprozess (vgl. Thompson, 2017, S. 251). Somit ist auch in diesem Projekt die Abkehr von einer klassischen Wissenstransferperspektive hin zu einer Form der vielschichtigen und komplexen Wissensbewegung und -veränderung die theoretische Ausgangsposition. Beide Projekte eint eine Perspektive, die Wissen in seinen Zirkulationsschleifen, seiner Veränderlichkeit, seinem Entstehungskontext sowie seiner Bedeutung für die unterschiedlichen Sphären, in denen es sich bewegt, definiert.

Wenn man also – wie dieser Band – nach der Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung fragt, liegt die Antwort aus einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive auf der Hand. Historische Bildungsforschung leistet einen umfangreichen Beitrag zu Fragen der Wissensgeschichte. Wie andere Wissenschaftszweige auch

3 Dissertationsvorhaben Friederike Thole mit dem Arbeitstitel: „Wissenskulturen des pädagogischen kritisch-alternativen Milieus. Wissenszirkulation und Wissenstransformation zwischen pädagogischer und politischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Theorie in den 1960er und 1970er Jahren.“

ist die Historische Bildungsforschung immer verflochten mit aktuellen Trends der Wissenschaftskultur (vgl. Priem, 2006). Warum aber die Wissensgeschichte als theoretischer und methodologischer Zugang auch jenseits eines eventuell vorherrschenden Trends in besonderer Weise als geeigneter Ansatz für die Historische Bildungsforschung gelten kann, will dieser Beitrag abschließend aufzeigen. Sieht man Wissen als grundlegendes Kapital, das wesentlichen Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse hat, ist eine tiefergehende Erläuterung, warum die Erforschung von Prozessen der Wissenszirkulation auch für die Historische Bildungsforschung relevant ist, obsolet. Folgt man einer Selbstbeschreibung, wie sie auf dem der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung angehörigen Portal „Historische Bildungsforschung Online“ (HBO) vorgenommen wird, ist zentraler Gegenstand der Historischen Bildungsforschung die „Erforschung der Geschichte von Erziehung und Bildung, ihrer Institutionen und des pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Denkens“ (HBO 2021). Darüber hinaus macht Historische Bildungsforschung pädagogisches Wissen und seine unterschiedlichen Orte der Erzeugung zu ihrem Gegenstand und dient auch der Bündelung, Tradierung und Kritik von und an pädagogischem Wissen (vgl. Reh & Scholz, 2018, S. 114f.). Klingt in der ersten Definition der Begriff des Wissens nur implizit an, wird dieser bei Joachim Scholz und Sabine Reh in ihrer Funktionsbeschreibung als wesentlich gekennzeichnet. Mit der Erwähnung unterschiedlicher Orte der Wissenserzeugung und den Bezügen zu Tradierung und Bündelung schließt diese Funktionsbeschreibung nahtlos an die in diesem Beitrag entworfene theoretische Perspektive auf Wissensgeschichte und Wissenstransformation an. Historische Quellen unterschiedlicher Art geben dabei Auskunft darüber, wie dieses Wissen sich ausgestaltete, wie es kommuniziert, weiterentwickelt, bewertet und auch transformiert wurde. Unabhängig der vielfältigen Gegenstände, von der Erforschung schulischer Curricula über die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Professionsentwicklung bis hin zu Zugängen, die sich mikrogeschichtlich mit erzieherischen Praktiken befassen, kann hierbei die Ebene der Manifestierung und Tradierung unterschiedlichster Wissensformen nie unbeachtet bleiben – mag diese auch nicht in allen theoretischen und empirischen Zugängen als solche benannt werden. In einer modernen Form der Erforschung von Bildungsgeschichte geht es zudem nicht mehr nur darum, die Geschichtlichkeit pädagogischer Institutionen oder Erziehungswirklichkeiten abzubilden, sondern ebendiese in ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Faktoren in Form von Machtkonstellationen und Modernisierungsprozessen zu erfassen und nachzuvollziehen (vgl. Reh & Scholz 2018, S. 116). Laut Jane Schuch, Heinz-Elmar Tenorth und Nicole Welter (2010) gehe es nicht mehr darum, ‚Traditionspflege‘ zu betreiben, sondern der „distanzierte Blick der Forschung, die Analyse und Kritik von Traditionen, Einrichtungen und Praktiken und der Wirkungen von Bildung und Erziehung“ (S. 643) sind nun Gegenstand der bildungsgeschichtlichen Forschung. Zudem geht

es in aktuellen Forschungsansätzen der Historischen Bildungsforschung auch um das Aufzeigen des Diskursiven und Performativen. So vollzieht sich eine Abwendung von der Darstellung der Struktur hin zum Operationalen und Prozesshaften, Handlungen und diskursive sowie kulturelle Praktiken rücken vermehrt ins Zentrum der bildungshistorischen Forschung (vgl. z.B. Hoffmann-Ocon et al., 2020 oder Naumann in diesem Band). Die Untersuchung der kommunikativen Praktiken und lokalen Strukturen der Erziehungswissenschaft selbst werden ein immer beliebteres Forschungsfeld (vgl. Priem, 2006, S. 352ff.) und in diesem Kontext auch fortlaufend Fragen nach der Konstruktion genuin erziehungswissenschaftlichen Wissens. Daran schließen sich Fragen nach der Autonomie oder Heteronomie der Wissenszugänge der Disziplin an (vgl. Tänzler, 2017, S. 89). Forschungszugänge, die Bildungsgeschichte in ihre diskursiven Kontexte eingebettet betrachten, wie auch Zugänge, die das Zusammenspiel von Akteur*innen und Diskursen im jeweiligen Machtgefüge untersuchen, lassen sich gut unter der Lupe der hier vorgestellten wissenschaftlichen Perspektive sammeln, betonen diese doch insbesondere das Zusammenspiel unterschiedlicher Diskursräume, Akteur*innen und Wissensformen. Während sich die Historische Bildungsforschung früher darauf konzentrierte „das Walten großer Männer als alleiniger Impulsgeber des historischen Prozesses darzustellen“ (Reh & Scholz, 2018, S. 116), wandelte sich die Subdisziplin und sowohl die Kontextualisierung bildungsgeschichtlicher Themen als auch Perspektiven der Mikrogeschichte hielten Einzug. Über diese neueren Entwicklungen hinaus war auch die Historische Bildungsforschung, wie die Erziehungs- und Geschichtswissenschaften, zunächst stark von nationalstaatlichen Perspektiven geprägt. Spätestens durch Debatten um die Bologna-Reform sowie die PISA-Studie hat sich die Forschung jedoch um eine internationale Perspektive erweitert. Ansätze transnationaler Geschichtsforschung sind hiermit eng verbunden und prägten die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. So hat beispielsweise die *Histoire Croisée* (Werner & Zimmermann, 2002, 2006) dazu beigetragen die Grenzen des Nationalstaats zu überwinden (Werner & Zimmermann, 2006, S. 32), die Kulturtransferforschung (Espagne & Werner, 1987, 1988) konnte von der Historischen Bildungsforschung für „Vergleiche und Transferprozesse [...] fruchtbar gemacht“ (Criblez & Hofstetter, 2018, S. 7) werden und es rücken in diesem Kontext auch Kulturen, die selbst das Produkt von Wissenszirkulation sind, als Teil eines weiten Wissensbegriffs in den Fokus der bildungshistorischen Forschung (z.B. Lohmann & Böttcher, 2021). Sie fragt so beispielsweise danach, wie pädagogische Konzepte oder erziehungswissenschaftliches Wissen von einem Kulturraum in einen anderen transferiert werden und knüpft demzufolge direkt an Zugänge der Wissensgeschichte an (vgl. Criblez & Hofstetter, 2018, S. 7).

Diese dargelegten unterschiedlichen Aspekte des Wandels der Geschichtsschreibung machen neue theoretische und methodologische Zugänge notwendig. Mag

ein zirkulativ-wissensgeschichtlicher Ansatz hier auch nur einer der möglichen sein, bietet er doch eine Option marginalisiertes Wissen einzubeziehen, die Mehrperspektivität und Konstruiertheit geschichtlicher Realitäten zu ergründen sowie komplexe historische Begebenheiten epistemologisch zu erfassen und zu beschreiben. Bildungsgeschichte als Wissensgeschichte zu fassen stellt also einen vielversprechenden Zugang einer modernen Historischen Bildungsforschung dar, die mikrogeschichtliche, gesellschaftskritische sowie transnationale Perspektiven umfasst, und es können über solche Zugänge Transformationen, Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Feld von Erziehung und Bildung sichtbar gemacht werden (vgl. Reh & Scholz, 2018, S. 117). Die Erweiterung von einer *Wissenschaftsgeschichte* hin zu einer Wissensgeschichte und die Abkehr von einer reinen Wissensverwendungsforschung, mit der die Anlegung eines weiten und zugleich komplexen Wissensbegriffs einhergeht, wird zudem einem generell in der Erziehungswissenschaft zu beobachtendem Trend gerecht, nach welchem nicht nur die „Wissenschaftlichkeit pädagogischen Wissens, sondern [...] vor allem auch die Struktur pädagogischen Handelns als materielles Fundament pädagogischen Wissens“ (Tänzler, 2017, S. 96) verstanden wird. Darüber hinaus bietet ein wissensgeschichtlicher Ansatz immer einen Zugang, der ermöglicht, Geschichte(n) jenseits von einschneidenden Strukturdimensionsveränderungen und großen Vordenker*innen zu schreiben und somit das Augenmerk auf die nicht weniger relevanten diskursiven und praxeologisch zu erfassenden Merkmale zu wenden – gerade dies scheint einer Teildisziplin, die sich lange besonders durch unreflektierte hagiographische Geschichtserzählung alter weißer Männer hervortat, gut zu stehen.

Literatur

- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bude, Heinz (2014). *Gesellschaft der Angst*. Hamburg: Hamburger Editionen.
- Bühler, Patrick (2016). Wissenstransfer zwischen Armee und Schule? Schwache Soldaten und schwache Schüler um 1900. In Lukas Boser, Patrick Bühler, Michèle Hofmann & Philippe Müller (Hrsg.), *Pulverdampf und Kreidestaub. Beiträge zum Verhältnis zwischen Militär und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bern: Bibliothek am Guisanplatz, S. 223–244.
- Bünger, Carsten & Schenk, Sabrina (2019). „Belehrung“ und „Neufassung“ – Tradieren als Übersetzen. Überlegungen zum Anschluss an Günther Buck und Heinz-Joachim Heydorn. In Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock & Karin Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 235–253.
- Cribblez, Lucien & Hofstetter, Rita (2018). Editorial. Transfer und Transformation pädagogischen Wissens. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 40(1), S. 5–15.
- Dewe, Bernd (2006). Transfer, Transformation oder Relationierung von Wissen. Theoretische Überlegungen zur berufsbezogenen Wissensforschung. In Doris Schaeffer (Hrsg.), *Wissenstransfer in der Pflege. Ergebnisse eines Expertenworkshops*, S. 15–27. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/13237783-Wissenstransfer-in-der-pflege.html>

- Dinkelaker, Jörg, Ebner von Eschenbach, Malte & Kondratjuk, Maria (2020). Ver-Mittlung oder Über-Setzung? Eine vergleichende Analyse von Relationsbestimmungen in erziehungswissenschaftlichen Konzepten des Wissenstransfers. In Matthias Ballod (Hrsg.), *Transfer und Transformation von Wissen*. Berlin: Peter Lang, S. 7–50.
- Espagne, Michel & Werner, Michaël (1987). La construction d'une référence culturelle allemande en France: genèse et histoire (1750-1914). *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 42(4), S. 969–992.
- Espagne, Michel & Werner, Michaël (1988). Deutsch-französischer Kulturtransfer als Forschungsgegenstand. Eine Problemskizze. In dies. (Hrsg.), *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII^e et XIX^e siècle)*, Paris, S. 11–34.
- Foucault, Michel ([1970]/1977). Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Ullstein Materialien.
- Foucault, Michel ([1974]/1988a). Die Ordnung der Dinge Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foucault, Michel ([1981]/1988b). Die Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fuchs, Eckhardt & Henne, Kathrin (2017). Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg. In Britta Behm, Tilmann Drope, Edith Glaser & Sabine Reh (Hrsg.), *Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*. [Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 63]. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 108–123.
- HBO (2021): Wir über uns.
http://www.historische-bildungsforschung-online.de/hbo/wir_ueber_uns.html [2021-01-25]
- Hoffmann-Ocon, Andreas, De Vincenti, Andrea & Grube, Norbert (Hrsg.) (2020). Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kilcher, Andreas B. (2011). Assimilation und Zirkulation. Ein universalistisches Wissensmodell des 19. Jahrhunderts. In David Gugerli, Michael Hagner, Caspar Hirschi, Andreas B. Kilcher, Patricia Purtschert, Philipp Sarasin & Jakob Tanner (Hrsg.), *Nach Feierabend 2011. Zirkulationen*. Zürich: Diaphanes, S. 15–36.
- Kreitz, Robert (2011). Wissen. In Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 3*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 419–420.
- Landwehr, Achim (2002). Einleitung: Geschichte(n) der Wirklichkeit. In ders. (Hrsg.), *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens*. [Documenta Augustana 11]. Augsburg: Wißner-Verlag, S. 9–27.
- Lohmann, Ingrid & Böttcher, Julika (Hrsg.) (2021). Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Wille, Staffan (2017). Der Westen und die Wissenschaftliche Revolution. In ders., Carsten Reinhardt & Marianne Sommer (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftsgeschichte*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 142–153.
- Oexle, Otto Gerhard (2002). Was kann die Geschichtswissenschaft vom Wissen wissen? In Achim Landwehr (Hrsg.), *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens*. [Documenta Augustana 11]. Augsburg: Wißner-Verlag, S. 31–60.
- Paulmann, Johannes (2004). Grenzüberschreitungen und Grenzräume: Überlegungen zur Geschichte transnationaler Beziehungen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die Zeitgeschichte. In Eckart Conze, Ulrich Lappenküper & Guido Müller (Hrsg.), *Geschichte der internationalen Beziehungen. Erneuerung und Erweiterung einer historischen Disziplin*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, S. 169–196.
- Priem, Karin (2006). Strukturen – Begriffe – Akteure? Tendenzen der Historischen Bildungsforschung. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 12, S. 351–370.

- Reh, Sabine & Scholz, Joachim (2018). Historische Bildungsforschung und ihre erziehungswissenschaftlichen Perspektive. *Erziehungswissenschaft* 56(29), S. 113–120.
- Rohstock, Anne (2014). Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg. In Patrick Bernhard & Holger Nehring (Hrsg.), *Den Kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte. [Frieden und Krieg. Beiträge zur Historischen Friedensforschung Bd. 19]*. Essen: Klartext, S. 257–282.
- Sarasin, Philipp (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36(1), S. 159–172.
- Sarasin, Philipp (2020). Wie breit darf es denn sein? »Wissen« und kein Ende. In: Sandra Bärnreuther, Maria Böhmer & Sophie Witt (Hrsg.), *Nach Feierabend 2020. Feierabend? (Rück-)Blicke auf »Wissen«*. Zürich: Diaphanes, S. 17–23.
- Schuch, Jane, Tenorth, Heinz-Elmar & Welter, Nicole (2010). Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 56(5), S. 643–647.
- Secord, James A. (2004). Knowledge in transit. *Isis* 95 (4), S. 654–672.
- Speich Chassé, Daniel & Gugerli, David (2012). Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. In Karine Crousaz, Michael Jucke, Stefan Nellen, Anja Rathmann-Lutz & Yan Schubert (Hrsg.), *Kulturgeschichte in der Schweiz: eine historiografische Skizze = L'histoire culturelle en Suisse: une esquisse historiographique*. Zürich: Chronos Verlag, S. 85–100.
- Tänzler, Dirk (2017). Pädagogisches Wissen in der Wissensgesellschaft. *Pädagogische Korrespondenz* 56, S. 88–99.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019). Zu Recht vergessen. Zum Lob einer nicht selten verkannten Praxis in den Wissenschaften. In Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock & Karin Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 290–314.
- Thompson, Christiane (2017). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In Kerstin Jergus & Christiane Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 231–265.
- Vogel, Jakob (2004). Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der „Wissensgesellschaft“. *Geschichte und Gesellschaft* 4(30), S. 639–660.
- Vogel, Peter (2016). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen. Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. *Zeitschrift für Pädagogik* 62(4), S. 452–473.
- Werner, Michael & Zimmermann, Benedicte (2002). Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der Histoire croisee und die Herausforderung des Transnationalen. *Geschichte und Gesellschaft* 28, S. 607–636.
- Werner, Michael & Zimmermann, Benedicte (2006). Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity. *History and Theory* 45, S. 30–50.
- Zloch, Stephanie, Müller, Lars & Lässig, Simone (2018). Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945: Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1–35.

Ulrich Herrmann

Die Bedeutung des Gemeinten im Gesagten. Das Werkzeug des Historikers: Philologie und Hermeneutik – am Beispiel von Wilhelm Flitners Veröffentlichungen in der NS-Zeit¹

„Werkzeug des Historikers“ ist der Titel eines kleinen handlichen Buches, das seit Jahrzehnten Studierenden der Geschichtswissenschaft als Einführung in geschichtswissenschaftliche Arbeiten dient (Brandt, 1958/2012). Wer es anspruchsvoller möchte, wendet sich an Hans-Georg Gadamers „Wahrheit und Methode“ oder Jörn Rüsens „Historik“. Jede geisteswissenschaftlich arbeitende Person sollte das Handwerkszeug kennen und korrekt benutzen können, sonst herrscht Dilletantismus, und die Arbeitsergebnisse werden nicht anerkannt. Für eine Schlussfolgerung eine*r Historiker*in ist nicht die Menge von Belegen (im Sinne von *evidence*) maßgeblich, sondern die Genauigkeit ihrer Prüfung, ähnlich wie in einem Untersuchungs- oder Gerichtsverfahren. Historiker*innen sind Spezialist*innen für Quellenkritik, d.h. für die Prüfung der Echtheit einer Quelle (Textdokument), für ihre Überlieferung, ihren Kontext, ihre Bedeutung damals, später und heute für uns bei der Rekonstruktion der vergangenen Wirklichkeit. Die hermeneutische Aufgabe besteht darin, die Bedeutung des Wortlauts eines Textes zu erschließen, weil immer davon auszugehen ist, dass wir die Bedeutung des Gemeinten im Gesagten verfehlen können.

Dieses Verfahren soll an Texten von Wilhelm Flitner aus der NS-Zeit erläutert werden. An ihnen wird gezeigt, mit welchen historischen Argumenten und sprachlich-interpretierenden Mitteln Flitner sich kritisch von der NS-Weltanschauung absetzte, indem er vordergründig auf ihre Themen einging. Daran schließt sich eine Betrachtung über seinen für diese Distanz zum Nationalsozialismus maßgeblichen moralisch-politischen Gesinnungshintergrund an. Letzteres soll deswegen dargelegt werden, weil einige prominente Freunde Flitners in der Pädagogik – Eduard Spranger, Herman Nohl und Erich Weniger – sich sprachlich kompromittiert haben, ohne Nationalsozialisten gewesen zu sein, und weil eine

¹ Dieser Text geht auf einige Passagen in meiner Monographie über Wilhelm Flitner zurück (Bad Heilbrunn 2021). Sie werden meiner Doktorandin Edith Glaser gewidmet, die einen großen Teil des Flitner-Briefnachlasses bearbeitet hat. Ohne diese Vorarbeiten hätte ich mein Buch nicht schreiben können. – Dort finden sich auch nähere bio-bibliographische Angaben zu den hier erwähnten Personen aus Flitners Umfeld und Freundeskreis.

Erklärung ihres Verhaltens bei allem unerlässlichen und respektablem Fleiß des Zitatesammelns unerledigt geblieben ist. Warum konnte Flitner in Bezug auf den NS distant und resistent bleiben?

1930 – Flitners Rede zur Verfassungsfeier des Hamburger Senats

Mitte 1930 befanden sich Staat und Gesellschaft in einer schweren Krise: Das Minderheitskabinett Brüning regierte mit Hilfe von Notverordnungen des Reichspräsidenten nach § 48 der Reichsverfassung; gegen Ende des Jahres stieg die Zahl der Arbeitslosen auf 4,4 Millionen; Stahlhelm, Deutschnationale und Nationalsozialisten waren zum offenen Kampf gegen die Republik übergegangen; die Reichstagswahlen am 14. September 1930 ließen die Mandate der Nationalsozialisten von 12 auf 107 (von 507) anwachsen.

Dem erst seit einem Jahr an der Hamburgischen Universität lehrenden Flitner wurde eine besondere Ehre zuteil. Auf Einladung des Hamburger Senats hielt er aus Anlass der Verfassungsfeier am 11. August 1930 eine die politische Situation würdige Rede (Flitner, 1930; Jürs, 2018). „Der Gedanke des sozialen Volksstaats, der Gedanke einer Mitbestimmung der Regierten und der Demokratie befindet sich in der modernen Welt in einer kritischen Lage.“ (Flitner, 1930, zit. Jürs, 2018, S. 220) Der „soziale Volksstaat“ – das ist nicht der Staat der nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“ („Volksgenossen“), sondern der Staat eines Volkes von mündigen Bürgern (*citoyens*). Zum einen müsse „die Politik“ selber danach trachten, durch ihre staats- und gesellschaftspolitische Praxis zustimmungsfähig und verteidigungswürdig zu sein – das ist ihre „nationalpädagogische“ Aufgabe. Zum andern müssten durch Erziehung und Bildung junge Menschen in der Schule, die älteren in der Erwachsenenbildung aufgeklärt sowie letztere angeregt und befähigt werden, ihre staatsbürgerlichen Pflichten zum Wohle des Gemeinwesens zu verstehen und wahrzunehmen. Flitner gelang dabei eine bemerkenswerte Formulierung:

„Und die Erziehung muss überall vorüber ritterliche Gesinnung, den Stolz auf Selbsthilfe, das Sorgen für andere, das Hinhören auf Andersdenkende, den gesellschaftlichen Umgang mit denen schließlich, die in der Minderheit bleiben und die von uns, die wir vielleicht in der Mehrheit sind, überstimmt werden: dass man diese politisch ausgeschalteten nicht auch menschlich ausschalte und sie somit wieder zu unmündigen toten Staatsbürgern mache, ist eine weitere und sehr schwere demokratische Tugend.“ (Jürs, 2018, S. 212f.) „Und damit werden einige Grundforderungen unseres Staatswesens, wie ich glaube, so lange fort dauern, als [sie] die abendländische Geistesrichtung des christlich-humanen Glaubens an den höheren Menschen im Menschen bewahrt.“ (Jürs, 2018, S. 221)

Flitners Position ist eine klare Absage an die Gegner*innen der Republik und ein Appell an die Wahrnehmung der staats- und mitbürgerlichen Pflichten zum Wohle aller. Hier bedarf es keiner hermeneutischen Bemühungen, um die Bedeutung des Gemeinten im Gesagten freizulegen. Seinen pädagogisch-politischen Standpunkt hat Flitner während der NS-Zeit mehrfach geäußert, ohne Anstoß zu erregen. Wie konnte das gelingen?

„Volk“ ist nicht „völkisch“: Philologie als Medium von Flitners Resistenz gegen die NS-Ideologie

Flitner hatte sich 1929 nach dem Wechsel von der Pädagogischen Akademie Kiel an die Universität Hamburg in der Lehre zunächst auf eine „Pädagogik der Gegenwart“, d.h. auf reformpädagogische Bewegungen konzentriert, brach diese Akzentuierung 1933 aber ab, nicht ohne Hintersinn, um 1932/33 parallel zu den Ankündigungen von Gustaf Deuchler, Inhaber des pädagogischen Nachbarlehrstuhls, der sich mehr und mehr als Antisemit und Nazi zu erkennen gab, das „nationalpädagogische Problem“ zu thematisieren. Dieses „Problem“ war zu dem Thema der NS-Pädagogik avanciert, „national“ freilich in einem völkisch-nationalistischen und -rassistischen Sinne. Flitner tat jetzt (und später) etwas, was ihm den Argwohn der Regimetreuen ebenso zuzog wie die kritische Aufmerksamkeit jener „Anderen“ im Kolleg*innen- und Studierendenkreis, die bemerkten, was er hier vorführte: Er decouvrierte die platte Ideologie des Nationalsozialismus als historisch und gedanklich uninformiert-dümmlich, als Phrase, indem er zeigte, dass das Programm einer „Nationalpädagogik“ der preußischen Reformzeit dem Kampf gegen die französische Besatzung bzw. Hegemonie in Europa entstammte und als Appell diente, sich auf die ethischen Werte einer eigenen Staats- als Kultur-nation zu berufen, die „die Deutschen“ allerdings auf diesem Wege erst noch werden mussten. „Nationalpädagogik“ sei im „deutschen“ Sinne von *nation building* ein Beitrag zum Verfassungs- und Kulturstaat, und das mache den Unterschied aus zu dem von den Nazis angestrebten Macht- und Hegemonialstaat, sei also das Gegenteil dessen, was sich in der deutschen Geschichte legitimerweise auf „Nationalpädagogik“ berufen dürfe. Die Nationalsozialist*innen verstanden jedoch unter „Nationalpädagogik“, was sie zunächst noch nicht beim Namen nannten: Staatserziehung als Formationserziehung, d.h. die bedingungslose Unterwerfung unter die nationalsozialistische Weltanschauung und den Willen des „Führers“. Bei der Durchsicht der einschlägigen Äußerungen Flitners in Aufsätzen und Vorträgen der Jahre 1933 bis 1935 zu NS-Ideologie-affinen Themen zeigt sich diese Vorgehensweise immer wieder. Nach der Soester Führertagung des Reichsausschusses der Deutschen Jugendverbände („Die Jugend im Kampf um Deutsch-

land“, 1933) publizierte Flitner sein Referat über die Frage der Zukunft der Jugendverbände und ihrer Arbeit (Flitner, 1934a). Hier wiederholt Flitner seine Vorgehensweise – „Jugend“, ihre „Berufung“ und ihre Wirkungen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in den Lebensreform- und Jugendbewegungen –, um nach diesem Rückblick auf die Pfade der pädagogischen Erneuerung, die eben nicht diejenigen der NS-Bewegung waren, zu dem Schluss zu kommen:

„Überblicken wir alle Pfade der erneuerten pädagogischen Erfahrung: der wesentliche Ertrag der pädagogischen Tätigkeit von der bündischen Jugend aus muss darin gesehen werden, dass konkret hier ein Ideal der neuen Erziehungsarbeit unseres Volkes gefunden ist, nicht erspekuliert, sondern erfahren und gelebt. [...] Es ist ein eigentlich deutsches Gewächs, durch Sturm und Drang, die Klassiker und Freiheitskämpfer vorbereitet, seit Lagarde und der pädagogischen Bewegung um 1900 weiterentwickelt, durch die aufbrechende Jugend und das bewusste Frontkriegerium verkörpert und nun bereit, eine Volksordnung der nationalen Gesittung und der sozialen Verbundenheit aller Stände, Schichten, Ordnungen des deutschen Volkes geistig zu begründen.“ (Flitner, 1934a, S. 362)

Um sich mit seinem Anliegen Gehör zu verschaffen, übernahm Flitner „Sprachregelungen“: „der erneuerte Staat“, ein „deutsches Gewächs“, „Frontkriegerium“, „Volksordnung“, „soziale Verbundenheit aller Stände, Schichten, Ordnungen des deutschen Volkes“ – aber gerade die Zusätze markieren die Differenz zur NS-Ideologie: „Volksordnung der *nationalen Gesittung*“ und eine Verbundenheit, die *geistig* (und nicht weltanschaulich oder biologisch-rassistisch) begründet ist. Und das „bewusste Frontkriegerium“ meint nicht den „Frontkämpfer“, den die NS-Propaganda glorifizierte, sondern denjenigen Kriegsteilnehmer – wie Flitner selber –, der sich nach dem Desaster des wilhelminisch-militaristischen Kaiserreichs in den Dienst des Aufbaus der Republik stellte: in der Erwachsenenbildung und Jugendarbeit, in der Sozial- und Wirtschaftspolitik. Wer „zwischen den Zeilen“ lesen konnte, verstand Flitners Botschaft. Die sprachliche Camouflage war die einzige Möglichkeit von Regime-Oppositionellen, wollten sie sich nicht in Gefahr bringen, ihre Stimme in dieser Form noch zu erheben, solange dazu eine Möglichkeit bestand.

Ähnlich verfuhr Flitner (1934b) in dem Aufsatz „Die Erziehung des künftigen politischen Deutschen und die Landerziehungsheime“ von 1934, so dass deutlich wurde, dass die wirkliche Idee des Landerziehungsheims in der Tradition der Reformpädagogik dem eben *nicht* entspricht, was der bekennende Nationalsozialist Theophil Lehmann (Leiter des Landschulheims am Solling) im Gewand der NS-Terminologie auf einer „Bauchbinde“ seiner Broschüre kund gab: die „revolutionäre erzieherische Bewegung“ der Landerziehungsheime seit Hermann Lietz „weiß sich heute am Ende einer jahrzehntelangen Phase vorkämpferischen Einzeldaseins“ und weiß sich einig mit „dem Erziehungswillen einer erwachenden

Nation“. Flitner stimmt zu, dass die „deutsche Erziehung“ der „inneren Einheit eines Ideals“ bedarf, setzt aber hinzu, „dass eine solche Einheit eben nur durch Bindung und Bündigung freier, verantwortungsfähiger, Selbständigkeit und Ehre wahrer *Personen* möglich ist. [Hervorheb. im Orig.] Eine gut protestantische These [...] Ohne sie gibt es weder Politik noch Erziehung im deutschen Sinne.“ (S. 380) Die Aussage ist eindeutig, wenn auch in „zeitgemäßer“ Sprache: Was „Deutsch“ ist, überlassen wir nicht den Nationalsozialist*innen. Der Verweis auf „Person“ als eines moralischen Subjekts zeigt, dass unter „Bindung“ nicht die Subjektion unter „Volk und Führer“ gemeint sein kann, sondern die freiwillige Kameradschaft in der Gefolgschaft einer freien „Bündigung“ (in der Sprache der Bündischen Gruppierungen nach 1919); und „Erziehung im deutschen Sinne“ ist eine Anspielung auf Schleiermachers „Universität im deutschen Sinne“ – die Gründung der Berliner Universität – als einer Stätte zur Mitwirkung einer Kulturturnation.

Ein weiteres Beispiel ist der Text „Volkswissen“ in der „Deutschen Zeitschrift. Monatshefte für eine deutsche Volkskultur [!]“ (Flitner, 1935a). Wie manifestiert sich „Volkswissen“, und wie wird es tradiert? Diese Tradierung sei eine vornehmliche Aufgabe der „Träger geistiger Ämter“ und der „Führung“ des Volkes, um das Volk „wissend“ zu machen. Die Amtsträger müssten sich dadurch auszeichnen, dass sie

„die deutsche Sprache völlig beherrschen, Manieren haben, Sitte achten und halten, im Glaubensleben stehen, Liebhaber der Künste sein, in den Geist der Heilkunst, der Rechtsprechung hineinwachsen usw. [Deshalb ist unabdingbar,] dass alle gelehrte Ausbildung verbunden wird mit einer geistigen Führung, die auf Sprache, Sitte, Manieren, Haltung, Ehrbegriffe, Glaubensleben, Kunstsinn, praktische Betätigung und Arbeitsethos Wert legt.“ (S. 118f.)

Dass Flitner das genaue Gegenteil von dem vertrat, was in der NS-Weltanschauung und ihrer Erziehungs- und Schulpolitik angesagt war, liegt auf der Hand. So auch in einem Text ebenfalls aus dem Jahre 1935: „Die Rückkehr zum reinen [!] Ursprung des Gemeingeistes. Beitrag zur Theorie der Geistesbildung [!] und Schulgestaltung“ (Flitner, 1935b.). Der Bezugspunkt der Erörterung sind Renaissance und Humanismus, und die „Fragen der Geistesbildung entwirren sich von folgenden Sätzen aus: 1. Unser *Gemeinwesen* ist uns immer nur geistig gegeben. 2. Der *Geist* ist uns wiederum nur durch unser gegenwärtiges Gemeinwesen hindurch gegeben.“ (Ebd., S. 51) Neben Renaissance und Humanismus, Reformation und Aufklärung sind es wieder die Erneuerungsbewegungen nach 1800 und seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts, also die Reformbewegungen und die Reformpädagogik, die in Sprache und Kultur die Quellen des „reinen“ Gemeingeistes enthalten. Gegenwart i.S. des „gegenwärtigen Gemeinwesens“ ist nicht der

NS-Staat, sondern ist die Vergegenwärtigung der abendländischen Kultur und Gesittung, wie sie in Kirche (!) und Schule überliefert werden soll.

Am 6. Februar 1940 hielt Flitner in Lübeck einen Vortrag zum Thema „Soldatisches Ethos“, kein halbes Jahr nach Beginn des Zweiten Weltkriegs, nach Auffassung von Oberbürgermeister und Partei in Lübeck ein „aufgezwungener Kampf“ um die „Lebensrechte unseres Volkes“.² Flitner setzte sich vom Eroberungs- und Vernichtungskrieg ab: „Wenn Friede und Aufbau der Sinn des Krieges sind, so muss sich dieses reine Ziel auch auf die Form des Kampfes, auf die Haltung des Soldaten auswirken.“ Und diese Haltung sei „der ritterliche Mensch [als] das höchste Mannesideal in der abendländischen Kultur“ (das Flitner noch im preußischen Offizierscorps vermutete). „Der Krieg will gerechtfertigt sein vor dem Gewissen“. Soldatisches Ethos: das ist Ritterlichkeit durch Beachtung der Haager Landkriegsordnung und nicht die dem Soldaten vom NS-Regime angesonnene Barbarisierung in einem Vernichtungskrieg (vor allem im „Barbarossa-Befehl“ für die Vorbereitung auf den Überfall auf die Sowjetunion, was außerhalb der Militärführung niemand wissen konnte).

Ein letztes Beispiel für Flitners Strategie, die NS-Weltanschauung philologisch zu decouvrieren, liefert das 1941 erschienene Buch „Die vier Quellen des Volksschulgedankens“. Das Buch erschien als Band 1 einer von Flitner herausgegebenen Reihe von Schülerarbeiten unter dem Reihentitel „Volkstum und Erziehung“. Was im Buch zu erwarten war, formulierte Flitner in einer Anzeige: „Der erste Band bringt eine geschichtliche Untersuchung zur Theorie des Volksschulwesens [...] Die vier Quellen der Volksschulidee werden aufgedeckt und die großen abendländischen Geistesbewegungen als Ursprünge der Volksschulidee aufgewiesen. Es füllt dadurch ein neues Licht auf die europäische Volksschulpolitik und auf die Frage der Unterrichtspraxis.“ Deutlicher konnte man sich von Inhalt und Funktion der Erziehung und des Unterrichts im Nationalsozialismus nicht absetzen, wo Rassenkunde, Vererbungslehre und „Aufartung des deutschen Volkstums“ im Mittelpunkt standen (im preußischen Erlass vom 13.9.1933). Flitners Buch ignoriert die NS-Literatur zur (Volks-)Schule komplett; denn sie ist mit den „Quellen“ nicht nur nicht vereinbar, sondern steht in scharfem Gegensatz zu ihnen. „Volk“ war für Flitner nicht „völkisch“, sondern mit Verweis auf seine „Laienbildung“ von 1921 und seiner Ausbildungskonzeption für „Lehrer des Volkes“ an der Pädagogischen Akademie Kiel der Adressat einer „volkstümlichen Geistesbildung“. Darunter ist die Einführung in die „Volkskultur“ zu verstehen – der vierte Ursprung der Volksbildungsidee –, d.h. eine Einführung in die großen geistigen

2 Lübeckische Blätter 82 (1940), Nr. 5 vom 4. Februar 1940, S. 37 mit einem „Aufruf“ (S. 37f.) von Oberbürgermeister und Kreisleiter von Lübeck, zustimmendes Referat des Flitner-Vortrags, der Vortragstext S. 110-114. – Dieser Text wurde durch Prof. Horst Scarbath (Hamburg) 1985 Prof. Hans Scheuerl (Universität Hamburg, Flitners Mitarbeiter und Nach-Nachfolger) zugänglich gemacht (NL Scheuerl, BBF Berlin, Sign. 23/1).

Überlieferungen des Abendlandes! Die Volksschule muss also im größeren Zusammenhang der Volksbildung verstanden werden,

„sobald die Volksschule in dem vollen Sinne gedacht wird, der in den abendländischen Verhältnissen schon lange verborgen liegt: wonach sie die grundlegende Bildungsanstalt für jedermann ist, erfüllt werden soll von volkstümlichem Geistesleben, vorbereiten soll die erhöhte Leistungstüchtigkeit des Volkes, darin der Regierung zuarbeitend, das Volk geistig und sittlich im nationalen Sinne zusammenhaltend, sie selbst eine Stätte volkstümlicher Kultur, in welcher die innigste Wechselwirkung zwischen dem Volk und dem höchsten Geistesleben der Nation in jedem nachwachsenden Jahrgang der Kinder grundlegend vorbereitet wird.“³

Für die Jahre bis 1942 – da endet Flitners Veröffentlichungsliste, 1943 erscheint nur noch die Kurzanzeige eines Buches über den späten Pestalozzi und neben der Monographie von 1941 „Grundlegende Geistesschulung“ (Flitner, 1939) – was nur als Distanzierung vom NS-Programm des Gymnasiums gewertet werden konnte – und zwischen 1936 und 1942 die Goethe-Studien.

Flitners Goethe-Studien kulminieren in der Monographie „Goethe im Spätwerk“ (1947), deren Bedeutung darin besteht, dass sie zum ersten Mal den Entwicklungsgang von Goethes Religiosität aufdeckte, wie er für Flitner selbst leitend geworden war. Auch seine Humanismus-Studien, seine Kulturphilosophie und Bildungstheorie sind ohne den Hintergrund des Christlichen Humanismus nicht zu verstehen. So war es nach 1945 nur konsequent, dass für Flitner bei der Rückkehr der Deutschen in die Kulturgemeinschaft der (west-)europäischen Völker nicht nur „Europa“ im Zentrum stand, sondern auch das „Abendland“ mit seinen normgebenden philosophisch-theologischen Traditionen, wie es sich schon in der Ankündigung der „Vier Quellen“ 1941 abzeichnet. In diesen Zusammenhang gehört Flitners Monographie „Europäische Gesittung“ von 1961, die er während der NS-Zeit ausgearbeitet hat.

Die Einarbeitung in die Kulturgeschichte des Abendlandes, in den Humanismus der Renaissance und der Goethe-Zeit waren für Flitner keine Flucht in eine politikferne „innere Emigration“, sondern vor allem die Vergewisserung der moralisch-politischen Grundlagen der Resistenz gegenüber dem Nationalsozialismus. Die Ergebnisse seines Denkens waren für eine kleine Hörerschaft Gegenstand in seinen Vorlesungen und Seminaren und in einer kleinen „Privatakademie“, in der sich einige Kollegen als Gesinnungsfreunde trafen. 1945 stellten sich neben Rudolf Degkwitz drei Professoren als bekannte Regimegegner für die Wiederer-

3 In: GS 9, S. 124ff. Die hier folgenden Zitate sind der 1. Auflage von 1941 entnommen, da in GS 9 die 5./6. Auflage (1963/66 mit Ergänzungen für eine geplante weitere) abgedruckt wurde. – Die zitierte Ankündigung von 1941 findet sich am Schluss des Buches ohne Seitenzahl. Das Schlusszitat des Textes der 1. Aufl. S. 126 findet sich in GS 9 auf Seite 250 mit einem späteren kenntlich gemachten Zusatz.

öffnung der Universität Hamburg zur Verfügung: Bruno Snell, Emil Wolff und Wilhelm Flitner.

Flitners Religiosität und Nähe zu den Religiösen Sozialisten

Religiosität und Frömmigkeit hatten in Flitners häuslicher Familien- und Lebenspraxis während der NS-Zeit und in der unmittelbaren Nachkriegszeit eine besondere Bedeutung.⁴ Flitner stammte aus einem frommen lutherischen Elternhaus und hatte in Jena neben Philosophie, Anglistik, Germanistik und Geschichte einige Semester Theologie studiert. Das Verhältnis von Theologie und Pädagogik war eines seiner Debattenzentren Ende der 1920er-Jahre, als es um die Selbstbegründung einer eigenständigen Erziehungswissenschaft ging. In Flitners Pädagogik ist christliche Unterweisung durchgängig eine Grundlage von humanen Bildungsprozessen. In den Hamburger Jahren wurde der Umgang mit einem benachbarten Pfarrerehepaar ebenso gepflegt wie Andacht und geistliche Musik. Dass Flitner im Jahre 1965 der Ehrendoktor der Evangelisch-theologischen Fakultät der Universität Tübingen verliehen wurde, ist mehr als eine akademische Geste.

Bisher unbeachtet geblieben ist die Nähe Flitners zu den Religiösen Sozialisten, vor allem zum kleinen, aber einflussreichen „Berliner Kreis“ um Paul Tillich (u.a. Eduard Heimann, Carl Mennicke, Adolf Löwe und Alexander Rüstow). Die wesentlichen Motive und Impulse des Religiösen Sozialismus in Deutschland lauten allgemein (Pfeiffer, 1976, S. Heimann, 1993): Autonomie des Einzelnen *und* Gemeinschaft, Brüderlichkeit in gegenseitiger Verantwortung, „Sozialismus aus dem Glauben“ – eine Formel, die 1928 bei einer Konferenz in Heppenheim gefunden wurde, an der unter anderem Paul Tillich, Eduard Heimann, Gustav Radbruch, Ernst Michel, Martin Buber und Walter Dirks teilnahmen. Religiöser Sozialismus versteht Sozialismus als eine religiös bestimmte Gesellschaftsordnung, in der zugleich religiöse Prinzipien ihre soziale Gestalt annehmen: Das Ziel ist eine gerechte Gesellschaft aus dem Geist der christlichen Nächstenliebe (Bergpredigt), eine Verwirklichung der „Reich Gottes Erwartung“ (Christoph Blumhardt) als Handlungsmaxime im Hier und Jetzt. Die Religiösen Sozialisten in Deutschland fanden sich in zahlreichen Varianten zusammen, wünschten keine gemeinsame Organisation und wollten keine Partei bilden. Wenn wir von den theologischen Erörterungen über Religion/Theologie/Christentum absehen, desgleichen von solchen über Marxismus/Sozialismus und die daraus abgeleiteten unterschiedlichen Optionen, was alles „Religiöser Sozialismus“ bedeuten könne; und wenn

⁴ Näheres zu diesem Abschnitt ist erstmals in meiner in Anm. 1 erwähnten Flitner-Monographie dargelegt worden.

wir an einigen Grundideen festhalten – die Würde des Menschen aufgrund seiner Gotteskindschaft, seine darin gegründete moralische Autonomie und Freiheit bei zugleich verpflichtender sozialer Gerechtigkeit und politischer Mitverantwortung für das Gemeinwesen – dann zeigen sich im „Berliner Kreis“ drei praktische Wege zum religiösen Sozialismus. Ausgehend vom Grundgedanken der sozialen Gerechtigkeit und der Bekämpfung der „Entfremdung des Menschen“ von seinem wahren Menschsein will Carl Mennicke den Weg der Sozialreform und Sozialarbeit für die Arbeiterschaft gehen (für die kirchliche Verkündigung sei sie nicht mehr erreichbar); Eduard Heimann durchdachte den Weg der Sozialpolitik nicht nur zur Unterbindung der sozial und politisch schädlichen Auswüchse des Kapitalismus (zu ihnen rechnete er den Aufstieg des Nationalsozialismus), sondern vor allem die Ersetzung des von Eigennutz getriebenen Klassenkampfes durch die Orientierung der Wirtschaft am Gemeinnutz (damit wurde er in Hamburg bei kurzen Besuchen aus dem New Yorker Exil ein prägender Gesprächspartner des späteren Bundeskanzlers Helmut Schmidt); Paul Tillich wies den Weg der „Theonomie“ (ein „gläubiger Humanismus“).

Eduard Heimann, als Jude und Sozialist 1933 an der Hamburger Universität entlassen, ging nach New York ins Exil. Bei seinem ersten Besuch nach der NS-Zeit notierte er am 6. März 1948 in Flitners Gästebuch „Glücklich hier sein zu dürfen!“, am 9. Juli 1948 hielt er im Hause Flitner vor zahlreichen Gästen einen Vortrag über „Liebe und Gerechtigkeit – Christentum und Demokratie“. Damit brachte Heimann seine Grundidee und die des Religiösen Sozialismus treffend zum Ausdruck: Liebe gewährt Freiheit und Gerechtigkeit, beides zusammen – jenseits von Individualismus und Kollektivismus – ist die Grundlage der Demokratie. Heimann vertrat die Position, dass dieses Ziel nur *mit* einer liberalen Wirtschaftsordnung erreicht werden könne und nicht *gegen* sie; es gehe nicht um den alten Gegensatz von Kapitalismus und Sozialismus, sondern um eine Transformation *beider*. Man kann darin die ursprüngliche Idee der „Sozialen Marktwirtschaft“ wiedererkennen, einer ihrer geistigen Väter war aus diesem Kreis Alexander Rüstow.

So wie Wilhelm Flitner sich vor seiner Hamburger Zeit Netzwerke im Bereich Reformpädagogik und der Erwachsenenbildung aufgebaut hatte, die er nach 1945 wieder aktivieren konnte, trifft dies auch für Mitglieder des Freundeskreises aus der Freideutschen Jugend und den Religiösen Sozialisten zu. Flitners Resistenz gegenüber der NS-Ideologie resultierte aus vier Gründen: aus seiner republikanisch-politischen Gesinnung, aus seiner moralisch-pädagogischen Haltung, aus seiner kulturphilosophischen Bildung und ganz entscheidend aus der geistigen Zugehörigkeit zum Kreis der Religiösen Sozialisten. Die Besuche von Tillich und Heimann nach 1945 in Hamburg zeigen, dass sie an Flitners untadeliger Haltung während der NS-Zeit nicht den geringsten Zweifel hatten. Als Christ war Flitner „Mitläufer“ gegenüber nachsichtig, weil er erlebt hatte, dass es nicht jedem ge-

geben oder möglich gewesen war, in „dunkler Zeit“ – wie Hannah Arendt formulierte – anständig mit sich selbst weitergelebt zu haben.

Die Interpretation einiger Texte von Wilhelm Flitner aus der NS-Zeit zeigt, wie die Bedeutung des Gemeinten im Gesagten ermittelt werden kann. Dies ist das Ergebnis einer Hermeneutik, die zu Texten deren Kontexte und Subtexte aufsucht. Der Wortlaut eines Textes (oder einer Textstelle) kann – beabsichtigt oder hintersinnig – eindeutig oder vieldeutig sein, je nach Intention der Autor*innen, die er*sie selber kundgibt oder verbirgt, je nachdem, ob die Botschaft unmissverständlich artikuliert werden soll oder ob den Leser*innen die Befähigung abverlangt wird, „zwischen den Zeilen“ lesen zu können. Flitner macht es uns leicht, die „eigentliche“ Botschaft (Bedeutung) seiner hier herangezogenen Texte zu entschlüsseln, wenn wir sie in den Kontext seiner politisch-moralischen Positionen und Maximen einordnen (vgl. Herrmann, 2021). Dies erinnert zugleich daran, dass diese Arbeit des Historikers solche Ergebnisse in der Regel nur dann zeitigen kann, wenn ihr die oft mühsame Kärnerarbeit der Erschließung von Quellen vorangegangen ist. Andernfalls wird allzu leicht die Bedeutung des Gemeinten mit der vermeintlichen des Gesagten verwechselt.

Quellen

Wilhelm Flitners „Gesammelte Schriften“ (GS) erschienen in 12 Bänden von 1982 bis 2014 im Schöningh-Verlag Paderborn. Die Gesamtbibliographie findet sich in Band 12/II (2014), S. 1037–1114. Die hier zitierten Schriften werden nach Titel, Jahr und Wiederabdruck nachgewiesen.

- 1930: Die Erziehung und der neue Staat. GS 4, S. 279–289.
- 1934a: Die pädagogischen Arbeiten der Jugendbünde. GS 4, S. 342–362.
- 1934b: Die Erziehung des künftigen politischen Deutschen und die Landerziehungsheime. GS 12/I, S. 377–387.
- 1935a: Volkswissen. GS 9, S. 108–119.
- 1935b: Die Rückkehr zum reinen Ursprung des Gemeingeistes. Beitrag zur Theorie der Geistesbildung und der Schulgestaltung. GS 10, S. 51–68.
- 1939: Grundlegende Geistesschulung. GS 10, S. 77–113.
- 1941: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. GS 9, S. 214–311.
- 1947: Goethe im Spätwerk. GS 6.
- 1961: Europäische Gesittung. GS 7.
- 1986: Erinnerungen. GS 11.

Literatur

- Brandt, Ahasver von (1958/2012). *Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die historischen Hilfswissenschaften*. 18. Aufl. (Urban-TB, 33) Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimann, Siegfried (1993). Der Bund der Religiösen Sozialisten Deutschlands. Selbstverständnis, organisatorische Entwicklung und praktische Politik. In ders. & Franz Walter (Hrsg.), *Religiöse Sozialisten und Freidenker in der Weimarer Republik*. (Sozialistische Akademiker- und Intellektuellenorganisationen in der Weimarer Republik, Bd. 4) (Politik und Gesellschaftsgeschichte, Bd. 31). Bonn: Dietz, S. 13–262.

- Herrmann, Ulrich (2021). Wilhelm Flitner 1889-1990. Pädagoge und Bildungstheoretiker, Goethe-Forscher und Kulturphilosoph. Eine biographie intellectuelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jürs, Gerhard (2018). Wilhelm Flitner, ein Humanist in bewegten Zeiten. Illusionen, Kampf und Resistenz. Hamburg: tredition.
- Pfeiffer, Arnold (Hrsg.) (1976). Religiöse Sozialisten. Olten/Freiburg: Walter.

Christian Bluhm und Markus Wochnik

Gender in der beruflichen Bildung – Entwicklung einer „Kategorie“ und einer zeitgemäßen Auseinandersetzung

Geschlecht und Gender in der beruflichen Bildung

Die Berufspädagogik weist in der Frage der Geschlechtssensibilität große Lücken auf, wenn man außerhalb der überkommenen Diskussion um Frauen- beziehungsweise Männerberufe in der beruflichen Bildung nach Debattenbeiträgen sucht, die berufspädagogische Theoriebildung, empirische Forschung oder Praxisreflexion unter Berücksichtigung von Gender-Aspekten betreiben. Von punktuellen Ausnahmen abgesehen, kann von einer kontinuierlichen Berücksichtigung oder gar von einer systematischen Schwerpunktsetzung kaum gesprochen werden. Dies ist angesichts der Bedeutung für pädagogische Fragestellungen einerseits und die Entwicklung einer modernisierten Beruflichkeit andererseits eine bedauerliche wie bemerkenswerte Lücke, die sich mit einem vermuteten Strukturkonservatismus der Berufsbildung nicht allein erklären lässt.¹

Eher erscheint es uns so, dass sowohl die Berufsbildung (als gesellschaftlich-rechtlich normiertes System²) wie auch die Berufspädagogik (im Sinne der wissenschaftlichen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft³) noch immer in Denktraditionen forscht und argumentiert, die ihren historischen Anker in der Naturalisierung des „Berufes“ hat. Scharf formuliert drehen sich die Argumente um die Berufung der

-
- 1 An dieser Stelle kann nicht geprüft werden, ob dieser in Reformdebatten gern verwendete Begriff je in polemischer oder doch analytischer Absicht genutzt wurde. Jedenfalls ist das deutsche Bildungssystem grundsätzlich selbst in Post-Pisa Zeiten durch starke Beharrungskräfte gekennzeichnet. Ein Umstand, auf den reformorientierte Berufspädagogen bzw. Berufssoziologen wie Wolfgang Lempert, Günther Kutscha, Martin Baethge oder Walter Georg schon seit den 1970er-Jahren hinwiesen.
 - 2 Berufsbildung ist über das bundeseinheitliche Berufsbildungsgesetz (BBiG) normiert und wird durch die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) geprägt, welches sowohl eigene Forschungsarbeiten durchführt, den jährlichen Berufsbildungsbericht federführend verantwortet, Forschungsprojekte im Auftrag der Bundesregierung koordiniert und an der Normsetzung im Bereich der Ausbildungsordnungen mitwirkt. Diese Aufgaben des BIBB sind in Teil 5 (§89-100) des BBiG festgelegt.
 - 3 Wie sie in entsprechenden Publikationen und Tagungen ihren Ausdruck findet. Hierzu wurden vor allem die jährlichen Tagungsberichte der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE, einschlägige Fachzeitschriften und weitere Fachpublikationen ausgewertet. Für die Arbeitsmarktforschung wurde insbesondere auch auf die einschlägigen Publikationen des Instituts für Arbeitsmarktforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit zurückgegriffen.

Frau, die sie im Ausfüllen der ihr zugeschriebenen Reproduktionsleistung erfährt. Es besteht unseres Erachtens also ein dringlicher berufspädagogischer Bedarf, dieses Defizit in der Disziplin zur Sprache zu bringen.⁴ Darüber hinaus bietet ein Festschriftartikel Gelegenheiten und Möglichkeiten ansonsten schnell vernachlässigte biographische, mithin also persönliche Fragen, einfließen zu lassen. Hierbei geht es um bedeutende Fragen und Themen in der wissenschaftlichen Biographie der Geehrten einerseits und die Reflexion der eigenen biographischen Bedeutsamkeit des gewählten Themas für die Verfasser des Artikels andererseits.

Edith Glasers Veröffentlichungen zeigen eine langjährige, differenzierte und geschlechtersensible Auseinandersetzung mit der Rolle von Frauen im Gefüge der wissenschaftlichen wie praktischen Pädagogik, die noch erweitert wird um das stetige Bemühen, die Perspektive des Geschlechts aus wissenschaftstheoretischer wie historischer Perspektive zu beleuchten.⁵ Jenseits von „Klassikergeschichten“ ging es ihr dabei stets neben der theoretischen Reflexion auch um praktische konkrete Beispiele von Frauen in ihren jeweiligen Funktionen und Rollen. In der Lehre und vor allem in den Forschungskolloquien ging es ihr aber auch über die Überwindung von Grenzen – Grenzen methodischer, theoretischer Art, aber vor allem um die Suche nach neuen Perspektiven und aussichtsreichen Forschungsfragen.

Potenziale einer gendersensiblen Berufsbildung

Selbst wenn die berufspädagogische Debatte noch immer stark vom Denkmuster „Mann und Frau in Bezug auf Beruf“ geprägt ist, kann mit Sicherheit auf viele Fortschritte in diesem Bereich zurückgeblickt werden. Das Verhaften in tradierten Denkmustern in Bezug auf Mann-Frau, Gender und Beruf, verhindert in Teilen dennoch eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit einem pädagogisch relevanten Themenkomplex.

Der Einbezug von Gender in die theoretischen und praktischen Überlegungen der Berufspädagogik kann gleichsam viel Potential für Veränderung und gesell-

4 Dieser Aspekt berührt auch den Diskurs um das disziplinäre Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Auffällig ist, dass geschlechterbezogene Fragestellungen auch für diesen Diskurs, der immerhin den pädagogischen Gehalt der Disziplin berührt, nicht thematisiert werden (vgl. exemplarisch Büchter, 2017). Dies wird auch deutlich in dem aktuellen Sammelband von Bellmann et al. (2021) zu „Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland“, der weder historisch noch gegenwartsbezogen Genderthemen systematisch aufnimmt.

5 Diese Forschungsorientierung ist vor allem in den Schriften und Herausgeberschaften Edith Glasers bis 2010 vorzufinden. Sie setzte sich sowohl mit Protagonistinnen und Institutionen der Frauenbildung als auch mit grundsätzlichen Fragen von Bildung und Geschlecht, Gender und Frauenbildung auseinander.

schaftliche Gerechtigkeit bedeuten. Durch eine gendersensible Entwicklung können unterschiedliche Punkte konstruktiv gestaltet werden:

1. Gender umfasst nicht allein Fragen des Geschlechts, sondern bindet Fragen nach sozialen Gefügen und Konstruktionen mit ein. Damit ergeben sich Perspektiven für pädagogische Auseinandersetzungen, die über die Frage nach dem biologischen Geschlecht hinausgehen (vgl. Hartmann et al., 2017). So bestünde auch die Gelegenheit sich von der argumentativ wie konzeptionell einschränkenden Figur von Männer- und Frauenberufen weitestgehend zu lösen und das Spektrum der Diskussion zu erweitern, indem die sozialen Implikationen stärker mit einbezogen werden und die theoretischen Diskussionen der Berufspädagogik befruchtet werden können.
2. Mit Gender sind zusätzlich persönliche Entwicklungsfragen verbunden, die in der berufspädagogischen Auseinandersetzung neue Impulse setzen können. Damit einher gehen zum Beispiel Fragen nach Diskriminierung und Gleichbehandlung, die die Diskussion um das Gender-Mainstreaming aus den 2000er Jahren wiederaufnehmen und um Erkenntnisse erweitern können, die in der Folgezeit gewonnen werden konnten.

Damit verbunden sind pädagogische Fragen, die sich auf das Individuum und seine Positionierung in Bezug auf Gesellschaft und Beruf sowie das Lernen für einen Beruf beziehen. Auch berufspädagogische Räume sind genuin pädagogische, sodass sich für uns die Frage stellt, mit welchen Konzeptionen von Geschlecht, Sexualität und eigener Identität sich Jugendliche und junge Erwachsene in beruflichen Schulen und Betrieben auseinandersetzen können. Gerade vor dem Hintergrund von in Teilen stark heteronormativ geprägten Umfeldern (vgl. Kleiner & Klenk, 2017, S. 114f.).

Um Ansprüchen nach individuellen Ansätzen in der berufspädagogischen Konzeption von Ausbildung und Berufsorientierung gerecht zu werden, bieten sich hier bisher kaum berücksichtigte Sichtweisen und Herangehensweisen. Mit der Perspektive Gender ergeben sich neue Erklärungsansätze für soziale Konstruktionen und Reproduktionen und daraus ableitbare pädagogische Folgen. Im Vordergrund stünde dann zum Beispiel nicht die Identitätssuche oder -stärkung, sondern eine Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Identität und wie diese gestaltet werden kann (vgl. Hartmann, 2004, S. 264). Das Gestalten der eigenen Biographie im Fokus berufspädagogischen Handelns würde auch die aktive Rolle der im Prozess beteiligten Personen verstärken.

3. Die Debatten um die Berücksichtigung von Gender (und Identitätsfragen) in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung haben in den vergangenen Jahren spürbar zugenommen. Das wird nicht nur an der stärker geführten Auseinandersetzung um eine gendergerechte Sprache deutlich. Es geht an dieser Stelle auch um Sichtbarkeit von Personen, die möglicherweise vorher nicht in der

Diskussion vorgekommen sind oder berücksichtigt wurden. Eine stärkere Öffnung der Berufspädagogik für Genderfragen bietet auch die Möglichkeit näher an die damit verbundenen gesellschaftlichen Debatten zu rücken und Perspektiven und Impulse in diese Debatten zurückzugeben. Berufspädagogische Konzeptionen können so für eine größere Personengruppe relevant und aktiv erfahrbar werden und individuelle Entwicklungsmöglichkeiten erschließen.

Auf Grundlage dieser Annahmen ist es das Ziel aufzuzeigen, inwiefern durch die verstärkte Auseinandersetzung (abseits vom bloßen Apell) mit Genderfragen wichtige Impulse für die berufliche Bildung gesetzt werden können, die über den bloßen Wunsch ‚Frauen sollen auch Männerberufe lernen‘ (und umgekehrt) hinausgehen.⁶ Mitunter sind solche Hinwendungen zu neuen Sichtweisen und theoretischen Ansätzen mit Hindernissen verbunden, insbesondere dann, wenn nicht Klarheit und Kenntnis darüber besteht, woher die vorhandenen Denkstrukturen stammen und welchen Einfluss diese auf heute geführte Debatten besitzen.

Um den Stand der Diskussion zu dem Thema besser einordnen zu können, kann ein Blick in die Vergangenheit und auf Zielrichtungen in Bezug auf das Thema zu mehr Klarheit verhelfen. Da, insbesondere in der Bundesrepublik, berufliche Tätigkeit im Bereich der dualen Ausbildungsberufe mehr oder weniger an klar definierten Geschlechtergrenzen entlang konstruiert waren, trat das Thema zuerst in diesem Zusammenhang zu Tage. Der weitere Verlauf der Diskussionen in der BRD seit 1945 lässt nachspüren, welche Entwicklungen das Thema genommen hat und welche Entwicklungen, die andere Bereiche gesellschaftlicher Diskussion erreicht haben, nicht in gleichem Maße in Auseinandersetzung in der beruflichen Bildung angekommen sind. Bei der historischen Betrachtung werden einige Grundlinien deutlich, die möglicherweise auch Erklärungsansätze dafür bieten können, dass Gender in der Diskussion beruflicher Bildung bisher eine so geringe Rolle spielt, zumindest in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung.

Ein weiterer Grund, warum aber Gender in der beruflichen Bildung stärker Berücksichtigung finden sollte, findet sich in der Disziplin selbst. Die pädagogische Auseinandersetzung mit Arbeit und Beruf widmet sich zwei essenziellen Bereichen des sozialen Lebens der Menschen in Deutschland. Gender fällt in die gleiche Kategorie und sollte deswegen auch stärker Einzug halten in die Diskussion um Arbeit und Beruf und ihrer Bildung.⁷ Zudem stellen sich in der Lebensphase, in der

6 Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem bekannten Aktionstag „Girl’s Day“ im Rahmen der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen vor allem hinsichtlich einer gleichwohl nicht beabsichtigten Reproduktion von Stereotypen (vgl. Wienkamp, 2018).

7 Wie es Lempert (2002) mit Bezug gerade auf berufliche Sozialisationsprozesse betont hat.

Personen an beruflicher Bildung teilnehmen, berufs- wie auch genderbezogene Fragen. Anzunehmen ist, dass diese Fragen miteinander verknüpft sind.

„Der natürliche Beruf der Frau“ – Schlaglichter rechtlicher und praktischer Ungleichheit

1865 erinnerte der später bekannte Mediziner Rudolf Virchow mit dem „natürlichen“ Beruf der Frau sowohl an die selbstverständliche Stellung der (bürgerlichen) Frau in der bürgerlichen Gesellschaft als auch an deren vermeintliche biologische Determinanten, die sich vor allem aus der Mutterrolle ableiten. Virchow schreibt dazu:

„Der natürliche Beruf [der Frau] folgt aus der natürlichen Organisation und von dieser wissen wir, dass sie im Allgemeinen der kindlichen näher steht als bei dem Manne. Daher wird auch die leichtere, die einfachere, die feinere Beschäftigung dem Weibe die natürliche sein, und das ist überwiegend die Beschäftigung des Hauses, sollte es auch nicht das Eigene sein.“ (Virchow, 1865, S. 20)

Virchow beschreibt dabei gleich mehrere „Bilder“ der Beruflichkeit von Männern und Frauen. Erstens wird Beruflichkeit über geschlechtsspezifische Rollenbilder naturalisiert. Die Eignung für Berufe wird nicht über Begabung, Eignung, Fähigkeiten oder Kompetenzen definiert, sondern zentral über die biologischen geschlechtlichen Unterschiede, aus denen die Eignung für bestimmte berufliche Aufgabenbilder abgeleitet werden. Zweitens entsteht das Bild der Abgrenzung der „Beschäftigung des Hauses“ von der „Beschäftigung in den Büros und Fabriken“, die den Männern nicht nur vorbehalten waren, sondern die für diese auch im Gegensatz zur Frau „natürlich“ geeignet waren. Drittens entsteht das Bild der Frau als „Hausfrau“ oder, Virchow spricht dies deutlich aus, als „Haushälterin“ in fremden (adligen bzw. großbürgerlichen) Haushalten. Zugleich sprach Virchow damit aber auch Tätigkeiten an, die von den Frauen nicht im Sinne einer beruflichen Qualifizierung erlernt wurden, sondern in die sie wiederum natürlich fraglos sozialisiert wurden. Gelernt wurden dabei aber nicht nur „Techniken“ der „guten“ Haushaltsführung und Kindererziehung, sondern (in Teilen fast wichtiger), wurden die Mädchen und jungen Frauen für und in ihre Rolle(n) als Hausfrau, Mutter oder Hausmädchen – je nach Stand und sozialer Stellung entsprechend differenziert – hinein sozialisiert (vgl. Jacobi, 1995).

Nach 1900 wurden Forderungen an eine allgemeine Fortbildungsschulpflicht für Frauen erhoben, die sich vor dem Hintergrund einer zunehmenden Beschäftigungsaufnahme von Frauen vor allem auch an junge ungelernete Arbeiterinnen

richtete.⁸ Das Ziel war jedoch nicht die Frauen in die tradierten Formen männlicher Berufsarbeit einmünden zu lassen (vgl. Harney, 2004, S. 168, auch Büchter, 2021). Harney (2004) schreibt dazu, dass „das Konzept der Fortbildungsschule für Mädchen [...] von der hauswirtschaftlich-familialen, an die Mutterrolle gebundenen Auslegung der Arbeit mit der dafür typischen Doppelbindung von Familien- und Erwerbsorientierung sowie eines dadurch definierten und zugleich stark begrenzten Lehrstellenspektrums – von der Schneiderin bis zur Kontoristin – aus[geht].“ (S.168) Festzuhalten ist, dass die Bestrebungen einer breiteren Frauenbildung zumeist die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung verfestigten, zu eingeschränkten Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten für Frauen führten (vgl. Harney, 2006, S. 234 sowie wiederum Harney, 2004) und den Diskursraum entscheidend verengten.

100 Jahre nach Virchow argumentiert die Gießener Soziologin Helge Pross an derselben Grenzlinie der bürgerlichen Rollenteilung, in der die Frau sich bewegen sollte. Einerseits beschreibt sie einen bundesrepublikanischen Ist-Zustand der Nachkriegsjahre, in dem die Frau höchstens bis zur Heirat und zur Familiengründung (im Sinne einer auch durch eine gesellschaftlich bis dahin breit getragene Werteordnung) beruflich tätig war oder gar rechtlich sein konnte und andererseits Entwicklungen in der Arbeitswelt, die die Arbeitskraft von Frauen nicht entbehren konnte:

„Mädchen und ihre Eltern ziehen den früheren Abschluss vor, weil der Beruf, zu dem er Zugang verschafft, lediglich als Übergang und nicht als lebenslängliche Tätigkeit angesehen wird. Diese Auffassung ist realistisch und kurzsichtig zugleich. Sie ist realistisch, weil die Hauptlast der häuslichen Pflichten auch in der absehbaren Zukunft von den Frauen getragen werden muss und der Beruf insofern tatsächlich ein Nebenberuf bleibt. Andererseits ist sie irrational. Als Entscheidung über die Zukunft widerspricht sie dem individuellen und dem gesamtgesellschaftlichen Interesse. Einseitig orientiert sie sich an heutigen Gegebenheiten, ohne die Möglichkeit einzubeziehen, dass diese sich ändern.“ (Pross, 1969, S. 37)

Die Berufstätigkeit der Frau nur als „Übergang“ in den „natürlichen“ Beruf der Ehefrau und Mutter zu sehen, mit der Folge, dass der Zugang zur Hochschulreife und in akademische Berufe für viele Mädchen und junge Frauen und deren Eltern im wortwörtlichen Sinne „undenkbar“ und auch außerhalb des „Sagbaren“ (Foucault) waren, markierte die gesellschaftliche Realität. Pross sieht aber auch die gegenteilige Entwicklung, wenn sie, die ja selbst Professorin der Soziologie werden konnte, die individuellen Entfaltungsräume anspricht, die den Frauen entgehen

⁸ Für eine sehr ausführliche und instruktive Regionalanalyse der Lebens- und Arbeitswelt von Hamburger Dienstmädchen und Arbeiterinnen vgl. Purpus, 2000; die Verfasserin greift vor allem die unterschiedlichen Reaktionen der bürgerlichen Gesellschaft auf die zunehmenden Arbeitsmöglichkeiten von jungen Frauen aus der Unterschicht im Kontext des tradierten Rollenverständnisses auf.

würden und zugleich die gesellschaftlichen Notwendigkeiten sieht, die Frauen „nach dem Boom“ (Döring-Manteuffel & Raphael, 2012) breit in das Arbeitsleben zu integrieren.

Dennoch bestimmte bis zu den familien- und eherechtlichen Reformen der 1970er Jahre hinein die gesellschaftliche (vornehmlich bürgerliche) und soziale Funktionserwartung an Frauen, die teilweise durchaus losgelöst von politischen Emanzipationserfolgen der Frauen erfolgt, Schullaufbahn, Berufsorientierung und die Berufswahl vieler Frauen⁹ (vgl. Hecken, 2006). Aber nicht nur die Rollenerwartung an das Funktionieren der Frau als „Ehefrau und Mutter“ im Bereich der familiären Fürsorge und Versorgung bestimmte die Vorstellung, sondern auch die Zuschreibung, dass die Frau vornehmlich auch im Berufsleben in versorgenden und/oder hauswirtschaftlichen Berufen tätig sein sollte (zur schulischen Dimension dazu Glaser, 2008, S. 146f.). Gleichwohl wurde zumindest die Teilzeitberufstätigkeit zur Normalität auch verheirateter Frauen, unabhängig von ihren formalen Qualifikationen. Hecken (2006) bringt die wie folgt auf den Punkt: „1925 war Erwerbstätigkeit nach der Heirat eine Ausnahme, 1970 bildete hingegen der Verzicht auf Erwerbstätigkeit nach der Heirat eine Ausnahme.“ (S. 131)

Dass sich die Stellung der Frau natürlich nicht nur vom Geschlecht her definierte, sondern gerade auch durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht (um den Klassenbegriff hier nicht überzustrapazieren), sollte jedoch zwingend mitgedacht werden. So gehört zur Geschichte der Beruflichkeit von Frauen der Arbeiterklasse, auch schon zu Virchows Zeiten, die selbstverständliche Beschäftigung in der Industrie, durchaus auch verbunden mit vergleichsweise harter körperlicher Arbeit (bspw. hier die Webereindustrie in Schlesien). Dem gegenüber gab es durchaus „freie“ emanzipierte Frauen in Kunst, Kultur, Literatur und Wissenschaft, die ebenfalls nicht dem bürgerlichen Rollenverständnis der Hausfrau und Mutter entsprachen (vgl. auch Friese, 2019).

Zugleich wurde dieser bürgerliche Konsens schon in den Vorjahren brüchig. So kritisierte bereits 1961 das Magazin „Der Spiegel“ in einer Artikelserie „Die Bundesrepublik – Ein unterentwickeltes Land“ aus seiner Sicht elementare Versäumnisse der Bildungspolitik von Bund und Ländern. Des Weiteren wurden Maßnahmen der Länder, um den Lehrkräftemangel abzumildern und Hausfrauen mit Abitur als Hilfslehrerinnen an Volksschulen einzusetzen, kritisiert, nachdem bereits 1950 das „sog. Lehrerinnenzölibat“ im Beamtenrecht abgeschafft wurde. Vielmehr sollte die Begabungsreserve „Frau“ genutzt werden und Zugang von

9 Hecken analysiert die teilweise paradoxen Folgen der Bildungsexpansion auf dem Arbeitsmarkt. Deutlich wird, dass die „Bildungsexpansion“ das schulische und akademische Bildungsniveau der Frauen deutlich anhub, deren Umsetzung in eine entsprechende Berufsbiographie jedoch zumeist von sozialen, gesellschaftspolitischen, familienpolitischen und nicht zuletzt ökonomischen Aspekten geprägt und verhindert wurde. Für eine kritische Auseinandersetzung mit den teils problematischen Motivationen Frauenerwerbstätigkeit zu fördern (vgl. Gerdes, 2014, S. 80ff.).

Frauen zu auch akademischen Berufen gezielt gefördert werden (vgl. Der Spiegel, 1961).¹⁰

Frauenarbeit war insgesamt dominiert von einer starken rechtlich einschränkenden Komponente, der familiären ökonomischen Situation und Beschäftigungsmöglichkeiten. Vor diesem Hintergrund erscheint aus heutiger Perspektive wenig verwunderlich, dass Frauen- und Mädchenförderung wenig Eingang in die Debatten um die Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems und die Berufspädagogik als wissenschaftlichen Fachdisziplin nahmen. Hinzu kommt, dass Frauen zumeist höchstens mittlere Bildungsabschlüsse erwarben und zugleich an als solche definierte zumeist soziale oder hauswirtschaftlich geprägte „Frauenberufe“ gebunden waren.¹¹

Weitere Hinweise auf eine Schieflage

Betrachtet man die Entwicklungslinien entlang normativer und rechtlicher Vorgaben seit 1945 bis zur Liberalisierung des Familienstandrechts sowie der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 muss man festhalten, dass Frauen und Männer weder de jure noch faktisch gleichberechtigt waren. Spätestens seit der Verabschiedung des BBiG rückte jedoch die Förderung von Mädchen und jungen Frauen in das Blickfeld der Berufsbildung, auch wenn einige Berufsfelder, die stark weiblich zugeschrieben werden, nicht im BBiG organisiert sind (z.B. Berufe des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens) (vgl. auch Schier, 2019)¹².

Insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung (Duale Ausbildung), die verkürzt gesagt durch die Ursprünge im Zunftwesen (vgl. Greinert, 1999; ergänzend auch Büchter 2021, S. 146), lange fast ausschließlich männlich konnotiert war, wird argumentativ häufig auf die Förderung der Frau sowie auf die Unterscheidung zwischen Männer- und Frauenberufen zurückgegriffen (vgl. auch Puhlmann, 2005).¹³ Hier lässt sich die Frage stellen, ob es nicht dadurch, dass

10 Die äußerst kritische Artikelserie erschien im Vorfeld der Bundestagswahlen 1961.

11 Vgl. für Beispiele höherer Frauenbildung auch Glaser & Priem, 2002. Auch in der Leipziger „Hochschule für Frauen“, gegründet 1911, galt der Wahlspruch, dass der „Erziehungsberuf der Kulturberuf der Frau“ sei (ebd., S. 262).

12 Diese Berufe werden im sog. Schulberufssystem, d.h. zumeist nach Bundes- oder Landesrecht an Berufsfachschulen, ausgebildet. Zu den Charakteristika gehört u.a., dass für diese Ausbildung traditionell keine Ausbildungsvergütung gezahlt wird. Mit der Einführung der generalistischen Pflegeausbildung 2020 hat sich dies zumindest für den Pflegeberuf geändert.

13 Im Jahr 2019 begannen 186.048 Personen eine schulische Berufsausbildung, davon waren ca. 76,2% weiblich, während der Anteil weiblicher Personen zu Beginn einer dualen Berufsausbildung nach BBiG bzw. HWO lediglich 36,8% betrug. Vgl. BIBB-Datenreport, 2020, S. 88. Die Tendenz zur Akademisierung der Schulberufe wird bspw. im Rahmen eines dualen Studiums vor

es zu einer Reproduktion der Geschlechterverhältnisse führt, ein zum Scheitern verurteiltes Unterfangen darstellt, ‚mehr Frauen in Männerberufe bekommen‘ zu wollen. Dieser seit den 1960er-Jahren bestehende Fokus auf diese Themen hat bis heute Bestand.¹⁴

Betrachtet man die aktuelle Literatur zu dem Themenkomplex, dann beziehen sich die Beiträge häufig auf eine ‚geschlechtssensible‘ Berufsorientierung, Beteiligung der Frau an der beruflichen Bildung, damit am Beruf, sowie der Frage, zu welchen Anteilen sich Frauen und Männer am Ausbildungsmarkt beteiligen (z.B. exemplarisch Bredow, 2004; Schiersmann, 1999 & 2005; Schemme, 2006; Rebmann et al., 2011; Beicht & Walden, 2014; Wilbers, 2020).¹⁵ Gerade die Berufsorientierung ist hier in ihrer lebenslaufbezogenen Bedeutung am Übergang Schule und Beruf angesprochen, wobei auch festzuhalten ist, dass eine geschlechtsunkonventionelle schulische Berufsorientierung nicht zwangsläufig auch zu einer entsprechenden Berufswahl führt (vgl. Richter & Jahn, 2015, S. 20).

Erweiterung der Perspektiven: Gender Mainstreaming und die Debatten der 2000er-Jahre

Die Diskussion um die Berufstätigkeit der Frauen und die Ausgestaltung der Teilhabe am Arbeitsmarkt in der Bundesrepublik wurde im Laufe der 2000er Jahre erweitert. Zusätzlich zu einer verstärkt thematisierten und gesetzlich festgelegten Antidiskriminierung (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz 2006), wurden Themen der monetären Gleichstellung stärker in den Vordergrund gerückt. Mit dem Ankommen des Gender-Mainstreaming und „doing gender“ in den Debatten der deutschen Öffentlichkeit und wissenschaftlichen Diskussionen erhöhte sich auch die Relevanz im Bereich der Erziehungswissenschaft (vgl. Nyssen, 2004, beispielhaft für Sekundarstufen). Zudem wurde das BBiG 2005 erstmalig seit 1969 novelliert, in den Begründungen zu den Änderungen der Artikel findet sich am

dem Hintergrund besserer Aufstiegschancen von Frauen von Elsholz & Nau (2021) positiv bewertet (vgl. S. 348).

14 Dass die Berufswahl von Frauen und Männern gleichermaßen arbeitsmarkt- wie subjektorientiert (in allen erdenklichen Mischformen) stattfindet, wird dabei keineswegs negiert (vgl. Puhlmann, 2005, S. 8). Berufspädagogik sollte jedoch vor allem um das Subjekt und dessen Bildung, Entwicklung und Sozialisation bemüht sein. Insofern sind im Abgleich Geschlechtsrollenselbstbilder und Geschlechtskonnotationen von Berufen bedeutsam (vgl. Driesel-Lange et al., 2021, S. 10f.; vgl. auch Schuchardt et al., 2016 und Vieback et al., 2020 für die Bedeutung von schulischen Bildungsgängen wie domänenspezifischen beruflichen Gymnasien und den effektverstärkenden wie abschwächenden Einfluss der Familien).

15 Vielversprechend erscheint der Forschungsansatz von Marieke Schmieck (2019) zu sein, der die Perspektive deutlich erweitert.

Ende jedes Paragrafen der Satz: „Änderungen im Wortlaut dienen der sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern.“

Verbunden war der Gender-Mainstreaming-Ansatz mit Fragen der Geschlechtergerechtigkeit, zielte aber weit über den meist in der öffentlichen Diskussion vorzufindenden Streit um die sprachliche Ausgestaltung hinaus. Es geht nicht allein um die Nennung der Frau und ein Überdenken des genuinen Maskulinums. Die sprachliche Anpassung ist vielleicht ein Teil der Lösung des Problems und kann als Auslöser für eine weitere Debatte dienen, trifft aber nicht die intendierte Gerechtigkeitsdebatte in seiner ganzen Breite. An der Frage nach dem „Wie“ in der Schreibweise wurde die Diskussion aber greifbar. Dass sich der Streit jedoch an dieser Frage manifestierte und bis heute geführt wird, zeigt noch einmal, wie stark oben genannte Denkstrukturen und die fehlende Sensibilität für Diskriminierungsformen in der Gesellschaft verankert sein können.¹⁶ Ein höheres Maß an Gleichberechtigung wird durch den Rückgriff auf solche Denkstrukturen weitestgehend verhindert.

Gleichzeitig kann in diesem Zusammenhang auf gesellschaftlich verankerte Reproduktionsmechanismen verwiesen werden. Insbesondere der Ansatz „doing gender“ verdeutlicht, wie wirkmächtig diese Zusammenhänge sein können („doing gender is unavoidable“, West & Zimmermann, 1987, S. 137). So ergaben sich aber auch neue Zielrichtungen für Emanzipation. Die Idee Gender als Resultat von aktiven Handlungen basierend auf Wissen, nicht als Merkmale einer Person, zu begreifen, wurde im weiteren zeitlichen Verlauf noch um die Komplexe Ethnie und Status erweitert, da – wie oben bereits erwähnt – Gender kein für sich alleinstehendes „Merkmal“ von Personen sei. Ein breites Verständnis über diese Zusammenhänge und deren Bedeutung für Theorie, Praxis und Empirie beruflicher Bildung könnte zu Reflexionen über die eigene Beruflichkeit und anschließend daran zu einer Veränderung der gesellschaftlichen Erwartung daran führen, welche Attribute – oder eben Berufe – Personen typischerweise zugeschrieben werden können.

Fazit

Ungeachtet einer Verschiebung der sozialwissenschaftlichen Debatte von der Diskriminierung von Frauen und komplementär deren Emanzipationsbestrebungen hin zu „doing gender“, „Gender Mainstreaming“ und gendersensibler Wissenschaft ist die Berufspädagogik nach wie vor verhaftet im Dualismus „Mann“ und

¹⁶ Sichtbar wird dies beispielsweise in den Diskussionen um Frauenquoten in Aufsichtsräten, Vorständen oder Parlamenten und allgemeiner der „gläsernen Decke“, die Frauen einen Aufstieg in Führungspositionen zumindest deutlich erschwert.

„Frau“. Der Aufsatz ist als Versuch zu sehen, auf diese überkommenen Denk- und Argumentationsmuster hinzuweisen und aufzuzeigen, dass sich diese letztlich von Virchows Denkmuster der Männer- und Frauenberufung bis heute nicht gelöst hat. Gendergerecht klingt in all diesen Zusammenhängen eher nach einem lautlos verhallenden Appell. Ein Appell, der heutzutage ausgesprochen werden muss, damit man sich nicht vorwerfen lassen kann, dass niemand sich darum gekümmert hätte, der aber in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung der beruflichen Bildung wenig substantielle Relevanz zu besitzen scheint. Und damit bleibt auch weitgehend offen, wie 2021 ein zeitgemäßes gendersensibles berufliches Bildungs- und Sozialisationsangebot aussehen könnte, das auch die Verwobenheit von Geschlechternormen, hegemonialen Bildern von Arbeit und Beruf und daraus resultierenden gesellschaftlichen Anforderungen (vgl. Schmieck 2019, S. 389) sowie soziale Fragen von Klasse und Schichtung, reflektiert.

Literatur

- Bellmann, Lutz, Büchter, Karin, Frank, Irmgard, Krekel, Elisabeth M. & Walden, Günter (Hrsg.) (2021). Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bredow, Antje (2004). Geschlecht in der Berufsbildung. In Edith Glaser, Dorle Klika & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 502–515.
- Büchter, Karin (2017). Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematisierungen – Rückblick und Ausblick – In Jürgen Seifried, Susan Seeber & Birgit Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*. Opladen/ Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–28.
- Büchter, Karin (2021). Vollzeitschulische Ausbildung – Historische (Dis-)Kontinuität ihrer Strukturmerkmale und Funktionen. In Lutz Bellmann, Karin Büchter, Irmgard Frank, Elisabeth M. Krekel & Günter Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*. S. 141–154.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2020). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- Doering-Manteuffel, Anselm & Raphael, Lutz (2012). Nach dem Boom: Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Driesel-Lange, Katja, Weyland, Ulrike & Ziegler, Birgit (2021). Editorial. In Katja Driesel-Lange, Ulrike Weyland & Birgit Ziegler (Hrsg.), *Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven*. Beiheft 20 zur ZBW. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 7–20.
- Elsholz, Uwe & Neu, Ariane (2021). Duales Studium – Hintergründe, Debatten und zentrale Forschungsfelder. In Lutz Bellmann, Karin Büchter, Irmgard Frank, Elisabeth M. Krekel & Günter Walden (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*. S. 339–351.
- Friese, Marianne (2019). Weibliche Arbeit und ihr Beitrag zur Transformation des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals. Eine intersektionelle Analyse sozialer Ungleichheit. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 36, S. 1–25.
- Gerdes, Jürgen (2014). Von sozialer Gerechtigkeit zu Teilhabe- und Chancengerechtigkeit. Neoliberale Diskursstrategien und deren postdemokratische Konsequenzen. In Ullrich Bauer et al. (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* Wiesbaden: Springer VS, S. 61–88.

- Glaser, Edith & Priem, Karin (2002). ProtagonistInnen in Übergangssituationen: Dialoge über Frauenbildung und berufliche (Aus-)Bildung für Frauen. In *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, Bd. 8. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 259–288.
- Glaser, Edith (2008). Zwischen Frauenschulen und Koedukation: Mädchenbildung im Bildungsreformprozess der 1960er Jahre. In Edith Glaser et al. (Hrsg.), *Immer einen Schritt voraus! Doris Knab als Reformerin – Anliegen, Aufgaben, Wirkungsgeschichte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 145–149.
- Greinert, Wolf-Dietrich (1999). Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden: Nomos.
- Harney, Klaus (2004). Berufsbildung. In Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 153–173
- Harney, Klaus (2006). Geschichte der Berufsbildung. In Klaus Harney & Heinz-Hermann Krüger (2006): *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. 3. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 231–267.
- Hartmann, Jutta (2004). Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory. In Edith Glaser et al. (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255–271.
- Hartmann, Jutta, Messerschmidt, Astrid & Thon, Christine (2017). Queering Bildung. In Jutta Hartmann et al. (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Levorkusen: Barbara Budrich Verlag, S. 15–28.
- Hecken, Anna (2006). Bildungsexpansion und Frauenerwerbstätigkeit. In Andreas Hadjar & Rolf Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 123–155.
- Jacobi, Juliane (1995). Das junge Mädchen. Kontinuität und Wandel eines Weiblichkeits-Konzepts im 19. und 20. Jahrhundert: vom „Jüngling“ zum „new girl“. In *Historische Kommission der DgE. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Band 2. Weinheim/München: Juventa, S. 215–237.
- Kleiner, Bettina & Klenk, Florian Cristobal (2017). Genderkompetenzlosigkeit: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In Jutta Hartmann et al. (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen/Levorkusen: Barbara Budrich Verlag, S. 97–119.
- Lempert, Wolfgang (2002). Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen: eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Nyssen, Elke (2004). Gender in den Sekundarstufen. In Edith Glaser et al. (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 389–409.
- o.A. (1961). Die Bundesrepublik. Ein unterentwickeltes Land. *Der Spiegel*. Ausgabe 37 vom 06.09.1961, S. 52–65.
- Pross, Helge (1969). Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Berlin: Suhrkamp.
- Puhlmann, Angelika (2005). Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Berufswahl? In Freie und Hansestadt Hamburg. *Dokumentation der Fachtagung: Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Berufswahl? – Strategien zur Erweiterung des Berufswahlspektrums junger Frauen und Männer*. S. 4–11.
- Purpus, Andrea (2000). Frauenarbeit in den Unterschichten. Lebens- und Arbeitswelt Hamburger Dienstmädchen und Arbeiterinnen um 1900 unter besonderer Berücksichtigung der häuslichen und gewerblichen Ausbildung. Hamburg: Lit
- Rebmann, Karin, Tenfelder, Walter & Schlömer, Tobias (2011). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. 4. Auflage. Wiesbaden: Gabler.

- Richter, Katja & Jahn, Robert (2015). Was willst Du denn da? – Entwicklung beruflicher Identität in geschlechtsunkonventionellen Berufen – eine Einzelfallstudie. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29*, S. 1–25.
- Schemme, Dorothea (2006). Genderperspektiven in der beruflichen Bildung. In Mona Granato, Ulrich Degen (Hrsg.). *Berufliche Bildung von Frauen*. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 278. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. S. 14–28.
- Schier, Friedel (2019). Der Ausbildungsmarkt – 40 Jahre Berichte zur Berufsbildung auf Grundlage des BBiG. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 36*, S. 1–25.
- Schiersmann, Christiane (1999). Berufsbildung von Frauen. Situation und Förderansätze im Kontext neuer Technologien. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung.
- Schiersmann, Christiane (2006). Geschlecht und Nationalität als soziale Determinanten beruflicher Qualifizierungsprozesse. In Rolf Arnold & Antonius Lipsmeier (Hrsg.). *Handbuch der Berufsbildung*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S.112–121.
- Schmeck, Marieke (2019). Diskursfeld Technik und Geschlecht: berufliche Identitätswürfe junger Frauen im Spannungsfeld von Tradition, Transformation und Subversion. Bielefeld: transcript.
- Schuchart, Christine, Keßler, Catie, Scheidt, Bettina & Buchwald, Petra (2016). Veränderung der Studienorientierung im Verlauf der Sekundarstufe II unter Männern und Frauen und ihre individuellen und kontextuellen Gründe. *bwp@ Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen*, S. 1–28.
- Vieback, Linda, Lonzig, Alfred & Brämer, Stefan (2020). Beteiligungsformate für Eltern zur Unterstützung einer gendersensiblen Berufsorientierung im MINT-Bereich. *JOTED*, 8(1), S. 127–146.
- Virchow, Rudolf (1865). Über die Erziehung des Weibes für seinen Beruf. Eine Vorlesung gehalten im Hörsaal des grauen Klosters zu Berlin am 20. Februar 1865. Reutlingen: Verlag Enslin.
- West, Candace & Zimmermann, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2). S. 125–151.
- Wienkamp, Greta (2018). Der Girls' Day aus geschlechtersoziologischer Perspektive. Wie das mono-educative Förderprogramm Geschlechterdifferenzen und -stereotype reproduzieren und neutralisieren kann. *IZGOnZeit – Onlinezeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Geschlechterforschung (IZG) der Universität Bielefeld, Ausgabe 7*. S. 30–43.
- Wilbers, Karl (2020). Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden. Berlin: epubli.

Pia Schmid

Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien politisch engagierter Frauen – 1850 bis 1910

Mit meinem Beitrag möchte ich an eines der Forschungsgebiete von Edith Glaser anknüpfen, an ihre Untersuchungen zu Lehrerinnen. In ihrer Habilitationsschrift hat sie mit einem biographisch orientierten Zugang völlig neue, wie sie es nannte, „Innensichten“ auf die Berufsgeschichte sächsischer Lehrerinnen (1856-1913) eröffnet. Dafür hat sie unter anderem etwa 270 handschriftliche Lebensläufe ausgewertet, in denen Anwärterinnen für die Lehramtsprüfung vor allem über ihre Berufsmotivation Auskunft gaben, beziehungsweise geben mussten. Meines Wissens war Edith Glaser die erste, die diese autobiographische Quelle für Forschungen erschlossen hat.

In meinem Beitrag soll es auch um „Innensichten“ und um Schule gehen. Wie, so die Frage, kommen Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien vor? Was wird als positiv, was als negativ beschrieben? Welche weiteren schulischen Erfahrungen werden festgehalten?

Dazu wird eine spezifische Gruppe von Frauen untersucht, deren Gemeinsamkeiten darin bestehen, sich politisch engagiert zu haben, die meisten im Kontext der ersten Frauenbewegung, und in der Zeit zwischen etwa 1850 und 1910 zur Schule gegangen zu sein.

In Autobiographien bleiben Lehrerinnen und Lehrer¹ in aller Regel eher farblos (vgl. Jacobi, 1983, S. 274) und Schule stellt in ihnen kein zentrales Thema dar, findet aber immer Erwähnung.² Im vorliegenden Sample reicht das von einem knappen Absatz bei der Sozialwissenschaftlerin und Sozialpolitikerin Marie Baum (1874-1964) über die Darstellung einer biographischen Schlüsselszene bei der österreichischen Sozialdemokratin und Frauenpolitikerin Adelheid Popp (1869-1939) bis zu ganzen Kapiteln bei Helene Lange (1848-1930) oder Gertrud Bäumer (1873-1954), zwei Schlüsselfiguren des gemäßigten Flügels der bürgerlichen Frauenbewegung.

1 Es wird hier bewusst auf die Schreibweise mit dem Gender* verzichtet, da diese aus historischer Perspektive nicht passend erscheint.

2 Zu Autobiographien als literarischem Genre und (erziehungshistorische) Quelle vgl. Heinritz, 2000, v.a. S. 9-82; zur Mädchen- und Frauenbildung im Untersuchungszeitraum vgl. Jacobi 2013, Kapitel 4 (Politisierung und weiblicher Kulturbeitrag 1860-1918).

1 Klassenzugehörigkeit als ausschlaggebender Faktor für Erfahrung mit und die Darstellung von Schule

Für Autobiographinnen aus Bürgertum und Adel gehört Schule, manchmal auch Privatunterricht, völlig selbstverständlich zum Aufwachsen. Ab fünf Jahren, manchmal auch später, werden sie unterrichtet, können oder müssen sie lernen. Die meisten freuen sich darauf. Die Schriftstellerin und Vertreterin der Radikalen in der bürgerlichen Frauenbewegung Hedwig Dohm (1832-1919), die von sich schreibt, sie sei „ein leidenschaftlich unglückliches Kind“ gewesen, erinnert sich: „In die Schule ging ich sehr gern; vielleicht, weil mir zu Hause nicht wohl war, oder weil ich immer zu den besten Schülerinnen gehörte.“ (Dohm, 1912, S. 42, 47f.) Auch Alice Salomon (1872-1948), die Gründerin der ersten sozialen Frauenschule und wichtige Vertreterin der Gemäßigten in der bürgerlichen Frauenbewegung, ging etwa eineinhalb Generationen später „sehr gern zur Schule“, allerdings, wie sie festhielt, „nicht weil ich nach Wissen dürstete, sondern hauptsächlich, weil wir beständig beschäftigt wurden; das war es, was ich wollte und brauchte. Zu lernen und mit Kindern meines Alters zusammen zu sein, machte mir Spaß.“ (Salomon, 1985, S. 21f.) Die Freude an der Schule trübte keineswegs den Blick auf die mangelnde Qualität des Unterrichts. „Zu lernen“, so Hedwig Dohm (1912, S. 48), „gab’s da nicht viel, zu einer korrekten Orthographie habe ich es nicht gebracht.“ Härter ging die liberale Frauen- und Sozialpolitikerin Marie Elisabeth Lüders (1878-1962), unter Anderem Gründerin des Akademikerinnen-Bundes, mit ihrer Schule ins Gericht. Schon mit 14 Jahren an Sozialpolitik interessiert, habe ihr wegen der „unverantwortliche[n] Art unseres ersten Schulunterrichts [...] einfach alles [gefehlt], was zum Verstehen der Zusammenhänge und zum selbständigen Denken notwendig war.“ (Lüders, 1963, S. 37) Offensichtlich hatten nicht alle Freude an der Schule, im Gegenteil: „Sehr oft langweilte ich mich [...] fürchterlich“, schreibt die sozialdemokratische Journalistin und Reichstagsabgeordnete Tony Sender (1888-1964), was an der „sehr strenge(n) Disziplin“ lag. „Da war keine Zeit für neugierige Fragen. Gehorsam, Gehorsam – immer Gehorsam!“ (Sender, 1981, S. 32) Lily Braun (1865-1916), damals Lily von Kretschmann, Journalistin und vor allem frauenpolitisch engagierte Sozialdemokratin, erinnert sich an „grenzenlose Langeweile“, was für sie am „trockene(n) Memorierstoff“ lag (Braun, 1909, S. 60). Auch wenn Mädchen aus Bürgertum und Adel retrospektiv durchaus unterschiedliche Schulerfahrungen festhielten, stellten Kindheit und Jugend für sie doch ausnahmslos ein pädagogisches Moratorium (vgl. Zinnecker, 2000) dar.

Das war für Mädchen aus Arbeiterfamilien beziehungsweise aus städtischen und ländlichen Unterschichten bekanntlich keineswegs der Fall. Deren Aufwachsen war bestimmt durch „frühzeitige ‚schulbegleitende‘ Erwerbstätigkeiten in gewerblichen“ oder bäuerlichen „Hilftätigkeiten“ (Seyfarth-Stubenrauch, 1985, S. 631).

Schule und Arbeit existierten für sie nebeneinander, oft standen sie in Konkurrenz, das heißt trotz Unterrichtspflicht hatte der Beitrag zum Familieneinkommen Priorität vor dem Schulbesuch.³ Ottilie Baader (1847-1925), die sich später in der Sozialdemokratie und besonders der proletarischen Frauenbewegung engagieren wird, erhielt den ersten Unterricht von ihren Eltern und besuchte gelegentlich die Dorfschule. Nach dem Tod der Mutter, das einschneidende Kindheitsereignis, zieht der Vater mit den Kindern nach Frankfurt an der Oder. Sie schreibt:

„Ich kam erst etwa im zehnten Jahre in die Schule. Lesen, Schreiben und Rechnen hatte ich von meinem Vater gelernt. Bei der Prüfung wurde ich für die dritte Klasse reif befunden. Es war eine Mittelschule, in einem alten Kloster untergebracht, und sie galt für die damalige Zeit als eine gute Schule. Es hieß, daß die Mädchen dort vor allem zu ‚guten Sitten‘ erzogen wurden. [...] Lange bin ich nicht in die Schule gegangen. Als ich dreizehn Jahre alt wurde, zog der Vater mit uns nach Berlin, und hier war es mit meinem Schulbesuch vorbei. Ich mußte arbeiten und mußte mitverdienen.“ (Baader, 1921/1979, S. 13f.)

Mehr schreibt sie nicht zu ihrer Schulzeit, weder Inhalte noch Lehrerinnen oder Lehrer kommen vor. Bildung, Wissen, Bücher waren ihr aber wichtig. Von ihrer Herkunft her hatte sie Zugang dazu, während die Schule in dieser Hinsicht keine Rolle spielte. Später wird sie Bebel's „Die Frau und der Sozialismus“ und das „Kapital“ von Marx kaufen, lesen und diskutieren: ihr Weg zum Sozialismus war auch ein Bildungsweg. In der Sozialdemokratie fand Baader einen Aktionsraum, in dem Bücher und Wissen zählten und sie als Arbeiterin ihr Interesse an Bildung mit dem an Politik, genauer an politischem Handeln, verbinden konnte.

Die fast gleichaltrige Anna Altmann (1851-1937), die sich für die Gründung des ersten Arbeiterinnenbildungsvereins in Österreich einsetzte, musste schon mit fünfzehn Jahren in einer Kattunfabrik arbeiten, im Sommer von 6 Uhr bis 19 Uhr, im Winter von 7 Uhr bis 17 Uhr mit einer Stunde Mittagspause. Erst danach ging sie täglich für eineinhalb Stunden zur Schule. „Trotz alledem lernte ich, so gut ich konnte. Der Lehrer sagte oft zu mir: ‚Um dich ist es grad schade, du solltest bessere Schulen besuchen können, du hast gute Anlagen zum Lernen.‘ Ich war auch bei den Prüfungen immer eine der ersten; es war aber keine große Kunst dabei; denn wir hatten ja nur die Fibel und ein kleines Lesebuch.“ (Altmann, 1895/1974, S. 128) Auch Altmann hat nichts Weitergehendes zu Lehrstoff, Lehrerinnen oder Lehrern zu berichten, abgesehen von dem Lehrer, der ihr mehr zutraute als in ihrer Schule möglich war. Schließlich war sie eine der besten Schülerinnen, das war ihr festhaltenswert wie übrigens fast allen Autobiographinnen und Autobiographen aus Arbeiterfamilien (vgl. Seyfarth-Stubenrauch, 1985,

3 Frank-Michael Kuhlemann (1991, S. 182) geht für die Jahrhundertwende davon aus, dass etwa ein Fünftel aller Volksschulpflichtigen Kinder einer Erwerbstätigkeit nachgingen.

S. 664). Wie bei Otilie Baader wird auch ihr Bildungsweg über die Arbeiterbewegung laufen.

Adelheid Popp (1869-1939), der Begründerin der proletarischen Frauenbewegung in Österreich, wird wie Anna Altmann in der Schule ihre Begabung attestiert. Der Anlass: wegen unentschuldigter Fehlzeiten wird ihre Mutter, die als Analphabetin überhaupt keine Entschuldigung hätte schreiben können, kurz in Haft genommen, eine „furchtbare Schande“, wie sie festhält.

„Nachher wurde sie zum Oberlehrer beschieden, und dieser machte ihr Vorstellungen, mich fleißig in die Schule zu schicken, da ich sehr begabt sei. ‚Aus mir könne etwas werden‘, versicherte man. [...] Was nützte das aber, wenn ich weder Kleidung noch Nahrung hatte, um die Schule besuchen zu können.“ (Popp, 1922/1977, S. 33)

In einer der längsten Erzählpassagen geht Popp auf eine der ihr als Proletarierkind widerfahrenen „Demütigungen und Kränkungen“ (Popp, 1915/1977, S. 107) ein. Nachdem ihre Mutter das Geld für ein Lesebuch nicht aufbringen konnte, erhielt sie nach „Befürwortung von Armenrat und Pfarrer“ (ebd.) eines von der Schule. In einem Unwetter fiel ihr das Buch bei einem Sturz in den Morast und war nicht mehr zu benutzen, was ihr die Lehrerin als Nachlässigkeit, als Beschädigung von Schuleigentum anrechnete. Als die Mutter dann trotz Aufforderung wegen Geldmangel kein neues Buch kaufen konnte, kamen für Popp in der Schule „schlimme Zeiten“, und letztlich führte der Verlust des Buches zu ihrem Sitzenbleiben. Sie schreibt: „Obwohl ich früher immer Vorzugsschülerin gewesen, konnte ich [der Lehrerin, die ich bis dahin als Ideal verehrt hatte,] jetzt nichts recht machen.“ (Ebd., S. 109) In der Retrospektive interpretiert Popp relativierend, dass diese Lehrerin „wohl sehr beschränkten Verstandes gewesen sein [mußte] und [...] vom sozialen Elend keinen Begriff gehabt haben [konnte], sonst hätte sie unmöglich so ungerecht sein können“ (Popp, 1922/1977, S. 109), aber auch mit einem neuen Lehrer ändert sich nichts an der sozialen Zurücksetzung. „Noch heute klingt mir sein ‚Gesindel‘ im Ohr, als er die Geschichte von meinem zerrissenen Lesebuch hörte.“ (Ebd.) Nach langem Bemühen erhielt sie zwar von einem Getreidehändler den Betrag für ein neues Lesebuch.

„Aber es war zu spät. Obwohl ich immer fleißig gewesen, hatte ich mir doch das Wohlwollen der Lehrpersonen verscherzt. Sie hielten es für boshafte Starrköpfigkeit, daß mich meine Mutter so lange ohne Buch gelassen, und ließen es mich entgelten. Ich bekam in ‚Fleiß‘ die schlechteste Note, was zur Folge hatte, daß ich nach den damaligen Regeln der Dorfschule die Klasse wiederholen mußte, die meine letzte überhaupt sein sollte.“ (Ebd., S. 110)

Keine der drei Autobiographinnen hatte offensichtlich über ihre Schulzeit Positives zu berichten, sieht man von der ihnen zugesprochenen Begabung einmal ab. Fleißig und lernbegeistert, wie sie sich darstellten, hätte Schule ihnen über den Zu-

gang zu Wissen eine der raren, wenn nicht die einzige Chance sozialen Aufstiegs eröffnen können. Dass das nicht der Fall war, lag an ihren Lebensverhältnissen, ihrer Armut und nicht zuletzt an voreingenommenen Lehrerinnen und Lehrern, nicht an ihnen selbst. Sie betonen, dass es ihr politisches Engagement in der Arbeiterbewegung war, das ihnen den Rahmen für die Aneignung von Wissen bot und ihnen damit zur Sprache verhalf. Hier ergriffen sie in eigener Sache das Wort. Ihre Erfahrungen, ihr Leben wollten sie, das ist ihnen wichtig und markiert einen signifikanten Unterschied zur bürgerlichen Autobiographie, nicht als einzigartig, sondern als exemplarisch für ihre Klasse verstanden wissen.

Proletarische Autobiographinnen sind hier ausführlicher zu Wort gekommen, weil ihre Klassenzugehörigkeit die dominante Perspektive bei der Thematisierung ihrer Schulerfahrungen darstellt. Schule blieb für sie mehr oder weniger ein Un-Ort, über den es wenig zu sagen gab, oder, wie in Pops autobiographischer Schlüsselzene, ein Ort versagter Chancen. Weitergehende Facetten wie etwa künstlerische Anregungen oder bedeutsame menschliche Begegnungen brachten sie nicht zu Papier.

2 Der kritische Blick von Autobiographinnen der Frauenbildungsbewegung auf Schulzeit, Lehrerinnen und Lehrer

Hier werden Helene Lange und Gertrud Bäumer zu Wort kommen, die sich unter den Autobiographinnen am ausführlichsten und auch am kritischsten zu ihrer Schulzeit geäußert haben, auch wenn sich ihre Mädchenschulen nicht merklich von denen anderer bürgerlicher Mädchen unterschieden. Dass Lange, und das gilt auch für Bäumer, „vor allem die negativen Seiten ihrer Schulzeit herausstellte“, führt Angelika Schaser (2010, S. 41) treffend auf die Absicht zurück, „die von ihr initiierten Reformen auf dem Gebiet der Mädchenbildung um so bedeutender und dringender erscheinen zu lassen“.

Helene Lange, die mit Umwegen doch noch ihren Berufswunsch Lehrerin realisieren konnte, war Vorsitzende des Bundes Deutscher Frauenvereine (BDF) und eine der Gründerinnen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins. Sie besuchte zuerst eine Elementarschule bei einer Tante Wöbcken, die, wie sie anmerkt, „natürlich nicht irgendwie für ihr Amt vorgebildet (war)“ (Lange, 1920/1927, S. 39) und wo methodisch völlig unzureichend unterrichtet wurde. In der nächsten Schule, einer höheren Töchterschule, wurde das besser: die gelungene formale Schulung erleichterte „später den Erwerb von Kenntnissen und Einsichten“ (ebd., S. 46), was ihres Erachtens das Wesentliche war. Besonders würdigt sie den Deutsch und Religion unterrichtenden Schuldirektor als einen

„in jeder Beziehung ideale[n] Lehrer, wie mir keiner im Leben wieder begegnet ist.“ (Ebd., S. 46f.) Das ist eine bemerkenswerte Feststellung seitens einer einflussreichen Mädchenerziehungstheoretikerin und bildungspolitischen Aktivistin, die vehement dafür plädiert hatte, dass die ethischen Fächer, die dieser Schuldirektor vertrat, ausschließlich von Frauen, von qualifizierten Lehrerinnen unterrichtet werden sollten, weil diese aufgrund ihrer geistigen Mütterlichkeit immer den richtigen Ton im Umgang mit Schülerinnen, auch in deren schwierigen Jahren, finden würden (vgl. Lange, 1887/1996, S. 112f.). Weiter hatte Lange (und mit ihr die bürgerliche Frauenbewegung) immer wieder gefordert, dass die Klassen- und Schulleitung, auch in der Oberstufe, das ist wichtig, in die Hände von Frauen gehöre.⁴ Mit dieser Position befand sie sich – retrospektiv – im radikalen Dissens mit dem geschätzten Schuldirektor, für den, so Lange, Leitung und ausschlaggebender Einfluss an der höheren Mädchenschule ausschließlich Sache von Männern zu sein hatten (vgl. Lange, 1920/1927, S. 48). Es gab aber auch eine wichtige Lehrerin, „eine herbe Natur“, bei der „außerhalb des Schulbereichs Rat und Hilfe“ zu finden war. So bestärkte dies Fräulein Panum, vielleicht eine Art *role model*, ihre Schülerin in dem Vorhaben, Lehrerin zu werden. „Sie verstand“, hält Lange fest, „was in der kleinen Stadt damals kaum jemand verstehen wollte: daß auch die Frau ein volles, nützlich ausgefülltes Leben, *ihr* Leben, zu führen verlangte.“ (Ebd., S. 49)

Gertrud Bäumer, seit 1898 mit Helene Lange in einer, so Schaser (2010), „politischen Lebensgemeinschaft“ verbunden, ebenfalls Lehrerin und langjährige BDF-Vorsitzende, hat einen noch kritischeren Blick als Lange auf die insgesamt vier Schulen, die sie besuchte. Von der städtischen höheren Töchterschule in Halle könne sie sich „keines einzigen tieferen, wirklich entscheidend packenden Eindrucks erinnern, der durch die Vermittlung des Lehrers oder der Lehrerin von irgendeinem Fach ausgegangen wäre“ (Bäumer, 1933, S. 76), vielmehr sei sie, wie damals an höheren Töchterschulen üblich, „mit einem vielgestaltigen, verworrenen, halberfaßten geistigen Besitz angefüllt“ (ebd., S. 97) worden. Mit der nächsten Schule in Magdeburg geht sie noch härter ins Gericht, wenn sie schreibt: „Über allem Schulstoff lag eine unheimliche hoffnungslose Abgenutztheit“ (ebd.).

3 Schwärmerei für Lehrerinnen

Eine Ausnahme hält Gertrud Bäumer allerdings durchaus fest: den Turnunterricht in Halle. Im Hinblick auf schulische Leistungen zählten für Bäumer eigentlich nur ihre turnerischen Rekorde und Zensuren. Diese Turnleidenschaft, so die Pfarerstochter, habe dazu geführt, dass sie „in keiner Kirche sitzen konnte, ohne zu

⁴ Zur „Gelben Broschüre“ vgl. Glaser 2008.

überlegen, wie weit man sich an Ringen, die in der herrlichen Höhe des Gewölbes befestigt wären, würde schwingen können.“ (Ebd., S. 81f.) Die Begeisterung lag am Fach, mehr aber noch an der

„leidenschaftlichen Liebe zu seiner Lehrerin. Diese Liebe erfüllte für mich und manche andere in der Klasse unser Schulleben durch Jahre bis in jede letzte Lebenszelle hinein. Man betrat das Schulhaus und verließ es nicht ohne Herzklopfen, ob man ihr begegnen würde. Es gab keine Stunde, in der die Schwingung dieses großen Gefühls nicht fühlbar war. Man lebte – gesunde, unsentimentale, frische Kinder – einfach von dieser Quelle her, mit einer Kraft und Ausschließlichkeit, die in der Rückschau in Erstaunen setzt.“ (Ebd., S. 81)

Diese offensichtlich einzige wichtige Lehrerin wird bemerkenswerterweise nicht näher beschrieben, man erfährt weder etwas zu Person oder Unterricht, sondern nur zu dem, was sie auslöste. Auch Marianne Weber (1870-1954), nach Gertrud Bäumer Vorsitzende des BDF, Rechtshistorikerin und Expertin für Rechts- und Sittlichkeitsfragen in der bürgerlichen Frauenbewegung, geht kaum auf die Persönlichkeit einer von ihr „angebetete[n] Klavierlehrerin“ ein. Sie schreibt: „Die Jahre des Übergangs von der Kindheit zur Jungmädchenschaft waren reich durch emporschauende Liebe und Schwärmerei; ich vergötterte in Gemeinschaft mit Freundinnen eine jugendliche Klavierlehrerin. Wir machten ihr Fensterpromenaden, legten ihr Blumen hin, bemächtigten uns irgendeines Fetischs; wir glühten in unschuldsvoller Leidenschaft.“ (Weber, 1948, S. 40). Alice Salomon (1985, S. 24) erinnert sich, „ungeheuer verknallt in eine [ihrer] Lehrerinnen“ gewesen zu sein. Sie nahm diese gegen Hänseleien der Mitschülerinnen wegen ihres baltischen Akzents in Schutz, woraus sich eine Freundschaft entwickelt. Sie habe es „romantisch [gefunden], eine Freundin zu haben, die so viel älter war“ als sie selbst. Das Phänomen, dass einer Lehrerin ‚emporschauende Liebe‘ galt, sie zum Vorbild wie auch zu einem Container für ‚große‘ Gefühle wurde, muss verbreitet gewesen sein. Die Jugendpsychologin Charlotte Bühler geht in „Das Seelenleben des Jugendlichen“ ausführlich auf Schwärmerei ein (Bühler, 1922/1967, S. 165-168).⁵ Bühler versteht „Schwärmerei als Phase der Reifezeit“ (Bühler, 1926), in der „Hingabe [und] liebende Ehrfurcht“ (Bühler, 1922/1967, S. 167) gegenüber einem Ideal zum Tragen kommen. Das mag zutreffen, wichtig scheint mir aber auch zu sein, dass die angeschwärmten Lehrerinnen für die Autobiographinnen in ihrer Jugend zu den wenigen Frauen ihres Umfeldes gehörten, die berufstätig

5 Das mag auch auf eines der von ihr herausgegebenen Jugendtagebücher zurückzuführen sein, in dem „die Liebe einer Schülerin aus gebildeter bürgerlicher Familie zu einer Lehrerin“ (Bühler, 1927, S. VII) das zentrale Thema darstellt. Bühler (1922/1967, S. 167) verweist explizit auf Gertrud Bäumer, wenn sie deren Schwärmen für ihre Turnlehrerin als „Beispiel für [die] in Pensionaten und Mädchenschulen so grassierenden Massenschwärmereien“ anführt. Sie bezieht sich dabei auf einen 1912 in einem Sammelband veröffentlichten Text Bäumers zu ihrer Schulzeit.

waren und sich alleine durchbrachten. An ihnen war zu sehen, dass eine Frau auch außerhalb des Familienbereichs agieren und ein erfülltes, sinnvolles Leben führen konnte. Das konnte reizvoll sein.

4 Pensionate als Orte neuer, positiver Erfahrungen

Solchen ‚anderen‘ Frauen konnten bürgerliche Mädchen auch in Pensionaten begegnen. Während höhere Töchterschulen, abgesehen von schwärmerischen Erinnerungen an eine Lehrerin, kaum positiv beschrieben werden, finden sich in mehreren Autobiographien regelrechte Würdigungen von Pensionaten. Ausschlaggebend scheinen die Leiterin beziehungsweise die Leiterinnen gewesen zu sein. So erinnert sich Marianne Weber, die als Sechzehnjährige aus der ostwestfälischen Provinz in ein „vornehmes Institut“ in der Großstadt Hannover geschickt worden war, sehr gerne an dessen „geliebte Leiterinnen“, die „Fräulein Heidsieks“. Sie beschreibt sie als „überaus anziehende, tiefgründige, in England ausgeweitete Persönlichkeiten, vornehme Erscheinungen von schlichter Eleganz. Gegenstand emporschauender Liebe für die meisten Schülerinnen.“ (Weber, 1948, S. 43) Die Damen repräsentierten einen Frauentypus, dem sie in Lemgo und in ihrer Familie nicht begegnen konnte. Weber suchte und fand „Vertrauen und Zuneigung“ der Pensionatsleiterinnen und „verwuchs [...] derart mit der Schule, daß [ihre] frühere Welt dahinter versank“ (ebd., S. 45), eine weitgehende Erfahrung von Ungewohntem und Gutem.

Auch Lida Gustava Heymann (1868-1943), eine der wichtigsten Repräsentantinnen der Radikalen in der bürgerlichen Frauenbewegung, die ihr beachtliches Vermögen für sozialpolitische Initiativen für Frauen, unter anderem Rechtsberatungsstellen, einsetzte, hatte nur lobende Worte für ihr Pensionat Roseberry House in der sächsischen Residenz Dresden und die drei schottischen Schwestern Glendinning, die es leiteten. Der Unterricht gefiel ihr, „für Vergnügungen aller Art wurde gesorgt. Einmal wöchentlich ging es in die Bildergalerie, einmal ins Schauspielhaus oder in die Oper“ (Heymann, 1972, S. 31). Bei gutem Wetter wurden am Samstag Ausflüge bis in die sächsische Schweiz unternommen. Genauso wichtig waren ihr die Freundschaften, die sie im Pensionat schloss. Hier begegnete sie, wie auch Marianne Weber, Gleichaltrigen aus Übersee und anderen europäischen Ländern. Heymann hebt hervor, dass sich die ausschließliche Leitung von Frauen positiv „bemerktbar [machte]: Gerechtigkeit, Frohsinn, Freiheit der Persönlichkeit stand in schöner Gemeinschaft mit Disziplin und Einordnung in die Allgemeinheit.“ (Ebd.) Das Besondere der Pensionate, ihre Qualität, scheint diese von gebildeten, selbständigen, interessanten Frauen geprägte Welt gewesen zu sein, eine Welt, das ist wichtig, jenseits von Familie. Mit ihrem „viel-

seitigen Leben“ (Weber, 1948, S. 46) bot diese Frauenwelt einen neuen kulturell und sozial anregenden Erfahrungsraum und wird nicht nur bei Heymann dazu geführt haben, dass sie „sicherer und selbständiger“ (Heymann, 1972, S. 31) wurde. Bürgerliche Mädchen konnten in Pensionaten Unbekanntes, Neues erfahren, nicht zuletzt an sich selbst.

5 Ausgrenzungserfahrungen: Antisemitismus in Mädchenschulen

Schulen konnten aber auch Orte von Ausgrenzung und Diskriminierung sein. Ausführlicher gehen nur jüdische Autobiographinnen auf derartige Erfahrungen ein, die an ihren Schulen mit dem zunehmenden Antisemitismus konfrontiert waren.⁶ Die Ärztin Käthe Frankenthal, Sozialistin, Kommunalpolitikerin und später preußische Landtagsabgeordnete, besuchte um die Jahrhundertwende eine höhere Mädchenschule, unter deren 600 Schülerinnen 16 jüdische Mädchen waren. Ein „jüdisches oder antisemitisches Problem“, so Frankenthal (1981, S. 3), habe es an der Schule nicht gegeben, wohl aber unter den Schülerinnen oder genauer: deren Eltern. So wird sie auf Veranlassung von deren Mutter nicht zum Geburtstag ihrer christlichen Lieblingsfreundin eingeladen, obwohl diese gerne und oft zum Spielen in Frankenthals liberales und offenes Elternhaus kam, eine einschneidende Erfahrung.

Die sozialdemokratische Publizistin und Soziologin Henriette Fürth (1861-1931), frauen-, sozial- und kommunalpolitisch engagiert, besuchte ebenfalls eine höhere Mädchenschule. Ihre Schulzeit, so Fürth, „brachte mancherlei Schmerzen und Leiden [...] das Gefühl einer großen Verlassenheit und des Ausgestoßenseins.“ (Fürth, 2010, S. 59) Auch wenn sie sich mit anderen jüdischen Schülerinnen zusammentat und es in den höheren Klassen auch zu „freundliche[m] Verkehr mit Nichtjüdinnen“ (ebd., S. 60) kam, blieb ihre Schulzeit „innerlich einsam.“ Sie geht nicht auf konkrete Situationen ein, in denen sie Antisemitismus zu spüren bekam, hält aber resümierend fest: „Eine schwere Wolke umdüsterte die Schulzeit und meine ganze Jugendzeit: Mein Judentum!“ (Ebd., S. 62)

Eine weitere Schilderung von Antisemitismus, hier in Schule und Familie, stammt von Lily Braun. Selbst Außenseiterin in ihrer Klasse, ergriff sie Partei für die andere Außenseiterin, eine jüdische Mitschülerin, die die Klassenkameradinnen als „Judenmädel“ drangsalierten. Die beiden Mädchen freundenen sich an. Nach-

⁶ Alice Salomon (1985, S. 21) bildete eine Ausnahme, sie erwähnt keine antisemitischen Ausgrenzungen an ihrer christlichen Schule, vielmehr spielten sie und andere jüdische Mädchen im Weihnachtskrippenspiel mit. Dass Tony Sender an ihrer Schule nicht mit Antisemitismus konfrontiert war, lag daran, dass sie auf eine jüdische Schule geschickt wurde.

dem Lily Braun von einer Einladung ins Elternhaus der wohlhabenden jüdischen Freundin mit Geschenken nach Hause kam, verboten ihre Eltern jeglichen weiteren Umgang. Später wurde sie privat unterrichtet; ihr Vater, preußischer General, lehnte schulische Unterrichtung für seine Tochter ab, damit sie nicht, wie er sagte, „mit fünfzig Cohns und Goldschmidts in einer Klasse sitzt!“ (Braun, 1909, S. 86)

Zusammenfassung

Insgesamt halten die Autobiographinnen unterschiedliche Erfahrungen fest. Positive Erinnerungen wie die an Schwärmereien für eine Lehrerin oder an sozial und kulturell anregende Pensionate bringen nur bürgerliche Autobiographinnen zu Papier. Aber auch Ausgrenzung und Antisemitismus findet sich nur bei ihnen. Schule – gern besucht oder auch als Ort von Langeweile und Zwang – prägte für bürgerliche Mädchen völlig unhinterfragt ihre Kindheit und Jugend, während Mädchen aus dem Proletariat oder den ländlichen und städtischen Unterschichten auf ein vergleichbares pädagogisches Moratorium verzichten mussten. Den einen werden Jahre des Lernens (und Spielens) zugestanden, die anderen haben in der Regel neben dem Lernen zum Familienunterhalt beizutragen. Darin lag der wichtigste Unterschied.

Quellen

- Altmann, Anna (1895/1974). Jugendgeschichte einer Fabrikarbeiterin. In: Wolfgang Emmerich (Hrsg.), *Proletarische Lebensläufe. Autobiographische Dokumente zur Entstehung einer Zweiten Kultur in Deutschland. Bd. 1. Anfänge bis 1914*. Hamburg: Rowohlt, S. 127–131.
- Baader, Otilie (1921/1979). Der steinige Weg. Lebenserinnerungen einer Sozialistin (1921). Mit einer Einleitung von Marie Juchacz (3. Aufl.). Berlin/Bonn: Dietz.
- Bäumer, Gertrud (1933). Lebensweg durch eine Zeitenwende (2. Aufl.). Tübingen: Rainer Wunderlich.
- Braun, Lily (1909). Memoiren einer Sozialistin. Lehrjahre. München: Albert Langen (Siebentes und achttes Tausend).
- Dohm, Hedwig (1912). Kindheitserinnerungen einer alten Berlinerin. In: Ida Boy-Ed, Hedwig Dohm, Enrica von Handel-Mazzetti, Charlotte Niese, Clara Viebig, Hermine Villinger & L. Westkirch (Hrsg.), *Als unsre großen Dichterinnen noch kleine Mädchen waren. Selbsterzählte Jugenderinnerungen*. Leipzig: Moeser, S. 17–57.
- Frankenthal, Käte (1981). Jüdin, Intellektuelle, Sozialistin. Lebenserinnerungen einer Ärztin in Deutschland und im Exil. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Fürth, Henriette (2010). Streifzüge durch das Land meines Lebens. Autobiographie einer deutsch-jüdischen Soziologin, Sozialpolitikerin und Frauenrechtlerin (1861-1938). Schriften der Kommission für die Geschichte der Juden in Hessen 25. Wiesbaden, o.V.
- Heymann, Lida Gustava in Zusammenarbeit mit Anita Augspurg (1972). Erlebtes – Erschautes. Deutsche Frauen kämpfen für Freiheit, Recht und Frieden 1850-1940. Hrsg. v. Margit Twellmann. Meisenheim am Glan: Anton Hain.
- Lange, Helene (1887/1996). Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung (Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus.

- [=Die gelbe Broschüre]. In Elke Kleinau & Christine Mayer (Hrsg.), *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsgeschichte von Mädchen und Frauen. Bd. 1*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 110–116.
- Lange, Helene (1920/1927). Lebenserinnerungen. 10. und 11. Tausend. Berlin: Herbig.
- Lüders, Marie-Elisabeth (1963). Fürchte dich nicht. Persönliches und Politisches aus mehr als 80 Jahren. 1878-1962. Köln u.a.: Westdeutscher Verlag.
- Popp, Adelheid (1922/1977). Jugendgeschichte einer Arbeiterin (4. Aufl.). In: dies., *Jugend einer Arbeiterin*. Hrsg. und eingel. von Hans J. Schütz. Berlin/Bonn: Dietz, S. 17–96.
- Popp, Adelheid (1915/1977). Erinnerungen. Aus meinen Kindheits- und Mädchenjahren. In dies., *Jugend einer Arbeiterin*. Hrsg. und eingel. von Hans J. Schütz. Berlin/Bonn: Dietz, S. 97–187.
- Salomon, Alice (1985). Charakter ist Schicksal. Lebenserinnerungen. Aus dem Englischen übersetzt von Rolf Landwehr. Herausgegeben von Rüdiger Baron und Rolf Landwehr. Mit einem Nachwort von Joachim Wieler. Weinheim: Beltz.
- Sender, Tony (1939/1981). Autobiographie einer deutschen Rebellin. Aus dem Amerikanischen von Brigitte Stein. Frankfurt a.M.: Fischer (Autobiography of a German Rebell. New York: vanguard 1939).
- Weber, Marianne (1948). Lebenserinnerungen. Bremen: Storm.

Literatur

- Bühler, Charlotte (1926). Die Schwärmerei als Phase der Reifezeit. *Zeitschrift für Psychologie*, 100.
- Bühler, Charlotte (1922/1967). Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät (6. erweiterte Aufl.). Jena: Gustav Fischer.
- Bühler, Charlotte (Hrsg.) (1927). Zwei Mädchentagebücher (2. Aufl.). Jena: Gustav Fischer (Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft 1).
- Glaser, Edith (2008). Was ist eine pädagogische Klassikerin? Helene Lange und die Stilisierung der ‚Gelben Broschüre‘. *Ariadne, 53/54: Mädchenschulgeschichte(n). Die preußische Mädchenschulreform und ihre Folgen*, S. 18–29.
- Heinritz, Charlotte (2000). Auf ungebahnten Wegen. Frauenaufautobiographien um 1900. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer.
- Jacobi, Juliane (1983). „Hausfrau, Gattin, Mutter“: Lebensläufe und Bildungsgänge von Frauen im 19. Jahrhundert. In: Ilse Brehmer et al. (Hrsg.), „Wissen heißt leben ...“ *Beiträge zur Bildungsgeschichte von Frauen im 18. und 19. Jahrhundert. Schwann* (Frauen in der Geschichte; 4), S. 263–281.
- Jacobi, Juliane (2013). Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1991). Niedere Schulen. In: Christa Berg (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. München: Beck, S. 179–227.
- Schaser, Angelika (2010). Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft (2. durchges. und akt. Aufl.). Köln u.a.: Böhlau (L'homme Schriften. Reihe zur Feministischen Geschichtswissenschaft. Bd. 6).
- Seyfarth-Stubenrauch, Michael (1985). Erziehung und Sozialisation in Arbeiterfamilien im Zeitraum 1870-1914 in Deutschland. 2 Bde. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Zinnecker, Jürgen (2000). Kindheit und Jugend als pädagogisches Moratorium. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Dietrich Benner & Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion* (= Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft). Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 36–68.

Alexander Kather

„Wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt“ – Auslandsaufenthalte von Fremdsprachenlehrenden aus (fach-)wissenschaftlicher Perspektive

Einige Beiträge dieses Bandes greifen Forschungsthemen von Edith Glaser auf, doch sollte eine einer Universitätsprofessorin gewidmete Schrift auch das Wirken in der Lehre berücksichtigen.¹ Eingebunden in ausbildungsbezogene Studiengänge, legte Edith Glaser Wert darauf, Bildungsprozesse zu initiieren, die die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Koller, 2018, S. 15ff.) ermöglichen. Für die Konfrontation mit Erfahrungen, die diese Verhältnisse hinterfragen, hat die Auseinandersetzung mit Geschichte ein besonderes Potential, wird doch nicht nur ein Zugang zum „Schatzhaus menschlicher Erfahrungen“ (Bergmann, 2012, S. 172) eröffnet, sondern auch das Gegenwärtige als gewordenes, transformierbares Konstrukt sichtbar. Das Potential, in kritisch-reflexiver Distanz zum *hic et nunc* Bildungsprozesse auszulösen, bietet auch die Beschäftigung mit räumlich differenten Erfahrungen. Als Historikerin und studierte Geographin ist Edith Glaser mit beiden Kategorien vertraut und konfrontierte Studierende wie sich selbst mit Eigen- und Weltverhältnis verändernden Erfahrungen aus anderen Zeiten und anderen Räumen.² Die aus beiden Quellen inspirierten Bildungsprozesse als Student und Mitarbeiter von Edith Glaser motivierten diesen Beitrag. Die Befassung mit anderen Sprach- und Kulturräumen hat für Fremdsprachenlehrende eine besondere Bedeutung. Bis heute ist ein Auslandsaufenthalt nicht überall Pflichtbestandteil ihrer (Aus- und Weiter-)Bildung, obwohl es sich hierbei um eine Wissenspraxis mit langer Geschichte handelt, die Thema dieses Beitrages ist. Nach einer Verortung von Auslandsreisen in einer wissenschaftsgeschichtlich-praxeologischen Perspektive erfolgt ein Blick auf ihre frühe Entwicklung im Kontext des Fachunterrichts, bevor die Betrachtung von Diskussionen und Praktiken in der Weimarer Republik exemplarisch dazu ermutigen soll, neue Blicke auf die Bedeutung von Reisen in der Bildungs- und Fachunterrichtsgeschichte zu werfen.

1 Siehe dazu auch den Beitrag von Isabelle Naumann.

2 Sie initiierte Exkursionen u.a. nach Ecuador, Israel, Rumänien, Schweden und in die Schweiz. Sie ist dabei Trägerin einer Zirkulation des Wissens um das Potential dieser Lehr-Lernform aus der Geographie in die Erziehungswissenschaft.

1 Reisen als fachunterrichtliche Wissenspraxis

Auslandsreisen von Lehrer*innen sind im Zuge des Aufschwungs von Ansätzen transnationaler Geschichtsschreibung bereits zum Gegenstand (bildungs-)historischer Forschung geworden. Im Fokus stand die Bedeutung der Reisen für Biographie und Geschlecht (z.B. Glaser, 2009), für Veränderungen von Schulstruktur und -kultur sowie (allgemein)pädagogischen Ideen und Praktiken (z.B. Matasci, 2015) ebenso wie für zwischenstaatliche Beziehungen (z.B. Rival, 2012).

Wenig beachtet wird dabei, dass die Reisen von Lehrer*innen in vielen Fällen motiviert waren durch die Erwartung eines Nutzens für den Fachunterricht, an dessen historischer Erforschung derzeit ein gesteigertes Interesse wahrzunehmen ist (z.B. Reh & Caruso, 2020). Will man die Lücke an „historische[n] Untersuchungen zu Lehrerbildung und Lehrerverhalten“ (Klippel, 2016, S. 35) von Fremdsprachenlehrer*innen schließen, erscheint es sinnvoll, Auslandsaufenthalte dabei zu integrieren, da es sich nicht nur um eine biographisch prägende Phase handelt (vgl. Ehrenreich, 2004), sondern eine, die das sprachliche Wissen und Können, das Wissen von und die Einstellungen zu Land und Kultur, aber auch Wissen, Können sowie Einstellungen zum Lehren und Lernen von Sprachen beeinflusst.³

Um dies historisch zu rekonstruieren ist ein Zugang geeignet, der die Produktion, Veränderung, Weitergabe und gesellschaftliche Funktion von Wissen erforscht (vgl. Vogel, 2004, S. 650). Einer solchen Wissensgeschichte liegt ein pluraler, analytischer Wissensbegriff zugrunde (vgl. ebd.), der implizites Wissen (vgl. Burke, 2014) und damit auch Können, Werte und Haltungen als Teil schulischen Wissens (vgl. Criblez & Manz, 2015, S. 204) einschließt. Zur Erfassung dieses nicht mehr ethnographisch beobachtbaren Wissens braucht es den Blick auf Objekte, auf „Praktiken und Diskurse als [...] Aggregatzustände der materiellen Existenz von kulturellen Wissensordnungen“ (Reckwitz, 2008, S. 202), die Wissen repräsentieren, transportieren, selektieren und formieren, ebenso wie auf die Orte, an denen Wissen verankert ist und die Akteur*innen, die es generieren, rezipieren und transformieren (vgl. u.a. Sarasin, 2011). Studienreisen als Untersuchungsgegenstand sind prädestiniert für einen Ansatz, der auf der Annahme beruht, dass „semantische Gehalte grundsätzlich die Potenz haben, über institutionelle, soziale, politische oder geographische Grenzen hinweg zu gleiten“ (ebd., S. 164). Die Reisen waren verbunden mit konkreten Akteur*innen und Orten, eingebunden in Diskurse über ihre Form und Funktion und produzierten Objekte wie Ratgeber (vgl. Schleich, 2015, S. 120) oder Photographien. Diskurse und Objekte, bei-

3 Während die fachliche Bedeutung des Auslandskontakts von Fremdsprachenlehrenden bisher kaum historisch untersucht wurde, gibt die Arbeit von Marlis Schleich (2015) wichtige Hinweise aus Schüler*innensicht.

spielsweise Anweisungen zur Auslandsreise nach Art einer hodegetischen Schrift (vgl. Reh & Klinger, 2020) oder Reiseberichte, verweisen auf Praktiken, die der Aneignung von sowie des Umgangs mit Wissen vor, während und nach der Reise dienen. Jene spezifischen Wissenspraktiken (vgl. Burke, 2014) bündeln sich zu einer Wissenspraxis, die zur Fachlichkeit, verstanden als „Modus des spezifischen und abgegrenzten Umgangs mit Wissen“ (Reh & Caruso, 2020, S. 619), der Fremdsprachenfächer beiträgt.

2 Auslandsaufenthalte in der Geschichte des Fremdsprachenlehrens

In der Frühen Neuzeit wurde der am praktischen Nutzen orientierte Unterricht in fremden Sprachen von Personen mit unterschiedlicher Qualifikation und Vorbildung, wie Sprachmeister, Hauslehrer oder Gouvernanten, erteilt. Viele von ihnen waren eine längere Zeit im Ausland, stammten von dort oder begleiteten ihre Zöglinge auf Reisen dorthin und nutzten das erworbene sprachliche wie kulturelle Wissen später für Veröffentlichungen oder im Unterricht (vgl. Klippel, 2020, S. 73). Da die modernen Sprachen bei der Verrechtlichung des höheren Schulwesens zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunächst keine Rolle spielten (vgl. Klippel, 2014, S. 15), übernahmen an den Gymnasien meist altphilologisch ausgebildete Lehrer⁴ den Unterricht und orientierten sich an den Methoden der alten Sprachen, der formalen Literatur- und Sprachanalyse (vgl. Giesler, 2017, S. 108). An der Klassischen Philologie mit ihrem historischen Studium von Sprache und Literatur orientierten sich auch die ab 1850 eingerichteten neuphilologischen Professuren. Trotz oder wegen dieser Ausrichtung waren Auslandsaufenthalte keine Seltenheit, noch waren die meisten Lehrer der Fremdsprachen Autodidakten, die im Ausland praktische Kenntnisse erworben hatten (vgl. Klippel, 2014, S. 15). Gerade jene, die später an Realanstalten unterrichteten, verbrachten längere Zeit zum Studium oder als Lehrer im Ausland. Einige von ihnen nutzten die erworbenen Erfahrungen anschließend zur Gestaltung eines stärker auf Sprechfähigkeit und Kommunikation ausgerichteten Unterrichts (vgl. Giesler, 2017, S. 108). Bei Vorreitern einer didaktisch-methodischen und sprachpraktischen Ausbildung der Fremdsprachenlehrer wie Carl Mager und Ludwig Herrig wurden daher bereits in den 1840er Jahren Aufenthalte im Ausland als Ausbildungsbestandteil und deren Unterstützung durch Stipendien gefordert (vgl. Klippel, 2014, S. 15).

⁴ Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts unterschieden sich Ausbildungswege der Lehrer von denen der Lehrerinnen, bei denen die Praktik, das Sprachkönnen im Ausland zu vervollständigen, früher in größerem Umfang ausgeprägt war und eigene Netzwerke aufgebaut wurden (vgl. Doff, 2002, S. 272/384.).

Beide Forderungen spielten eine zentrale Rolle im um 1880 beginnenden Reformdiskurs um den Fremdsprachenunterricht, der von der ersten Generation neuphilologisch ausgebildeter Lehrer getragen wurde (vgl. Klippel, 2020, S. 66). Angesichts der Expansion der realistischen Bildung und der steigenden Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen sollte nun das Sprachkönnen insbesondere im Mündlichen im Zentrum des Unterrichts stehen und ergänzt werden durch einen stärkeren Einbezug der „Realien“ der Zielländer. Die Voraussetzungen für einen solchen Unterricht wurden in der damaligen Lehrerbildung nicht gelegt. Gemäßigte Vertreter der Reformbewegung wie Herrmann Breymann (1885) forderten nicht nur die Durchführung und Unterstützung von Auslandsaufenthalten, sondern stellten sich gegen die damals verbreitete Ansicht, dass die notwendigen sprachpraktischen Fertigkeiten allein im Ausland erworben werden sollten (vgl. S. 36ff.). Die Vielzahl der Auslandsaufenthalte sei seinerzeit davon gekennzeichnet gewesen, dass die jungen Lehrer vor Ort arbeitsintensive, schlecht bezahlte Stellen annehmen mussten und letztlich enttäuscht und mit falschen Ansichten von den Realitäten des Landes zurückkehrten. Befördert durch die neue Wissenschaft der Phonetik (vgl. Klippel, 2020, S. 68) entwarf er das Ziel eines Studiums, das die Gegenwartssprache theoretisch, praktisch und methodisch integriert. Der Auslandsaufenthalt sollte fortan rein ihrer Festigung dienen, am besten nach den ersten Dienstjahren, wenn die Existenz gesichert und die Grenze des Könnens durch berufspraktische Erfahrung bewusst geworden sei (vgl. Breymann, 1885, S. 38).

Während sich an den Universitäten kaum etwas änderte, wurde die Notwendigkeit von Auslandsreisen weiter anerkannt und ihre Durchführung erleichtert: Kommunikations- und Transportbedingungen wurden einfacher, Ferienkurse an ausländischen Universitäten wurden eingerichtet, Kommunen und Länder vergaben vermehrt Reisestipendien, der Zusammenschluss in Fachvereinen sowie die Gründung von Fachzeitschriften beförderte den Austausch über Reiseerfahrungen (vgl. Schleich, 2015, S. 118f.), der zwischenstaatlich organisierte Austausch von Lehramtskandidaten wurde eingerichtet (vgl. Rival, 2012) und es gab förderliche Veränderungen der Ausbildungsregularien, beispielsweise die Möglichkeit, die Hälfte des Probejahres im Ausland zu verbringen (vgl. Busse, 1904, S. 70). Die Auslandsreisen nahmen so stark zu, dass sie nun eine „weitere Facette der Professionalisierung des neuphilologischen Lehrkörpers“ (Schleich, 2015, S. 119) darstellten und vor 1914 vermutlich „jeder Neuphilologe seine wissenschaftliche Ausbildung durch einen längeren Aufenthalt in England und Frankreich zu ergänzen“ suchte (Wüllenweber, 1930, S. 1).

3 Auslandsaufenthalte in der Weimarer Republik

3.1 Diskussionen und Entwicklungen

Der Erste Weltkrieg beendete nicht nur den durch internationalen Gedankenaustausch beförderten Reformdiskurs (vgl. Klippel, 2020, 77), zahlreiche Fremdsprachenlehrende mussten Auslandsaufenthalte abbrechen oder hatten in der Folgezeit keine Gelegenheit, die Grenzen zu überschreiten, was diejenigen, die erstmals ins Ausland wollten, als Versäumnis einer berufsbiographisch wichtigen Phase der Vervollkommnung bedauerten (HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 263). Der Krieg stürzte den Fremdsprachenunterricht in eine „Sinnkrise“ (Sharp, 2020), hatte doch die Mehrheit der Neuphilologen ihre Aufgabe darin gesehen, zur Völkerverständigung beizutragen. Nun wurde ihnen, teils aus eigenen Reihen, eine Mitschuld an der Niederlage gegeben, da aufgrund der bisherigen Ausrichtung des Unterrichts die deutsche Kenntnis vom Ausland unzureichend gewesen sei (vgl. ebd., S. 89). Neben besseren Kommunikationsfähigkeiten sollte fortan eine Auslandskunde verstärkt werden, die nicht nur äußere Realien, sondern das Denken der Menschen in der fremden Kultur erfasst, um letztlich das Verständnis des Eigenen zu fördern (vgl. ebd., S. 92). Dass die Neuphilologen sich auf ihrer ersten Nachkriegstagung 1920 damit vier Jahre vor den Richert'schen Reformen der kulturkundlichen Ausrichtung öffneten und ihren Unterricht der nationalen Erziehung unterstellten, sieht Felicitas Sharp (2020) weniger in deren nationalistischer Grundstimmung als im Bemühen um den Fortbestand ihrer Fächer in der höheren Bildung begründet (vgl. S. 94).

Die mangelnde Kenntnis über die fremden Völker, ihre Einrichtungen und Kultur wurde auch der bisherigen Form der Auslandsaufenthalte zugeschrieben. Begründet durch die praktischen Bedürfnisse nach besseren Sprechfähigkeiten und die Ziele der Reformbewegung hätten beispielsweise die preußischen Anweisungen an Stipendiat*innen zur Gestaltung des Auslandsaufenthaltes die formale Sprachbeherrschung in das Zentrum der Reise gestellt und die Kenntnis von Land und Kultur der beiläufigen Beobachtung überlassen (Ziertmann, 1920, S. 192f.). In den Reiseberichten, so Paul Ziertmann, seien Mittel und Methoden zum Erwerb der Sprechfertigkeit sprachlich korrekt beschrieben, die genutzten Gelegenheiten zum Hören wurden aber nicht im Hinblick auf vertiefte sachliche Kenntnisse reflektiert. Für ihn schien es geboten, gemäß der veränderten Ausrichtung des Unterrichts, statt einer quasi-nativen Aussprache die Sachkenntnis zum Hauptziel eines unumgänglichen Auslandsaufenthaltes zu machen, bei dem durch vorbereitendes Buchstudium und systematische Beobachtung vor Ort mindestens ein Teilgebiet der fremden Kultur erfasst werde (vgl. ebd., S. 217). Sprachbeherrschung tritt für ihn nicht in den Hintergrund, sondern ist notwendiges Mittel zum Zweck, dass durch die stärker inhaltliche Orientierung sogar besser gefördert

werde, seien doch damit viel intensivere Gespräche möglich (vgl. ebd.). Zierrmanns Vorstellung eines Auslandsaufenthalts würde heute wohl als *content and language integrated learning (CLIL)* bezeichnet werden.

Auch auf dem Neuphilologentag 1920 wurde die Notwendigkeit einer längeren Auslandsreise betont, da dies aber auf absehbare Zeit aus „menschlichen wie aus wirtschaftlichen Gründen“ (Laue, 1921, S. 549) unmöglich sei, wurden Ersatzmaßnahmen gefordert. Ihr Umfang lässt erkennen, welch fachkonstitutive Bedeutung zeitgenössisch den Auslandsaufenthalten als Wissenspraxis zugeschrieben wurde. Bisherige Stipendienmittel sollten für mehr universitäre Lektor*innenstellen zur Konversations- und Übersetzungsübung, für die Einrichtung von inländischen Ferienkursen und die Beurlaubung von Lehrer*innen zu weiterbildenden Studiensemestern sowie für die Anschaffung von Lichtbildern, Sprechapparaten und Schallplatten verwendet werden (vgl. ebd.). Ein „Einleben“ in die Fremdsprache könnte dennoch nicht erreicht werden, vor allem aber bleibe jungen Neusprachler*innen das heilsame, prägende „Gefühl der Unzulänglichkeit seines sprachlichen Könnens“ (ebd.) verwehrt, welches sie, sich nach dem Examen fertig glaubend, im Ausland empfänden. Erst die Erkenntnis, wie viel noch zu lernen sei, lasse die Überzeugung reifen, dass das einmal im Ausland erworbene Wissen wieder dort aufgefrischt werden müsse, „wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt“ (Weniger, 1920, S. 213).⁵

Um im Ausland ein der neuen Unterrichtsausrichtung förderliches Wissen zu erwerben, schien es notwendig, die Orte an denen dies geschieht, zu erweitern. Der „Geist des fremden Volkes“ (Laue, 1921, S. 550) lasse sich nicht mehr nur in Vorlesungen an der Universität erfassen, wer das Leben und Denken der Menschen greifen wolle, könne nicht nur die Bauten des Landes anschauen (Weniger, 1920, S. 213), sondern müsse dorthin, wo man das Volk und seine verschiedenen Strömungen finde (vgl. Münch 1928b, S. 291). Die Unterkunft in einer gebildeten Familie in der Kleinstadt mit Konversations- und Übersetzungsübungen, die in Reiseführern der Vorkriegszeit als ideale Herberge galt, war nun nur noch Ausgangspunkt längerer Reisen und reichte nur noch denjenigen, die irrtümlich glaubten, das sprachliche Grundstudium falle im Ausland leichter (ebd., S. 290). Einfache Orte, Sportveranstaltungen und Volksfeste gewannen an Bedeutung (vgl. ebd., S. 291) und das aus finanziellen Gründen notwendige Hineinversetzen

5 Ludwig Weniger präsentierte 1920 allgemeine und fachspezifische Potentiale des Reisens für die Lehrerbildung. Hier läge ein Ausgangspunkt zur fachspezifischen oder übergreifenden Rekonstruktion des Reisens als Wissenspraxis, die nach fachgebundenen Formen des Reisens sowie nach dem Verhältnis von Wissenspraktiken auf der Reise und im Fachunterricht fragt. Dass Reisen für die Fremdsprachen eine konstitutive Fachwissenspraxis darstellten, zeigt sich auch darin, dass Forderungen nach Auslandsaufenthalten um 1900 u.a. damit begründet wurden, dass Studienfahrten in den Mittelmeerraum gängige Praxis bei den Altphilologen waren (z.B. Ziehen, 1899), zu denen die Neuphilologen im spannungsreichen Verhältnis von Nachahmung und Abgrenzung standen.

in andere Erwerbs- und Lebensverhältnisse als die des Lehrberufs wurde als vorzügliche Schule für den Nachwuchs angesehen (Laue, 1920, S. 550). Die Praktiken der Wissensaneignung veränderten sich im Vergleich zur Vorkriegszeit wenig, noch stärker als zuvor wurde die Bedeutung der sprachlichen wie inhaltlichen Vorbereitung des Aufenthalts betont: Studium neuester Literatur und von Werken zur Kulturkunde, Lektüre von Tageszeitungen, Vorbildung von „Ohr und Zunge“ durch phonetische Übungen an der Sprechmaschine, Texte in phonetischer Umschrift, Radio und Privatstunden (vgl. Kröher, 1929, S. 6; Münch, 1928a, S. 295). Im Land selbst sollten vermehrt „soziale Studien“ beispielsweise auf dem Markt betrieben werden ebenso wie inländische Reisen, vor allem in die Provinz, denn „alles was der Lernende, der an ein und demselben Ort sitzen bleibt, nicht lernt, nimmt der Reiselustige spielend in sich auf“ (Kröher, 1929, S. 56, 59).

Kulturkunde als Leitprinzip des Fremdsprachenunterrichts der Weimarer Republik spiegelt sich nicht nur in den Diskussionen um Auslandsaufenthalte. Die Veränderung der schulischen Wissensordnung (vgl. Criblez & Manz, 2015, S. 204), die ihren formellen Ausdruck in den Richert'schen Reformen 1924/1925 (vgl. Hüllen, 2005, S. 109ff.) fand, war ein zweites Mal verknüpft mit der Forderung nach und der Ermöglichung von Studienreisen als Element der Aus-, aber auch der Weiterbildung für einen veränderten Unterricht. Stand die vermehrte Gewährung von Stipendien für Lehrer*innen und die Schaffung prüfungsrechtlicher Erleichterungen für Auslandsaufenthalte in den 1890ern im Zusammenhang mit der Einführung neuer Lehrpläne, die die praktische Sprachbeherrschung stärker fokussierten (vgl. Busse, 1904, S. 70), wurde auf dem Neuphilologentag 1924 die Forderung nach Mitteln für Studienreisen damit begründet, dass nach zehn Jahren des Abgeschnittenseins vom Ausland die Vorbedingungen für einen Unterricht nach kulturkundlichen und arbeitsunterrichtlichen Prinzipien fehlten (Zeiger, 1924, S. 346). Schon 1925, auch aufgrund der besseren außenpolitischen Lage, wurden in Preußen wieder Reisestipendien für Lehrer*innen vergeben (Wüllenweber, 1930, S. 1), der Austausch der Lehramtskandidat*innen mit Frankreich wurde 1929 wieder aufgenommen (vgl. Rival, 2012). In der zweiten Hälfte der 1920er konnte sich die Auslandsreise als Wissenspraxis wieder in größerem Maße etablieren, was auch an Berichten in Fachzeitschriften deutlich wird. Wirtschaftliche Probleme sowie neue Spannungen mit Frankreich und England führten zu Beginn der 1930er Jahre zur Streichung der Stipendienmittel und einem Einbruch der Auslandsreisen (vgl. Wiegmann, 1932, S. 228).

Die diskutierte kulturkundliche Ausrichtung erweiterte die Ausgestaltung der Auslandsaufenthalte, veränderte sie aber nicht grundlegend. Sprachstudium, die eigene sprachliche Weiterbildung sowie Sach- und Kulturstudien wurden vielmehr als gleichberechtigte Ziele gesehen (vgl. Münch, 1928b, S. 289). Anders als Ziertmann empfahl Rudolf Münch die Konzentration auf ein Studiengebiet (vgl. ebd.). In Reiseberichten zeigt sich, dass zwar in den meisten Fällen eines im

Vordergrund stand, aber oft beides ineinandergriff (HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 263, 264).

Schließlich zog die kulturkundliche Ausrichtung der Reise auch Kritik auf sich. In den Richtlinien 1924/25 hatte sich das deutschkundliche, auf das bessere Verständnis des Eigenen gerichtete Ziel durchgesetzt, während 1920 einige Vertreter mit dem Ziel der Wiederannäherung an die Nachbarn für die Kulturkunde plädierten (vgl. Sharp, 2020, S. 95). Angesichts der gereizten Stimmung in Europa zu Beginn der 1930er wurde dieses Ziel wieder angemahnt. Wer nach kulturkundlichen Gesichtspunkten reise, suche „den“ französischen Menschen aus der Rhetorik, aus den verallgemeinernden kulturkundlichen Darstellungen, er biege sich die Wirklichkeit danach zurecht und suche das zuvor Gelesene in allen Menschen und Dingen (Wiegmann, 1932, S. 229f.). Wichtiger sei es, unvoreingenommen eigene Beobachtungen zu machen, Urteile zurückzuhalten, anhand des Einzelnen eigene Gedanken zu entwickeln statt durch die Brille anderer zu schauen und sich bewusst zu sein, nur einen Ausschnitt des fremden Lebens sehen (ebd., S. 230). Ein so angelegter Aufenthalt schaffe Distanz zur eigenen Persönlichkeit, zur Heimat und zum Beruf (ebd., S. 232), diene aber auch der Annäherung der Völker (Genreich, 1929, S. 472), worin Ziertmann schon 1920 das „letzte und schönste [...] Ziel des Auslandsaufenthaltes der Philologen“ (S. 219) sah.

Die Kritik am schematischen kulturkundlichen Reisen und die völkerverbindende Zielsetzung der Kulturkunde gerieten jedoch weiter in die Defensive. 1933 schrieben die Anglisten Harro Jensen und Wolfgang Schmidt, die früh in der NSDAP aktiv waren (vgl. Hausmann, 2001, S. 9), dem Auslandsaufenthalt einen „nationalpolitischen Sinn“ zu. Bisher seien die Neuphilologen einseitig bemüht gewesen, Wissen nur für sich und das eigene Fach zu erwerben, zukünftig müssten sie sich fragen, wie sie ihre Fähigkeiten für die Gesamtheit nutzbar machen, um „dem deutschen Ansehen und der deutschen Geltung“ zu dienen und dem „Deutschtum durch [...] Wissensneugierde“ (Jensen & Schmidt, 1933, S. 265) nicht zu schaden. Weniger das im Ausland zu erwerbende Wissen, als das aus dem Inland transportierte Wissen über den neuen Staat schien nun relevant zu sein. Damit das Ausland Vertreter*innen des ‚neuen Deutschlands‘ kennenlerne, sollten diejenigen, die das nationale und soziale Geschehen der letzten Zeit nicht innerlich berührt habe, von Auslandsaufenthalten absehen (ebd., S. 266).

3.2 Zirkulation des Wissens⁶

Die Reisestipendien für Lehrer*innen der neueren Sprachen, die ab 1925 wieder in Preußen in größerem Umfang vergeben wurden, konnten an eine bereits in der Vorkriegszeit etablierte Wissenspraxis anschließen. Seit den 1890er Jahren

6 Grundlage dieses Abschnitts ist die Auswertung von Beständen des Staatsarchivs Marburg (HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 263 und Nr. 264).

wurden ministerielle Anweisungen zur Nutzung des Aufenthaltes erstellt. Nach der Reise hatten die Stipendiat*innen Berichte in der jeweiligen Fremdsprache zu verfassen, die anschließend ausgewertet wurden (vgl. Ziertmann, 1920, S. 187ff.). Schon nach Eingang der 161 Berichte des Jahres 1925 (vgl. Wüllenwerber, 1930, S. 1) zeigte sich das Bedürfnis, die Bedingungen für die Wissensaneignung während der Studienreisen zu optimieren, das Wissen über diese Bedingungen stärker zirkulieren zu lassen und Praktiken zum Teilen des Wissens (vgl. Burke, 2014, S. 190) zu etablieren, zumal die umfangreiche Reiseliteratur für Lehrer*innen aus der Vorkriegszeit veraltet war.

So schrieb das Provinzialschulkollegium Hannover an das Ministerium, es gehe nicht an, dass vermeidbare Erfahrungen gemacht würden und „Beobachtungs- und Lernmöglichkeiten der Willkür des Einzelnen oder dem Zufall anheimgestellt werden“, es brauche Wege für einen zielsicheren Aufenthalt im fremden Lande, damit die Lehrer*innen „einen auf bewusst eingestellter eigener Anschauung gegründeten neuzeitlichen sprach- und kulturkundlichen Unterricht“ (HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 263) geben könnten. Noch im gleichen Jahr verfügte das Ministerium die Ernennung von Fachberater*innen und die Einrichtung von Beratungsstellen für die ins Ausland fahrenden Lehrer*innen in allen Provinzen, die die Berichte sammelten, auswerteten und eine Zusammenstellung der Erfahrungen an das Ministerium weiterleiteten. Diese schienen so reichhaltig gewesen zu sein, andererseits weiteren Vorbereitungsbedarf deutlich gemacht zu haben, dass nun ein „Ratgeber für Reisende nach England, Frankreich, Spanien und der Schweiz“ (Wüllenweber, 1930) auf Basis der Auswertungen erarbeitet wurde. Neben formalen Informationen wie Reiseweg und -zeit, enthält der Ratgeber eine Aufstellung von Werken zur Landes- und Kulturkunde sowie zur Lehre der gesprochenen Sprachen, die vor der Reise studiert werden sollten, um die Wissensaneignung während der Reise zu erleichtern. Vor allem aber gibt er Hinweise zum Verhalten im Ausland und zu geeigneten Orten zum Sehen, Hören und Sprechen, wie Ferienkurse, öffentliche Vorträge, Vereins- und Parlamentssitzungen, Theater, Museen, Gerichtsverhandlungen, Predigten sowie empfohlene Pensionen von gebildeten Familien (vgl. ebd., S. 30ff.).

Die Wissenszirkulation wurde in den Folgejahren zur Verwaltungsroutine. Bis 1931 wurde jährlich auf Basis der eingehenden Berichte eine überarbeitete Auflage des Ratgebers herausgegeben, die Sammelberichte zwischen Provinzbehörden ausgetauscht und die Beratung verfeinert. Fachberater*innen nahmen brieflichen Kontakt auf mit ausländischen Stellen, später reisten einige von ihnen nach Frankreich und England, um die Bildungs-, Unterkunfts- und Kontaktmöglichkeiten vor Ort zu verbessern.

Auch hier zeigt sich ein Einfluss der kulturkundlichen Ausrichtung. 1926 empfahl das Ministerium, die Stipendiat*innen sollten in ihrem Bericht ein Sondergebiet der Landes- und Kulturkunde nach Interesse vertieft behandeln. Als im Zuge der

Weltwirtschaftskrise die Mittel gekürzt wurden, hielt man eine Abfassung der Berichte in der Fremdsprache für nicht mehr gerechtfertigt und wertete es im kommenden Jahr positiv, dass die Kraft, die bisher auf die sprachliche Form verwandt wurde, dem inhaltlichen Gehalt zugutegekommen sei.

Die Auswertung der Berichte als Instrument der Zirkulation und Kontrolle des Wissens ermöglicht Hinweise auf Wissensbestände und -praktiken. So widmeten sich die Stipendiat*innen im Ausland beispielsweise dem Studium des religiösen Lebens in Frankreich, der praktischen Intonation des Englischen, der englischen Kunst oder der Dialekte in Spanien und offenbaren dabei Akteur*innen und Orte, die die Wissensaneignung unterstützten. Während sich das Sprechen als Wissen anwendende Praktik nicht abbilden ließ, nahm die Beobachtung als Praktik des Sammelns von Wissen (vgl. Burke, 2014, S. 44f.) breiten Raum ein. So honorierten die Auswertungen der Berichte jene Ausführungen, die auf der Grundlage „emsigen Lauschens und ruhigen, objektiven Beobachtens“ (HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 264) zu einem besonnenen Urteil kamen, während Urteile, die aufgrund unzureichender Beobachtung zu vorschnellen Verallgemeinerungen führten, kritisiert wurden. Empfohlen wurde das unauffällige Anfertigen von Notizen, das Führen eines Tagesbuchs, der Erwerb von Ansichtskarten, Zeitschriften, Schallplatten oder Prospekten, aber auch die Mitnahme eines photographischen Apparates, um bewusster zu beobachten und das Beobachtete als langfristiges Wissen in Objekten zu sichern und für den Unterricht nutzbar zu machen. Direkte Veränderungen des Unterrichts aufgrund von Relativierungen des eigenen Wissens und angewendeten Wissenspraktiken im Ausland zeigen sich am Beispiel eines Lehrers, der aus seinen erlebten Schwierigkeiten mit der Umgangssprache den Schluss zog, künftig Konversationsstunden in der Oberstufe abzuhalten (vgl. ebd.).

4 Vergangenheit und Gegenwart

Liegt der Festschrift die Frage nach der Notwendigkeit Historischer Bildungsforschung zugrunde, so verweist dieser Beitrag auf Potentiale der verstärkten Erforschung des Fachunterrichts und der Fachdidaktiken. Letztere machen oft den Eindruck „geschichtsloser Disziplinen“ (Doff & Giesler, 2012, S. 82), Historisches wird meist als Geschichte der Unterrichtsmethoden aufgefasst (Klippel & Ruisz, 2020, S. 3). Im Schnittfeld von Fremdsprachendidaktik und Historischer Bildungsforschung lässt die Rekonstruktion der Auslandsaufenthalte von Lehrenden in der Vergangenheit die Komplexität und Kontextgebundenheit von Fremdsprachenunterricht, welche in der Gegenwart eher undurchsichtig bleiben, erkennen. Die Auslandsaufenthalte deuten auf Verflechtungen in sozioökonomische und

politische Entwicklungen, auf Aushandlungsprozesse über Formen und Funktion des im Unterricht vermittelten Wissens sowie auf Quellen und Praktiken der Aneignung dieses Wissens hin. Auslandsreisen werden als konstantes, sich wandelndes Grundelement (vgl. ebd., S. 4) des Fremdsprachenunterrichts, als fachspezifische Wissenspraxis und Steuerungselement für eine Veränderung der schulischen Wissensordnung erkennbar.

Die Konfrontation mit diesen vergangenen Erfahrungen kann transformatorische Reflexionsprozesse generieren: Der Blick auf die Vielfalt der Wissenspraktiken vergangener Auslandsreisen kann dazu inspirieren, eine zeitgemäße Antwort zur Nutzung des Auslandsaufenthaltes als Wissenspraxis zu finden, die vor allem die bessere, auch digitale Erreichbarkeit des Auslands, welche noch immer unzureichend genutzt wird, berücksichtigt. Der Auslandsaufenthalt der Fremdsprachenlehrenden hat sich nach 1945 tendenziell auf die erste Phase der Lehrkräftebildung verschoben, wenn er aber tatsächlich – worin sich die Kontinuität im Wandel zeigt – dazu beitragen soll, dass Lehrkräfte kompetenzorientiert innovieren und sich selbst professionalisieren (vgl. Nieweler, 2019, S. 261), könnte der Auslandsaufenthalt wieder systematisch als Aspekt einer kontinuierlichen Weiterbildung in den Blick geraten, eben weil die „Quelle des Wissens ununterbrochen fließt“.

Ungedruckte Quellen

HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 263 (Studienreisen: Bd. 1)

HStAM 152 Acc. 1938/9 Nr. 264 (Studienreisen: Bd. 2)

Gedruckte Quellen

Breymann, Herrmann (1885). Wünsche und Hoffnungen betreffend das Studium der neueren Sprachen an Schule und Universität. München: Oldenbourg.

Busse, Bruno (1904). Wie studiert man neuere Sprachen? Ein Ratgeber für alle, die sich dem Studium des Deutschen, Englischen und Französischen widmen. Stuttgart: Violet.

Genreich, Friedrich (1929). Welche Vorbildung erfordert die neue Schulreform vom Lehrer des Französischen an höheren Lehranstalten. *Die Neueren Sprachen* 37(6), S. 441–472.

Jensen, Harro & Schmidt, Wolfgang (1933). Der nationalpolitische Sinn eines Auslandsaufenthaltes. *Die Neueren Sprachen* 41(5), S. 265–269.

Kröher, Paul (1929). Studienaufenthalt in England, Frankreich und der Schweiz. Ratschläge für Sprach- und Kulturstudien im Auslande. Berlin/Bonn: Dümmler.

Laue, Franz (1921). Der Auslandsaufenthalt deutscher Neuphilologen. *Deutsches Philologenblatt* 29(35), S. 549–550.

Münch, Rudolf (1928a). Die Auslandsreise. *Die Neueren Sprachen* 36 (4), S. 294–302.

Münch, Rudolf (1928b). Etwas vom Reisen im Ausland. *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht* 27(4), S. 288–294.

Weniger, Ludwig (1920). Lehrerbildung durch Reisen. *Monatsschrift für höhere Schulen* 19(1/2), S. 203–216.

Wiegmann, Wilhelm (1932). Einige Bemerkungen über Auslandsreisen. *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht* 31(4), S. 228–232.

- Wüllenweber, Walther (1930). Ratgeber für Reisende nach England, Frankreich, Spanien und der Schweiz. 5. Aufl. Berlin: Weidmann.
- Zeiger, Theodor (1924). Der 19. Neuphilologentag zu Berlin. *Die Neueren Sprachen* 32(4), S. 338–348.
- Ziehen, Julius (1899). Über neuphilologische Gesellschaftsreisen. *Die Neueren Sprachen* 6(2), S. 181–184.
- Ziertmann, Paul (1920). Der Aufenthalt deutscher Philologen im Ausland. *Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* 2, S. 171–219.

Literatur

- Bergmann, Klaus (2012). Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach: Wochenschau.
- Burke, Peter (2014). Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia. Berlin: Wagenbach.
- Criblez, Lucien & Manz, Karin (2015). Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33 (2), S. 200–214.
- Doff, Sabine (2002). Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert. München: Langenscheidt-Longman.
- Doff, Sabine & Giesler, Tim (2012). Historische Fremdsprachenforschung. Grundlagenbeitrag. In Sabine Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen, Methoden, Anwendung*. Tübingen: Narr, S. 82–98.
- Ehrenreich, Susanne (2004). Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Giesler, Tim (2017). Eton oder Sorbonne – Hauptsache England. Norddeutsche Englischlehrerbiographien 19. Jahrhundert. In Ulrike Eder & Friederike Klippel (Hrsg.), *Sprachunterricht im Kontext gesellschaftlicher und politischer Ereignisse und Entwicklungen*. Münster: Waxmann, S. 103–120.
- Glaser, Edith (2009). Lehrerinnen und Erzieherinnen unterwegs in Europa. In Themenportal europäische Geschichte. www.europa.clio-online.de/essay/id/fdae-1502 (14.03.2021)
- Hausmann, Frank-Rutger (2001). Die deutschsprachige Anglistik und Romanistik im „Dritten Reich“. *Grenzgänge* 8(16), S. 7–31.
- Hüllen, Werner (2005). Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens. Berlin: ESV.
- Klippel, Friederike (2014). Sprachmeister, Gouvernanten, Hauslehrer, Lektoren und Philologen. Fremdsprachenlehrende der letzten Jahrhunderte. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43(1), S. 7–19.
- Klippel, Friederike (2016). Historische Forschung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 31–39.
- Klippel, Friederike (2020). Nationaler und internationaler Austausch. Das Entstehen einer breiten Diskursgemeinschaft zum neusprachlichen Unterricht in der Reformzeit. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31(1), S. 63–81.
- Klippel, Friederike & Ruisz, Dorottya (2020). Vorwort zum Themenheft „Umbruchphasen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Konstanz und Wandel“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31(1), S. 3–6.
- Koller, Hans-Christoph (2018). Bildung anders Denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Matasci, Damiano (2015). L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914. Lyon: ENS Éditions.
- Nieweler, Andreas (2019). Fremdsprachen unterrichten. Ein Ratgeber für Studium und Unterrichtspraxis. Stuttgart: Klett.

- Reckwitz, Andreas (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 188–209.
- Reh, Sabine & Caruso, Marcelo (2020). Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (5), S. 611–625.
- Reh, Sabine & Klinger, Kerrin (2020). Perspektiven einer bildungshistorischen Praxeologie. Studieren als Praxis. In Andreas Hoffmann-Ocon, Andrea De Vincente & Norbert Grube (Hrsg.), *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes*. Bielefeld: transcript, S. 207–242.
- Rival, Sébastien (2012). L'échange des assistants de langue vivante entre la France et l'Allemagne avant la Seconde Guerre mondiale: les « directeurs de conversation » et la « langue de l'ennemi». http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0366_RIVAL.pdf (12.03.2021)
- Sarasin, Philipp (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36 (1), S. 159–172.
- Schleich, Marlis (2015). Geschichte des internationalen Schülerbriefwechsels. Entstehung und Entwicklung im historischen Kontext von den Anfängen bis zur Gegenwart. Münster: Waxmann.
- Sharp, Felicitas (2020). Der Erste Weltkrieg und die neueren Sprachen. Eine Sinnkrise? *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31(1), S. 83–98.
- Vogel, Jakob (2004). Von der Wissenschafts- zur Wissenschaftsgeschichte. Für eine Historisierung der „Wissensgesellschaft“. *Geschichte und Gesellschaft* 30(4), S. 639–660.

Elke Kleinau

***Children Born of War* in der deutschen Nachkriegsgesellschaft – Pädagogischer Diskurs und biografische Erzählungen**

Einleitung

Die Frage nach der Relevanz der Historischen Bildungsforschung wird in regelmäßigen Abständen immer wieder gestellt. Angesichts aktueller pädagogischer Problemlagen, wie beispielsweise Migration und Inklusion, erscheint die Historische Bildungsforschung vielen erziehungswissenschaftlichen Kolleg*innen wenig anschlussfähig – ein Eindruck, der täuscht. Theoretisch, methodisch und thematisch hat sich die Historische Bildungsforschung in den beiden letzten Jahrzehnten enorm ausdifferenziert und längst eine Welt auch außerhalb von Schule, Hochschule und Lehrer*innenbildung in den Blick genommen (vgl. Berner & Kurig, 2018). Einer Auseinandersetzung mit der Geschichte lassen sich zwar keine Patentrezepte für die Lösung aktueller Probleme entnehmen, sie bietet aber die Möglichkeit, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und damit die Chance, eingefahrene Sicht- und Verhaltensweisen zu hinterfragen. Zudem ist kein pädagogisches Phänomen so grundlegend neu, wie es zunächst erscheinen mag.

Dies gilt auch für die gegen Ende des Zweiten Weltkrieges und in der nachfolgenden Besatzungszeit (1945–1955) geborenen Kinder, die aus sexuellen Kontakten zwischen einheimischen Frauen und Angehörigen der alliierten Besatzungsmächte hervorgingen: die sogenannten ‚Besatzungskinder‘.¹ Die Grenze zwischen freiwilligem und erzwungenem Sex war fließend. Neben flüchtigen sexuellen Begegnungen und wirklichen Liebesbeziehungen existierten auch Überlebensstrategien wie der Tausch von Sex gegen Ware oder Geld. In den letzten Kriegsmonaten überwogen Fälle sexueller Gewalt, die – entgegen populärer Annahmen in Zeiten des *Kalten Krieges* – von *allen* kriegführenden Parteien aus-

1 Im Projekt „‚Besatzungskinder‘ – Bildungs- und Differenzenerfahrungen“ (DFG 279094103), das ich mit Rafaela Schmid durchgeführt habe, verwendeten wir ‚Besatzungskinder‘ in distanzierenden Anführungszeichen, da es sich um eine zeitgenössische vorurteilsbehaftete Fremdbezeichnung handelt. Als nicht-diskriminierende Bezeichnung hat sich im internationalen Diskurs die Bezeichnung Children Born of War (CBOW) durchgesetzt (vgl. Mochmann, 2017), die ich im Folgenden verwende. Neben ‚Besatzungskindern‘ umfasst diese Bezeichnung auch die sogenannten ‚Wehrmachtskinder‘, die deutsche Soldaten in den von ihnen besetzten europäischen Gebieten hinterlassen haben, sowie aktuell Kinder von Angehörigen internationaler Friedenstruppen und von Kinder-soldatinnen.

geübt wurden (vgl. Gebhardt, 2015). Die genaue Anzahl der *Children Born of War* (im folgenden CBOW) lässt sich nicht ermitteln. In der DDR wurden offiziell keine Zahlen erhoben. In der BRD erfasste das Statistische Bundesamt am 10. Oktober 1956 nur die zum Zeitpunkt der Datenerhebung unter amtlicher Vormundschaft stehenden unehelichen CBOW. Kinder, deren Mütter den Vätern als ‚Kriegsbräute‘ in die USA oder Großbritannien gefolgt waren, die adoptiert, gestorben, innerhalb bestehender Ehen geboren oder durch eine spätere Heirat der Mutter für ehelich erklärt worden waren, fielen aus der Zählung heraus (vgl. Satjukow, 2011, S. 583). Die Erhebung ermittelte „66.730 ‚uneheliche Kinder von Besatzungssoldaten‘ [...], von denen 4.681 ‚farbiger Abstammung‘ waren“ (Schröder, 2009, S. 179). Die Verteilung der Schwarzen deutschen Kinder² auf die einzelnen Bundesländer fiel unterschiedlich aus: Über die Hälfte der Kinder wurde in der amerikanischen und der französischen Besatzungszone, das heißt in Bayern und in Baden-Württemberg, geboren (vgl. Lemke Muniz de Faria, 2002). Die Sozialisationsbedingungen der CBOW unterschieden sich stark danach, ob sie im Westen oder im Osten Deutschlands aufwuchsen. In der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft wurden Kinder lediger Mütter mit ihrer Geburt der Aufsicht des Jugendamtes unterstellt und erhielten einen amtlich bestellten Vormund (vgl. Buske, 2004). Anspruch auf Unterhalt von den Kindsvätern konnten Frauen nicht erheben, da erst 1952 im Rahmen des Deutschlandvertrages festgelegt wurde, dass deutsche Gerichte Angehörige der alliierten Streitkräfte auf Unterhaltszahlungen verklagen durften, wenn sich die Beklagten in Deutschland aufhielten. Das schränkte die Zahl der erfolgreich scheinenden Klagen von vornherein ein. Die Regelung trat zudem erst 1955 in Kraft und galt nur für Kinder, die nach dem Stichjahr geboren wurden. Da mit der Unterzeichnung der Pariser Verträge am 5. Mai 1955 offiziell die Besatzungszeit endete, profitierten CBOW und deren Mütter nicht von dieser Regelung (vgl. Tibelius, 2016). Trotz vielfach prekärer Lebensbedingungen ergaben aber 1952 erhobene Daten, dass immerhin 68% der Kinder bei ihren Müttern aufwuchsen, weitere 7% bei mütterlichen Verwandten, 12% in Heimen, 9% in Pflegestellen untergebracht waren und lediglich 4% zur Adoption in die USA vermittelt worden waren (vgl. Schröder, 2009). Die rechtliche Stellung von Mutter und Kind unterschied sich in der SBZ und der späteren DDR deutlich von der in Westdeutschland. Da gemäß der sozialistischen Doktrin die Emanzipation der Frauen über ihre Eingliederung in den Produktionsprozess erfolgen sollte, waren keine staatlichen Unterstützungsleistungen für

2 Zur Abgrenzung gegenüber diffamierenden zeitgenössischen Begriffen und zur Verdeutlichung, dass es sich bei diesen Kindern um deutsche Staatsangehörige handelt, spreche ich von Schwarzen deutschen Kindern. Schwarz fungiert im afroamerikanischen Diskurs als politische Selbstbezeichnung und wird daher großgeschrieben. *Weiß* steht hingegen für eine strukturell-privilegierte Position, die zumeist unmarkiert bleibt. *Weiß* setze ich daher kursiv, um den Konstruktionscharakter der Kategorie hervorzuheben.

ledige Mütter und deren Kinder vorgesehen. Als Erwerbstätige hatten die Frauen selbst für ihre Kinder zu sorgen, zumal angeblich ausreichend Betreuungsplätze für Kinder in Form von Tages- und Wochenpflege zur Verfügung standen. Einen öffentlichen Diskurs über CBOW gab es nicht, da im Dienst der deutsch-sowjetischen Freundschaft über diese Kinder nicht gesprochen werden durfte.

1 Zwischen Ausgrenzung und Integration

1.1 Zur Situation Schwarzer deutscher Kinder

In der unmittelbaren Nachkriegszeit konzentrierte sich der (sozial-)pädagogische Diskurs über CBOW auf Kinder, die einen Afroamerikaner, Puerto-Ricaner, Indonesier oder afrikanischen Kolonialsoldaten als Vater haben konnten (vgl. Campst & Grosse, 1994; Fehrenbach, 2001 & 2005; Lemke Muniz de Faria, 2002). Je deutlicher die väterliche Herkunft die äußere Erscheinung der Kinder prägte, umso mehr wurden sie zur Zielscheibe von Stereotypisierung und Diskriminierung. Die Jugendfürsorge hielt Ende der 1940er Jahre die Kinder nicht für integrierbar und plädierte für Segregation in speziellen Kinderheimen oder Adoption in Schwarze Familien – bevorzugt in die USA.

Als Ostern 1952 die ältesten Kinder das schulpflichtige Alter erreichten, wurde verstärkt über Integration diskutiert, wenngleich es auch Stimmen gab, die eine Beschulung in separaten Klassen befürworteten. Ab diesem Zeitpunkt lässt sich ein pädagogischer Diskurs nachzeichnen, der zwischen auf Vorurteilen basierenden Berichten und Ergebnissen erster wissenschaftlicher Studien oszillierte und der mit dem Berufseintritt der schulentlassenen Jugendlichen zu Beginn der 1960er Jahre abrupt endete (vgl. Kleinau & Schmid, 2020). Neben Studien, die in der ‚rasseideologischen‘ Tradition des Kolonialismus und des Nationalsozialismus anzusiedeln sind und die die Kinder als ‚importiertes Problem‘ sehen, betonen andere die Verantwortung der Gesellschaft für die Kinder, der man sich nicht durch Abschiebeideen entziehen könne. ‚Rassedifferentes‘ Denken war jedoch in der Nachkriegsgesellschaft derart tief verankert, dass sich selbst Integrationsbefürworter*innen immer wieder darin verstrickten (vgl. ebd.). Vor allem die beginnende Geschlechtsreife bei Schwarzen deutschen Jugendlichen führte dazu, dass Vorurteilen von deren angeblicher Frühreife nicht entgegengewirkt wurde, sondern die Forscher*innen diese – wahrscheinlich unbewusst – reproduzierten (vgl. Kleinau & Schmid, 2017). Die 1947 geborene Hiltrud B.³ thematisiert in ihrer

3 Bei allen im Text genannten Namen handelt es sich um Pseudonyme. Zugang zu den insgesamt 18 Menschen, mit denen wir biografisch-narrative Interviews geführt haben, erhielten wir auf folgenden Wegen: Eine Einladung an unserer Studie teilzunehmen verschickten wir über die Pressestelle der Universität zu Köln, wir nutzten den Newsletter des internationalen und interdisziplinären

Lebensgeschichtlichen Erzählung mehrfach, dass sie mit rassistischen Stereotypen von der exotisch-erotischen Alterität der Schwarzen Frau konfrontiert worden sei (vgl. Kleinau, 2021).

Einen besonderen Fall stellt die Lebensgeschichte von Reinhild H. dar. Das Mädchen kam in Deutschland zur Welt, verbrachte aber den überwiegenden Teil seiner Kindheit und Jugend in der Schweiz. Während in Deutschland Rassismen auf die koloniale Vergangenheit oder den Nationalsozialismus zurückgeführt werden, argumentieren Patricia Purtschert, Barbara Lüthi & Francesca Falk (2012, S. 14) aus einer dekolonialen Perspektive, dass auch in einem Staat ohne eigenen Kolonialbesitz ein „koloniales Imaginäres“ existiere, „das die Wahrnehmung von ‚Anderen‘ bis in die Gelegenheit hinein strukturiert“.

Reinhild H. wuchs zunächst bei ihrer Mutter und ihrem polnischen Ehepartner, der das Kind adoptiert hatte, auf. Als es in der Ehe kriselte, nahm die Großmutter das Kind zu sich. Anfang der 1950er Jahre wurde das Kind zur Erholung mit einer vom *Schweizerischen Roten Kreuz* organisierten Kinderverschickung in die Schweiz gebracht. Ende des Jahres 1953 übersiedelte es, nachdem seine Großmutter und die Pflegemutter sich darauf verständigt hatten, endgültig in die Schweiz. Zu dieser Zeit war offiziell noch der Adoptivvater im Besitz des Sorgerechtes, was die am Verfahren Beteiligten – Großmutter, Pflegemutter sowie eine Fürsorgerin der Caritas – ‚zum Wohl des Kindes‘ trickreich umgingen. Für Reinhild H. begann in der streng katholischen Familie ihrer Pflege- und späteren Adoptivmutter eine Zeit der Anpassung, mit der sie auf ihr Dasein als ‚Exotin‘ und ‚Heidenkind‘ im Dorf reagierte. In ihrer Erzählung erscheint die Geschichte ihrer Adoption als ein ‚Rettungsszenario‘ eines durch ihre uneheliche und ‚rassische‘ Herkunft ‚anfälligen‘ und ‚gefährdeten‘ Mädchens, dem von einer moralisch unanfechtbaren dörflichen Autorität die Chance auf ein ‚sittliches‘ Leben geboten wurde. Reinhild H. reagierte mit einem fast schon überangepassten Verhalten, das sich aber auch als eine Art stiller Widerstand interpretieren lässt. Beruflich ging sie neue Wege, die sie aus dem Dorf herausführten, ihre Heirat mit einem jüdisch-liberalen Mann, ihr Kirchenaustritt sowie ihr Entschluss, ihre Kinder selbst über ihre Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft entscheiden zu lassen, können als Befreiung aus der Enge des religiösen und rassistischen Dogmatismus ihrer dörflichen Umgebung interpretiert werden (vgl. Schmid & Kleinau, 2018).

Netzwerkes Children Born of War (<http://www.childrenbornofwar.org/> [letzter Zugriff 18. Februar 2021]) und präsentierten das Projekt in einigen Betroffennetzwerken. Zudem veröffentlichte eine lokale Tageszeitung im Rhein-Main-Gebiet (ehemalige amerikanische Besatzungszone) einen ausführlichen Bericht über das Projektvorhaben.

1.2 Aufwachsen ohne Eltern – ein Risikofaktor für CBOW?

In zwei kontrastiven Fallstudien gingen wir der Frage nach, ob das Aufwachsen ohne Eltern, das von der zeitgenössischen Jugendfürsorge als potentiell gefährdend eingestuft wurde, per se einen Risikofaktor für CBOW bedeutete. Für die 1946 geborene Delia H. hätte die Chance bestanden mit Mutter, Vater und kleinem Bruder in die USA überzusiedeln. Die Auswanderung des Mädchens wurde von der Großmutter, die ihre Tochter für erziehungsunfähig hielt, jahrelang mit ärztlichen Attesten über die Reiseunfähigkeit des Kindes hintertrieben. Dem heranwachsenden Mädchen boten aber Großmutter und Großtante ein sicheres, verlässliches Umfeld, sodass die Interviewte bis heute die frühkindliche Trennung von ihren Eltern nicht als Verlust empfindet. Im Gegenteil: Was sie im Leben erreicht habe, betonte Delia H. im Interview, habe sie Eigenschaften wie „Härte“ und „Durchsetzungskraft“ zu verdanken, die sie von ihrer Großmutter übernommen habe (Kleinau & Schmid, 2016, S. 202). Beides habe sie von ihrer Mutter, die sie als Erwachsene als dumm und ungebildet empfand, nicht lernen können. Zu Delia H.s Vater brach der Kontakt mit der 1953 vollzogenen Trennung der Eltern ab. An ihn bewahrt sich die Interviewte eine „unbegründet wärmere“, das heißt durch keine Realität getrübbte Erinnerung (ebd., S. 201).

Der 1955 geborene Martin D. wurde als Kleinkind in die Familie seines englischen Vaters aufgenommen, wo den Jungen ein Martyrium erwartete. Die Stiefmutter sah in ihm das Ergebnis eines ‚Seitensprungs‘ ihres Ehemanns und misshandelte ihn psychisch und physisch. Dem gegenüber erinnert sich Martin D. an die zuvor verbrachte Zeit in einem deutschen katholischen Kinderheim als eine glückliche Zeit mit vielen positiven Erinnerungen an seine Kinderpflegerin und seinen Zimmerbettnachbarn (vgl. ebd., S. 195f.). Im Vergleich mit vielen medialen Berichten über Gewalterfahrungen von Heimkindern in den 1950er und 1960er Jahren, in denen prügelnde Nonnen zum Synonym für Kindesmisshandlungen gerieten (vgl. Behnisch & Rose, 2012), stellt Martin D.s Lebensgeschichte einen deutlichen Kontrapunkt dar. Für Delia H. hat das Aufwachsen ohne Eltern keinen expliziten Risikofaktor in ihrer Entwicklung dargestellt. Bei ihr sorgte die sichere Bindung an familiäre Vertrauenspersonen und ein unterstützendes Umfeld in der Gestalt von Lehrer*innen für eine weitgehend ‚störungsfreie‘ Kindheit und Jugend. Im Fall von Martin D. könnte man die These vertreten, dass gerade das Aufwachsen im Haushalt seines leiblichen Vaters einen besonderen Risikofaktor ausmache, da sein Vater ihn vor den Misshandlungen der Stiefmutter nicht zu schützen vermochte.

1.3 Bildungsverläufe von CBOW

Bildungspolitisch gab es – bedingt durch die föderale Struktur der BRD – große Unterschiede zwischen Stadt- und Flächenstaaten, zwischen sozial- und christde-

mokratisch regierten Bundesländern. Die zeitgenössische Forschung wies nachdrücklich darauf hin, „wie sehr die Landbevölkerung gegenüber den Städtern, die Mädchen gegenüber den Jungen, die Kinder der unteren sozialen Schichten gegenüber den der höheren und die katholischen Kinder gegenüber den evangelischen benachteiligt wurden“ (Friedeburg, 1992, S. 354). Die Forschungsergebnisse fanden ihre publikumswirksame Zuspitzung in der bildungspolitischen Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande, das ungeachtet seiner individuellen Begabung nur die einklassige Dorfschule und keine Berufsausbildung zu erwarten hatte, während dem Sohn des protestantischen Professors aus Kiel oder Berlin selbstverständlich das Gymnasium und anschließend die Universität offenstand. Mit dem Argument „Du heiratest ja doch“ wurde Mädchen aus ‚bildungsfernen‘ Schichten nicht nur der Besuch einer höheren Schule, sondern häufig auch eine qualifizierte Berufsausbildung verwehrt. Erst die in den späten 1960er Jahren durchgeführten Bildungsreformen führten dazu, dass deutlich mehr Jungen und Mädchen aus ‚bildungsfernen‘ Schichten die Abiturprüfung ablegten.

Angesichts dieses bildungspolitischen Szenarios könnte man annehmen, dass die Ausgangsbedingungen für eine erfolgreiche Bildungskarriere für CBO, insbesondere für Mädchen, nicht gerade günstig waren. Für die Schwarze Deutsche Hiltrud B. trifft diese Einschätzung uneingeschränkt zu. Nach dem Abschluss der Volksschule wurde nach den Neigungen und Fähigkeiten des Mädchens nicht viel gefragt, was zum Abbruch von zwei Ausbildungsverhältnissen führte. Da ein Verbleib in der Familie das Kindeswohl gefährdete, blieb – mangels geeigneter institutioneller Alternativen – nur die Einweisung in ein katholisches Mädchenerziehungsheim. Nach fast dreijährigem Aufenthalt hatte Hiltrud B. lediglich einen Schreibmaschinen- und Stenokurs absolvieren können. An einen Berufsschulabschluss war bei diesen beschränkten Weiterbildungsmöglichkeiten gar nicht zu denken. Nach der Heimentlassung war Hiltrud B. als Kontoristin beim Caritasverband tätig; für katholische Träger zahlte sich diese rudimentäre Investition in die Ausbildung von Heimzöglingen anscheinend aus (vgl. Kleinau, 2021).

Auch im Fall von Margarete S. schienen anfänglich die Weichen nicht in Richtung einer erfolgreichen Bildungskarriere gestellt. Sie wuchs als ostpreußisches Flüchtlingskind mit ihrer Mutter, ihren Großeltern und später auch mit ihrem Stiefvater in ausgesprochen ärmlichen Verhältnissen auf. Die Herkunft aus dem Arbeiter*innenmilieu und die Armut der Familie hat zweifellos die Lebensgeschichte von Margarete S. geprägt, stellte aber letztendlich für sie kein entscheidendes Bildungshindernis dar, weil Mutter und Stiefvater ihre Bildungsambitionen vorbehaltlos und unter großen materiellen Opfern unterstützten (vgl. Kleinau, 2015). Gerade von Flüchtlingskindern ist bekannt, dass ihre Eltern hohe schulische Erwartungen an sie stellten (vgl. Gippert, 2018), da sozialer Aufstieg für diejenigen, die ihre materiellen Güter – sofern sie überhaupt welche hatten – bei der Flucht

zurücklassen mussten, ausschließlich über Bildung zu erlangen war. Neben individuellen Faktoren beförderten aber auch bildungspolitische Neujustierungen die Bildungskarrieren von CBOW, da ihre Schulbildung in der Zeit der beginnenden Bildungsexpansion Deutschlands erfolgte.

1.4 Genese einer narrativen Identität am Beispiel von Johannes S.

Zu Beginn des Projektes gingen wir davon aus, dass wir, um nicht auf bereits verfestigte Narrationen zu stoßen, Interviewpersonen finden müssten, die das erste Mal mit Wissenschaftler*innen über ihre Lebensgeschichte sprechen. Da sich die ehemaligen CBOW zunehmend in Betroffenennetzwerken organisierten und wir auch nicht die Einzigen waren, die über CBOW forschten, ließ sich diese Prämisse nicht aufrechterhalten. Aber gerade die Medienpräsenz einiger Interviewter führte zu neuen Erkenntnissen. Durch einen der Chronologie folgenden Vergleich des narrativen Interviews mit publizierten Texten in Anthologien, Zeitschriften, Auftritten in Talkshows oder Dokumentationen gelang es, die allmähliche Genese einer narrativen Identität als ‚Besatzungskind‘ herauszuarbeiten. Anfänglich schildert Johannes S. sich als ungeliebtes, misshandeltes, aus einer Massenvergewaltigung hervorgegangenes Kind, das sich als Erwachsener sexuell unbefriedigt, hochgradig suizidgefährdet in einer unglücklichen Ehe gefangen fühlt. Unter dem Einfluss des von ihm mitbegründeten Betroffenennetzwerkes wandeln sich die Erzählungen: Die Suizidgedanken treten in den Hintergrund, da die Sprecherfunktion für das Netzwerk und die zunehmende Medienpräsenz stabilisierend zu wirken scheinen. Durch seine Rolle als ‚Helfer‘ für andere Betroffene kann Johannes S. seine ‚Opferrolle‘ partiell hinter sich lassen. In diesem Prozess wandelt sich auch sein Blick auf seinen biologischen Erzeuger. Ganz allmählich gewinnt dieser ein Gesicht, wird zu einem jungen, an sich ‚anständigen‘ Mann, der sich im ‚Ausnahmestand‘ Krieg zu einer Vergewaltigung hinreißen ließ (vgl. Kleinau & Schmid, 2016). Diese Sichtweise ermöglicht es Johannes S. sich von der Tatsache, dass er aus einer Massenvergewaltigung stammt, zu distanzieren.

1.5 Auf der Suche nach dem unbekanntem Vater

Auch wenn in den letzten Jahren viel über CBOW geforscht wurde, bestehen nach wie vor Forschungsdesiderate. So liegen kaum aussagekräftige Studien zum Erleben der Vaterlosigkeit von CBOW vor, aber es bietet sich ein Vergleich mit Studien an, die das Phänomen am Beispiel der sogenannten Kriegskinder erforscht haben.⁴ In einigen dieser Studien stehen Äußerungen von Kindern im

⁴ Im deutschen Diskurs sind damit ausschließlich Heranwachsende der deutschen Mehrheitsgesellschaft gemeint, die den Zweiten Weltkrieg mit seinen Auswirkungen, z.B. die amerikanischen und britischen Bombenangriffe auf deutsche Städte und Gemeinden, erlebt haben, nicht aber Kinder und Jugendliche, die aus ‚rassischen‘ Gründen aus der Volksgemeinschaft ausgeschlossen worden

Mittelpunkt, die den abwesenden – toten oder vermissten – Vater idealisieren. Insbesondere in Westdeutschland wurde individuell, aber auch kollektiv „auf ein tradiertes Vaterbild rekurriert und die vollständige Familie mit männlichem Ernährer als Ort der Wärme und Geborgenheit imaginiert“ (Seegers, 2013, S. 150), das oftmals mit der Realität wenig gemein hatte. Viele Kriegskinder erlebten ihren aus dem Krieg heimgekehrten Vater als zwar physisch anwesend, psychisch aber abwesend und nicht erreichbar (vgl. Fooker, 2013, S. 87). Psychisch beschädigt durch Fronterfahrungen und/oder die Verstrickung in nationalsozialistische Verbrechen brachten diese Männer oft wenig Empathie für ihre Angehörigen auf. In der Forschung über Kinder ohne Väter dominiert gleichwohl das ‚Drama der Vaterentbehrung‘. Auch viele der in Betroffenennetzwerken zusammengeschlossenen ehemaligen CBOW artikulieren eine Sehnsucht nach dem unbekanntem Vater, wobei gerade seine Unerreichbarkeit Raum für Fantasien schafft, die nie durch einen anwesenden, choleric, ungerecht agierenden oder gewalttätigen Vater enttäuscht werden können. Nur Einzelne, wie die 1947 geborene Annemie W., geben zu, dass sie angesichts der „schreienden und prügelnden Väter in der Nachbarschaft“ froh gewesen seien, dass ihnen das „erspart geblieben“ sei (Transkript AW, S. 7). Heike R., die es in ihrer Kindheit als entlastend (vgl. Transkript HR, S. 3) empfand, dass der sie misshandelnde Mann nur ihr Stiefvater war, erfuhr später, dass ihr verstorbener amerikanischer Vater mindestens eine ihrer Halbschwestern sexuell missbraucht hatte. Im Gegensatz zu ihr hatte keines ihrer Halbgeschwister eine „gescheite Ausbildung“ absolviert (ebd., S. 31), so dass Heike R. zu der Überzeugung gelangte, dass es „sicher gut“ war, dass ihre Mutter nicht mit ihm in die USA gegangen sei, denn „denen ging’s schlechter“ (ebd., S. 31f.). Insofern stellt sich nicht nur die Frage, was den CBOW „an potenziellen Chancen und Ressourcen gefehlt haben könnte als auch was ihnen an potenziellen Risiken und Schädigungen möglicherweise erspart geblieben ist“ (Fooker, 2013, S. 90). In Zusammenhang mit der Thematisierung von ‚Vaterlosigkeit‘ wird in den Betroffenennetzwerken häufig der Begriff der ‚Identitätskrise‘ bemüht und ein schon immer da gewesener Mangel, ein Gefühl des ‚Nichtvollständigseins‘ konstatiert. In der Fachliteratur werden diese Aussagen oftmals als Bestätigung dafür herangezogen, dass eine Identifikation mit oder auch eine Ablehnung des nicht gekannten Vaters nicht möglich sei und daher keine ‚gelungene Identitätsentwicklung‘ stattfinden könne (vgl. Lee, 2009; Stelzl-Marx, 2009; Kaiser et al., 2015; Satjukow & Gries, 2015). In dieser defizitorientierten Sichtweise erscheinen die Kinder als passive ‚Opfer‘, die ihr Leben lang unter der Vaterlosigkeit und somit an ‚Identitätskrisen‘ leiden. Andere an der Erziehung des Kindes beteiligte Personen, aber vor allem die alleinerziehenden Mütter werden dadurch als nur randständig an der

waren (vgl. bspw. Rosenbaum, 2014). Damit reproduziert die Forschung den Ausschluss jüdischer und anderer ‚rassefremder‘ Kinder aus der ‚Volksgemeinschaft‘.

Entwicklung der Kinder Beteiligte beschrieben. In den Lebensgeschichten ihrer Kinder erscheinen die Mütter zumeist als hart arbeitende Frauen, die oftmals wenig Zeit und Empathie für die Kinder aufbrachten. Die Weigerung vieler Mütter über die – vielleicht belastenden oder schambesetzten – Umstände der Zeugung zu sprechen, wird ihnen von ihren erwachsenen Kindern bis heute vorgeworfen, während das Verhalten der Väter wenig bis gar nicht hinterfragt wird. Eine Studie über die Väter deutscher CBOW gibt es bislang nicht, aber zum Vergleich kann eine Studie über Wehrmachtssoldaten in den Niederlanden herangezogen werden. In den von Laura Fahnenbruck ausgewerteten Quellen entledigten sich über die Hälfte aller Soldatenväter den unerwünschten Folgen ihres Sexuallebens mit der Begründung des sogenannten ‚Mehrverkehrs‘ (vgl. Fahnenbruck, 2018, S. 204f.; Kleinau & Piske, 2020).

2 Schlussfolgerungen und offene Fragen

Einen allgemeinpädagogischen Diskurs über CBOW in der Nachkriegszeit gab es nicht. Der Diskurs wurde hauptsächlich in sozialpädagogischen Fachzeitschriften geführt, weil die tonangebende Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwar am papiernen Zögling, nicht aber an der *Lebenswirklichkeit* von Kindern interessiert war. Problematisiert wurden die Schwarzen deutschen Kinder, die aufgrund ihrer Sichtbarkeit in der *weißen* deutschen Mehrheitsgesellschaft auffielen. Damit soll keinesfalls ausgeschlossen werden, dass auch *weiße* CBOW in ihrem familiären Umfeld Ausgrenzung und Ablehnung erfuhren; der pädagogische Diskurs war jedoch geprägt von einem spezifisch rassistischen Ton, der sich nicht auf alle Kinder bezog. ‚Wiederentdeckt‘ wurden die ‚anderen‘, die ‚fremden‘ Kinder – allerdings ohne Kenntnis ihrer historischen Vorläufer*innen – erst in den Debatten der 1980er Jahre, in denen es um die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund ging.

Die Sozialisationsbedingungen der CBOW unterschieden sich nicht nur stark danach, welche Hautfarbe die Kinder hatten, wo sie aufwuchsen, sondern auch, wann sie geboren wurden. So berichtet beispielsweise die 1953 geborene Heike R., die ihre Jugend im Rheinland verlebte, das „Amerikaner“ in ihren Kreisen „kein schlechtes Prestige“ gehabt hätten und dass man als „Kind eines amerikanischen Soldaten [...] Befreierkind“ gewesen sei (Transkript HR, S. 12). In Zeiten des *Kalten Krieges* wurde die nationale Herkunft der Väter in der bundesrepublikanischen Gesellschaft unterschiedlich wertgeschätzt, aber von dem erwähnten ‚Prestige‘ profitierte Heike R. auch, weil sie das Kind eines *weißen* GIs war. Aber ob ‚Befreierkind‘ oder ‚Besatzungskind‘, der Bezug zum Vater ist beiden Bezeichnungen immanent und verweist auf die patriarchalische Struktur der frühen Bun-

desrepublik. Die Rolle des abwesenden Vaters – in etlichen Publikationen dramatisierend als ‚Mangel‘ angesprochen – muss – nicht nur in historischer Perspektive – dringend zum kritisch hinterfragten Forschungsgegenstand werden.⁵

Quellen

Transkript des Interviews mit Annemie W., geführt von Elke Kleinau am 02. April 2014, (Transkript AW).

Transkript des Interviews mit Heike R., geführt von Rafaela Schmid und Elke Kleinau am 19. Januar 2016, (Transkript HR).

Literatur

- Behnisch, Michael & Rose, Lotte (2012). Frontlinien und Ausblendungen. Eine Analyse der Medienebende um den Missbrauch in pädagogischen und kirchlichen Institutionen des Jahres 2010. In Sabine Andresen & Wilhelm Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 308–328.
- Berner, Esther & Kurig, Julia (2018). „Und sie bewegt sich doch!“ Ein Essay zum Stand der Historischen Bildungsforschung. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 24, S. 297–309.
- Buske, Sibylle (2004). Fräulein Mutter und ihr Bastard. Eine Geschichte der Unehelichkeit in Deutschland 1900–1970. Göttingen: Wallstein.
- Campt, Tina & Grosse, Pascal (1994). „Mischlingskinder“ in Nachkriegsdeutschland: Zum Verhältnis von Psychologie, Anthropologie und Gesellschaftspolitik nach 1945. *Psychologie und Geschichte* 6(1/2), S. 48–78.
- Fooken, Insa (2013). „Ich wollte ihm eine Freude machen“. Spuren „toter Kriegsväter“ in den Lebensverläufen der Töchter aus entwicklungspsychologischer Sicht. In Barbara Stambolis (Hrsg.), *Vaterlosigkeit in vaterarmen Zeiten. Beiträge zu einem historischen und gesellschaftlichen Schlüsselthema*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 86–114.
- Fehrenbach, Heide (2001). ‚Ami-Liebchen‘ und ‚Mischlingskinder‘. Rasse, Geschlecht und Kultur in der deutsch-amerikanischen Begegnung. In Klaus Naumann (Hrsg.), *Nachkrieg in Deutschland*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 178–205.
- Fehrenbach, Heide (2005). Race after Hitler. Black occupation children in postwar Germany and America. Princeton: Princeton University Press.
- Friedeburg, Ludwig von (1992). Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gebhardt, Miriam (2015). Als die Soldaten kamen. Die Vergewaltigungen deutscher Frauen am Ende des Zweiten Weltkriegs. München: DVA.
- Gippert, Wolfgang (2018). Doing Family. Familie als (Wieder-)Herstellungsleistung im Kontext von Flucht und Vertreibung nach 1945. In Meike Sophia Baader, Petra Götte, & Wolfgang Gippert (Hrsg.), *Migration und Familie. Historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–187.
- Kaiser, Marie, Eichhorn, Svenja, Kuwert, Philipp & Glaesmer, Heide (2015). Psychosoziale Konsequenzen des Aufwachsens als Besatzungskind in Deutschland. In Barbara Stelz-Marx & Silke Satjukow (Hrsg.), *Besatzungskinder. Die Nachkommen alliierter Soldaten in Österreich und Deutschland*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 39–61.
- Kleinau, Elke (2015). „Ich wollte unbedingt zur Schule, ich bin so gern zur Schule gegangen.“ Bildungsbiografie eines Besatzungskindes vor der Bildungsexpansion. In: Stelz-Marx, Barbara, Satju-

⁵ Rafaela Schmid wird in Kürze ihre Dissertation über ‚Vaterlosigkeit‘ im Diskurs über ‚Besatzungskinder‘ an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln einreichen.

- kow, Silke (Hrsg.), *Besatzungskinder. Nachkommen alliierter Soldaten in Österreich und Deutschland*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 166–180.
- Kleinau, Elke & Schmid, Rafaela (2016). Aufwachsen ohne Eltern – ein Risikofaktor für Besatzungskinder? In Elke Kleinau & Ingvill C. Mochmann (Hrsg.), *Kinder des Zweiten Weltkrieges. Stigmatisierung, Ausgrenzung, Bewältigungsstrategien*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 187–205.
- Kleinau, Elke & Schmid, Rafaela (2016). „Ich bin nicht ehemaliges Besatzungskind, sondern ich bin es immer noch“ – Brüche und Inkonsistenzen in Erzählungen von ‚professionellen‘ Zeitzeug_innen. *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 29(2), S. 241–252.
- Kleinau, Elke & Schmid, Rafaela (2017). Schwarze deutsche ‚Besatzungskinder‘ im Diskurs der Nachkriegszeit – schulische und berufliche Integration als Eckpfeiler der (sozial)pädagogischen Debatte. *Journal des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW* 41, S. 48–53.
- Kleinau, Elke & Schmid, Rafaela (2020). Das ‚fremde‘ Kind. ‚Besatzungskinder‘ im pädagogischen Diskurs der Nachkriegszeit. In Markus Rieger-Ladich, Rita Casale & Christiane Thompson (Hrsg.), *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 211–227.
- Kleinau, Elke & Piske, Christoph (2020). Normalitätskonstruktionen von Familie in einer Befragung niederländischer *Children Born of War*. In Christine Riegel, Anne-Christin Schondelmayer & Sebastian Fitz-Klausner (Hrsg.), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 225–244.
- Kleinau, Elke (2021). Einschluss- und Ausschlussprozesse – Schwarze deutsche ‚Besatzungskinder‘ in der deutschen Nachkriegsgesellschaft. In Michaela Vogt, Mai-Anh Boger & Patrick Bühler (Hrsg.), *Inklusion als Chiffre? Bildungshistorische Analysen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 218–227, im Druck.
- Lee, Sabine (2009). Kinder amerikanischer Soldaten in Europa. Ein Vergleich der Situation britischer und deutscher Kinder. *Historical Social Research* 34(3), S. 321–351.
- Lemke Muniz de Faria, Yara-Colette (2002). Zwischen Fürsorge und Ausgrenzung. Afrodeutsche „Besatzungskinder“ im Nachkriegsdeutschland. Berlin: Metropol.
- Mochmann, Ingvill C. (2017). Children Born of War – A Decade of International and Interdisciplinary Research. *Historical Social Research* 42 (1), S. 320–346.
- Purtschert, Patricia, Lüthi, Barbara & Falk, Francesca (2012). Eine Bestandsaufnahme der postkolonialen Schweiz. In dies. (Hrsg.), *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld: transcript, S. 13–63.
- Rosenbaum, Heidi (2014). „Und trotzdem war’s ‚ne schöne Zeit“. Kinderalltag im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Satjukow, Silke (2011). „Besatzungskinder“. Nachkommen deutscher Frauen und alliierter Soldaten seit 1945. *Geschichte und Gesellschaft* 37(4), S. 559–591.
- Satjukow, Silke & Gries, Rainer (2015). „Bankerte!“ Besatzungskinder in Deutschland nach 1945. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schmid, Rafaela & Kleinau, Elke (2018). „Ich fühlte mich nicht so als Schweizer Kind“ – Migration und Geschlecht in der lebensgeschichtlichen Erzählung eines Schwarzen deutschen ‚Besatzungskindes‘. In Eva Breitenbach, Thomas Viola Rieske & Sabine Toppe (Hrsg.), *Migration, Geschlecht und Religion. Praktiken der Differenzierung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 93–107.
- Schröder, Joachim (2009). ‚Betrifft: Uneheliche deutsche farbige Mischlingskinder‘. Ein aufschlussreiches Kapitel deutscher Bildungspolitik. In Martin Spetsmann-Kunkel (Hrsg.), *Gegen den Mainstream. Kritische Perspektiven auf Bildung und Gesellschaft*. Münster: Waxmann, S. 176–201.
- Seegers, Lu (2013). Kriegsbedingte Vaterlosigkeit. Geschlechtsspezifische Erfahrungen und Deutungen in Deutschland und Polen. In Barbara Stambolis (Hrsg.), *Vaterlosigkeit in vaterarmen Zeiten. Beiträge zu einem historischen und gesellschaftlichen Schlüsselthema*. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 140–164.

- Stelzl-Marx, Barbara (2009). Die unsichtbare Generation. Kinder sowjetischer Besatzungssoldaten in Österreich und Deutschland. *Historical Social Research* 34(3), S. 352–372.
- Tibelius, Simone (2016). „An die Kindesmutter kann ich mich beim besten Willen nicht erinnern“. Vaterschaftsanerkennung und Unterhaltszahlung als Ressource für Wehrmacht- und Besatzungskinder? In Elke Kleinau & Ingvill C. Mochmann (Hrsg.), *Kinder des Zweiten Weltkrieges. Stigmatisierung, Ausgrenzung, Bewältigungsstrategien*. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 93–114.

Teil II
Historische Bildungsforschung
im inner- und interdisziplinären Kontext

Ralf Mayer

„Zur Aufgabe des Erinnerns“ – im Spannungsfeld von Orientierungsanspruch und Erinnerung

„Der Geist existiert nur in actu. [...] Unser Geist besteht aus Unordnung, plus dem Bedürfnis, Ordnung zu schaffen.“ (Valéry, 2016, S. 160)

1 Orientierungswissen – Anfragen an den Orientierungsanspruch

Versucht man die Fülle an Literaturofferten mit dem Label *Orientierungswissen*, die der Einführung in ausdifferenzierte Wissens- und Anwendungsfelder nicht allein in universitären Lehr-Lern-Zusammenhängen gelten, auf eine Art kleinsten gemeinsamen Nenner zu bringen, dann bietet sich der Begriff des Versprechens an: Die Rede von Orientierung *verspricht*, Ordnung in das „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt, 2015, S. 225) zu bringen. Fragt man, wie im vorliegenden Band, nach dem Nutzen Historischer Bildungsforschung, kommt dem genauen Blick auf Geschichte in diesem Zusammenhang zweifelsohne eine klärende Funktion zu. Gleichwohl gewinnt derzeit die Diagnose einer Auflösung (vermeintlich) geteilter öffentlicher Auffassungen in demokratischen Gesellschaften weiter an Plausibilität, da selbst die Übereinstimmung mit gemeinhin Offensichtlichem in den politischen Debatten der Zeit in Zweifel gezogen wird (vgl. Revault d’Allones, 2019, S. 9ff.). Nun ist die Kontroversität auch geschichtlicher Verweise weder neu noch überraschend – gerade, wenn es um deren Relevanz in gegenwärtigen Situationsbeschreibungen gehen soll. Die Frage also, welches ‚Wissen‘ für welche Akteur*innen – welche ‚Träger*innen und Adressat*innen – auf welche Weise ‚Orientierung‘ zu bieten vermag, ist nicht vorab entscheidbar. Mein Beitrag reagiert auf diese aktuelle Einschätzung und diskutiert ausgewählte Aspekte der damit verbundenen Unsicherheit. Denn diese durchzieht nicht allein die Vorstellung eines „bildungshistorische[n] Orientierungswissen[s]“ (Pilarczyk, 2009), sondern betrifft streng genommen die Kontingenz unserer Selbst- und Weltverständnisse insgesamt (vgl. Mayer, 2020). Damit ist eine systematische Problemstellung angedeutet, die den Orientierungsanspruch durchzieht (1). Das zweite Kapitel skizziert Walter Benjamins Erinnerungsverständnis als eine spezifische Form der Thematisierung der Fragmentarität von Sinnzuschreibungen und Wissensbeständen (2). Der abschließende Rekurs auf Erinnerung und Gedenken

bündelt einige Fragen, welche die Aktualität Historischer Bildungsforschung wie auch bildungsphilosophischer Zugänge betreffen (3).

Dass die Orientierungsproblematik selbst in ‚Macht-Wissens-Verhältnisse‘ – und damit in den Streit um Positionen, Strategien, Autorität und Wissensansprüche nicht allein im engen politischen Sinne – eingebunden ist, erstaunt gegenwärtig kaum noch (vgl. Foucault, 2005). Über diesen ersten Befund hinaus verweist Hannah Arendts Metapher des ‚Bezugsgewebes‘ auf mehrere Problemlinien, die die Konflikthaftigkeit kollektiver Auffassungen akzentuieren und einfache Annahmen zu einem Orientierungswissen, das einen spezifischen – z.B. (er-)klärenden – Effekt auf unser Selbst- und Weltverhältnis zu entfalten vermag, durchkreuzen: So pointiert Arendt mit dem Bild eines Gefüges, das uns aufeinander verweist, zweitens die Autorität ebenso sprachlich wie sozial und material strukturierter „Bezugssystem[e]“ (Arendt, 2015, S. 226), in die wir vom Beginn unseres Lebens an eingebunden sind. Wir agieren also – mit und gegen Andere/n – inmitten dieser beispielsweise von Auffassungen zu ‚Normalität‘, ‚Gewohnheit‘ und ‚Common Sense‘ geprägten Sprach- respektive Beziehungsnetze: Sie gehen unserer Wahrnehmung, unserem Erkennen und Handeln gleichsam voraus. Dass wir streng genommen über entsprechende Bezugssysteme nicht einfach verfügen, impliziert für Arendt drittens gerade, dass wir in ihnen auf unterschiedliche Weisen gestaltend, deutend, bestimmend, tätig werden müssen. Die Rede vom ‚Bezugsgewebe‘ versinnbildlicht insofern die Involviertheit und Kollektivität ‚menschlicher Angelegenheiten‘, wodurch zum einen keine Position identifizierbar ist, die das Geflecht von Reglements souverän, im Ganzen erfassen und vermessen kann. Zum anderen reproduzieren oder tradieren sich die Ordnungszusammenhänge nicht schlicht durch sich selbst, sondern gerade der Aspekt der Praxis, der Dynamik und Gestaltung, wie auch insbesondere der Übernahme und Weitergabe von Verantwortung, erscheinen Arendt zufolge konstitutiv (vgl. ebd., S. 234ff.). – Insofern also spezifische Auffassungen, Haltungen und Verhaltensweisen nicht einfach durch sich selbst gesetzt sind und Legitimität fordern können, bleibt die Autorität und Anerkennung von Wissens- und Sinnansprüchen, von Maßgaben unterschiedlicher Couleur (etwa ökonomisch, politisch, sittlich) sowie die Zuschreibung von Identität und Zugehörigkeit, eingebunden in praktische und damit streng genommen unabschließbare Auseinandersetzungen in jeweils differenten sozialen Zusammenhängen.¹ Dass Erkenntnis- und Wissensformen unabschließbar und umstritten bleiben, ist ein Gedanke, der, mit der spätestens seit dem 18. Jahrhundert ausgeprägten „Einsicht in die sprachliche Verfasstheit des menschlichen Weltbezugs“ (Koschorke, 2012, S. 10), die Vorstellung unmittel-

1 Die Wissenschaften sind aus diesen Streitigkeiten kaum auszunehmen, wie die Diskussion der diskursiven Aspekte, der kollektiven und materialen Strategien in der Konstruktion hegemonialer wie minoritärer Positionen des Wissens oder der Wissenschaften zeigt (vgl. Forster & Obex, 2020).

barer, absoluter und ahistorischer Zugänge zu sich selbst wie der Wirklichkeit radikal in Frage stellt.

Bündelt man die bisherigen Überlegungen, so betont die Problematisierung der Rede von Orientierung den Streit um Geltungskriterien nach dem Wegfall unverbrüchlicher Begründungsfiguren und der unhintergehbaren Situiertheit des Wissens sowie die Prozessualität von Deutungs-, Anerkennungs- oder Verwendungspraktiken. Wissen *ist* demnach nicht einfach – objektiv, evident, wahr etc. Vielmehr wird das, was als Wissen gilt, *in actu* hergestellt und verhandelt, verteidigt, legitimiert, kritisiert, verschwiegen usw. (vgl. Behm et al., 2017). In dieser Perspektive stellt sich folglich weniger die Frage danach, ob ein ‚Wissen‘ richtig oder falsch sei, sondern „wie, wann und gegebenenfalls warum ein bestimmtes Wissen auftaucht“ (Sarasin, 2011, S. 165), in welchen Zusammenhängen es an Relevanz gewinnt, Objektivität beansprucht und wieder verliert. Der Blick richtet sich damit auf die jeweiligen Bedingungen und Kontexte, die Repräsentationsformate oder Medien, die Prozesse und Akteur*innen sowie die Effekte und Funktionen, die ein ‚Wissen‘ beansprucht bzw. die ihm zugesprochen werden (vgl. ebd.). – Sobald wir also akzeptieren, dass Wissen in diesem überaus komplexen Sinne produziert wird, kann Weitergabe und Orientierung keinen einfachen Verweisungs-, Übersetzungs- oder Vermittlungsprozess meinen. Ein möglicher Umgang mit dieser Konstellation stellt eben die historische Analyse der Wissensproduktion dar.

Ein anderes Vorgehen nimmt entsprechende Untersuchungen auf, wird aber in den folgenden Überlegungen durch ein sozial- oder bildungsphilosophisch konnotiertes Interesse angeleitet, das die Orientierungsfrage nicht ohne das Problem der Bildung von Erfahrung – hier: in Bezug auf Erinnerung – verhandeln kann und die Suchbewegungen zur Prozessualität und Situiertheit von Selbst- und Weltverhältnissen *in actu* stärker auf darauf bezogene systematische Darstellungen richtet. Den theoretischen Drehpunkt bilden Überlegungen Walter Benjamins, da Erinnerung für ihn gerade eine Verwiesenheit oder (dialektische) Spannung von besonderem, prekärem Eindruck, dessen Politizität bzw. Gesellschaftlichkeit und Geschichtlichkeit zu artikulieren sucht.

2 Erinnerung

Der dritte Teil von Hannah Arendts Porträt zu Walter Benjamin² setzt mit dem Hinweis auf die Schwierigkeit ein, angesichts der Verheerungen im 20. Jahrhun-

2 Die drei Beiträge wurden in den ersten drei Ausgaben der Zeitschrift Merkur im Jahr 1968 publiziert (Arendt, 2006). Arendt richtet sich in ihren Essays nicht zuletzt gegen die Vereinnahmung von Benjamins Person und Werk auf Seiten des Frankfurter Instituts für Sozialforschung wie durch eine theologische Lesart, die insbesondere sein Freund Gershom Scholem repräsentiert. Letztgenannter

dert ungebrochen auf Sinn- oder Wissensbestände, Haltungen und Ideen der Vergangenheit zugreifen zu können. „Traditionsbruch und Autoritätsverlust“ (Arendt, 2006, S. 85) erfordern eine alternative Auseinandersetzung mit dem Vergangenen, die Benjamin in seiner Beschäftigung mit Literatur (vgl. z.B. I, S. 123-201) bis hin zum *Passagen-Werk* (V) einesteils über die Sammlung von Zitaten und *Denkbilder[n]* (VI, S. 305-438) angeht.³ Andernteils bildet das Verhältnis von Geschichte und gegenwärtigem Kontext für ihn einen ungelösten wie unauflösbaren Problemhorizont, den er nicht zuletzt über den Erinnerungsbegriff thematisiert. Entscheidend erscheint dabei, dass sein Vorgehen keiner Logik der Inventarisierung eines (vergangenen) Geschehens oder Erlebens folgt. Entsprechend bildet die für den Erinnerungsprozess elementare Referenz auf „das Gedächtnis nicht ein Instrument zur Erkundung der Vergangenheit [...], sondern deren Schauplatz.“ (IV, S. 486). Diese Denkfigur lässt sich in verschiedenen Perspektivierungen ausführen:

Benjamin interessiert die Möglichkeit, mit hegemonialen Lesarten von Tradition und historischer Autorität zu brechen. Dazu dient ihm ein Vorgehen, das er als destruktiv deklariert: Die Bemühung, einen Satz, ein Motiv oder einen Gegenstand aus einem vorherrschenden Geschichtsbild gleichsam herauszuberechnen, zielt darauf, ebenso ein konservierendes Verständnis zu demontieren wie die Rekonstruktionen einer biographischen Kausalität, Kontinuität oder Identität (vgl. Eiland & Jennings, 2020, S. 19) – qua Erinnerung. Die Frage nach der Art und Weise, wie Benjamin die Relation von Situiertheit in der Gegenwart und den Blick zurück zu justieren sucht, verweist dabei auf einen prinzipiellen Aspekt: Er inszeniert, respektive literarisiert eine Zäsur, die jeglichen unmittelbaren Konnex zwischen Vergangenheit und „Jetztzeit“ (I, S. 703) zu durchtrennen versucht. Erinnerung bildet in diesem Sinne den „Name[n] für die Unmöglichkeit einer unvermittelten Repräsentation des Vergangenen“ (Lemke, 2008, S. 10). Es ist diese Unmöglichkeit oder Differenz, die ebenso unhintergebar wie unaufhebbar erscheinen soll. Ein Akzent liegt demzufolge in der Unerreichbarkeit des Vergangenen: Es existiert kein unverbrüchlicher, unmittelbar zugänglicher und darüber verfügbarer Haltepunkt im Wissen um Geschichte, über den eine eindeutig akzeptierbare historisie-

wünsche „Benjamin zurück zur Metaphysik und zum Judentum, Adorno dagegen in die wahre Dialektik des Marxismus zu geleiten“ (ebd., S. 54). Der Relevanz und Tragik dieser und weiterer Referenzen für Benjamins Schreiben, seine ungesicherte materielle Situation und das beinahe mittellose Leben im Exil ab 1933 in Paris, bis zur Flucht in den letzten Jahren seines Lebens, behandeln eine Vielfalt von Werken aus unterschiedlichen Disziplinen wie der Literaturwissenschaft und Germanistik, der Kunstwissenschaft und Philosophie (vgl. exemplarisch Palmier, 2019 und die zum 80. Todestag in deutscher Sprache erschienene Biographie von Eiland & Jennings, 2020).

3 Alle Angaben beziehen sich auf die von Rolf Tiedemann und Herrmann Schweppenhäuser herausgegebenen Gesammelten Schriften (Benjamin, 1991). Die römische Ziffer bezieht sich auf den jeweiligen Band des mehrteiligen Werks.

rende Deutung möglich sein könnte. Paradoxe Züge erhält Benjamins Auffassung, weil auch umgekehrt gilt: Ohne die Referenz auf Geschichte ist keine aktuelle Situation verständlich zu machen, insofern sich in den Erfahrungs- beziehungsweise Erkenntnisprozess prinzipiell die *Zeit* einschreibt (vgl. V, S. 577f.). Der hieran anschließende systematische Akzent gibt der Paradoxie eine weitere Drehung. So formuliert Benjamin (V, S. 587): „Damit ein Stück der Vergangenheit von der Aktualität betroffen werde, darf keine Kontinuität zwischen ihnen bestehen.“ Der Einschnitt, den die Erinnerung bearbeitet, ist somit nicht in dem Sinne zu konstatieren, dass das Erreichen einer ‚geschichtlichen Wahrheit‘ eben schlechthin aussichtslos bleibt, sondern der Diskontinuität kommt eine konstitutive Funktion zu (vgl. Pethes, 1999, S. 314). Das Differenzverhältnis von aktueller Situierung und der Blickrichtung ins Vergangene ist folglich weder aufzulösen noch einfach passiv zu akzeptieren. Vielmehr *motiviert* die Zäsur erst die Erinnerung – als eines praktischen Geschehens, das mich angeht: als Erinnerungsarbeit, die nicht einfach von außen angestoßen erscheint beziehungsweise werden kann, sondern in die ich mit ‚meiner stets fragmentarischen Geschichte‘ involviert bin. Die allgemeine Rede vom Bruchstückhaften noch der eigenen Lebensgeschichte bildet bei Benjamin Motiv und Anlass zu einer gleichsam archäologischen Tätigkeit, die für ihn ins Schreiben⁴, ins Sammeln und Archivieren von „Denkbruchstücken“ (Arendt, 2006, S. 86) mündet (vgl. VI, S. 486f.). Zugespitzt formuliert: Ohne die Unterbrechung, den Schnitt zum Vergangenen, ohne das Vergessen (vgl. Freud, 2000⁵; Pethes, 1999, S. 5) und die Intervention, die ‚Etwas‘ in der Erinnerung wahrnehmbar, wiederholbar macht und diesem eine spezifische Ausdrucks- oder Inszenierungsform gibt, existiert keine Erinnerung – sondern primär ein mechanischer Speichervorgang (vgl. Assmann, 2001, S. 1).⁶ Insofern die Zeit und das Selbst- und Weltverhältnis eine maßgebende Rolle spielen, impliziert der Erinnerungsvorgang weniger einen bewussten, streng initiiert- wie kontrollierbaren Blick

4 In Bezug auf den Versuch, die Zeit der Kindheit in Erinnerung zu rufen, formuliert Benjamin (VI, S. 471): „Die Gegenwart des Schreibenden ist dieses Medium. Und aus ihr heraus legt er nun einen anderen Schnitt durch die Folge seiner Erfahrung. Er erkennt eine neue und befremdliche Gliederung in ihnen.“

5 Sigmund Freud versteht Erinnerungen ebenfalls stets dynamisch wie lückenhaft und verbindet diese mit einer psychischen Anstrengung. Erinnerungen sind ihm zufolge daher nie in einer simplen Hinsicht präsent. Der Begriff des Vergessens bezeichnet für die Erinnerung daher nicht einfach ein Problem, sondern einen elementaren Zusammenhang: Die Erinnerung interessiert psychoanalytisch gerade mit Blick auf vergessene Inhalte und Eindrücke, Situationen, Beziehungen, Gefühle, die nicht einfach bewusst erscheinen. Insofern stellt sich die Wiederholung und Durcharbeitung lebensgeschichtlicher Aspekte als Aufgabe in der Analyse (vgl. Freud, 2000).

6 Für Aleida Assmann geht es um eine Differenz in der Sache, nicht um eine Präferenz: „Zuverlässiges Speichern ist eine wichtige Funktion des menschlichen Gedächtnisses, wenn es bspw. um das Auswendiglernen von Wissensgegenständen wie liturgischen Texten, Gedichten, mathematischen Formeln oder historischen Daten geht.“ (Ebd.)

zurück, sondern einen Vorgang, der sich auf Erfahrungszusammenhänge bezieht, in die man immer schon verwickelt ist (vgl. ebd.). Erinnerung rekurriert demnach auf eine Erfahrung, im Sinn einer Beteiligung oder eines ‚Dabei-Gewesen-Seins‘, die nicht einfach präsent oder bewusst erscheint, sondern eher aufbricht, in die Gegenwart ‚drängt‘ und projiziert wird. Die „Gedächtnisräume des Selbst“ (Lemke, 2008) lassen sich daher nicht streng geschichtlich verstehen, sondern artikulieren sich bei Benjamin literarisch, insbesondere als poetisches Bild. Erinnerung erscheint als eine Anstrengung, für die er die (psychoanalytisch konnotierte) Vorstellung des Umgrabens verschiedener vergangener Schichten und Ablagerungen benutzt, für die weder der Begriff der Erzählung genügt noch der des Berichts: eine Arbeit, zu der „[d]as vergebliche Suchen [ebenso] gehört [...] wie das glückliche“ (VI, S. 487). Die Poetik seines Erinnerungsverständnisses kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck: „Wer einmal den Fächer der Erinnerung aufzuklappen begonnen hat, der findet immer neue Glieder, neue Stäbe, kein Bild genügt ihm, denn er hat erkannt: es ließe sich entfalten, in den Falten erst sitzt das Eigentliche: jenes Bild, jener Geschmack, jenes Tasten um dessentwillen wir dies alles aufgespalten, entfaltet haben; und nun geht die Erinnerung vom Kleinen ins Kleinste, vom Kleinsten ins Winzigste und immer gewaltiger wird, was ihr in diesen Mikrokosmen entgegentritt.“ (VI, S. 467f.)⁷

Benjamins Bild des ‚Gedächtnisses als Schauplatz‘ und die Radikalisierung des Moments der Zäsur eröffnet mit dem letzten Zitat eine weitere Pointierung. Folgt man der Darstellung, in der Erinnerung eine Suchbewegung in der Spannung von je aktueller Lage und dem Blick zurück chiffriert, die immer kleinere Schnitte oder Details auffächert und selbst den ehemaligen sinnlichen Qualitäten nachzuspüren sucht, erweist sich die Bestrebung streng genommen – zeitlich, ästhetisch, epistemologisch, literarisch – unabschließbar. Erinnerung bezeichnet demnach ein kaum hinreichend transparentes Geschehen. Es verweist auf „das Vermögen endloser Interpolationen im Gewesenen“ (VI, S. 476). Dennoch wirft Benjamin angesichts bestürzender zeitgeschichtlicher Erfahrungen im unmittelbaren Anschluss die Frage nach der Möglichkeit und Legitimität von Orientierungsansprüchen auf: Erinnerung sei „zugleich die Vorkehrung des Subjekts, das von seinem ‚ich‘ vertreten, nicht verkauft zu werden, fordern darf.“ (Ebd.)

Die Bemühung um ein Herausbrechen und Ausfalten der Erinnerungsstücke gilt folglich nicht der Destruktion an sich, sondern formuliert eine Konsequenz in einer Zeit der Erosion und Gewalt. Die Diskontinuität im Erinnerungsverständnis Benjamins eröffnet, wie bereits angesprochen, eine Fülle an unterschiedlichen Lesarten, inklusive normativ strukturierender Ambitionen, die sich in zwei Perspektiven bündeln lassen. In beiden arbeitet das Gedenken gleichsam gegen das

⁷ Vgl. den Mikrokosmos an Erinnerungsstücken eines „Kinde[s] der Bürgerklasse“ (VII, S. 385) in *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert* (IV, S. 235-304; letzte Fassung: VII, S. 385-433).

für es konstitutive Vergessen. Auf einer ersten Ebene zeichnet sich Erinnerung durch die unabschließbare Arbeit an den kleinsten, sinnlichen Spuren, an ebenso ungewissen wie singulären Bildern ehemaliger Ereignisse, Begegnungen und Räume aus.⁸ Eine zweite Ebene artikuliert Benjamin in seinem letzten Aufsatz *Über den Begriff der Geschichte* (I, S. 691-704). In seiner geschichtsphilosophischen Betrachtung entwickelt er den Rekurs auf Historie weniger als „Wissenschaft, sondern [als] eine Form des Eingedenkens“ (V, S. 589), die, analog zur Erinnerung, die Vergangenheit als unerreichbar und unabgeschlossen entwirft. In Umkehrung der gebräuchlichen Auffassung jedoch versteht Benjamin gerade die gegenwärtige Situation als abgeschlossen. Im geschichtsphilosophischen Bild der *Unzugänglichkeit des Vergangenen* liegt der Akzent somit auf deren Offenheit und den unabgeholten Versprechen. Das Denkbild einer *unzugänglichen Gegenwart* artikuliert hingegen deren materiale Verhärtung und Gewalt, die als Zeitdiagnose nicht in der Prekarität von Benjamins eigener Lebenssituation aufgehen will. Die These, dass etwas unabgeholten sei, versteht sich freilich nicht von selbst. Sie erfordert es, den Blick zurück mit einem Anspruch zu verknüpfen: In der (philosophischen) Durcharbeitung der geschichtlichen Entwicklung *sollen* das Motiv der Befreiung, die „Vorstellung des Glücks [und] [...] der Erlösung“ (I, S. 693) als nicht verwirklichte Möglichkeiten gefunden und herausgebrochen, extrahiert werden. Die Brisanz dieser Wendung liegt gerade in der Negativität der Ansprüche. Denn die Rezeption eines Begriffs wie Glück gewinnt ihren Gehalt in einer Erinnerungsfigur, die in der aktuellen Situation, der ‚Jetztzeit‘, dessen Abwesenheit markiert und dessen Möglichkeit als Versprechen entwirft. Auch hier greift eine Paradoxie: Glück ‚ist‘ weder einfach – noch ‚ist‘ es gewesen. Es entzieht sich damit jeder (Wieder-)Herstellbarkeit und zeigt eher negativ die Imagination eines nie präsenten Glücks an, das als flüchtiges, fragmentarisches Bild, im Gedenken eben inszeniert werden kann. Diese Linie mündet bei Benjamin in die siebte geschichtsphilosophische These, die die Erinnerungsarbeit des „historische[n] Materialisten“ (V, S. 697), als den er sich selbst entwirft, an die Aufgabe bindet, „Geschichte gegen den Strich zu bürsten“ (ebd.). Dies beinhalte, eine historistische Konstruktion der Geschichte aus der Perspektive der Sieger und Herrschaft gewissermaßen durch die Perspektive des und der Vergessenen und der Gewalt zu ersetzen. Denn „[e]s ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein.“ (Ebd., S. 696)

8 Diese Lesart findet ihren wohl prominentesten Ausdruck in Benjamins Aussage, dass die Suche nach Wahrheit weniger in einer platonischen Ideensphäre zu finden sei, als in dem konkreten sinnlichen Eindruck, den die „Rüsche am Kleid“ (V, S. 578) provoziert und den Erinnernden, das Material und die Situation (in der Spannung von aktuellem Standpunkt und Rückblick) gleichsam in einer ‚gemeinsamen Geschichte‘ bindet, die es in ihren Spezifika, ihrem ‚Zeitkern‘ (ebd.), zu artikulieren gilt.

3 Kollektive Erinnerung und Gedenken

Für Giorgio Agamben (2006, S. 51f.) bildet noch der Begriff des Vergessens (ein weiteres Mal im Anschluss an Freud) eine interferierende Kraft im Kontext einer Vergangenheit, um die man nicht weiß, die aber gerade im Verlust der unmittelbaren Zugänglichkeit individueller wie kollektiver Geschichte, auf Interventionen im kontingenten Raum des Gedenkens *drängt*. Um das Gedächtnis so entwerfen zu können, bedarf es streng genommen einer Lesart, die weder in einem einfachen Sinne auf die individuelle Psyche rekurrieren noch souverän verfahren kann. Erinnerung und Gedenken sind vielmehr stets sprachlich, sozial, ästhetisch eingewoben – und werfen darin die Frage nach der eigenen oder kollektiven Involvierung auf.⁹ Dass die Retrospektive auf einen ‚Eingriff‘ inmitten der jeweiligen Machtverhältnisse zielt, motiviert gerade Benjamins vielfach rezipierte Forcierung des Gedankens der Zäsur und einer ‚Geschichte prekärer Situierungen und Passagen‘. Es wurde bereits betont, dass sein Verständnis des Eingedenkens die hegemonialen Formen einer ‚Geschichtsschreibung von oben‘ zu durchkreuzen sucht. Die Unterbrechungsrhetorik findet wiederum ihren literarischen Ausdruck in seinen Werken, die ca. ab Mitte der 1950er Jahre in verschiedene Geschichten der Aneignung und Anerkennung, inklusive des Streits um die adäquate Form der Tradierung, in eine Hochphase der Rezeption ab den 1980er Jahren mündete (vgl. Eiland & Jennings, 2020). Wenn sich folglich in der jüngst erschienenen Biographie zu Benjamin die Angabe findet, dass er „bis heute allgemein als einer der wichtigsten Zeugen der europäischen Moderne“ (ebd., S. 9) gelten kann, dann wird deutlich, dass seine Schriften und deren Rezeptionsgeschichte nicht jenseits der Dilemmata dominanter und minoritärer historischer Linien stehen, in die jedwede Form des Gedenkens irreduzibel eingebunden bleibt.

In einem letzten, sehr komprimierten Schritt geht es jedoch nicht um eine Kritik an den Versuchen biographischer Rekonstruktion oder den unterschiedlichen Rezeptionsweisen, sondern um eine Pointierung der Umstrittenheit des Gedenkens. Denn in den Aspekt der Erinnerung an die Arbeiten Benjamins trägt sich, neben der Unmöglichkeit, ihn einem disziplinären Schema zuzuordnen, die Referenz auf die Verwicklungen (s)eines Lebens ein, das auf der Flucht vor der nationalsozialistischen Gewalt im September 1940 ein Ende fand (vgl. ebd., S. 10. 25. 891ff.). Der ‚Zeuge Walter Benjamin‘ wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahr-

9. Erinnert sei daher an die Diskussion um den Begriff des kollektiven Gedächtnisses. So entfaltete z.B. Maurice Halbwachs die Vorstellung von „durch die kommunikative Teilhabe in unterschiedlichen sozialen Gruppen erworbenen [und überdauernden; R.M.] ‚Rahmen‘ der Erinnerung.“ (Moller, 2010, S. 85) – Mit Nora Sternfeld wäre die Identität und klare Zugehörigkeiten und Ausschlüsse behauptende Ebene „kollektiver Erinnerung als Tradierung eines geteilten Wissens innerhalb eines [bspw. national strukturierten] Kollektivs und als Basis für dessen Formierung und Stärkung“ (Sternfeld, 2018, S. 126), durchgreifend zu problematisieren.

hundreds selbst Teil einer Erinnerungs- und Gedenkpolitik, die sich bis in die Gegenwart auf die Aufarbeitung der Moderne, respektive der nationalsozialistischen Vergangenheit richtet.¹⁰ Strapaziert man an der Stelle Jacques Rancières (2013, S. 8) Arbeit an der „Unterbrechung des normalen Gangs der Dinge“, in ihrer Nähe zu Benjamins Blick auf die Trümmer der Geschichte (ebd., S. 14), ließe sich hinsichtlich institutionalisierter, künstlerischer wie auch pädagogischer Formen oder Räume des Gedenkens fragen:

- Was wird in welcher Weise für wen sichtbar, vernehmbar? Welche Stimmen und Perspektiven, welche Anteile, Bruchstücke oder Stoffe bleiben nachrangig, werden vernachlässigt oder vergessen?
- Oder die im Anschluss an die NS-Verbrechen vielfach gestellte Frage nach der Aporie jeglicher Darstellung (vgl. Agamben, 2017): Was lässt sich überhaupt bezeugen, erschließen und vermessen? Welche Ordnungsmotive ruft die Figur der Zeugenschaft oder die Artikulation eines Verstehens auf?
- Wie bezieht sich das Gedenken auf hegemoniale Wissensordnungen, Bilder und Erinnerungspolitiken – auf welche? Welchen – sozialen, symbolischen – Platz oder Sinn bekommen die Dinge, die Fragmente zugewiesen? Welche Hierarchisierungen und Legitimierungen gehen in die Form der Erinnerung ein?
- Welche Weisen der Aufklärung und Orientierung, des Kontakts (vgl. Sternfeld, 2018, S. 130) und der Involvierung werden inszeniert?

Es dürfte klar sein, dass diese Fragen nicht einfach beantwortet werden können, sondern auf vielfältige analytische Einsätze (nicht nur) im Rahmen Historischer Bildungsforschung verweisen. Am Ende möchte ich an ein Werk erinnern, das dem Gedenken an Walter Benjamin eine künstlerische Form gibt und diesbezüglich einen eher grob situierten als erklärten Impuls bilden kann, die komplexen Fragen genauer zu reflektieren:

Seit 1994 erinnert der Gedenkort *Passagen* des Künstlers Dani Karavan im spanischen Grenzort Portbou am Eingang des örtlichen Friedhofes an Walter Benjamin, der sich hier auf der Flucht vor den Nazis vor 80 Jahren das Leben nahm.¹¹ Ein schmaler Korridor aus Stahlplatten führt unmittelbar an der Steilküste 70 Treppenstufen hinab, bricht an den Klippen ab und öffnet den Blick auf das Meer. Der Gang nach unten wird durch eine Glasplatte unterbrochen, in die der Aus-

10 Auf die Auseinandersetzungen in den Erziehungswissenschaften um angemessene Formen des Erinnerns, in denen sich stets aufs Neue die Frage nach dem „geschichtspolitische[n] Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland als Nachfolgestaat[] des Dritten Reichs“ (Meseth, 2019, S. 472), im Verhältnis zu Themen wie Schuld und Verantwortung, in Spannung zur Frage nach individueller und kollektiver Involvierung und deren Artikulation, als vielfach ungelöstes Problem stellt, kann hier nur verwiesen werden (vgl. ebd.; Sternfeld, 2018, S. 125ff.).

11 Für einen ersten Eindruck: vgl. die Fotografien auf: https://de.wikipedia.org/wiki/Gedenkort_%E2%80%9EPassagen%E2%80%9C
Zugriff: 15.12.2020.

schnitt einer Anmerkung zu den geschichtsphilosophischen Thesen eingraviert ist: „Schwerer ist es, das Gedächtnis der Namenlosen zu ehren als das der Berühmten, [...] Gefeierten, das der Dichter und Denker nicht ausgenommen. Dem Gedächtnis der Namenlosen ist die historische Konstruktion geweiht.“ (I, S. 1241) – Dani Karavan (1995, S. 100ff.) stellt sich selbst die Frage, ob und wie jemandem künstlerisch zu gedenken sei, dessen Leben und Werk der Metapher eines Schreibens und einer Geschichte in Trümmern eine durchaus reale Wendung gibt und der sich den vorherrschenden Dokumentationsschemata der Erinnerung eher verweigert. Seine *Passage* will so als Absage an eine in sich geschlossene Objektivierung oder Textur verstanden werden. Denn an der mit der Gedenkstätte zugleich aufgerufenen unermesslichen Gewalt scheitert jede künstlerisch bewahrende Darstellung oder Erklärung. Daher die zugleich schroffe stählerne Strukturierung und Öffnung der Blicke auf dem Erinnerungsweg, um „die Landschaften und die Naturphänomene in einen Rahmen zu bringen.“ (Ebd., S. 107) Nicolas Pethes knüpft die Aporie des Mahnmals – der undarstellbaren Gewalt einen adäquaten Ausdruck geben zu wollen – an die ebenso pädagogische wie politische Intention, „im Gedenken an dieses Verbrechen aus einer Geste der Ablehnung ein Kollektiv der Erinnernden als negative Identität zu begründen.“ (Pethes, 1999, S. 2) Im Anschluss an Benjamin wäre gleichwohl die Aporie der Artikulation zu unterstreichen: Insofern die künstlerische Inszenierung einer Intervention, die dem Gedenken gilt, sich nicht einfach ungebrochen tradieren lässt, bleibt die Möglichkeit der mit einer Ablehnung von Gewalt verbundenen Etablierung einer alternativen Form gemeinsam geteilter Erinnerung streng genommen eben negativ oder leer: das heißt, diese Möglichkeit entzieht sich letztlich einer konzeptionellen Fixierung wie auch instrumentellen Realisierung. Der Erinnerungsbegriff bildet vielmehr ein ungesichertes Versprechen, das auf die Möglichkeit einer Zäsur und Provokation setzt, die mich ‚be-trifft‘ und involviert: inmitten sozialer wie symbolischer Situierungen, in der Spannung von Augenblick und Rückschau.

PS: Der Gedenkort *Passagen* bildet seit mehr als 10 Jahren den Abschluss einer touristischen Route der Erinnerung, die eine „Ikonisierung Walter Benjamins“ (Boos, 2018, S. 529) stützt und es Interessierten ermöglicht, dessen letzte Stationen vom französischen Banyuls-sur-Mer bis nach Portbou nachzugehen – inklusive der GPS-Koordinaten für die entsprechende App sowie Erfahrungsberichten auf Online-Portalen (vgl. ebd.). Der geographische Orientierungsanspruch dürfte in dieser Form eine Eindeutigkeit erhalten, die in dessen topo- und historiographischem Pendant eher Formen einer unabschließbaren, „episch und rhapsodisch an immer andern Stellen“ (VI, S. 487) einschneidenden Erinnerungsarbeit riskiert.

Literatur

- Agamben, Giorgio (2006). *Die Zeit, die bleibt*. Ein Kommentar zum Römerbrief. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Agamben, Giorgio (2017). Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Arendt, Hannah (2006). Walter Benjamin. Essay. In Detlef Schöttker & Erdmut Wizisla (Hrsg.), *Arendt und Benjamin. Texte, Briefe, Dokumente*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 45–97.
- Arendt, Hannah (2015). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München/Zürich: Piper.
- Assmann, Aleida (2001). Speichern oder Erinnern? Das kulturelle Gedächtnis zwischen Archiv und Kanon. <http://www.kakanien.ac.at/beitr/theorie/AAssmann1.pdf>
- Behm, Britta, Drope, Tilman, Glaser, Edith & Reh, Sabine (Hrsg.) (2017). Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Zeitschrift für Pädagogik. 63. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Benjamin, Walter (1991). *Gesammelte Schriften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boos, Verena (2018). Nachgehen. Eine Spurensuche auf Walter Benjamins letzter Fluchtroute. *Zeithistorische Forschungen – Studies in Contemporary History* 15(3), S. 523–538.
- Eiland, Howard & Jennings, Michael W. (2020). *Walter Benjamin – Eine Biographie*. Berlin: Suhrkamp.
- Forster, Edgar & Obex, Tanja (2020). Historische Epistemologie. In Gabriele Weiß & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer, S. 641–651.
- Foucault, Michel (2005). Subjekt und Macht. In ders. (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dis et Ecrits. Band IV. 1980-1988*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 269–294.
- Freud, Sigmund (2000). Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten. Weitere Ratschläge zur Technik der Psychoanalyse II. In ders. (Hrsg.), *Studienausgabe. Ergänzungsband. Schriften zur Behandlungstechnik*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 205–215.
- Karavan, Dani (1995). 1 Korridor, 1 Treppe, 1 Sitz = Passagen. In Ingrid Scheurmann & Konrad Scheurmann (Hrsg.), *Dani Karavan. Hommage an Walter Benjamin. Der Gedenkort ‚Passagen‘ in Portbou*. Mainz: Verlag Philipp von Zabern, S. 100–107.
- Koschorke, Albrecht (2012). Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Lenke, Anja (2008). Gedächtnisräume des Selbst. Walter Benjamins ‚Berliner Kindheit um neunzehnhundert‘. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Mayer, Ralf (2020). Kontingenz. In Gabriele Weiß & Jörg Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer, S. 355–365.
- Meseth, Wolfgang (2019). Nachholende Universalisierung. Der pädagogische Umgang mit der NS-Geschichte zwischen transnationaler ‚Holocaust-Education‘ und nationaler ‚Erziehung nach Auschwitz‘. In Sabine Andresen, Dieter Nittel & Christiane Thompson (Hrsg.), *Erziehung nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse*. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität, S. 465–483.
- Moller, Sabine (2010). Das kollektive Gedächtnis. In Christian Gudehus, Ariane Eichenberg & Harald Welzer (Hrsg.), *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 85–92.
- Palmier, Jean-Michel (2019). Walter Benjamin. Lumpensammler, Engel und bucklicht Männlein. Ästhetik und Politik bei Walter Benjamin. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pethes, Nicolas (1999). *Memographie. Poetiken der Erinnerung und Destruktion nach Walter Benjamin*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Pilarczyk, Ulrike (2009). Bildungshistorisches Orientierungswissen. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 14(2), S. 81
- Rancière, Jacques (2013). Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums. Wien: Turia + Kant.

- Revault d'Allones, Myriam (2019). Brüchige Wahrheit. Zur Auflösung von Gewissheiten in demokratischen Gesellschaften. Hamburg: Hamburger Edition.
- Sarasin, Philipp (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36(1), S. 159–172.
- Sternfeld, Nora (2018). Das radikaldemokratische Museum. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Valéry, Paul (2016). Ich grase meine Gehirnwiese ab. Frankfurt a.M.: Fischer.

Werner Thole und Max-Ferdinand Zeterberg

Entdecken, Vergessen und Erinnern. Über das ambivalente Rendezvous der Erziehungswissenschaft mit der Sozialpädagogik bei Klaus Mollenhauer

Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft – die Allgemeine Pädagogik – stehen seit jeher in einem ambivalenten, komplexen und zugleich engen Verhältnis zueinander (vgl. u.a. Winkler, 1994, 2002; Thole, 1994; Niemeier, 1998).¹ Dass sie bislang nicht vollständig zueinander fanden, liegt möglicherweise auch daran, dass beide wissenschaftlichen Disziplinen respektive erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen im Vergleich zu anderen Fächern erst auf eine sehr kurze Geschichte verweisen können (vgl. Tenorth, 1994, S. 17). Analog zu den menschlichen Lebenslaufphasen formuliert, haben sie zwar ihre disziplinäre Geburts- und Kindheitsphase erfolgreich gestalten können, müssen jetzt jedoch die unruhige und zuweilen brüchige, oft konfliktreich verlaufende Jugendphase bewältigen.

Dieser Beitrag möchte über eine „kriminalistische“ (Glaser, 2010, S. 272) Spurensuche das historisch ambivalente Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik anhand von Beiträgen von Klaus Mollenhauer beleuchten. Zu identifizieren versucht wird, wie Mollenhauer Fragen der Sozialpädagogik und der Erziehungswissenschaft thematisierte und zueinander ins Verhältnis setzte, welchen Themen er sich im Verlauf seiner wissenschaftlichen Biografie zuwandte und auf welche Theorien er sich dabei bezog. Im Rahmen eines Aufsatzes kann allerdings nicht angestrebt werden, seine Schriften umfassend vorzustellen und zu würdigen – diesbezüglich sei auf das Editionsprojekt zu Mollenhauer verwiesen (vgl. Hild et al., 2020). Der Beitrag konzentriert sich darauf, sich über die Sichtung ausgewählter Monografien, Forschungsarbeiten und Aufsätze der sozialpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Perspektive Mollenhauers anzunähern, um dessen zentrale Argumentationen und seine Selbstplatzierungen in der Wissenschaft zu rekonstruieren. Gehofft wird, so dem Korpus der historischen, auf die disziplinäre Kontur der Erziehungswissenschaft bezogenen Bil-

1 In diesem Beitrag wird weitgehend den Begriffen und ihrem Verständnis von Mollenhauer gefolgt. Wenn von Erziehungswissenschaft die Rede ist, so ist damit fast durchgehend die „Allgemeine Pädagogik“, also im heutigen Verständnis eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, gemeint. Mit Sozialpädagogik tituliert Mollenhauer fast durchgehend das, was heute unter dem Begriff Soziale Arbeit diskutiert wird (vgl. u.a. Rauschenbach & Züchner, 2012).

dungsforschung zumindest einen kleinen Beitrag hinzufügen zu können (vgl. Rieger-Ladich et al., 2019).

1 Selbstvergewisserungen von Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik

Als einer der prominentesten Erziehungswissenschaftler, der die sozialpädagogische wie die erziehungswissenschaftliche Klaviatur bespielte (Aßmann, 2015), kann Mollenhauer angesehen werden. Seine Bedeutung für die Sozialpädagogik und die Erziehungswissenschaft ist unbestritten und inzwischen wird er sowohl dem Kabinett der „Klassiker der Sozialpädagogik“ (Niemeyer, 1998) als auch dem der „Klassiker der Pädagogik“ (Dollinger, 2011; vgl. auch Niemeyer & Rautenberg, 2011) zugerechnet.

In dem Zeitraum, in dem sich auch Mollenhauer wissenschaftlich engagierte, konnte sich die Erziehungswissenschaft als eigenständige und anerkannte Disziplin etablieren, suchte aber gleichwohl immer wieder unter neuen Fragestellungen – und konfrontiert mit neuen Herausforderungen – nach einem sie im Konzert der sozial-, kultur- und humanwissenschaftlichen Disziplinen auszeichnenden Profil. In den 1960er Jahren waren dies die Kontroversen um die geisteswissenschaftliche Pädagogik und die Bedeutung der empirischen Forschung und in den 1970er Jahren die Diskussionen, in welche Teildisziplinen respektive Subdisziplinen sich „die“ Erziehungswissenschaft gliedern könnte. In den 1980er und frühen 1990er Jahren bestimmten Fragen nach dem Verhältnis „der“ Allgemeinen Pädagogik zu den Teildisziplinen die internen erziehungswissenschaftlichen Diskurse (u.a. Krüger & Rauschenbach, 1994). Die Diskussionen um eine „Neuvermessung der Erziehungswissenschaft“ (Krüger, 1994, S. 115) angesichts der Beobachtung des „Falls der Allgemeinen Pädagogik“ (Winkler, 1994, S. 93) regten zudem die Diskurse zu der Frage der „Verselbstständigung“ (Macke, 1994) der Teildisziplinen an. Die strukturellen wie inhaltlichen Such- und Selbstvergewisserungsbewegungen dokumentieren sich unter anderem in den Diskursen zur Relevanz und Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. u.a. Klieme, 2013; Helsper, 2016) und zur Stellung der Erziehungswissenschaft im Konzert der Bildungswissenschaften.

Die Diskussionen in der Sozialpädagogik bezogen sich partiell auch auf die jeweils in der Erziehungswissenschaft insgesamt geführten Debatten (vgl. hierzu Engelmann, 2019). Im Kern konzentrierten sich die Beiträge in der Sozialpädagogik jedoch darauf, mit welchem Begriff – Soziale Arbeit, Sozialarbeit, Sozialwesen, Wohlfahrtswissenschaft oder Sozialpädagogik – sie sich bezeichnet, welche Kernfragen sie zu beantworten versucht und mit welcher Lizenz sie für welche

gesellschaftlichen Aufgaben mandatiert ist. Wissenschaftstheoretisch wird sie zudem mit der Herausforderung konfrontiert, dass Argumente für eine von der Erziehungswissenschaft unabhängige Wissenschaft der Sozialen Arbeit vorgetragen werden (vgl. u.a. Beiträge in Puhl, 1996; Thole, 1996; Engelke et al., 2016) und auf akademischem Niveau in eigenständigen Studiengängen für eine sozialpädagogische Tätigkeit nicht nur an Universitäten, sondern insbesondere an Angewandten Hochschulen qualifiziert wird (vgl. Thole, 1994; Rauschenbach, 2020).

2 Annäherungsversuche an die Sozialpädagogik

In seinen ersten wissenschaftlichen Publikationen beschäftigt sich Mollenhauer mit unterschiedlichen sozialpädagogischen Themen und Fragestellungen. In seiner Dissertation „Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft“ (Mollenhauer, 1959) plädiert er explizit für eine „Entideologisierung des sozialpädagogischen Ansatzes“ (ebd., S. 123). In seinen historischen, nur zaghaft von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik absetzenden Vergewisserungen formuliert er die Aufgabe der Sozialpädagogik. Sie habe „ein mit der Struktur der modernen Gesellschaft wesensmäßig gegebenes und im Vergleich zur alten Gesellschaft neues Erziehungsbedürfnis zu befriedigen, das nicht ohne weiteres auf eine Minderwertigkeit, sondern auf eine Andersartigkeit dieser Gesellschaft zurückzuführen ist“ (ebd., S. 124). Die Sozialpädagogik sieht er als ein mit der Gesellschaft strukturell verbundenes, „wesensmäßig“ über sie gegebenes Feld der Erziehung, das sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen herausbildete. In der fünf Jahre nach der Dissertation vorliegenden „Einführung in die Sozialpädagogik“ führt er diesen Gedanken weiter aus und bestimmt die Sozialpädagogik als „die Praxis und Theorie einer Erziehung; allerdings nicht der Erziehung im allgemeinen, [...] sondern [...] die Theorie und Praxis eines pädagogischen Bereichs“ (Mollenhauer, 1964a, S. 19).²

Basierend auf seinen historischen Erkundigungen beschreibt Mollenhauer die Sozialpädagogik als einen eigenständigen Bereich der Pädagogik in der Ära ihrer empirischen Wende und Formierung als Erziehungswissenschaft und weist sie als ein besonderes praktisches Handlungsfeld der Pädagogik aus. Deutlich argumentiert er gegen die Vorstellung, erzieherisches Handeln sei lediglich in Familie und Schule anzutreffen, und votiert dafür, auch die Sozialpädagogik als ein Feld der Erziehung anzusehen, da sie mit den „spezifischen Problemen der industriellen Gesellschaft konfrontiert“ sei und sie „nicht anders kann, als die Realität und die Art dieser Gesellschaft nachdrücklich in ihre Theorie und ihre Maßnahmen einzubeziehen“ – die Sozialpädagogik letztendlich zeige, „daß die Erziehung eine

2 In den Zitationen werden die ursprüngliche Rechtschreibung, Syntax und Grammatik beibehalten.

Funktion der Gesellschaft ist“ (ebd., S. 20f.). Doch obwohl er Sozialpädagogik wie Erziehung als „eine Funktion der Gesellschaft“ (ebd., S. 25) ausweist, ist er bezüglich der konkreten Aufgaben und der von ihm beobachteten Praxis der Sozialpädagogik unsicher, ob sich diese ausschließlich als Erziehung fassen lässt.³ Da „das Eigentümliche der Erziehungsaufgabe in der industriell-demokratischen Gesellschaft mit dynamischen Charakter als unterschieden von stationären Gesellschaften“ anzusehen sei, habe „die pädagogische Aufgabe“ nicht mehr nur darin zu bestehen, „jenen Bestand an kulturellen Selbstverständnis konservativ zu bewahren“, sondern auch darin, „zugleich die Mittel zur Veränderung oder zum Fortschritt der Gesellschaft zu überliefern beziehungsweise zu produzieren“ und „über die Möglichkeiten des ‚Morgen‘ zu reflektieren, das Nachdenken über den gesellschaftlichen Fortschritt in den pädagogischen Gedankengang einzubeziehen“ (ebd., S. 27).

Den damit an die Pädagogik und die Sozialpädagogik zurückhaltend adressierten Auftrag, gesellschaftliche Wirklichkeit nicht nur tolerierend, sondern auch kritisch zu begutachten, sieht er von der Sozialpädagogik durchaus wahrgenommen. Sich seiner vertrauten Heimat der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vielleicht erinnernd und verbunden, relativiert er diese Markierung jedoch, indem er resümiert, dass die „Gesellschaft im Sozialpädagogen [...] einen ihrer heftigsten Kritiker“ zwar produziert, jedoch diese Kritik aufgrund der „ideologische[n] Form, in der sie auftritt, und des Mangel an Aufklärung, der sie weiterhin auszeichnet, das beklagte unbeschädigt lässt“ und so letztendlich „der Wille zu ändern [...] in ohnmächtiger Resignation versiegt“ (ebd., S. 21).

Die Inblicknahme und historische Rekonstruktion der Sozialpädagogik durch Mollenhauer ist in Bezug auf die Beschreibung des Handlungsfeldes als einen eigenständigen theoretisch und praktischen Bereich der Pädagogik innovativ. Das Verständnis von Erziehung als eine durch die Gesellschaft formierte und in dieser angesiedelten Aufgabe ist als zaghafter Bruch mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik anzusehen. Zugleich scheint diese Bestimmung Mollenhauer aber insofern theoretisch zu blockieren, als dass es ihm nicht gelingt, die sozialpädagogischen Aufgaben radikaler und unabhängig von geisteswissenschaftlichen Traditi-

3 Weitgehend übersehen wird von Mollenhauer allerdings, dass die Herausbildung der Sozialen Arbeit als ein eigenständiges Handlungsfeld sich auch und insbesondere der Frauenbewegung verdankt und die ersten Qualifizierungsprojekte für sozialpädagogische Tätigkeiten von Frauen initiiert wurden. Eine umfängliche Rekonstruktion der frühen, regionalspezifischen sozialpädagogischen Ausbildungen, wie sie beispielsweise für den Lehrerinnenberuf in Württemberg vorliegt (Glaser, 1992, S. 61 ff.), steht für die Soziale Arbeit noch aus. Die heutigen Diskussionen anregen könnten auch historische Studien, die aufzuklären versuchen, in welcher Form Frauen gegen die männliche Hegemonie opponierten. Beispielhaft kann hier die Fallstudie zu Maestria angesehen werden, die im letzten Jhd. v. Chr. in Gallien die Leitung der Dorfschule übernahm, nachdem die Frauen der Gemeinde zuvor beschlossen, die Kinder aufgrund der unzumutbaren Erziehungspraktiken des Troubadix nicht mehr in die Schule zu schicken (vgl. Gosciny & Uderzo, 1991).

onen auf Basis seiner soziologisch getönten industriegesellschaftlichen Analyse zu bestimmen. Die Fixierung auf den Erziehungsbegriff und dessen Bindung an eine enge, hierarchisch-generationale Ordnung bremsen ihn hinsichtlich der Bestimmung der Sozialpädagogik. Eine Beschreibung der Sozialpädagogik versuchte er anhand der von ihr wahrgenommenen erzieherischen Aufgaben und beschränkte den Aufgabenbereich so auf die Lebensphasen der Kindheit und Jugend. Dass er zumindest Fragen an den Erziehungsbegriff zu formulieren wusste, zeigen seine Überlegungen zur Jugendarbeit, die er unter Hinweis auf die bürgerliche Jugendbewegung als freien und kritischen Ort, über den Jugend das Morgen zu antizipieren lernt, programmatisch im Kontrast zur Schule zu skizzieren versuchte (vgl. Mollenhauer, 1964b).

Insgesamt blieb Mollenhauer in der „Einführung in die Sozialpädagogik“ und in seiner historischen Dissertation dem damals noch die Erziehungswissenschaft dominierenden geisteswissenschaftlichen Paradigma verhaftet. Diese Perspektive erweiterte er zunächst auch nicht durch den sozialwissenschaftlich aufgehellten Blick zu Beginn der 1970er Jahre. Auch verzichtete er darauf, seine frühen theoretischen Überlegungen zur Sozialpädagogik mit den Befunden und Erfahrungen aus seinen empirischen Studien (vgl. u.a. Mollenhauer, 1969; Mollenhauer et al., 1969) zu konfrontieren, um die Aufgaben, die disziplinäre Kontur und das professionelle Verständnis der Sozialpädagogik im Kontext der Erziehungswissenschaft vertiefend zu bestimmen.

3 Erziehungswissenschaftliche Wenden – das Vergessen der Sozialpädagogik

Mit der 1972 erschienenen Monografie „Theorien zum Erziehungsprozess“ verfolgte Mollenhauer das Ziel, „für die Erziehungswissenschaft das interaktionistische Paradigma zu entfalten und so viele pädagogische Probleme wie möglich in dieses Paradigma zu integrieren“ (vgl. Mollenhauer, 1972, S. 7). Hierfür schien es ihm angebracht, „eine Vielzahl von ‚Theorien‘“, die „eine genaue Beschreibung der Erziehungsvorgänge als interpersonelle Ereignisse [...] erlauben“, heranzuziehen, um „die je besondere Gestalt dieser Ereignisse auf den Kontext ihrer gesellschaftlichen Genese zu beziehen“ (ebd.). Grundiert war dieses Vorhaben durch die Beobachtung, dass die geisteswissenschaftliche Pädagogik Fragen und Aspekte der Erziehung und des Lernens moralphilosophisch und nicht empirisch beleuchtet, „in der Trennung von Körper, Gesellschaft und Kultur oder in der Bestimmung der religiösen Dimension als christliche Überlieferung“ ein „historisches Strukturelement bürgerlichen Bewusstseins“ wiederholt und „jenseits der Reproduktion des Vorgegebenen“ (ebd., S. 44) nichts zu leisten vermag.

Die damals vorliegenden pädagogischen respektive erziehungswissenschaftlichen Theorieentwürfe, begrifflichen und systematischen Annäherungen an Fragen, Probleme und Aufgaben der Erziehung und den sich daraus ergebenden konzeptionellen wie methodisch-didaktischen Herausforderungen zielten vornehmlich darauf ab, ein pädagogisches Programm historisch und normativ zu begründen. Im Kontrast dazu konzipiert Mollenhauer seinen Blick auf die Bedingungen der Prozesse von Erziehung konsequent handlungstheoretisch. Nach einer mit „Pädagogik und Politik“ betitelten Einleitung werden die Strukturen pädagogischer Handlungsfelder, deren sinngebende, lebensweltliche Zusammenhänge und Dimensionen unter der zunächst vielleicht irritierenden Überschrift „Erziehung als kommunikatives Handeln“ beschrieben. Der auf Kommunikation ausgerichtete Grundtenor dokumentiert sich deutlich in dem Versuch, auszuloten, wie eine Erziehung gedacht werden kann, die Adressat*innen von Erziehung aus ihrem Objektstatus zu befreien anstrebt. Anerkennend, „daß pädagogisches Handeln ohne eine ‚Sollens-Struktur‘ gar nicht denkbar ist“ wird formuliert, dass „der Bildungsprozeß [...] so gedacht und gestaltet werden“ sollte, dass „der Educandus im pädagogischen Dialog [...] sich nicht vorgegebenen normativen Erwartungen fügt, sondern in die Lage versetzt wird, den Anspruch auf Selbstbestimmung zu realisieren“ (ebd., S. 49).

Unter explizitem Rückgriff auf Fragmente marxistischer Analysen wird „Erziehung als Reproduktion“ gedeutet. Die gesellschaftlichen Warenverhältnisse im Kapitalismus und den darüber konstituierten dominanten Vergesellschaftungsmodus nachzeichnend, diskutiert Mollhauer hier das Erziehungsverhältnis und die -prozesse als entfremdet. Die Herstellung von kommunikativ offenen, frei gestaltbaren Erziehungsprozessen wird demnach durch die Reproduktion der gesellschaftlichen Verdinglichungen verzerrt. Aufgrund dieser Formbestimmtheit von Erziehung können „für die Erziehungswissenschaft“ auch nicht die „lernenden Individuen“ zentraler Gegenstand sein, „sondern die Regeln, denen die pädagogische Kommunikation historisch-faktisch folgt, und die besondere Form der Vergesellschaftung, die in solchen Regeln am Werke ist“ (ebd., S. 187).

Die systematisch entfaltete, über sozialwissenschaftliche Studien und Theorien grundierte, interaktionstheoretisch ausbuchstabierte Idee einer kritischen, materialistischen Erziehung als Fundament einer modernen Erziehungswissenschaft, die in dieser Form ein Novum darstellte und die Vertreter*innen der bis dato hegemonialen normativ grundierten Pädagogik sicherlich provozierte, kennzeichnet Mollenhauer ausdrücklich als „Konstrukt“. Entsprechend hebt er explizit hervor, dass, wenn „es erfahrungswissenschaftlich relevant ist, [...] geprüft werden“ muss, „ob und inwieweit es sich in der Analyse von Erziehungsvorgängen, das heißt in empirischen Operationen, bewährt“ (ebd., S. 182).

Fünf Jahre später greift Mollenhauer gemeinsam mit Christian Rittelmeyer diese Perspektive in der forschungsmethodologischen Vergewisserung „Methoden der

Erziehungswissenschaft“ allerdings nur noch formal und, von gesellschaftskritischen Reflexionen entkernt auf und bestimmt den Forschungsgegenstand der Erziehungswissenschaft schlicht als „das Bestimmen und Verstehen eines pädagogischen Sachverhaltes“ (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977, S. 46). Die „wichtigste methodologische Aufgabe für die weitere Entwicklung der Erziehungswissenschaft“ wird jetzt darin gesehen „ein objektivierendes Verstehen pädagogischer Sachverhalte“ (ebd., S. 8f.) mittels Forschung zu ermöglichen.

Die von Mollenhauer der erziehungswissenschaftlichen Forschung zugeordnete Bedeutung bleibt damit ambivalent. Theoriebezogene Überlegungen, beispielsweise zu gesellschaftlichen Normabweichungen und Dissozialitätsannahmen (Mollenhauer, 1973), wie auch die von ihm mit initiierten oder begleiteten Studien, etwa zur gesellschaftlichen Definition abweichenden Verhaltens (Keckeisen, 1974), zur Lebenswelt „verwahrloster“ Mädchen (Kieper, 1980) sowie zu den Deutungsmustern und Definitionen problematischer Lebenssituationen von Jugendlichen (Kieper et al., 1982) weitgehend ignorierend, wird die „wichtigste methodologische Aufgabe für die weitere Entwicklung der Erziehungswissenschaft“ darin gesehen „ein objektivierendes Verstehen pädagogischer Sachverhalte“ (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977, S. 8f.) mittels Forschung zu ermöglichen. In den forschungsmethodologischen Vergewisserungen wird insgesamt darauf verzichtet, die Erkenntnis, dass wissenschaftliche Forschung und Theorie über „weite Strecken von sozialen Stereotypen beherrscht“ wird (Mollenhauer, 1968, S. 12), auszuformulieren und zum Forschungsstandard zu erheben, um die Dynamiken und Ambivalenzen pädagogischer Wirklichkeiten aufzuklären.

In den „Theorien zum Erziehungsprozeß“ (Mollenhauer, 1972) wird also kein forschungsmethodologisches Programm skizziert, das wünscht, über die Rekonstruktion der in den pädagogischen Interaktionen, Situationen und Praktiken eingewobenen Verdinglichungsmodalitäten die Totalität pädagogischer Wirklichkeiten empirisch zu erfassen und theoretisch zu beschreiben. Hingegen wird ein von gesellschaftsanalytischen Ambitionen absehendes erziehungswissenschaftliches Forschungskonzept entworfen – und beispielsweise dann auch später in der Studie „Sozialpädagogische Diagnosen“ (Mollenhauer & Uhlendorff, 1992, 1995) realisiert –, das meint, anhand normativ gegebener Prämissen oder Hypothesen tatsachenbezogen, objektivistisch pädagogische Wirklichkeiten erfassen zu können (vgl. Bonß, 1982).

4 Entdecken und Vergessen, Erinnern und neu komponieren – Wechselspiele

Mollenhauer diskutiert in seinen Publikationen und Studien eine beeindruckende, „schillernde“ Vielfalt an Themen und Fragestellungen“ (Füssenhäuser, 2015, S. 311). Im Kontrast zu vielen Vertreter*innen der Erziehungswissenschaft respektive der „Allgemeinen Pädagogik“, die ihr wissenschaftstheoretisches Programm im Kern schulorientiert abstützen und ihre Theorien über diese Perspektive gewinnen und illustrieren, formuliert Mollenhauer sein erziehungswissenschaftliches Denken und seine Studien explizit auch mit Blick auf die außerschulischen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit. Die in diesem Beitrag vorgenommenen, sicherlich zu ergänzenden Hinweise auf ausgewählte Passagen und die Rekonstruktion dieser aus als zentral anzusehenden Publikationen erhärten jedoch auch den Befund, dass eine genuin sozialpädagogische Perspektive nicht in allen Beiträgen zu erkennen ist. Zudem erfolgt die Thematisierung von sozialpädagogischen Themen keineswegs mit einem durchgehend identischen theoretischen Blick. Diese Beobachtung trifft auch auf andere, von Mollenhauer diskutierte Fragen und diesbezüglich jeweils favorisierte theoretische Bezugspunkte zu. Naheliegend ist, diese Beobachtung zum Anlass zu nehmen, sein sich in Publikationen ausdrückendes wissenschaftliches Schaffen in Phasen einzuteilen (vgl. Niemeyer, 1998, S. 193; Niemeyer & Rautenberg, 2011, S. 331). Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik wurden eingangs des Beitrages als in der Jugendphase sich befindend charakterisiert. Analog zu diesem Bild kann Mollenhauers wissenschaftlicher Weg als geisteswissenschaftlich angehauchte, sozialpädagogische Kindheit, erziehungswissenschaftliche Jugend, kulturtheoretisch inspirierte Postadoleszenz sowie als sozial- wie kulturtheoretisch grundiertes, sozialpädagogisches Erwachsenenalter beschrieben werden.

In seiner wissenschaftlichen Kindheitsphase versucht Mollenhauer die Genese und den Wandel der Sozialpädagogik über eine von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch inspirierte, diese lediglich partiell überwindende Sichtweise zu verstehen und ihre Bedeutung in der Industriegesellschaft zu beschreiben. Ein auf die Soziale Arbeit orientiertes, systematisch ausbuchstabiertes Forschungsprogramm formuliert er jedoch erst in seinem wissenschaftlichen Erwachsenenalter zu Beginn der 1990er Jahre. In dieser zweiten sozialpädagogischen Phase scheinen ihm auch die Themen einer auf die Sozialpädagogik bezogenen Empirie – Generation, Normalität, Armut, Interkulturalität und „Treatment“-Forschung – klarer zu sein. Ignoriert bleiben jedoch in der Wiederentdeckungphase der Sozialpädagogik in den 1990er Jahren sowohl die Überlegungen zur kritischen Erziehungswissenschaft wie auch die forschungsmethodologischen, auf die Erfassung von gesellschaftlicher Totalität abzielenden, aufklärerischen Intentionen (vgl. Mollenhauer, 1998, S. 42).

In der zweiten, vielleicht als wilde Jugendphase zu bezeichnenden Periode verlieren für Mollenhauer nicht nur sozialpädagogische Themen an Bedeutung, sondern auch die normativen Diktionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Mit den Grundzügen des in den frühen 1970er Jahren formulierten materialistisch-kritischen Verständnisses von Erziehung als kommunikativ gestaltbaren Prozess war die implizite Formulierung einer auf die Rahmenbedingungen von pädagogischen Handlungen, also auf die pädagogischen Wirklichkeiten bezogenen, kritisch-hermeneutisch ausgerichteten Forschungsmethodologie verbunden. Die Radikalität, mit der Mollenhauer in seiner akademischen Jugendzeit Fragen für die Erziehungswissenschaft entdeckt und sie gesellschaftstheoretisch zu diskutieren sucht, verblasst jedoch sukzessive. In den in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre formulierten forschungsmethodologischen Überlegungen (Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977) ist eine kritische, auch auf Gesellschaft bezogene Sichtweise nur noch rudimentär und, vielleicht auch der vermeintlichen Potentialität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sich erinnernd (vgl. Rödel, 2005, S. 75), in der kulturtheoretisch-ästhetischen, postadoleszenten Phase (Mollenhauer, 1983) kaum noch zu identifizieren. Im Kontext der Formulierung von erziehungswissenschaftlichen Forschungszugängen und der sich daran anschließenden Hinwendung zu den „Vergessenen Zusammenhängen“ (Mollenhauer, 1983), also zu einer kulturtheoretisch und nicht mehr sozialwissenschaftlich ausgerichteten Sicht auf Erziehungswissenschaft, schimmert die zuvor reklamierte kritisch-materialistische Perspektive nur noch undeutlich durch.⁴

Die wissenschaftliche Biografie von Mollenhauer spiegelt vielleicht wie keine zweite Wissenschaftskarriere in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts die Diskurse und theoretischen Wenden der Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. Seine Arbeiten dokumentieren sowohl die Abwendung von der geisteswissenschaftlichen wie die distanzierte Wiederentdeckung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in einer kultur-ästhetischen Tönung sowie das Entdecken und das Vergessen von kritischen Sichtweisen auf die Erziehungswissenschaft und der empirischen Forschung. Nachdrücklich verweist seine wissenschaftliche Biografie zudem auf die ambivalente wie diffizile und doch zugleich enge Beziehung von Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik.

Die sicherlich noch sehr kursorischen Analysen der wissenschaftlichen Arbeiten von Mollenhauer in diesem Aufsatz deuten vielleicht an, welchen Beitrag eine biografisch orientierte historische Bildungsforschung zur Erschließung der erziehungswissenschaftlichen Disziplingeschichte leisten kann. Zu erkennen ist, dass

⁴ Interessant scheint in diesem Kontext auch, um die Beziehungen zwischen „Pädagogik und Politik“ (Glaser, 2017) weiter aufzuklären, in welcher Form Mollenhauer in den verschiedenen biografischen Phasen in welchen Gremien und Zusammenschlüssen der Erziehungswissenschaft, der öffentlichen Sozial- und Bildungsplanung sowie an welchen Hochschulentwicklungen beteiligt war und die dort getroffenen Entscheidungen mitprägte.

als klar und konsistent diskutierte erziehungswissenschaftliche Theoriegebäude sich auch einer wissenschaftlichen Praxis der Um- und Irrwege verdanken können. Mollenhauers wissenschaftliches Oeuvre zeigt aus der hier favorisierten Perspektive vielleicht mehr Kontingenz, als vermutet, und formatiert gleichwohl ein klar erkennbares, wissenschaftstheoretisches Profil.

Literatur

- Aßmann, Alex (2015). Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bonß, Wolfgang (1982). Die Einübung des Tatsachenblicks. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dollinger, Bernd (Hrsg.) (2011). *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (3., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engelke, Ernst, Spatschek, Christian & Borrmann, Stefan (2016) (Hrsg.). *Die Wissenschaft Soziale Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Engelmann, Sebastian (2019). Alles wie gehabt? Zur Konstruktion von Klassikern und Geschichte(n) in der Pädagogik. In Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock & Karin Amos (Hrsg.) (2019), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 65–92.
- Füssenhäuser, Cornelia (2015). Klaus Mollenhauer. *jugendhilfe* 53(4), S. 311–315.
- Glaser, Edith (1992). Hindernisse, Umwege, Sackgassen: Die Anfänge des Frauenstudiums in Tübingen (1904–1934). (Ergebnisse der Frauenforschung, Bd. 25) Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Glaser, Edith (2010). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langet & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 365–375.
- Glaser, Edith (2017). Pädagogik und Politik. In Britta Behm, Tilman Drope, Edith Glaser & Sabine Reh (Hrsg.), *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*. Zeitschrift für Pädagogik. 63. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 88–106.
- Gosciny, René & Uderzo, Albert (1991). Asterix und Maestia. Gütersloh: Egmont Ehapa Media.
- Helsper, Werner (2016). Wird die Pluralität in der Erziehungswissenschaft aufgekündigt? In Jürgen Baumert & Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19. Jg., Sonderheft 31, S. 89–105.
- Hild, Anne, Kirchberg, Anne, Dietrich, Cornelia, Horn, Klaus-Peter & Müller, Hans-Rüdiger (2020) (Hrsg.). *Die Klaus Mollenhauer Gesamtausgabe. Textkritische und kommentierte Edition. Ein Werkstattbericht*. Göttingen: Göttingen University Press.
- Keckeisen, Wolfgang (1974). Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens. München: Juventa.
- Kieper, Marianne (1980). Lebenswelten verahrloster Mädchen. München: Juventa.
- Kieper, Marianne, Lübbers, Inge, Mollenhauer, Klaus & Keckeisen, Wolfgang (1982). Vierzehnjährige Jugendliche berichten über ihre Probleme (Forschungsbericht). Göttingen (MS).
- Klieme, Eckart (2013). Bildung unter undemokratischem Druck? In Susanne Lin-Klitzing, Davis Di Fuccia & Gerhard Müller-Frerich (Hrsg.), *Gymnasium – Bildung – Gesellschaft. Zur Vermessung von Schule. Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37–51.
- Krüger, Heinz-Hermann (1994). Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? In Heinz-Hermann Krüger & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München: Juventa, S. 115–130.

- Krüger, Heinz-Hermann (2012). Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. Kooperation auf getrennten Wegen. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich, S. 273–284.
- Krüger, Heinz-Hermann & Rauschenbach, Thomas (1994). Erziehungswissenschaft auf dem Weg zu einer normalen Disziplin? In Heinz-Hermann Krüger & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München: Juventa, S. 7–16.
- Mollenhauer, Klaus (1959). Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns (Göttinger Studien zur Pädagogik. Neue Folge, Bd. 8). Weinheim/Basel: Julius Beltz.
- Mollenhauer, Klaus (1964a). Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mollenhauer, Klaus (1964b). Versuch 3. In C. Wolfgang Müller, Helmut Kentler, Klaus Mollenhauer & Hermann Giesecke (Hrsg.), *Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie*. München: Juventa, S. 89–118.
- Mollenhauer, Klaus, (1968). Jugendlhilfe – Soziologische Materialien. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Mollenhauer, Klaus (1969). Sozialisation und Schulerfolg. In Heinrich Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Ernst Klett, S. 269–296.
- Mollenhauer, Klaus (1972). Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1973). Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens – Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik. In Hermann Giesecke (Hrsg.), *Offensive Sozialpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7–23.
- Mollenhauer, Klaus (1983). Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1998). „Sozialpädagogische“ Forschung. Eine thematisch-theoretische Skizze. In Thomas Rauschenbach & Werner Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim/München: Juventa, S. 29–46.
- Mollenhauer, Klaus, Kasakos, Gerda, Ortmann, Hedwig & Bathke, Ulrich (1969) (Hrsg.). *Evangelische Jugendarbeit in Deutschland. Materialien und Analysen*. München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus & Rittelmeier, Christian (1977). Methoden der Erziehungswissenschaft. München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus & Uhlendorff, Uwe (1992). Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim/München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus & Uhlendorff, Uwe (1995). Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim/München: Juventa.
- Niemeyer, Christian (1998). Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim: Juventa.
- Niemeyer, Christian & Rautenberg, Michael (2011). Klaus Mollenhauer (1928-1998). Pädagogik als vergessener Zusammenhang. In Bernd Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 331–352.
- Puhl, Ria (Hrsg.) (1996) (Hrsg.). *Sozialarbeitswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa.
- Rauschenbach, Thomas (2020). Sozialpädagogik an drei Orten. In Peter Cloos, Barbara Lochner & Holger Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–157.
- Rauschenbach, Thomas, & Züchner, Ivo (2012). Theorie der Sozialen Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151–174.

- Rieger-Ladich, Markus, Rohstock, Anne & Amos, Karin (Hrsg.) (2019). *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Rödel, Bodo (2005). *Rekonstruktion der Pädagogik Klaus Mollenhauers. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik in der Postmoderne*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994). *Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft*. In Heinz-Hermann Krüger & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München: Juventa, S. 17–27.
- Thole, Werner (1994). *Sozialpädagogik an zwei Orten*. In Heinz-Hermann Krüger & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 253–274.
- Thole, Werner (1996). *Das Unbehagen bleibt. „Sozialarbeitswissenschaft“ – Modell und Lösung der Identität sozialpädagogischer Theorie und Praxis*. In Ria Puhl (Hrsg.), *Sozialarbeitswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa, S. 149–167.
- Winkler, Michael (1994). *Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik*. Heinz-Hermann Krüger & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München: Juventa, S. 93–113.
- Winkler, Michael (2002). *Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt (Pädagogische Porträts, Bd. 2286)*. Weinheim/München: Beltz.

Bernd Overwien

Wie politisch ist politische Bildung? Kontroversen in der politischen Bildung seit den siebziger Jahren

Politischer Bildung, die als historisch-politische Bildung in engem Zusammenhang mit historischer Bildungsforschung steht, geht es als Teil gesellschaftlicher Allgemeinbildung um politische, soziale, wirtschaftliche und auch kulturelle Zusammenhänge. Im Mittelpunkt steht das ethisch-moralische Urteilen genauso wie politisches Handeln (vgl. DVVPB, 2014). Politische Bildung trägt zur Herausbildung entsprechenden Wissens und Könnens bei. Sie leistet einen Beitrag zur Allgemeinbildung, indem sie es den Lernenden im besten Fall ermöglicht, an ihrer „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ zu arbeiten (Klafki, 2005, S. 2). Aus dem Geist der Aufklärung¹ heraus versteht sich politische Bildung bis heute als Beitrag zur Selbstbefreiung mit dem Ziel größtmöglicher Mündigkeit und Emanzipation, die Klaus-Peter Hufer (2013, S. 24f.) von einer eher individuellen Entwicklung insofern löst, indem er emanzipatorische Ziele mit Solidarität verknüpft. Letztendlich muss es auch um die Frage gehen, in welche Strukturen und Zwänge Menschen eingebunden sind und wie diese sie hindern, Zugänge zu politischen Feldern zu finden (vgl. Eis, 2013, S. 74f.). Politische Mündigkeit darf nicht verengt werden – zugespitzt ausgedrückt – auf eine in Herrschaftsstrukturen eingebundene kontrollierte Selbstoptimierung. Emanzipatorisch ist politische Bildung dann, wenn sie die angedeuteten Strukturen thematisiert, so subtil und komplex sie auch sein mögen. Es soll um die Entwicklung der Fähigkeit gehen, in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu denken. Peter Henkenborg (2013) fügt eine weitere Perspektive hinzu. Anschließend an Adorno geht er davon aus, dass das Individuum sich vollständig erst in einer gerechten, menschlichen Gesellschaft finde. Auf dem Weg dorthin bedürfe es der politischen Bildung als Ort kritischer Gegenöffentlichkeit, verbunden mit Gesellschaftskritik und einem Denken in Dimensionen von Gesellschaftsveränderung. Diese Perspektive sei in der Politikdidaktik heute „weitgehend verschwunden“ (S. 111).

1 Wenn hier von der Periode der Aufklärung die Rede ist, muss allerdings auch deren Begrenztheit mit erwähnt werden, etwa ihr Eurozentrismus, Rechtfertigungen des Kolonialismus, Sexismus (vgl. Dhawan, 2016).

Politische Bildung und Kompetenzen

Letztendlich sollte es in der politischen Bildung insgesamt nach wie vor um gesellschaftliche Schlüsselkompetenzen gehen, die von Wolfgang Klafki „epochaltypische Schlüsselprobleme“ genannt wurden. Es geht dabei um „Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung [...], die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen.“ Sie sind „epochaltypisch“, wenn es sich dabei „um einen in die Zukunft hinein wandelbaren Problemkanon handelt“ (Klafki, 1996, S. 60). Diese Schlüsselprobleme enthalten „inhaltsbezogene und kommunikationsbezogene Komponenten“, wobei vor allem die Befähigung zum „vernetzenden Denken“ eine besondere Rolle spielt (ebd., S. 63). Epochaltypische Schlüsselprobleme sind nach Klafki (ebd., S. 56ff.) unter anderem die ökologische Frage, die Friedensfrage, die gesellschaftlich verursachte Ungleichheit oder die Gefahren und Möglichkeiten der Digitalisierung. Dies bezieht er auf die Aufgaben der Allgemeinbildung.

Unter dem Einfluss des ‚Pisa-Schocks‘ Anfang der 2000er-Jahre kam es zu einem Paradigmenwechsel von den Lernzielen als Grundlage einer Input-Steuerung hin zu Kompetenzen als geforderte Ergebnisse von Lernprozessen. Historisch immerhin eng verknüpft mit dem Dreischritt Sehen – Beurteilen – Handeln (vgl. George & Hilligen, 1971), entwickelte die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (im Folgenden mit GPJE abgekürzt) als wissenschaftliche Fachgesellschaft der Politikdidaktik, ein Kompetenzkonzept mit den drei Kompetenzbereichen der methodischen Kompetenzen, der politischen Urteilsfähigkeit und der politischen Handlungsfähigkeit. In einer sehr offenen Formulierung wurde dazu die Notwendigkeit eines „konzeptionellen Deutungswissens“ betont (GPJE, 2004). Bemerkenswert ist, dass es im deutschsprachigen Raum einen sehr breiten Konsens darüber gibt, dass die Förderung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit zu den wesentlichen Aufgaben politischer Bildung zählt (vgl. Sander, 2014, S. 118f.).

Die Grundstruktur des Kompetenzkonzeptes findet sich heute in vielen Curricula der Bundesländer. Unterschiede lassen sich beim Umgang mit der Kategorie „Wissen“ beobachten. An dieser Frage entzündete sich auch ein gravierender Konflikt innerhalb der politischen Bildung, indem es einerseits darum geht, ob diese sich enger an die Politikwissenschaft bindet (vgl. Detjen et al., 2012) oder eher ein sozialwissenschaftliches Integrationsfach konturiert, das auch soziologische, ökonomische und juristische Dimensionen in den Blick nimmt (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2011). Unterschiede zeigen sich andererseits am Umgang mit dem den Kompetenzen zugrunde liegenden Wissen. So grenzen die einen ein engeres Verständnis von fachlichem Wissen gegen „Fehlkonzepte“ ab, während die andere Seite die Pluralität wissenschaftlichen Wissens betont und die Vielfalt der daraus entstehenden Schüler*innenvorstellungen. Die eine Seite fügt sich

stärker an kognitionspsychologische Vorstellungen an, lehnt bildungstheoretische Bezüge explizit ab (vgl. Detjen et al., 2012, S. 11) und zielt auf eine durchgängige Testbarkeit von Kompetenzen, die allerdings danach nur kognitiv abbildbar sind. Die andere Seite betont den Zusammenhang von Bildung und Kompetenz (vgl. Sander, 2014, S. 120f.).

Kontroverse Sichtweisen zur schulischen Umsetzung der politischen Handlungsfähigkeit

Kompetenz wird bekanntlich erst in ihrer Performanz, das heißt in ihrer praktischen Anwendung als Fähigkeit sichtbar. Insofern stellt sich einmal die Frage, wie ein kompetenzorientierter Unterricht aussehen kann und dann, wie die erreichten Kompetenzen abbildbar sind. Für Autor*innen, die einem eher kognitiv geprägten Kompetenzverständnis folgen, ist die Lage klar. Urteils- und Handlungsfähigkeit ist nur jeweils von ihrer kognitiven Seite aus im Unterricht bearbeitbar (vgl. Detjen et al., 2012, S. 12, 14). Wolfgang Sander sieht hier mit Recht eine Reduktion des theoretischen Denkens in der Politikdidaktik (vgl. Sander, 2013, S. 116). Ein eng mit politischer Bildung verbundenes unterrichtliches Arbeiten, wie etwa ein Beobachten im Feld, das Durchführen kleinerer Interviews, die Analyse von Medien unter Fragestellungen der politischen Bildung oder auch die Durchführung von kleineren Studien werden hier zu fachunspezifischen Aktivitäten erklärt (vgl. Sander, 2013, S. 117). Zwar ist unbenommen, dass gerade hier auch die Möglichkeit eines fächerübergreifenden Arbeitens naheliegt, dies wird aber durch zu enge Didaktikvorstellungen nicht gerade gefördert. Politisches Handeln, das auf Entscheidungen auf den Ebenen des politischen Systems gerichtet ist, sei im Politikunterricht nicht möglich. Politikunterricht könne „bestenfalls“ auf die damit verbundenen Prozesse vorbereiten (Detjen et al., 2012, S. 66). Sibylle Reinhardt (2017) hingegen sieht die Institution Schule durchaus auch als politisches Aktionsfeld und damit als Feld realen Handelns. Politische Bildung müsse politisches Handeln betreffen, Bürgeraktivität beschränke sich sonst auf Reflexion. Sie sieht dabei einerseits aber das Problem eines Aktionismus und andererseits die Gefahr einer Überwältigung. Der Beutelsbacher Konsens sei zwar aktuell und richtig, Lehrkräfte seien aber nicht neutral und sollten sich auch nicht so gerieren, da sie sich unglaubwürdig machten, wenn sie sich für unfähig zu einer politischen Stellungnahme erklärten. Die politische Aktion aus dem Unterricht heraus sei aber problematisch, so Reinhardt, weil sowohl die Haltung der Lehrkraft, als auch die Gruppendynamik einer Lerngruppe Überwältigungspotential habe.

Im Bereich der Demokratiebildung, der eigentlich viel enger mit politischer Bildung zusammengedacht werden müsste, als dies bisher geschieht, erfreut sich ein Lernen für ein zivilgesellschaftliches Engagement breiter Unterstützung. Service-Learning ist dort einerseits „Dienst am Gemeinwohl“ (Sliwka, 2004, S. 5) und andererseits soll in Projekten etwas über bürgerschaftliches Engagement und auch politisches Handeln gelernt werden. Im Mittelpunkt steht dabei die direkte Erfahrung. Aus der Perspektive kritischer politischer Bildung sieht Alexander Wohnig (2017) große Diskrepanzen zwischen der Beurteilung von Projekten des Demokratie-Lernens durch den politikdidaktischen „Mainstream“ und deren Sicht auf Aktivitäten im Rahmen eines Service-Learning. Solange es um ein soziales Lernen gehe, fänden sich positive Beurteilungen, komme es aber zu politischem Handeln, werde auf die Überwältigungsgefahr verwiesen (ebd., S. 136f.). Abgesehen von der auch spannenden Frage, wie soziales und politisches Lernen zusammenhängen, wird hier der potential fruchtbare Kontext von Handeln und Lernen abgeschnitten, wenn es um für die Politik relevantes Lernen geht. Dabei wird an vielen anderen Stellen im Bildungskontext darauf verwiesen, wie produktiv Verbindungen zwischen formalem und informellem Lernen sein können (vgl. Overwien, 2005). Gerade auch wenn der kommunale Kontext gesehen wird, können hier Schüler*innen konkrete Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln, wenn sie sich aktiv einbringen (vgl. Wohnig, 2018). In der Politikdidaktik kann damit an nach wie vor aktuellen Hinweisen aus den 1970er Jahren angesetzt werden. Sowohl Rolf Schmiederer (1971) als auch Hermann Giesecke (1971) sahen damals die Lerngelegenheiten, die sich aus politischem Handeln und politischer Aktion ergeben. Neuerdings werden diese Debatten wieder produktiv aufgenommen (vgl. Wohnig, 2018; Kenner, 2021).

Der Beutelsbacher Konsens und der Umgang mit sehr unterschiedlichen politischen Positionen

Ein emanzipatorisches Verständnis politischer Bildung wird neuerdings massiv angegriffen. Rechtspopulisten behaupten, „das Volk“ zu vertreten und wenden sich gegen Grundprinzipien der Demokratie, wie das des kontroversen Umgangs mit politischen Problemen. Einer differenzierten Auseinandersetzung werden Behauptungen entgegengestellt. Ständig wird polarisiert in den Figuren eines „Wir“ und „die Anderen“, in „gut oder böse“ und „richtig oder falsch“. Es wird behauptet, in Deutschland existiere keine Freiheit der Rede, gleichzeitig werden Verschwörungserzählungen und angstausslösende Katastrophenszenarien verbreitet (vgl. Hafenecker, 2017).

Angesichts derartiger Angriffe müssen sich Akteur*innen der politischen Bildung verstärkt mit ihrem Auftrag und den einschlägigen Regeln auseinandersetzen (vgl. Mittnik et al., 2018). Es geht nicht um ein Zurückweichen, sondern um eine bewusste, starke und möglichst offensive Verteidigung demokratischer Werte. Dabei stehen nach wie vor eine wissenschaftlich gestützte Rationalität und eine offene Problemabwägung den angedeuteten Mythen und der Propaganda entgegen, die ja auch zum Wesen autoritärer Herrschaft gehören (vgl. Hafeneeger, 2017, S. 51). Gleichzeitig muss sich politische Bildung und auch Demokratiebildung stärker als bisher mit den durch Politik ausgelösten Gefühlslagen beschäftigen. Dabei geht es um Ohnmacht, Angst, Wut und Verzweiflung, um Hass und Neid. Es geht aber auch um Hoffnung, Solidarität oder die Fähigkeit zur Empathie (vgl. Besand et al., 2019).

Wichtig ist dabei der Beutelsbacher Konsens, der in den 1970er Jahren formuliert wurde, zu Zeiten erheblicher politischer Auseinandersetzungen über die Ziele und Wege politischer Bildung. Innerhalb der politischen Bildung und ihrer Didaktik kam es in dieser Zeit zu einer Frontenbildung. Diese hat eng mit den politischen Entwicklungen dieser Zeit zu tun. Gegen Ende der 1960er Jahre wurde eine Entwicklung sichtbar, die sich schon vorher abzeichnete. Vor allem Studierende wehrten sich gegen überkommene Strukturen in den Universitäten und engagierten sich gesellschaftlich in der Bewegung gegen die Notstandsgesetzgebung und gegen den Vietnamkrieg. Gleichzeitig wurde ein Generationenkonflikt deutlich, der in Deutschland auch mit der nun offeneren Diskussion über die Verbrechen der Zeit des Nationalsozialismus zu tun hatte. Schließlich war es die Elterngeneration dieser „68er“-Studierenden, denen sich dann auch Schüler*innen und Lehrlinge anschlossen, die teils an den Verbrechen beteiligt waren oder die sie duldeten. Im Wissenschaftsbereich wurden die Schriften der Frankfurter Schule breit gelesen. Autoren wie Horkheimer, Adorno und Marcuse erreichten eine spürbare Wirkung. Die Protestbewegung war politisch breit gefächert. So wurde der Marxismus neu rezipiert, zumeist in scharfer Abgrenzung zur DDR. Auch unter Bezug auf Habermas wurde eine stärkere Demokratisierung der noch jungen Bundesrepublik Deutschland gefordert und zu Teilen auch erreicht. Die politische Bildung geriet nun in eine polarisierte öffentliche Diskussion um Lehrpläne, also um die Inhalte, die in der Schule zu verhandeln sein sollen. Links der politischen Mitte wurde Emanzipation und eine möglichst weitgehende Demokratisierung in den Vordergrund gestellt, im eher konservativen Lager sahen viele den Einzug des Klassenkampfes in die Schule kommen und betonten den Wert des rationalen Urteils. Aus heutiger Sicht ist es kaum noch vorstellbar, dass man sich damals um „Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung“ in der Gesellschaft als ein schulisches Ziel stritt. Damals wurden mit den damit verbundenen Fragen Wahlkämpfe ausgetragen (Sander, 2013, S. 138ff.; Gagel, 2005, S. 177ff.).

Zwar wurde gesellschaftliche Reform in der Didaktik insgesamt positiv aufgenommen und ‚Emanzipation‘ wurde zu einem weit geteilten Schlüsselbegriff der politischen Bildung, der mit dem Lernziel der Mündigkeit verbunden wurde. Gleichzeitig entwickelten sich auch Ansätze, die sich stärker auf die Kritische Theorie bezogen und sich auf neomarxistische Theoriekonzepte stützten. Zur selben Zeit meldeten sich verstärkt auch Autor*innen zu Wort, die sich im liberalen und konservativen politischen Spektrum verorteten. So waren die hier kurz skizzierten gesellschaftspolitischen Konfliktfelder auch in der politischen Bildung sichtbar. Während sich in der Bildungspolitik zum Teil größere Gräben auftraten, blieb in der Politikdidaktik immerhin die Grundlage für das gemeinsame Gespräch erhalten, wenn auch deutliche Kontroversen ausgetragen wurden. Um weiterhin gemeinsam arbeitsfähig bleiben zu können, kam es dann 1976 im schwäbischen Beutelsbach zu einer Tagung, während der die Kontroversen diskutiert wurden. Dabei schälte sich ein Minimalkonsens heraus, der als ‚Beutelsbacher Konsens‘ in die Bildungsgeschichte einging. Dieser enthält ein Überwältigungsverbot, ein Gebot der Kontroversität und ein Gebot der Orientierung an den Interessen der Schüler*innen (vgl. Sander, 2013, S. 218). Er ist seitdem ein kaum kritizierter Grundbestand des professionellen Selbstverständnisses der politischen Bildung. Der Beutelsbacher Konsens kann also als wichtiger Verständigungsschritt in einer besonderen historischen Konstellation gesehen werden. Er gewinnt heute an Bedeutung, weil er vor allem aus rechtspopulistischer Richtung als Neutralitätsgebot interpretiert wird.

Der Beutelsbacher Konsens ist aber kein Neutralitätsgebot. Lehrer*innen dürfen und sollen eigene politische Positionen haben. Lehrer*innen müssen allerdings immer darauf achten, dass bei den Schüler*innen nicht der Eindruck entstehe, die Meinung der Lehrkraft hätte bei künftigen Meinungsäußerungen ein höheres Gewicht als ihre eigenen Positionen. Eine professionell auf hohem Niveau arbeitende Lehrkraft begrüße ausdrücklich ein diverses Meinungsbild (vgl. Mitnik et al., 2018, S. 24; vgl. Oberle 2017)

Eine strikte Neutralität der Lehrperson könnte sogar ein völlig falsches Signal an die Schüler*innen senden. Frank Nonnenmacher (2011) hält „dieses Rollenvorbild, das von einer solchen Lehrperson gegeben wird, für höchst fatal. Es fördert die Tugend der Meinungslosigkeit, des Sich-Heraushaltens, des Nicht-Flagge-Zeigens.“ (S. 91) Vielmehr könnten Schüler*innen in der Lehrkraft insofern ein Vorbild wahrnehmen, als dass sie eine politisch interessierte, mitunter sogar aktive Person sehen, die sich mit dem Thema auseinandersetzt und aus den zur Verfügung stehenden Informationen eine individuelle Meinung entwickelt hat. Rollenvorbilder bieten jungen Menschen darüber hinaus auch eine Projektionsfläche, an der sie sich abarbeiten können.

Jahrelang etwas ausgeblendet blieb die Frage, wie es denn um Grenzen der Kontroversität bestellt sei und lange hat kaum jemand darüber gesprochen, dass das

Grundgesetz und die Menschenrechte als normativer Hintergrund des Beutelsbacher Konsenses gesehen werden müssen. Möglicherweise galt dies als selbstverständlich. Tilmann Grammes (2014, S. 267) betont, dass das Kontroversprinzip keineswegs wertneutral oder relativistisch sei, sondern in einer normativen Pluralismustheorie begründet werde. Es gehört zur Professionalität im Lehrberuf, erfordert aber einen hohen Grad an Reflexivität.

Ausblick

Politische Bildung hat sich in Deutschland zwar in schulischen und außerschulischen Kontexten etabliert, hat aber leider viele Bezüge zur historisch-politischen Bildung verloren. Gleichzeitig wird es künftig darauf ankommen, stärkere Brücken hin zur eher erziehungswissenschaftlichen Demokratiepädagogik zu bauen. Politische Bildung kann sich dabei auch durch eine stärkere Lebensweltorientierung durchaus interessanter für junge Menschen gestalten. Dazu passen auch Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Partnern. Auch sollten sich schulische Aktivitäten, auch jene der politischen Bildung, an Modellen der Schulentwicklung orientieren, wie sie im Konzept des „whole-school-approach“ englischsprachiger Länder zum Ausdruck kommen und wie es der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung der Kultusministerkonferenz (KMK/BMZ, 2016) empfiehlt. Der Orientierungsrahmen thematisiert die Integration globaler Themenstellungen und Fragen einer nachhaltigen Entwicklung in (fast) alle Unterrichtsfächer, in Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung. Er enthält auch Vorschläge, wie die politische Bildung ihre viel zu lang verfolgte Engführung auf den nationalen Kontext überwinden kann (vgl. Overwien, 2017). Der oben genannte Orientierungsrahmen versteht sich als Beitrag zu einer „Bildung als Fundament zukunftsfähiger Entwicklung“ (KMK/BMZ, 2016, S. 16). Wenn es allerdings um die Normativität nachhaltiger Entwicklung geht, stehen entsprechenden unterrichtlichen Handlungsoptionen der politischen Bildung oft auch Fehlinterpretationen des Beutelsbacher Konsens im Wege. Die Zielvorstellungen nachhaltiger Entwicklung können durchaus als Konkretisierung des Artikels 20a des Grundgesetzes gesehen werden. Sie lösen aber teils mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens Befremden aus. Bildungs- und Kompetenzziele, die im Bereich von Emotionen, Werten und Ethik verortet sind, verstärkten diesen Eindruck oft (vgl. Overwien, 2016). Umwelt- und Entwicklungsfragen, aber auch viele andere Aspekte politischer Bildung, sind schließlich in der professionellen Handhabung von Gefühlslagen eine berufliche Herausforderung. Viele damit verbundenen Fragestellungen lösen Ängste aus, wie Kinder- und Jugendstudien seit Jahren zeigen (vgl. Schneekloth & Albert, 2010). Erst eine Enttabuisierung emotionaler Dimen-

sionen politischer Diskurse ermöglicht aber einen rationalen Umgang damit. Das zeigen auch Umgehensweisen mit dem Phänomen des Klimawandels, der trotz aller immer wieder geschürten Zweifel inzwischen im Bewusstsein der breiten Bevölkerung angekommen ist. Hier liegen erhebliche Angstpotentiale, deren Bewältigungsstrategien einerseits als kollektiver Verdrängungsprozess gesehen werden kann, andererseits treibt viele Menschen die Hoffnung auf verbesserte Technologien um, die die Probleme lösen helfen sollen (vgl. Overwien, 2019; Hippe, 2018). Thorsten Hippe (2016, S. 204ff.) sieht hier die Notwendigkeit verstärkter Aufklärung einerseits. Andererseits sieht er – empirisch gestützt – Erfolgsmöglichkeiten in der Bildung auch bei einer stärkeren Fokussierung des Mensch-Natur-Verhältnisses, letztlich zur Förderung des Gefühls der Zugehörigkeit zur Natur. Entsprechende Reflexionen sollten nicht ausschließlich ethisch-rational erfolgen, sondern benötigen auch eine intuitive und ästhetisch-emotionale Verankerung, die mit Naturerfahrung verbunden sei.

Darüber hinaus muss unterstrichen werden, dass die wesentlichen Herausforderungen für die Gestaltung der Zukunft globaler Natur sind, das zeigen die Coronakrise 2020/21 genauso wie die anhaltende Klimakrise. Bewältigt werden die damit verbundenen komplexen Problemzusammenhänge nur in globaler Kooperation, die sich in einem Wirkungsgefüge von global und lokal bewegen muss. Mit der Agenda 2030 und den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen gibt es eine Plattform zur Bewältigung globaler Krisen. Mit einer Realisierung der Sustainable Development Goals (SDGs) ist eine „große Transformation“ von Wirtschaft und Gesellschaft verbunden, die der „Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen“ schon 2011 umrissen und gefordert hat (WBGU, 2011). Bildung spielt auf allen damit verbundenen Feldern eine wichtige Rolle (vgl. Singer-Brodowski, 2016). Hierbei lässt sich politische Bildung kaum von einem entsprechenden Handeln trennen.

Abschließend muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass politische Bildung als Schulfach gemessen an den Stundentafeln einen eher geringen Anteil schulischer Bildung darstellt. Gleichzeitig ist politische Bildung als Aufgabe der ganzen Schule, wie sie in allen Schulgesetzen der Länder steht, nicht genügend Praxis. Demokratiepädagogische Diskussionen der vergangenen Jahre, die sich ja immer wieder auf John Dewey beziehen, bieten Anschluss für gemeinsame Initiativen, zur Realisierung einer breiteren gesellschaftswissenschaftlichen Bildung an deutschen Schulen.

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2011). *Konzepte der politischen Bildung – eine Streitschrift*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Besand, Anja, Overwien, Bernd & Zorn, Peter (2019). Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung – eine Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Politische Bildung mit Gefühl*. Bonn: BpB.
- Detjen, Joachim, Massing, Peter, Richter, Dagmar & Weißeno, Georg (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer.
- Dhawan, Nikita (2016). Die Aufklärung retten: Postkoloniale Interventionen. *Zeitschrift für Politische Theorie* 7(2), S. 249–255.
- DVPB (2014). *Politische Bildung für die Demokratie*. Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. <http://dvpb.de/wir-ueber-uns/positionen/positionspapier/>
- Eis, Andreas (2013). Mythos Mündigkeit – oder Erziehung zum funktionalen Subjekt. In Benedikt Widmaier & Bernd Overwien (Hrsg.), *Was heißt heute kritische politische Bildung?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 69–77.
- George, Siegfried & Hilligen, Wolfgang (1971). *Sehen – beurteilen – handeln*, 5./6. Schuljahr. Frankfurt a. M.: Cornelsen.
- Giesecke, Hermann (1971). *Didaktische Probleme des Lernens im Rahmen von politischen Aktionen*. In Hermann Giesecke, Dieter Baake, Hermann Glaser, Theodor Ebert, Gernot Jochheim & Brückner, Peter (Hrsg.), *Politische Aktion und politisches Lernen*. München: Juventa.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Grammes, Tilmann (2014). Kontroversität. In Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 266–274.
- Hafener, Benno (2017). Aufklärung, Wissen und Reflexion vs. Fake News, Mythen und Legenden. Herausforderungen für die politische Bildung. *Journal für politische Bildung*, (4), S. 48–53.
- Henkenborg, Peter (2013). Überlegungen zu einer kritischen Theorie politischer Bildung. In Benedikt Widmaier & Bernd Overwien (Hrsg.), *Was heißt heute kritische politische Bildung?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 109–118.
- Hippe, Thorsten (2016). *Herausforderung Klimaschutzpolitik. Probleme, Lösungsstrategien und Kontroversen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hippe, Thorsten (2018). Kritik der gesellschaftlichen Lebenslüge. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* (1), S. 21–42.
- Hufer, Klaus-Peter (2013). *Politische Bildung aus dem Geist der Aufklärung: Ein Grundverständnis und seine Herleitung*. In ders., Theo W. Länge, Barbara Menke, Bernd Overwien, & Laura Schudoma (Hrsg.), *Wissen und Können: Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 23–34.
- Kenner, Steve (2021). *Politische Bildung in Aktion. Von der Antirassismus-Initiative bis „Fridays for Future“*. Eine qualitative Studie zu Bildungserfahrungen von Schüler*innen in selbstbestimmter politischer Partizipation. Hannover: Leibniz-Universität (im Erscheinen).
- Klafki, Wolfgang (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2005). *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. Widerstreit Sachunterricht* (4). <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/arch/klafki/klafki.htm>
- KMK (Kultusministerkonferenz)/BMZ (Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Aufl.). Berlin. <http://www.orientierungsrahmen.de>

- Mittnik, Philipp; Lauss, Georg; Schmid-Heher, Stefan (2018). Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung. Wien: Pädagogische Hochschule. https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was_darf_politische_Bildung_A4.pdf
- Nonnenmacher, Frank (2011). Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In Benedikt Widmaier & Frank Nonnenmacher (Hrsg.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 83–110.
- Oberle, Monika (2017). Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierung von Lehrkräften als Element ihrer Professionellen Kompetenz. In Siegfried Frech & Dagmar Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 114–127.
- Overwien, Bernd (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *ZfE* 8(3), S. 339–355.
- Overwien, Bernd (2016). Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Benedikt Widmaier & Peter Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: BpB, S. 260–268.
- Overwien, Bernd (2017). Politische Bildung und Globales Lernen: Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis? In Oliver Emde, Uwe Jakubczyk, Bernd Kappes & Bernd Overwien (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 121–132.
- Overwien, Bernd (2019). Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Angst in der politischen Bildung? In Anja Besand, Bernd Overwien & Peter Zorn (2019), *Politische Bildung mit Gefühl*. Bonn: BpB, S. 304–318.
- Reinhardt, Sibylle (2017). Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In Sabine Achour & Thomas Gill (Hrsg.), *Was politische Bildung alles kann. Einführung in die politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 105–114.
- Sander, Wolfgang (2013). Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland (3. akt. Aufl.). Marburg: Schüren.
- Sander, Wolfgang (2014). Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 113–126.
- Schmiederer, Rolf (1971). Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Schneekloth, Ulrich & Albert, Mathias (2010). Entwicklungen bei den „großen Themen“: Generationengerechtigkeit, Globalisierung, Klimawandel. In Mathias Albert, Klaus Hurrelmann & Gudrun Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2010. Shell-Jugendstudie*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 165–184.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39(1), S. 13–17.
- Slivka, Anne (2004). *Durch Verantwortung lernen. Service-Learning: etwas für andere tun*. Weinheim/Basel: Beltz.
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011). *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Hauptgutachten. Berlin.
- Wohnig, Alexander (2017). Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen. Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung. Wiesbaden: Springer.
- Wohnig, Alexander (2018). Demokratiebildung durch politische Aktion. In Steve Kenner & Dirk Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau. S. 269–281.

Annedore Prengel

Anna und Maria mit dem Buch – eine imaginierte pädagogische Beziehung¹

Es geschieht irgendwann Anfang der Zehnerjahre in Paderborn im Diözesanmuseum im gedämpften Foyer des ersten Stocks. Edith Glaser betrachtet mit mir ein Doppelstandbild aus dem Spätmittelalter. Die beiden ungleichen Gestalten, eine erwachsene Frau und ein junges Mädchen, lesen einander zugewandt in einem dicken Buch. Die Historikerin Edith Glaser konzentriert sich auf die Anmutung des fast 600 Jahre alten Kunstwerks und auch ich lasse mich darauf ein. Die intuitive Fähigkeit der Adressatin der vorliegenden Festschrift, sich von einem Gebilde aus längst vergangenen Zeiten inspirieren zu lassen, geht einher mit ihrer analytischen Strenge bei geschichtswissenschaftlichen Untersuchungen. Das belegt – neben anderen Schriften – ihr methodologisch argumentierender Artikel „Dokumentenanalyse und Quellenkritik“ (Glaser, 2010).

In dankbarer Erinnerung an den gemeinsamen Museumsbesuch möchte ich im vorliegenden Beitrag assemblageartig über Wissensbausteine aus der Annenforschung berichten, die ich zu dem Motiv „Mariens Unterweisung“ jahrelang zusammengetragen habe. Für die feministische historische Bildungsforschung liegt der Reiz darin, dass wir es mit einem fast unbeachteten Motiv zu tun haben, in dem Mädchenbildung und Alphabetisierung im weiblichen Lebenszusammenhang eine Rolle spielen.

Wenn wir uns so von einem Werk aus anderen Zeiten anziehen lassen, können *drei* geschichtstheoretische Ansätze dazu beitragen, diesen Vorgang zu verstehen. Der Historiker Achim Landwehr (2020, S. 239-258) bezeichnet Prozesse, die dabei ins Spiel kommen, als „chronoferent“. Thematische Sichtachsen entstehen zwischen den in einer bestimmten Gegenwart Lebenden und den histo-

1 Hanno Schmitt machte mich als Erster auf das Kunstwerk und seine bildungshistorische Bedeutung aufmerksam, als er sich (vergeblich) darum bemühte, es im Jahr 2000 auf der Weltausstellung in Hannover auszustellen. Ursula Pütz vom Diözesanmuseum Paderborn danke ich für umfassende Informationen zur Entstehung und Geschichte der Skulptur, Ansgar Hoffmann und Bettina Blanck für Fotos. Mit Martina Hehn-Oldiges durfte ich ins Schaudepot des Liebieghauses in Frankfurt am Main hinabsteigen. Herzlich danke ich auch Vincente Vega, Regina Klein, Ursula Wollasch, Rita Casale, Christoph Stiegemann, Gertraude Schaefer, Florian Schaefer, Barbara von Lukadou, Sonja Brandt-Michael, Johannes Bilstein, Johannes Feitzinger, Anne Knauf, Tassilo Knauf, Katrin Liebers, Edith Blaschitz, Franz Schauer, Christoph Schaefer, Thomas Prengel, Anke Lindemann, Frauke Stübig, Zohar Shavit, Yaakov Shavit, Svetlana Natkovich, Barbara Rendtorff, Claudia Mahs, Barbara Friebertshäuser, Sophia Richter, Helga Schön, Peter Knüvener und Johann E. Hafner.

rischen Ausschnitten, die sie zu ihren Erkenntnisgegenständen machen. In der Perspektive der *Theorie der Chronoferenz* geraten relationale Momente zwischen verschiedenen Zeiten ins Blickfeld. Die *Theorie der „Travelling Concepts“* (Bal & Marx-MacDonald, 2002; Said, 1983) regt dazu an, das Wandern von Motiven durch verschiedene Orte und Zeiten zu analysieren. Die *Theorie des kulturellen Gedächtnisses* nach Aleida Assmann (2008) und Jan Assmann (2002) hilft, Bezüge zwischen Vergangenenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem zu rekonstruieren. Der folgende Beitrag informiert zunächst über das Paderborner Doppelstandbild sowie weitere Werke zu dieser Thematik. Anschließend werden Studien dazu vorgestellt. Abschließend möchte ich es wagen, in den Perspektiven der genannten Geschichtstheorien vor dem Hintergrund pluraler Deutungen Vermutungen zu Imaginationen in der Geschichte der Bildung und der Mädchenbildung anhand der vorgestellten Kunstwerke zu äußern.

1 Anna als Lehrerin und Maria als Schülerin – Jahrhunderte eines Bildmotivs

Das Paderborner Doppelstandbild zeigt die Heilige Anna als Lehrerin, die ihre Tochter, die Jungfrau Maria, zum Lesen in einem dicken Buch anleitet. Das Kunstwerk entstand um 1430, Jahrzehnte vor der europäischen Erfindung des Buchdrucks und fast 100 Jahre vor der Reformation. Von unbekannter Hand wurde es aus westfälischem Baumgartner Sandstein 61 cm hoch im spätgotischen „weichen Stil“ gestaltet und diente wohl als Andachtsbild der Zisterzienserinnen (Westermann-Angerhausen, 1977; Stiegemann, 2013; Prengel, 2017; 2018).

„Zu den frühesten Bildern der Hl. Anna, die ihre Tochter unterrichtet, gehören solche, die im Kontext von englischen Stundenbüchern um 1320 entstanden sind, blickte der Annenkult und die Verehrung der Kindheit Mariens hier doch bereits auf eine längere Tradition zurück“ (Preisung, 2019, S. 21).

Dabei stellt sich die Frage nach den noch früheren ikonischen Spuren. Als wohl ältestes Beispiel gilt ein reliefartiges Standbild in der romanischen St. Juliana Pfarrkirche im spanischen Santillana del Mar, das gegen Ende des zwölften Jahrhunderts entstand (Cloulas-Brousseau, o.J.; Kleinschmidt, 1930, S. 101f.).² Aus noch früheren Zeiten und anderen Regionen sind Kunstwerke mit dem Kind

2 Während des Fachgesprächs „Frauen. Bildung. *Kunst in reformatorischen Zeiten*“ am 20.9.2017 in der Rochow-Akademie in Reckahn meinte die Kunsthistorikerin Gerlinde Strohmaier-Wiederanders (2017), dass es sich in Santillana del Mar wohl um Maria und Jesus handele. Aber das Kunstwerk könnte, wie manche andere Statue (Stiegemann, 2013; Preisung, 2019), eine Umwidmung erfahren haben (vgl. auch Kleinschmidt, 1930, S. 101f.).

Maria *ohne ein Buch* zu finden: So ein tragbares Wachsmosaik im griechischen Athoskloster Watopädi (Kleinschmidt, 1930, S. 35f.). Prächtig und prominent ist in der 1140 errichteten normannisch-arabisch-byzantinischen Capella Palatina³ in Palermo ein Mosaik zu sehen mit einer stehend betenden jungen Maria ganz nah bei ihrer Mutter Anna, die nach oben zeigt. In Zyklen zum Marienleben wird die liebevolle Erziehung Marias durch ihre Eltern in den Szenen „die Liebkosung der Jungfrau“ und „die ersten sieben Schritte der Jungfrau“ dargestellt, so schon im 11. Jahrhundert (Kleinschmidt, 1930, S. 28ff.; Lafontaine-Dosogne, 1964/65) und im palaiologischen Mosaik-Bilderzyklus der Chora-Kirche in Istanbul (1315-1321; Gülcker, 2012).

Anna und Maria mit ihrem Buch, selten mit Schriftrolle, wandern seit sieben Jahrhunderten, vielleicht sogar noch länger, durch internationale Orte – dargestellt in allen Größen, zwischen überlebensgroßen Plastiken und Miniaturen aus Stein, Holz, Gips und Kunststoff, in Wandfresken und Gemälden auf Leinwand, als Miniaturzeichnung in Stundenbüchern, als Glasmalerei in hohen Fenstern, als textile Stickerei und auf Bauernschränken. Die Darstellungen finden sich in zentral gelegenen Kathedralen, einsamen Kapellen oder Bildstöcken am Wegesrand. Sie wurden in der Volkskunst auf Möbel gemalt und werden heute als Holzschnitzereien verschiedener Größe im Devotionalien- und Andenkenhandel angeboten. Im Antiquitätenhandel werden Plastiken, Gemälde und Zeichnungen zu diesem Thema zu hohen aber auch zu günstigeren Preisen, zum Beispiel wenn sie anonymen Ursprungs sind, ge- und verkauft.

Das Bildprogramm der Anna und Maria mit Buch war in katholischen Lebenswelten über Jahrhunderte kontinuierlich präsent.⁴ Es erlebte Blütezeiten im englischen und kontinentalen Spätmittelalter, im Humanismus, in der Reformationszeit, im Barock oder in der Volkskunst des 19. Jahrhunderts. Konjunkturen kommen auch darin zum Ausdruck, dass Umwidmungen und Umsetzungen der Kunstwerke stattfanden. Es gibt Beispiele dafür, dass Statuen, die ursprünglich das Motiv der Jungfrau Maria mit ihrem Sohn Jesus darstellen, umgearbeitet werden zum Motiv der Anna und Tochter (vgl. Stiegemann, 2013, S. 44; Preisung, 2019, S. 46f.). Die drei Elemente des Bildprogramms, Anna, Maria und Buch, sind bei allen stilistischen Wandlungen über vermutlich acht Jahrhunderte geblieben. Wenn Buchstaben in ihrem Buch lesbar sind, handelt es sich um alttestamentarische Psalmen und Weissagungen oder um Buchstaben aus dem Alphabet (vgl. Schreiner, 2009, S. 153). Also lernt Maria lesen oder sie liest etwas über ihre Berufung, vielleicht auch über weitere Themen. Die Tochter und Schülerin sehen wir häufig als schon größeres Mädchen, das eigenständig selbst den Lesestab im Buch

3 Der Kunsthistoriker und Erziehungswissenschaftler Tassilo Knauf zeigte uns diesen Ort 2015.

4 Recherchen zum Gegenstand im nördlichen und östlichen Europa sowie in überseeischen Gegenden sind Forschungsdesiderate.

führt. Auch kommt es vor, dass die mütterliche Lehrerin auf eine Stelle im Buch zeigt, oder dass beide das gemeinsam tun. Auffällig ist, dass die Erzieherin Schutz und Halt gibt. Sie schafft mit ihrer Gestik einen umgrenzten Raum, in dem sich alle Aufmerksamkeit der Schülerin dem Lesen widmen kann. Die Anmutung der meisten dieser Kunstwerke erzeugt die sanfte Atmosphäre einer Zuneigung der Älteren und eines Zutrauens der Jüngeren, verbunden mit einer hohen Konzentration auf das Lernen.

Seltener kommt die Variation vor, dass weitere Elemente, vor allem die väterliche Figur des Josef, hinzugesellt werden, zum Beispiel im klassizistischen Ölgemälde von Angelika Kauffmann von 1790/91 (vgl. Natter, 2007, S. 219) oder in einer volkstümlichen Hinterglasmalerei (vgl. Fastner, 1986, S. 127).

Das Motiv reiste in der internationalen katholischen Welt durch ganz Europa und mit den Eroberern auch in Kolonien. Beispielhaft ist auch Krems an der Donau zu nennen.⁵ Hier wurde die schwere annähernd lebensgroße Steinskulptur zum Thema „Anna Maria lesen lehrend“ aus der ersten Hälfte des 14. Jahrhunderts in die barocke Außennische der neu gestalteten Kremser Kirche von 1739 versetzt. Sie hatte vierhundert Jahre an einer gotischen Kirche gestanden. Im Inneren dieser Kirche finden sich zwei große Gemälde ebenfalls mit unserem Motiv. Wenige Schritte weiter oben, in der ältesten Kirche von Krems, der dann Mitte des 18. Jahrhunderts barock umgestalteten Frauenbergkirche, finden sich groß sichtbare vergoldete einzelstehende Statuen von Anna und ihrem Mann Joachim. Ein anderes Beispiel belegt, wie die Annafigur auch mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen verschmolzen ist. Eine in Sevilla geschaffene Skulpturengruppe wurde mit dem Schiff ins gerade eroberte Gran Canaria gebracht und in der dort ab 1497 als Siegeszeichen errichteten Kathedrale „Santa Ana“ aufgestellt. Inzwischen ist sie im Museum „Casa de Colon“ zu sehen, von wo sie als Andenken in die Herkunftsländer der Touristen reist.⁶

5 Edith Blaschitz initiierte unseren Bezug zu Krems, zur Donau-Universität und zur Region Wachau. Der Kunstsachverständige Franz Schauer zeigte uns Standorte von Werken in Krems und darüber hinaus.

6 „Es una obra de filiación sevillana que pudo venir perfectamente con los conquistadores y formar parte inicialmente de un oratorio de campaña“, apunta Reyes Hernández, que subraya que la talla “habla de nuestros orígenes“ y es “testimonio de la conquista de la isla y de su evangelización“ (De los Reyes Hernández Socorro, 2017, zitiert aus schriftlichen Mitteilungen von Vincente Vega/Casa de Colon). Ich danke Katrin Liebers für Recherchen in der Casa de Colon/Gran Canaria (o.J. S. 69).

2 Annenforschung und Studien zum Motiv „Mariens Unterweisung“

Einige Befunde der Annenforschung: Die heilige Anna, Mutter der Jungfrau Maria, Großmutter von Jesus und Oberhaupt einer vielköpfigen heiligen Sippe, ist ausschließlich das Produkt von Legenden. Weder in der Bibel noch in realhistorischen Quellen kommt die Figur der heiligen Anna vor. Zuerst wird sie erwähnt im um das Jahr 150 nach Christus entstandenen apokryphen Jakobusevangelium. Anschließend haben sich Legenden um Anna und ihre Heilige Sippe immer weiter verzweigt. Nach tausend Jahren bildete sich eine konsistentere Geschichte heraus, so zum Beispiel in der „Legenda Aurea“, in der Geschichten zahlloser Heiliger von Jacobus de Voragine (1228/29–1298) zusammengetragen wurden (vgl. Hafner, 2017; As-Vijvers et al., 2014). In Schriften von Humanisten in der frühen Neuzeit spielte Anna eine bedeutsame Rolle (vgl. Dörfler-Dierken, 1992). Die Annenforschung analysierte, dass die Legenden um die Heilige Sippe von Geschlechter- und Generationenbeziehungen erzählen, von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen, Jugend und Alter, Geburt und Tod, Liebe und Zölibat, Empfängnis und Unfruchtbarkeit, Träumen und Strafen, Glaube und Zweifel, Hoffnung und Verzweiflung, von Müttern, Vätern, Großeltern, Töchtern, Söhnen, Enkelkindern, Schwestern und Brüdern, Cousins und Cousinen, Kinderlosigkeit und Kindersegen, Brautwerbungen, Absagen, Verlobungen, Eheschließungen und Freundschaften in vielen Variationen. Hinzukommt Annas Mutter, die heilige Emerentia, so dass eine Frauendynastie zu bewundern ist. Diese populären Narrative muten an wie eine riesige Soapopera.

Die Erzählungen wurden in Bildwerken aller Art zugänglich gemacht. Eins der frühesten „Portraits“ wurde in einer Kathedrale im nubischen Gebiet des heutigen Nassersees geschaffen, vor dessen Flutung polnische Archäologen es retteten, so dass es heute in Warschau zu sehen ist (Michalowski, 1967). International verbreitet sind unzählige Bilder zum Motiv *Anna Selbdritt*, früh (um 1260) zum Beispiel in der Kathedrale St. Nikolai in Stralsund⁷, zur *Heiligen Sippe* mit Annas drei Männern, drei Töchtern, drei Schwiegersöhnen, sieben Enkeln und weiteren Verwandten, zum Beispiel in der Elisabethkirche in Marburg im Flügelaltar von 1515 (Lemberg, 2011)⁸ und Bilderzyklen zum *Marienleben*, zum Beispiel von Albrecht Dürer (1519, Metropolitan Museum of Art New York). Mit den Eltern der Jungfrau Maria tauchen erotische Szenen in der sakralen Kunst auf, so der berühmte Kuss, den Anna mit Joachim unter der Goldenen Pforte austauschte (vgl. z.B. Spiazzi, 1993). Auch wurden lokale Interessengengensätze ausgetragen im

7 Thomas Prengel arrangierte die Besichtigung der Anna Selbdritt in Stralsund.

8 Anke Lindemann zeigte mir den Marburger Flügelaltar.

Gewand von Disputen um eine (un)mögliche unbefleckte Empfängnis der Anna (Hansert, 2012).

Zahllose Orte wurden der heiligen Anna gewidmet. Dazu gehören – neben den Kirchen, Kapellen und Städten, die ihren Namen führen und um ihre Reliquien stritten – auch Annenquellen, Annenflüsse, Annensäulen, Annenberge und Annenplätze. Institutionen, wie Bruderschaften, Zünfte, Berufe, Krankenhäuser, Kindergärten, Schulen und Städte benannten sich nach Anna und feiern sie, wie beispielsweise Neapel, in euphorischen Festen bis heute.

Der Beginn der wissenschaftlichen Annenforschung kann datiert werden auf die Dissertation „*De Cultu Annae, Aviae Christo*“ von Georg Heinrich Gotze (1702). Spätere Meilensteine sind die Studien von Paul-V. Charland (1923) und Beda Kleinschmidt (1930).⁹ Herbert Fastner (1986) untersuchte den Annenkult in der Volkskunst. *Das Standardwerk* schuf die Historikerin und Theologin Angelika Dörfler-Dierken (1992). Einen Bild- und Textband gab die Draifflessen-Collection heraus (As-Vijvers et al., 2014). In mythologischen Studien wurde an der Rekonstruktion von Verbindungslinien zwischen vorchristlichen Göttinnen und der matriarchalen Charakteristik der Anna gearbeitet (vgl. Neumann, 1956, S. 310). Feministisch inspiriert entstand eine Reihe internationaler Studien, die sich anhand der Annenbilder und -geschichten oft machtkritisch den mittelalterlichen (früh)neuzeitlichen Geschlechterverhältnissen widmen (vgl. Ashley & Sheingorn, 1990; Erler & Kowaleski, 2003; Nixon, 2004).

Zu der Bildkomposition der *Anna als Lehrerin mit ihrer Tochter* suchen wir nahezu vergeblich sowohl nach literarischen als auch nach wissenschaftlichen Texten (vgl. Stiegemann, 2013, S. 43). Im Folgenden seien zunächst einige Fundstücke vorgestellt, in denen das Unterweisungsmotiv beiläufig erwähnt wird, um danach die wenigen Studien vorzustellen, die sich eigens diesem Thema widmen.

Der franziskanische Kunsthistoriker Beda Kleinschmidt geht in seinem Standardwerk der Annenforschung kurz auf die Unterweisung ein: „*Deutschland zählt noch tausende solcher plastischer Darstellungen, aber sie sind, wie gesagt, von einer ermüdenden Monotonie*“ (1930, S. 371f.). In seiner Analyse beschränkt er sich auf eine Miniatur und wenige Gemälde, zum Beispiel auch von Peter Paul Rubens. In weiteren kirchenhistorischen Werken kommt es vor, dass das Bildmotiv erwähnt wird, so zum Beispiel in der Marienforschung (Schreiner, 2009; Nitz, 1988). Eine Buchpublikation der Yale-Universität konzentriert sich auf den Prozess der Restaurierung eines spanischen Gemäldes von Diego Velásquez (1599-1660) in ihrem Besitz (Marciani, 2014). Ausführlicher stellt Schreiner (2009, S. 126) die Bedeutung der Skulpturen und Gemälde für die Pflege von Frömmigkeit, aber auch für den Abbau des Analphabetismus heraus.

⁹ Kleinschmidt führt weitere frühere Studien auf.

In ganz wenigen erziehungshistorischen Publikationen finden sich kurze Hinweise, so zum Beispiel in der *Kulturgeschichte des Lernens in Bildern* von Horst Schiffler und Rolf Winkeler (1999, S. 58). Ein anderes knappes Beispiel findet sich im „Handbuch Lesen“: „*Der Bildtypus der Frau als häusliche Lehrerin im Lesen wird durch die sowohl in der Hoch- wie in der Volkskunst äußerst verbreiteten Annen- (Kleinschmidt, 1930; Fastner, 1986) und Mariendarstellungen geprägt [...]. Es ist die geduldige und zärtliche Mutter, die sich dem Kind zuneigt und es schützend umfasst und hält. Die Ikonographie zeigt zahlreiche Varianten, die sich über die Jahrhunderte wiederholen*“ (Assel & Jäger, 2006, S. 646f.).

Anlässlich einer Ausstellung zum Thema Kinderrechte im Rochow-Museum in Reckahn¹⁰ resümierten wir, dass wir es mit einer ausgeprägten Traditionslinie in Bildern zu tun haben, die aber in verbalen Quellen und wissenschaftlichen Studien kaum eine Rolle spielt (Stiegemann, 2013; Prengel, 2013). Damals konnten wir zu diesem Befund zwei Ausnahmen nennen: Zwei englischsprachige Wissenschaftlerinnen verantworten eingehende Studien zu „Anna Maria lesen lehrend“. Die US-Amerikanerin Pamela Sheingorn (1993) und die Engländerin Wendy Scase (1993) haben sich vor dreißig Jahren explizit der Untersuchung der wohl weitgehend textlosen Imaginationen zu Anna als Lehrerin und Maria als ihre Schülerin gewidmet. Inzwischen ist die – soweit wir wissen – erste Buchpublikation zu unserem Thema erschienen: Dagmar Preising et al. (2019). Sie ging aus einer Ausstellung in Kooperation mit dem Surmont-Ludwig Museum in Aachen hervor, das eine besonders schöne Steinskulptur der in Annas Schutz lesen lernenden Maria beherbergt (Frankreich um 1450).¹¹ Sie präsentiert vielseitige Forschungsbefunde und Abbildungen vor allem aus süd- und westeuropäischen Orten in schöner Bildqualität.

10 Zur Vorbereitung der Kinderrechte-Ausstellung im Rochow-Museum 2013 zeigte uns Christoph Stiegemann im Depot des Paderborner Diözesanmuseums Anna-Maria-Gruppen aus dem Barock und der Romantik. Einem großen hölzernen Werk aus dem Barock erlaubte er die Reise in die Mark Brandenburg (vgl. Krappmann et al., 2013, S. 42).

Zum Reformationsjubiläum 2017 entwickelten wir gemeinsam mit dem Ausstellungsarchitekten Gerd Frey eine Ausstellungskonzeption (Prengel et al., 2016). Wir meinten, dass die Bilderwelt der lesen lehrenden und lernenden Frauen zur Vorgeschichte und zur Gegenwart der Reformation sowie zur darauf folgenden Gegenreformation und auch zur Luther-Biografie gehört. Leider sagte die Beauftragte der EKD für das Reformationsjubiläum, Margot Käßmann, mit folgender Mail (10.11.2016) ab: „*Sehr geehrte Frau Prengel, ich fürchte, Ihr Projekt wird im evangelischen Bereich auf wenig Resonanz stoßen. Da eine Mutter Marias nirgends in der Bibel erwähnt wird, ist die Legende von Anna in unseren Kreisen vollkommen unbekannt. Und da Jesu Geschwister mehrfach erwähnt werden, ist die „semper virgo“ ebenso kein Thema in unserer Kirche. Für ökumenische Annäherung wird es sich daher meines Erachtens wenig eignen. Dennoch alle guten Wünsche für Ihr Projekt, Margot Käßmann*“.

11 Ich danke Christoph Schaefer für Recherchen in Aachen, wohin ich leider nicht reisen konnte.

Pamela Sheingorn beklagt, dass wissenschaftliche Forschung sich weitgehend auf die Erziehung von Jungen bezieht, und weibliche Aspekte mittelalterlicher Kultur vernachlässigt hat: „*Yet there is significant evidence for female literacy, especially visual evidence, in the scene of St. Anne teaching her daughter from a book, a scene quite popular in the art of northern Europe from the early fourteenth century to the Reformation and in Catholic countries until modern times*“ (Sheingorn, 1993, S. 69). Wenn sich ein solches eine Frau und ein Mädchen würdigendes Motiv – sogar ohne eindeutig in Texten verankert zu sein – in vielerlei Weisen verbreitet, liegt es nahe, dass es mit bedeutenden symbolischen Funktionen in der mittelalterlichen Kultur verbunden ist (vgl. ebd., S. 71). Sie geht davon aus, „... *that children's literacy was a mother's responsibility, and that the imagery of St. Anne and her daughter served as the vehicle for communicating that responsibility*“ (ebd., S. 76). Die Mutter galt nach Sheingorn als erste Lehrerin ihrer Töchter in einer Kultur, in der das Lesen in starkem Maße Frauen zugeschrieben wurde (vgl. Kleinau & Opitz, 1996; Duby & Perrot 1993). Mädchen höherer Stände lernten unter anderem in Handschriften wie Stundenbüchern zu lesen, in denen die lesen lernende Maria abgebildet war. Und weniger hochgestellte Mädchen waren beim Kirchengang mit zahlreichen dieser Bilder konfrontiert. Pamela Sheingorn kommt unter Bezugnahme auf Christine de Pizan (1364-1429), die die Bildung der Töchter durch die weise Mutter benannt hatte, zu dem Schluss: „*Although we cannot predict the end to which it will be used, we can agree, that literacy is power. Through the pictorial arts, Anne empowers her daughter and encourages other mothers to follow her example*“ (Sheingorn, 1993, S. 78; vgl. auch Schreiner, 2009, S. 140f.).

Obwohl auch Wendy Scase den erstaunlichen Mangel an Schriftquellen feststellt, warnt sie davor, vorschnell sicher zu sein, dass es gar keine Bezüge der Bildwerke zu Texten gegeben haben könnte. So wird einer der allerersten schriftlichen Lebenszyklen von Maria erwähnt, in dem sie eine Zeit lang auch als größeres Kind von ihren Eltern erzogen wird. „*One alternative tradition worth considering is that of apocryphal material made in the early ninth century by Epiphanius, a monk of Constantinople, who claimed to be the first author to attempt a life of Mary, but few had written about her life education and death*“ (Scase, 1993, S. 88). Ein im frühen dreizehnten Jahrhundert vermutlich in Deutschland entstandener Text zum Marienleben, „[...] *takes over Epiphanius's chronology of her infancy, but synthesizes it with other accounts, and adds more detail*“ (Scase, 1993, S. 90). Die Aussage: „*Hec proles a parentibus decenter educatur/Et in omni disciplina per Ipsos informatur*“¹² (Vita Beate, 1888, Zeilen 529f.) erzählt davon, dass die Eltern Maria unterrichteten. Allerdings wird es als unwahrscheinlich erachtet, dass die Menschen, die in England vom frühen 14. Jahrhundert an Kunstwerke mit der

12 Übersetzung: Dies Kind wurde gut erzogen von seinen Eltern und wurde von diesen in allen Disziplinen unterrichtet.

von ihrer Mutter unterrichteten Maria schufen (vgl. Scase, 1993, S. 81), diese Texte gekannt haben könnten.

Auch Dagmar Preisung spürt in ihrer Studie seltene schriftliche Quellen auf, zugleich beeindruckt vor allem der präsentierte Reichtum an ikonischen Kunstwerken zur Unterweisungsszene. Ihr Fazit steht im Gegensatz zur genannten Empowermentthese von Pamela Sheingorn: *„Dabei ist eine Reduzierung der Bildrezeption auf die Mädchenerziehung nicht zulässig, da Maria für alle damaligen Menschen, insbesondere auch für Kleriker und Mönche als Idealfigur galt“* (Preisung, 2019, S. 50). Dennoch rezipiert sie Quellen, die beinhalten, dass der Klerus die Erziehung Marias vor allem als Vorbild für die Erziehung der Mädchen zur Einfügung in ihnen vorgegebene Aufgaben deutete (vgl. ebd., S. 33).

3 Ein Beitrag zum kulturellen feministischen Bildungsgedächtnis im Spektrum pluraler Sichtachsen

Im Rückblick auf die lange Geschichte der Unterweisungsszene wird ein weites Spektrum verschiedener Deutungen sichtbar. Akteure mit verschiedenen Erkenntnistrieben erzeugen verschiedene chronoferente Sichtachsen, in denen plurale Lesarten prägnant werden. Dazu gehören zugespitzt formuliert die Ablehnung des Themas als unbiblisch und unevangelisch wie bei Käßmann, die Nichtachtung von vielen Kunstwerken als vermeintlich monoton wie bei Kleinschmidt, die Deutung als Unterwerfung unter religiöse Pflichten von Frauen wie bei Klerikern, die Interpretation als geschlechtsneutral wie bei Preisung, die Verknüpfung mit vorchristlichen Mythen des Weiblichen wie bei Erich Neumann, die kolonialismusbewusste Reflexion wie bei Maria De los Reyes Hernández Socorro, die kulturhistorische Einordnung in die wachsende Bedeutung der Alphabetisierung wie bei Schreiner und die feministische Lesart als Empowerment von Frauen bei Sheingorn. Jede der Sichtachsen kann wichtige Fragen aufwerfen, bedeutende historische Aspekte vor Augen führen und zu bedenken geben, dass die Reduzierung auf nur eine Perspektive verlustreich wäre (vgl. Graumann, 2002).

Vor diesem Hintergrund möchte ich es wagen, einige Überlegungen zu den international wandernden Imaginationen in der Geschichte der Bildung und der Mädchenbildung anhand der vorgestellten Kunstwerke aufzuschreiben, um in einer bestimmten chronoferenten Sichtachse Fragmente beizutragen zum feministischen kulturellen pädagogischen Gedächtnis.

Aus den hier zusammengetragenen Wissensbeständen leite ich vier Vermutungen ab:

- Die starke und außerordentlich langlebige Verbreitung der Imagination der bildungsorientierten Mutter-Tochter-Beziehung in Gestalt von Anna und jugend-

licher Maria tritt mit Nachdruck auf den Plan in einer sakralen Bilderwelt, die dominiert wird von der Mutter-Sohn-Beziehung in Gestalt der Madonna und Baby Jesus. Pamela Sheingorns These (s.o.) erweiternd können wir vermuten, dass Mädchen, wenn sie Kirchen besuchten, diese Bilder als anerkennend und ermutigend erfahren haben könnten.

- Die Heilige Anna könnte angesichts der wohl achthundert Jahre währenden Verbreitung ihrer Darstellung in dieser Rolle die in der Kunstgeschichte weltweit meistabgebildete und ikonisch bedeutendste Lehrerin sein.
- Die zahllosen zwei- und dreidimensionalen Bildwerke mit den Elementen erwachsene Frau, Mädchen und Buch propagieren auf dem Weg vom Mittelalter über die frühe Neuzeit bis hin zur Moderne die Alphabetisierung der Mädchen durch ihre Lehrerin.
- Bei der Betrachtung der zahllosen Imaginationen fällt ein fast immer ähnlich bleibendes Merkmal ins Auge: die Beziehung zwischen der Erwachsenen zu der Jugendlichen wird fast ausnahmslos zart, zugewandt, schützend und hochkonzentriert gestaltet.¹³ Vor der Halt gebenden Erwachsenen öffnet sich ein Raum, in dem die lernende Jugendliche in eigenständiger Anmutung präsentiert wird. Der Akt des gemeinsamen Lesens wird so zärtlich dargestellt, dass Menschen aus ganz anderen Zeiten sich angesprochen fühlen und sie Szene als vertrauensvoll und anerkennend wahrnehmen.

In chronofreier Perspektive liegt es nahe im Anschluss an diese hypothetischen Aussagen das Motiv Mariens Unterweisung durch Anna als *travelling concept* zu verstehen, das über lange Zeiträume weltweit wanderte und immer noch wandert. Obwohl die Kunstwerke und die rezipierenden Kollektive sowie die Beziehungen zwischen ihnen im Laufe der Zeiten auch in ihren Veränderlichkeiten analysiert werden können, kann man eine Perspektive wählen, in der Langfristigeres sichtbar wird. Dann lässt sich eine erstaunliche Kontinuität erkennen. Mit Michael Tomasello (2011) und Jürgen Habermas (2009) können wir im Bildkonzept Mariens Unterweisung eine Situation der Weitergabe kulturellen Wissens durch intergenerational geteilte Aufmerksamkeit sehen (vgl. Prengel, 2019, S. 13f.). Das Zeigen in miteinander geteilter Aufmerksamkeit ist die Grundfigur des didaktischen Dreiecks (Blanck, 2012), das die Relationen zwischen Lehrenden, Lernenden und Lerngegenstand abbildet.

Einflüsse des Motivs Mariens Unterweisung über die sakrale Kunstgeschichte hinaus werden in drei Bildassoziationen sichtbar.¹⁴ So trägt die schon modern an-

13 Zu historischen Traditionslinien kinderfreundlicher Pädagogik seit dem Mittelalter vgl. Lindemann et al., 2020.

14 Ohne die Postkarte von Frauke Stübzig und ohne die Mails von Zohar und Yaakov Shavit sowie von Svetlana Natkovich hätte ich die beiden hier erwähnten französischen romantischen Kunstwerke wohl nicht kennengelernt.

mutende Marmorgruppe einer im Buch lesenden Frau, die zugewandt ein großes Mädchen im Arm hält (1875), des Bildhauers Eugène Delaplanche (1836-1891) den Titel „*L'éducation maternelle*“. Sie steht in dem kleinen Park mit Spielplatz namens „Square Samuel Rousseau“ im siebten Arrondissement in Paris. So erzählte der der französischen romantischen Schule zugeordnete Maler des berühmten Revolutionsgemäldes von 1830 „*La Révolution guidant le peuple*“, Eugene Delacroix (1798-1863), seiner Gastgeberin George Sand (1804-1876), dass er zu seinem Gemälde „*L'éducation de la Vierge*“ von 1842 während seines Aufenthalts bei ihr in Nohant inspiriert wurde durch eine Beobachtung im Garten (Louvre, 2021).¹⁵ Die chronoferente Beziehung zwischen Beobachtung im Garten und kunstgeschichtlicher Tradition, die der Maler herstellte, legt es nahe, dass das Motiv eine existentielle, auch in verschiedenen Zeiten vorkommende intergenerationelle Erfahrung thematisiert. Die Namensgebung und der Ausstellungsort der Delaplanche-Plastik bestärken diese Überlegung. Dafür spricht vielleicht auch eine weitere hier assoziierbare Beobachtung: Im Rochow-Museum im brandenburgischen Reckahn wird ein Chodowiecki-Kupferstich des einflussreichen philanthropischen Pädagogen Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) ausgestellt. Dieser ließ unter seinem Portrait eine Miniatur platzieren mit einer vor aufgehender Sonne sitzenden weiblichen Figur, die rechts liebevoll zugewandt ein eigenständig im Buch lesendes nacktes Kind umfasst und links ein Bäumchen am Spalier hält. Es liegt nahe, dass der Stich von 1777 eine Variation des Motivs für protestantische aufgeklärte Kreise in Preußen darstellt, in der die Figur der Lehrerin Anklänge an eine Allegorie der Vernunft aufweist (vgl. Schmitt, 2007). Bei allen stilistischen Unterschieden finden wir ein weitgehend kontinuierliches Konzept, das in den Kunstwerken zum Ausdruck gebracht wird. Mit der Kategorie der Sorge, des „Caring“ (Baader et al., 2014), wird eine für gelingende Generationenbeziehungen zentrale Gegebenheit begrifflich gefasst. Können wir in vielen der Kunstwerke nicht immer wieder eine pädagogische Beziehung erkennen, die von Fürsorge geprägt ist und dabei der Jugendlichen einen Freiraum sichert?¹⁶ Wenn wir die Bilder und Skulpturen, die Anna als Lehrerin und Maria als Schülerin mit den kulturellen Mitteln ihrer Zeit darstellen, unserem kultu-

15 In einem Brief von 1864 berichtet George Sand, was ihr Gast Eugene Lacroix ihr erzählt habe: „*Je viens de voir en rentrant, dans le parc, un motif de tableau superbe, une scène qui m'a beaucoup touché. C'était votre fermière avec sa petite fille. [...] Toutes deux étaient assises sur un tronc d'arbre. La vieille avait une main posée sur l'épaule de l'enfant qui prenait attentivement une leçon de lecture. Si j'avais une toile, je peindrais ce sujet*“ (Louvre, 2021).

16 Die Initiative der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ bezieht sich im Sinne des kulturellen Gedächtnisses auf die kinderfreundliche Pädagogik, die von Christiane Louise und Friedrich Eberhard von Rochow im Dorf Reckahn initiiert wurde. Angestrebt wird eine Verbesserung pädagogischer Beziehungen, um Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation zu stärken (Reckahner Reflexionen, 2017; vgl. Prengel, 2020).

rellen Gedächtnis zugänglich machen und vor unseren Augen vorbeigleiten lassen, können wir dann nicht „proto-feministische“, „proto-demokratische“ Spuren in ihnen entdecken und Verbindungsfäden zu ihnen knüpfen?

Während ich diese Zeilen im Winter zu Beginn des Jahres 2021 schreibe, stelle ich mir vor, dass die Pandemie vorüber ist, wenn die Festschrift überreicht wird und dass ich Edith Glaser dann in heiter-ironischer Stimmung eine barockisierende, seriell gefertigte Miniatur von lehrender Anna und lernender Maria schenke.¹⁷ Vielleicht um auszuprobieren, ob sogar darin für uns Akteurinnen der pädagogischen Frauenforschung noch etwas von der durch so viele Generationen wandernden Imagination der Lehrerin-Schülerin-Beziehung hindurchschimmert.

Literatur

- As-Vijvers, Anne-Margreet W. [et al.] (2014). Die Heilige Anna. Bildform und Verehrung. Mettingen: Draiflessen Collection.
- Ashley, Kathleen & Sheingorn, Pamela (Hrsg.) (1990). Interpreting Cultural Symbols. Saint Anne in Late Medieval Society. Athen/London: The University of Georgia Press.
- Assel, Jutta & Jäger, Georg (2006). Zur Ikonographie des Lesens – Darstellung von Leser(inne)n und des Lesens im Bild. In Bodo Franzmann [et al.] (Hrsg.), *Handbuch Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider [Erst.: München: Saur], S. 638–668.
- Assmann, Aleida (2008). Kollektives Gedächtnis. In Bundeszentrale für Politische Bildung <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39802/kollektives-gedaechtnis?p=all> (1.1.2021)
- Assmann, Jan (2002). Das kulturelle Gedächtnis. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 2, S. 239–247.
- Baader, Meike Sophia, Eßer, Florian & Schröder, Wolfgang (2014). Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt: Campus
- Bal, Mieke & Marx-MacDonald, Sherry (2002). Travelling Concepts in the Humanities: A Rough Guide. Toronto: University of Toronto Press.
- Blanc, Bettina (2012). Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. München: DeGruyter Oldenbourg.
- Casa de Colon (o.J.). Führer durch das Columbushaus. Casa de Colon: Las Palmas.
- Charland, Paul-V. (1923). Le Patronage de Sainte Anne dans les beaux-arts. Quebec: Librairie A.-O. Pruneau. Nachdruck Leopold Classic Library 2016.
- Cloulas-Brousseau, Annie. Ana Trina en Espagne. In dies.: Sainte Anne Trinitaire o.J., o.O. <http://ste.anne.trinitaire.online.fr/ana-trina-en-espagne.php> (1.1.2021)
- De los Reyes Hernández Socorro, Maria (2017). Santa Ana enseñando a leer a la Virgen, siglo XV. Vortrag 22.6.2017, Palmas/Gran Canaria: Casa de Colon.
- Dörfler-Dierken, Angelika (1992). Die Verehrung der heiligen Anna in Spätmittelalter und früher Neuzeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

17 Der Bildhauermeister Karl Demetz (*1943) entwirft in Gröden/Südtirol Holzschnitzereien. Sein Sohn Michael Demetz schreibt zur Arbeit an der Figur der Anna als Lehrerin Marias in seiner Mail vom 13.1.2021: „Mein Vater Karl Demetz hat diese Darstellung in den späten 70er Jahren entworfen. Im Laufe des Studiums der Kunstgeschichte ist er immer wieder auf Darstellungen der Hl. Mutter Anna gestoßen, aber kein historisches Kunstwerk war bei der Anfertigung dieser Skulptur vorbildhaft. Lediglich die Barockzeit hat ihn immer inspiriert. Der Gedanke war, wie bei vielen anderen Heiligenfiguren die er geschaffen hat, eine Kirchenfigur für zuhause anzufertigen. Die Hl. Mutter Anna, die die kleine Maria unterrichtet, könnte so in einer Kirche stehen, aber sollte in dieser kleinen Ausführung für jeden auch zu Hause, unterrichten“.

- Duby, Georges & Perrot, Michelle (Hrsg.) (1993). *Geschichte der Frauen* Bd. 2: MA. Frankfurt, New York et al.: Campus.
- Erlar, Mary C. & Kowaleski, Maryanne (Hrsg.) (2003). *Gendering the Master Narrative. Women and Power in the Middle Ages*. Ithaca/London: Cornell University Press.
- Fastner, Herbert (1986). „Oh, heilige Mutter Anna, hilf“. Eine vergessene Heilige in ihrer Verehrung und in der Volkskunst. Grafenau: Morsak.
- Glaser, Edith (2010). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: München, S. 365–375.
- Gotze, Georg Heinrich (1702). *De Cultu Annae, Aviae Christi*, in Misnam Invector, *Dissetatio Historico-theologica*. Leipzig. Nachdruck 2016.
- Graumann, Carl F. (2002). Toleranz und Perspektivität. In Friederike Heinzl, Annedore Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 6*. Opladen: Leske & Budrich, S. 22–30.
- Gülcker, Wolfgang (2012). *Chora-Kirche Istanbul*. In ders.: *Alte Kunst und Architektur: Bilder und Panoramen*. Berlin:
<https://wgue.smugmug.com/Orte/Istanbul/Chora-Kirche-Kariye-Camii/> (12.2.2021)
- Habermas, Jürgen (2009). Es beginnt mit dem Zeigefinger. *Die Zeit*. Nr. 51. vom 10. 12. 2009, S. 45.
- Hafner, Johann Evangelist (2017). Die Entstehung der Anna-Legenden und ein Blick auf ihre Wirkung. Vortrag gehalten während des Fachkolloquiums „Frauen, Bildung, Kunst in reformatorischen Zeiten – Ein interdisziplinäres Fachgespräch“, 20. 9. 2017, Rochow-Museum Reckahn.
- Hansert, Andreas (2012). Wer waren die Stifter des Annenretabels des Meisters von Frankfurt? In Wolfgang P. Cilleßen (Hrsg.), *Der Annenaltar des Meisters von Frankfurt*. Frankfurt: historisches museum, S. 46–61.
- Kleinau, Elke & Opitz, Claudia (Hrsg.) (1996). *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 1, Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. New York et al.: Campus.
- Kleinschmidt, Beda (1930). *Die heilige Anna: Ihre Verehrung in Geschichte, Kunst und Volkstum*. Düsseldorf: L. Schwann.
- Krappmann, Lothar, Kerber-Ganse, Waltraut, Prengel, Annedore & Schmitt, Hanno (Hrsg.) (2013). *Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart*. Reckahn: Rochow-Akademie.
- Lafontaine-Dosogne, Jacqueline (1964/65). *Iconographie de l'enfance de la Vierge dans l'Empire byzantin et en Occident*. 2 tomes. Brüssel: Acad. Royale de Belgique.
- Landwehr, Achim (2020). *Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie*. Göttingen: Wallstein.
- Lemberg, Margret (2011). *Der Flügelaltar von Ludwig Juppe und Johann von der Leyten in der Elisabethkirche zu Marburg*. Marburg: Historische Kommission für Hessen.
- Lindemann, Anke, Link, Jörg-W., Prengel, Annedore & Schmitt, Hanno (2020). Inklusive Tendenzen in der langen Geschichte grundlegender Bildung – Historische Spurensuche zum 100-jährigen Bestehen der Grundschule. *Pädagogische Rundschau* 74(1), S. 1–13.
- Louvre (2021). *L'Éducation de la Vierge*. In *Oeuvres et Palais*. <https://www.louvre.fr/oeuvre-notices/l-education-de-la-vierge#> (4.1.2021)
- Marciari, John (2014). *The Young Velasquez. Yales Education of the Virgin*. In ders. (Hrsg.), *The Young Velasquez. The Education of the Virgin Restored*. New Haven: Yale University art Gallery, S. 13–31.
- Michalowski, Kazimierz (1967). *Faras. Die Kathedrale im Wüstensand*. Einsiedeln: Benziger.
- Natter, Tobias G. (Hrsg.) (2007). *Angelika Kauffmann. Ein Weib von ungeheurem Talent*. Ostfildern: Hantje Cantz.
- Neumann, Erich (1956). *Die grosse Mutter. Eine Phänomenologie der weiblichen Gestalten des Unbewussten*. Zürich: Rhein-Verlag.
- Nitz, Genevra (1988). *Anna unterweist Maria*. In Remigius Bäumer & Leo Scheffczyk (Hrsg.), *Mari-lexikon. Erster Band*. Eos Verlag, S. 160–162.

- Nixon, Virginia (2004). *Mary's Mother. Saint Anne in Late Medieval Europe*. Pennsylvania State University Press.
- Preisung, Dagmar (2019). Die Unterweisung Mariens oder Anna lehrt Maria das Lesen. Zu einem Bildmotiv der Annenverehrung im Spätmittelalter. In Dagmar Preisung, Michael Rief & Christine Vogt (Hrsg.), *Anna lehrt Maria das Lesen – Zum Annenkult um 1500. Die Unterweisung Mariens aus der Sammlung Peter und Irene Ludwig*. Berlin: Kerber-Verlag, S. 15–51.
- Prengel, Annedore (2013). Die Sehnsucht der Kinder nach Anerkennung. Darstellungen zu verschiedenen Zeiten. In Krappmann u.a., S. 20–28.
- Prengel, Annedore (2017). Die heilige Anna lehrt Maria das Lesen. Zur Blüte eines Bildprogramms im Umfeld der Reformation. In Lit:pots e.V. in Zusammenarbeit mit C. Eichel und S. Haack (Hrsg.), *Reformation und Leselust*. Potsdam: Lit:pots, S. 76–85.
- Prengel, Annedore (2018). Anna und Maria – Bilder ihrer pädagogischen Beziehung. *Katechetische Blätter* 1, S. 56–60.
- Prengel, Annedore (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Prengel, Annedore (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Prengel, Annedore, Schmitt, Hanno, Frey, Gerd & Wolf, Andreas (2016). *Die heilige Anna als Lehrerin. Ein internationales menschenrechtlich relevantes Bildprogramm zwischen Mittelalter, Moderne und Zukunft*. Unv. Broschüre. Reckahn: Rochow-Akademie.
- Reckahner Reflexionen (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/reckahnerreflexionen.html> (20.4.2017)
- Said, Edward W. (1983). *The World, the Text, and the Critic*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Sease, Wendy (1993). St Anne and the Education of the Virgin: Literary and Artistic Traditions and their Implications. In Nicolas Rogers (Hrsg.), *England in the Fourteenth Century. Proceedings of the 1991 Harlaxton Symposium*. Stanford: Paul Watkins, S. 81–96.
- Schiffler, Horst & Winkeler, Rolf (1999). *Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern*. Stuttgart: Belsar.
- Schmitt, Hanno (2007). *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiner, Klaus (2009). Die lesende und schreibende Maria als Symbolgestalt religiöser Frauenbildung. In Gabriela Signori (Hrsg.), *Die lesende Frau*. Wiesbaden: Harassowitz, S. 113–154.
- Sheingorn, Pamela (1990). Appropriating the Holy Kinship Gender and Family History. In Kathleen Ashley & Pamela Sheingorn (Hrsg.), *Interpreting Cultural Symbols. Saint Anne in Late Medieval Society*. Athens and London: University of Georgia Press, S. 169–198.
- Sheingorn, Pamela (1993). „The wise Mother“: The Image of St. Anne Teaching the Virgin Mary. *The University of Chicago Press on behalf of the International Center of Medieval Art. Gesta* 32(1), S. 69–80. <http://www.jstor.org/stable/767018> (1.1.2021)
- Spiazzi, Anna Maria (1993). *Die Scrovegni-Kapelle in Padua*. Mailand: Electa.
- Stiegemann, Christoph (2013). Die ‚Unterweisung Mariens‘ im Paderborner Diözesanmuseum. In Krappmann u.a., S. 42–45.
- Strohmaier-Wiederanders, Gerlinde (2017). Auf den Spuren der Heiligen Anna in Brandenburg. Vortrag, „Frauen, Bildung, Kunst in reformatorischen Zeiten – Ein interdisziplinäres Fachgespräch“, 20. 9. 2017, Rochow-Museum Reckahn.
- Tomasello, Michael (2011). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Vita Beate Virginis Marie et Salvatoris Rhythmica (1988). Herausgegeben von Vöglin, A. Tübingen: Literarischer Verein Stuttgart. <https://www.mgh-bibliothek.de/dokumente/0/085188.pdf> (1.1.2021)
- Westermann-Angerhausen, Hiltrud (1977). Paderborner Sandsteinskulpturen aus der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts. *Westfalen* 55, S. 69–80.

Friederike Heinzl und Julian Storck-Odabasi

100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts

„Beim jetzigen Stande der Psychologie darf darüber keine Meinungsverschiedenheit mehr bestehen, daß [sic!] die Lehrstoffe in erster Linie der Kindesnatur entsprechen müssen. Von Comenius ab sind alle bedeutenden Pädagogen für dieses Prinzip eingetreten. Die Unterrichtspraxis hat leider dasselbe nicht immer im Auge behalten und die Lehrpläne einseitig den vermeintlichen praktischen Bedürfnissen angepasst. So ist es gekommen, daß [sic!] die technischen Fertigkeiten: Lesen, Schreiben und Rechnen zur Herrschaft gelangten und ihre Aneignung in möglichst weitgehendem Maße und möglichst kurzer Zeit allererstes Ziel des Unterrichts der Elementarklasse wurde.“
(Troll, 1910, S. V)

Die Frage nach Inhalt und Gestaltung des Anfangsunterrichts beschäftigte die Pädagogik bereits lange vor dem Entstehen der Grundschule in den Jahren 1919 und 1920.¹ Von Beginn des 20. Jahrhunderts an bis weit in bundesrepublikanische Zeiten hinein wurde dabei das reformpädagogisch motivierte Prinzip des „Gesamtunterrichts“ vertreten, wenn auch in sich wandelnder Auslegung (Hacker, 2008, S. 131f.). Im einleitenden Zitat von Max Troll, Mitglied des „Vereins von Freunden Herbartischer Pädagogik“ (Troll, 1910, S. V) finden sich gleich mehrere typische Aspekte dieser Denkschule wieder, etwa die Orientierung an „der Kindesnatur“ oder die Ablehnung rein fachlichen Lernens. Denn trotz aller Variationen von „Gesamtunterricht“ besteht eine Gemeinsamkeit darin, „die Schüler/innen in ihrer Gesamtheit im Gegensatz zu einer einseitigen Bevorzugung des kognitiven Bereichs (sog. „Verkopfung“) anzusprechen“ (Schröder, 2001, S. 131). So ist „der Unterricht grundsätzlich überfachlicher Art [...] im Gegensatz zur nicht kindgemäßen fachlichen Spezifizierung“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird Trolls Kritik an der Fokussierung auf die Vermittlung der Kulturtechniken verständlich. Diese dominante Denkschule der (Grundschul-) Pädagogik verliert sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend, auch infolge des Sputnik-Schocks (Wiezorek & Merten, 2008, S. 71) und einer diagnostizierten „Bildungskatastrophe“ in Deutschland (Picht, 1964). In der Folge wird von „Anfangsunterricht als *elementarer Fachunterricht*“ gesprochen

¹ Nach Ausrufung der Weimarer Republik im Jahr 1919 wurde das Reichsgrundschulgesetz 1920 schulrechtliche Realität (vgl. Götz & Sandfuchs, 2014).

(Hacker, 2008, S. 132) und das grundschulspezifische Unterrichtsfach Sachunterricht entsteht als Abgrenzung zur bisherigen Heimatkunde (vgl. Götz, 2014, S. 522). Dennoch spielen reformpädagogische Ansätze bis heute vermittelt in Argumentationsgänge und Begründungslinien pädagogischer Arbeit hinein, etwa mit Blick auf das Format des „offenen Unterrichts“ (Bohl & Kucharz, 2010, S. 28). Die Gegenüberstellung von Gesamt- und Fachunterricht bildet jedoch nur einen Bruchteil konzeptioneller Fragen zur Spezifik des Anfangsunterrichts in der Grundschule ab. Weil sie als erste staatliche Institution unter Berufung auf die Schulpflicht sämtliche² Kinder eines Jahrgangs des jeweiligen Einzugsgebietes in das schulische Lernen einzuführen hat, beschäftigt dieses Thema sowohl die grundschulpädagogische Profession als auch die wissenschaftliche Disziplin von Beginn an. Um die Vielfalt der Ansätze exemplarisch abzubilden, werden nachfolgend fünf diesbezügliche Klassiker der Grundschulpädagogik untersucht. Leitend sind dabei die folgenden zwei Fragen:

- I Was erfahren wir aus den historischen Quellen über spezifische didaktische Vorstellungen hinsichtlich des Anfangsunterrichts und
- II welche Vorstellungen zur Funktion des Anfangsunterrichts liegen in Bezug auf die Schulanfänger*innen vor?

Die erste Frage geht vor allem der jeweiligen Inhaltsauswahl und Unterrichtsgestaltung nach, die zweite der zugrundeliegenden Art der Einführung von Schüler*innen in das schulische Geschehen sowie der damit verbundenen Herstellung von Systempassung (Einführung in Schülerrolle, Unterrichtssprache, Unterrichtsinteraktion). Unsere Quellenauswahl gründet auf der historisch-politischen Abfolge von Weimarer Republik, Nationalsozialismus, „Rekonstruktion bis 1965“ sowie „Kritik und Reform ab 1965“ (Götz & Sandfuchs, 2014, S. 34ff.), ergänzt um den Punkt „zeitgenössischer Blick auf Anfangsunterricht“. Zudem wird auf die Vorstellung bedeutsamer Autor*innen der Grundschulpädagogik von Wolfgang Einsiedler zurückgegriffen (vgl. Einsiedler, 2015). Dabei ist der Begriff „Anfangsunterricht“ nicht immer explizit zu finden, wohl aber Ausführungen zum Schulbeginn. Zur exemplarischen Illustration wurde jeweils ein*e als zentral erachtete*r Autor*in ausgewählt. Inhaltlich geht es dabei um die Frage von Kontinuität und Wandel in der Aufgabenzuschreibung des Anfangsunterrichts.

2 Wegen einer noch unvollständigen inklusiven Beschulung aller Kinder, einem (wachsenden) Privatschulsektor und sozialräumlicher Trennungen sprechen wir von „sämtlichen“, nicht von „allen“ Kindern.

Weimarer Republik – Martin Weise: „Die Grundschule“

Im Jahr 1928 hielt der Hochschullehrer und Sozialdemokrat Martin Weise auf dem in Berlin abgehaltenen internationalen Kongress des Zentralrats für Erziehung und Unterricht eine Rede mit dem Titel „Die Grundschule“. Dort erläuterte er seine didaktischen Vorstellungen zum von ihm sogenannten „Elementarunterricht“ im ersten und zweiten Schuljahr sowie dessen gesellschaftliche Funktion (Weise, 1928, S. 395). Martin Weise ist in Bezug auf die Geschichte des Anfangsunterrichts interessant, weil er einerseits zu denjenigen gehörte, die als „ehemalige Lehrer mit Lehrerseminarausbildung“ in den 1920er Jahren den grundschulpädagogischen Diskurs bestimmten (Einsiedler, 2015, S. 15ff.), wobei sein Vortrag zugleich dem wissenschaftlichen Feld zuzurechnen ist (vgl. ebd., S. 25ff.). Im Gegensatz zu anderen Zeitgenossen wurde Martin Weises Karriere jedoch durch den Nationalsozialismus abrupt unterbrochen und nicht unter anderen Vorzeichen fortgesetzt.³ Seine Ausführungen zum Anfangsunterricht beginnen nun mit der Kontrastierung der Beziehung von Eltern zu ihrem Kind versus derjenigen von Lehrer*innen zu Schüler*innen.

Während elterliche Erziehung „aus Liebe [...], aus ehrlichem Helferwillen“ heraus erfolge, kämen in der Schule bereits sozialisierende Aspekte hinzu (Weise, 1928, S. 381f.). Die Lehrer*innen der Grundschule sei(en) daher sowohl dem Kind als auch der Gesellschaft gegenüber verpflichtet (vgl. ebd., S. 382, S. 391; s. dazu Heinzl, 2019). Der Unterricht orientiere sich an inhaltlichen Zielen letzterer, etwa den Kulturtechniken, folge aber didaktisch-methodisch der reformpädagogischen Prämisse „»Vom Kinde aus!«“ (Weise, 1928, S. 383). Darunter versteht Weise eine Art Bildungsbedürfnis des Kindes und dass Schule „nicht zu Abrichtung [...] führen soll“ (ebd.). So müsse etwa im „Rechenunterricht [...] das zahlenmäßige Erfassen der Umwelt zum Grundsatz für alle Unterrichtsstunden“ und die „Lust am Zählen und Gruppieren“ zum Ausgangspunkt werden (ebd., S. 385). Auch habe man „das Kind [...] ernsthaft zu studieren“ (ebd., S. 384), womit sich ein Beobachtungsauftrag verbindet. Um „den Wachstumsgesetzen des Kindes“ zu entsprechen, brauche es die „Methoden des Erlebnisunterrichts, des Gesamtunterrichts, der Arbeitsschule“ (ebd.).

Bezüglich des „Schuleintritt[s]“ spricht Weise auch vom Widerspruch zwischen individuellem „Ganzheitsdenken“ und einem gesellschaftlich-historisch gewachsenen „Fachdenken“, weshalb die Grundschule „ein fruchtbares Verbundensein“ beider Stränge herzustellen habe (ebd., S. 393). Er hält fest: „Eine Grundschule, die in solcher Weise verfährt, gelangt zu einer Unterrichtsform, die man Gesamtunterricht nennt“ (ebd., S. 394). Im „Elementarunterricht des 1. und 2. Schuljahres“ werde dabei vieles aufgegriffen, „was der Tag bringt“, was an anderer

³ Zu Martin Weise vor, während und nach dem Nationalsozialismus siehe Mebus 1999.

Stelle im Text als „Gelegenheitsunterricht“ bezeichnet wird (ebd., S. 395). Der damit verbundene „heimtliche Anschauungsunterricht [...] führt die Kinder unmittelbar zu den Dingen [...] und lässt [sic!] sie dabei den Weg zum Gegenstande nach Möglichkeit selbst schreiten“ (ebd., S. 389). Das (subjektive) Erleben stellt hier Prinzip und Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns dar, „nicht so sehr das Wort“ (ebd., S. 390). Dabei wird schon zu diesem historisch frühen Zeitpunkt die Heterogenität der Schüler*innen festgehalten: „Alle Begabungen sitzen nebeneinander“ (ebd., S. 398). Das Ziel aller „Differenzierung“(!) wird jedoch nicht in der absoluten Freiheit des Einzelnen gesehen, sondern mit ihrer Hilfe solle die „Gemeinschaft aller im Füreinander und Miteinander zur höchsten Entfaltung“ gebracht werden (ebd., S. 398f.). Gelingende pädagogische Arbeit führe zur „Gemeinschaftsschule“ (ebd., S. 400). In diesem Zusammenhang zeigt sich auch Weises Weltoffenheit, wenn die „für alle gemeinsame Grundschule“ gefordert wird, unabhängig von Glauben und Weltanschauung (ebd., S. 401).

Nationalsozialismus – Oswald Kroh: „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes“

Die bizarre, jedoch nicht seltene Fortführung von reformpädagogischen Anteilen bei gleichzeitigem Aufgreifen von „spezifisch nationalsozialistischen Elementen“ (Götz & Sandfuchs, 2014, S. 38) findet sich bei Oswald Kroh exemplarisch. Der vor, während und nach dem Nationalsozialismus prominente psychologische Pädagoge schrieb seine hier besprochene Monographie, die zwischen 1928 und 1964 vielfach aufgelegt wurde, mehrfach um – stets dem Zeitgeist entsprechend (vgl. Einsiedler, 2015, S. 27ff.). Die vorliegenden Ausführungen konzentrieren sich auf das 14. Unterkapitel „Wesensgestalt der Grundschule“ (Kroh, 1935, S. 386) der 11./12. Auflage von 1935, die unter anderem einen neuen Untertitel erhalten hatte: „Grundlage völkischer Jugenderziehung“. Auch Kroh beginnt dabei mit Ausführungen zur Beziehung von Lehrer*innen zu Schüler*innen.

So verlange die Grundschule „von ihren Lehrern einen besonderen Grad sozialer Verbundenheit mit ihren Schülern“, weshalb diese „sich dem Kinde als Gesamtwesen gegenüber verantwortlich“ fänden, ebenfalls umschrieben als „Schüler auch da Kinder sein [lassen; JSO] [...], wo sie ihnen ernste Arbeit abfordern“ (ebd., S. 387). Von diesen mystisch anmutenden Formeln wird weiterhin behauptet, sie seien in der Praxis „heute schon in unzähligen Fällen überzeugend bewiesen“ worden (ebd.). Entschieden fordert Kroh eine „Totalbildung“ als Gegensatz zum „bloßen Intellektualismus“ (ebd., S. 394, S. 399). Die weiteren Ausführungen zeigen große Ähnlichkeiten zum Gesamtunterricht, wenn etwa „an der Dingwelt“ anzusetzen sei oder „alle Seiten der kindlichen Psyche“ anzusprechen sind (ebd.).

Kroh bemüht sich jedoch um eine Abgrenzung, indem er andere Unterrichtsformate als reines „Anfüllen mit Wissensstoffen“ oder „eine Stätte äußerlichen Betriebes“ bezeichnet – ein Seitenhieb gegen die Arbeitsschule⁴ (ebd., S. 395).

Auch methodisch brauche es die „echte Gemeinschaft von Schüler und Lehrer“, weil nur dann „der Schüler das Empfinden hat, daß [sic!] der Lehrer an seinem Erleben teilhat, ihn ernst nimmt“ (ebd., S. 396), etwa beim Aufschreiben und Erzählen von Erlebnissen. Der Annahme folgend, dass die Grundschule „Muttersprachschule“ sei (ebd., S. 395), fordert Kroh, dass sich der Deutschunterricht „nicht in grammatischen Regeln und ihrer Aneignung“ verstricken müsse, sondern bloß den Schüler*innen „auf dem Wege der Bewußtmachung [sic!]“ aufzuzeigen sei, „was das Kind bereits richtig zu gebrauchen gelernt hat“ (ebd., S. 398). Mehrsprachigkeit wird hier ignoriert (auch bei Kroh, 1931, S. 334ff.), obwohl sie auch im Deutschen Reich existierte (vgl. Krüger-Potratz, 2019).

In der Relevanzsetzung von Heimatkunde und Anschauungsunterricht wird eine reformpädagogische Tradition fortgeführt (vgl. Kroh, 1935, S. 398). Es gehe darum, „die in der Wirklichkeit vorliegende gegenständliche Mannigfaltigkeit mit Hilfe unserer Bewusstseinsgesetzmäßigkeiten, d.h. kategorial“ zu erfassen (ebd.). Damit ist eine grundsätzliche Skepsis gegenüber einem auf Abbildungen zurückgreifenden Unterricht verbunden. „Anschauung“ wird hier „zum absoluten Fundament aller Bildung“ (ebd., S. 401). Gerade die „Erscheinungen aus der naturhaften Wirklichkeit“ entsprächen der Entwicklungsstufe des Grundschulalters besonders und seien damit als Unterrichtsinhalt naheliegend (ebd.). Ein „kindgemäßer Anfangsunterricht“ ermögliche darüber hinaus die „Vereinigung von Formal-, Inhalts- und Wertbildung“ als Moralerziehung, indem eine „affektiv fundierte Ganzheitlichkeit des Erlebens“ als didaktisches Prinzip diene (ebd., S. 402f.). So komme es zu einer „fortschreitenden Arbeitsdisziplinierung“, die sich im „Übergang vom Gesamtunterricht der ersten Schulzeit zur beginnenden Fächerung der heimat- und sprachkundlichen Gebiete am Ende der Grundschule“ zeige (ebd., S. 408). Bei alledem verlangten die Kinder „geradezu nach sicherer autoritativer Führung“, die vonseiten der Lehrkraft zu leisten sei (ebd., S. 410).

Rekonstruktion bis 1965 – Ilse Lichtenstein-Rother: „Schulanfang“

Ilse Lichtenstein-Rother gilt als einflussreiche Pädagogin der Nachkriegszeit (vgl. Einsiedler, 2015, S. 86ff). Ihr 1955 erstmals veröffentlichtes Buch „Schulanfang“ mit Bezug auf das erste und zweite Schuljahr gilt als Klassiker zum Anfangsun-

⁴ 1931 stand hier noch „aus seiner Schule einen Exerzierplatz zu machen“, was folglich eher einen militaristischen Drill als die Arbeitsschule aufs Korn nimmt (Kroh, 1931, S. 334).

terrichtet und erschien 1969 bereits in siebter Auflage. Den Hintergrund ihrer Ausführungen bildet eine damalige Schulrealität, in der Anfängerklassen oft nur 12-16 Wochenstunden zur Verfügung standen (vgl. Lichtenstein-Rother, 1969, S. 3) und die Klassengrößen von 30 bis 50 Schüler*innen umfassten. Ihren Klassenraum teilten sie dabei oft mit höheren Klassenstufen.

Lichtenstein-Rother sieht drei zentrale Aufgaben des Schulanfangs: 1. Einführung in neue Erlebnis- und Erkenntnismöglichkeiten durch Anknüpfung an Lebensbezüge der Kinder (Lebensweltbezug), 2. Überführung von einer Spielhaltung zur Arbeitshaltung und zum bewussten, zielstrebigem Lernen, verbunden mit „einer ersten inneren Disziplinierung“ und 3. Unterstützung des Wegs in die Kindergemeinschaft sowie in Form und Inhalt „gesitteten Miteinanderlebens“ (ebd., S. 2). Die Funktion der ersten Schulstufe sei es auch, einen „zum Elternhaus hinzutretenden erweiterten Lebensraum des kindlichen Daseins“ zu schaffen (ebd., S. 45). In Abgrenzung von einer Schule als „Unterrichtsanstalt“ wird Schule „als neue soziale Lebensform“ (ebd., S. 45) der Kinder entworfen; im Mittelpunkt stehe somit „die Führung zu mitmenschlichem Verhalten“ (ebd., S. 46).

Für ein pädagogisches Verständnis des Schulanfangs sei es entscheidend, dass die Schule „das volle Kinderleben in Pflege nimmt, also nicht das Kindsein auf das Schülersein reduziert, sondern es um das Schülersein und Mitschülersein erweitert und von dorthier mitformt“ (ebd., S. 1). Interessant ist hier, dass sie die Beziehungen der Kinder einer Klasse mitdenkt. Deren Lebensgeschichte vor der Einschulung und die daraus resultierenden Unterschiede, etwa in Bezug auf den Entwicklungsstand, häusliche Umwelt oder Arbeitsgeschwindigkeit gelte es ferner zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 9-17).

Die Einführung in „Inhalte und Ordnungen des Schullebens“ (ebd., S. 56) müsse kindgemäß erfolgen. Damit trennt sie soziale Ordnung von didaktischen und fachlichen Aspekten des Anfangsunterrichts, wobei erstere als „Voraussetzung für fruchtbaren Unterricht“ (ebd., S. 55) thematisiert wird. Sie unterscheidet die Klassenebene respektive das Verhältnis der Kinder zueinander und die Ebene des Schullebens, die den Rhythmus des Schultages und die „Schulwoche mit ihren besonderen Einrichtungen“ (ebd., S. 77) darstellt. Dazu zählen Wochenplan, Bücherstunde und freie Arbeit. Die Ausführungen zu beiden Bereichen haben empfehlenden Charakter, was an Formulierungen wie „es erscheint uns günstig“ (ebd., S. 64) deutlich wird. Unklar bleibt, ob es sich um empirische Tatsachen oder konstruierte Beispiele handelt.

Auch Lichtenstein-Rother führt reformpädagogische Traditionen hinsichtlich des Anfangsunterrichts fort und hebt drei Themenkomplexe mit enger Verbindung hervor: 1. Überwindung des „beziehungslosen Nebeneinanders der verschiedenen Schulfächer“ durch „Gesamtunterricht“ (ebd., S. 111, Hervorhebung im Original), 2. kindgemäße Gestaltung des Unterrichts als „Pädagogik vom Kinde aus“, 3. Grundlegung des fachlich differenzierten Unterrichts. Im Mittelpunkt des Ge-

samtunterrichts wird der heimatkundliche Anschauungsunterricht gesehen, „in den sich die grundlegenden Übungen im Sprechen und Lesen, im Malen und Zeichnen, Schreiben, Rechnen und Singen eingliedern“ (ebd., S. 114), wobei auch die Eigengesetzlichkeit fachlicher Bereiche im Gesamtunterricht zu wahren sei. In Lehrgängen könne nur das Rechnen, Lesen und Schreiben unterrichtet werden. Mit Bezug auf die kontroverse Diskussion um den Erstleseunterricht und differente Konzepte von Leselehrgängen lehnt sie Ansätze einer ökonomischen, rational-technischen Übermittlung einer Kulturtechnik ab. Es müsse um „Anbahnung einer geistigen Existenz, um einen selbständigen Umgang mit der Schrift sowie um ein Verhältnis zum Buch“ (ebd., S. 124) gehen. Um der großen „Streuung der Kinder im Hinblick auf Begabung und Entwicklungsstand“ gerecht zu werden, bestehe die Notwendigkeit der Differenzierung (ebd., S. 127), wobei innere Differenzierung bevorzugt wird. Hinsichtlich der Beurteilung von Leistungen im Anfangsunterricht plädiert sie für die individuelle Bezugsnorm und gleiche Aufgaben für alle Kinder, mit dem Ziel Aufschlüsse über individuelle Förderung zu erhalten. Die Beurteilung im Zeugnis solle „so lange wie möglich nicht mit Noten erfolgen“ (ebd., S. 146).

Kritik und Reform ab 1965 – Erwin Schwartz: „Die Grundschule; Funktion und Reform“

Erwin Schwartz engagierte sich seit den 1960er Jahren für die Reform der Grundschule, besetzte an der Universität Frankfurt den ersten Lehrstuhl für Grundschuldidaktik in Deutschland und war maßgeblich an der Gründung des Arbeitskreises Grundschule und der ersten Durchführung des Bundesgrundschulkongresses 1969 beteiligt (vgl. Bartnitzky, 2019).

In seinem Buch „Die Grundschule. Funktion und Reform“ (1969) übt Schwartz deutliche Institutionskritik, da es nicht – wie 1919 erhofft – gelungen sei eine gemeinsame Schule für alle Kinder zu schaffen. Er moniert eine Vernachlässigung der Grundschule in der schulpolitischen Diskussion und betont die Bedeutung der Kindheit als einer Phase erhöhter Bildsamkeit. Er entwirft die Grundschule als Grundstufe einer demokratischen Gesamtschule, die „freisetzende Erziehung“ (ebd., S. 23) als Teilhabe von Heranwachsenden und Chancengleichheit zur Bildung leisten solle, mit dem Ziel sozialer Integration. Dabei könne *„Chancengleichheit zur Bildung nur durch Ungleichheit der Lernangebote gewährleistet werden“* (ebd., S. 25, Hervorhebung im Original). Die Funktion der Anfangsschule bestehe aus pädagogischen und gesellschaftlichen Gründen darin, „sich auf die vorbedingte unterschiedliche Lernfähigkeit der Kinder einzustellen und diese Unterschiede nicht zu verstärken, sondern soweit möglich, abzubauen“ (ebd., S. 120).

Ungleiche Entwicklungsstände bei Schulbeginn müssten durch kompensatorische Erziehung ausgeglichen werden (vgl. ebd., S. 71). Dazu sei es notwendig, Lernziele methodisch anders zu operationalisieren und Lehrinhalte, Vermittlungsmethoden und Leistungsbeurteilung kritisch auf diesen Anspruch hin zu überprüfen (vgl. ebd., S. 75). Einer biologisch orientierten Reifetheorie wird eine erziehungswissenschaftlich begründete Lern- und Bildsamkeitstheorie entgegengehalten und die große Bedeutung des frühen Lernens herausgestellt (vgl. ebd., S. 96ff).

Auf den Anfangsunterricht geht Schwartz nur implizit ein; er argumentiert schulstrukturell und bildungsreformerisch, worin sich ein durch den *Deutschen Ausschuss* für das Erziehungs- und Bildungswesen sowie den *Deutschen Bildungsrat* geprägter Zeitgeist äußert. (vgl. Glaser, 2017) Dabei setzt er sich aber mit Problemen der Einschulung und als notwendig erachteten Veränderungen des Schulbeginns auseinander (vgl. Schwartz, 1969, S. 119-133). In Bezug auf letzteren fordert er eine frühere Einschulung aller Kinder und einen variablen Schulbeginn, um schichtenspezifische Bildungsunterschiede besser ausgleichen zu können. Zudem seien Förderstunden im ersten und zweiten Schuljahr notwendig. Der variable Schulbeginn meint dabei Anfangsklassen, die Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren umfassen und die Einrichtung von Vorklassen, als individuell-kompensatorische Unterstützung. Als wichtigen Bestandteil all dessen betrachtet er die didaktische Differenzierung, um das Anspruchsniveau des Schulanfangs dem Entwicklungsstand der Kinder anzupassen.

Zeitgenössischer Blick auf Anfangsunterricht – Petra Hanke: „Anfangsunterricht“

Petra Hanks Monographie (2019) stellt ein aktuelles Werk zum Anfangsunterricht dar, das bereits in der 3. Auflage vorliegt und als Lehrbuch im Lehramtsstudium vielfach rezipiert wird. Sie versteht unter Anfangsunterricht „den Unterricht in den ersten zwei Schuljahren“ (Hanke, 2019, S. 10) und orientiert sich dabei auch an Reformen der Schuleingangsphase in Deutschland seit den 1990er Jahren.

Die Aufgaben desselben leitet sie aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule ab, die als eigenständige Institution im Bildungssystem konzipiert wird und auf die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Aufgaben vorberite, an vorschulische Einrichtungen anknüpfe und wesentliche Grundlagen für weiterführendes Lernen schaffe. Sie wird als erste Schule, Schule für alle Kinder, Schule der Kindheit und bezogen auf ihre „Schnittstellenposition“ gekennzeichnet (ebd., S. 18; s.a. Schorch, 1998). Im Gegensatz zu anderen Arbeiten wird in dieser Listung die Funktion grundlegender Bildung durch die Position

zwischen Kindergarten und Sekundarstufe ersetzt, aus der sich nach Hanke die spezifischen Aufgaben des Anfangsunterrichts ergeben. Es gehe darum im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule „Kontinuität in der Förderung der Lern- und Bildungsprozesse der Kinder zu gewährleisten und Diskontinuitäten durch entsprechende pädagogische Unterstützungen für die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder konstruktiv werden zu lassen“ (ebd., S. 22). Sie verweist auf Zonen kindlicher Lebenswelt (Familie, Nahraum, Schule, ökologische Peripherie) gemäß dem sozialökologischen Modell und Bedingungen des Aufwachsens, der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung entsprechend. Im Anfangsunterricht müssten erstere gemeinsam mit Kindern erkundet werden. Betont wird zudem eine kindliche Lernfähigkeit und Lernwilligkeit „unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, Erwartungen, Selbstkonzepte und Kompetenzen, d.h. der Lebens- und Lerngeschichte des Kindes“ (ebd., S. 43). Mit dem Begriff des „Schullebens“ versucht Hanke die Aktivitäten von Schulanfänger*innen in den Zusammenhang der pädagogischen Absichten des Schulanfangs einzuordnen (vgl. ebd., S. 77-104).

Die Lehrperson müsse im Anfangsunterricht beobachten, deuten, dokumentieren und beraten. In Bezug auf das „pädagogisch-didaktische Handeln im Anfangsunterricht“ wird ein entwicklungsorientiertes Prinzip favorisiert, das in offenen Unterrichtsformen, die an individuelle Voraussetzungen und Lernprozesse der Schüler*innen anknüpfen und auf individuelle Förderung ausgerichtet sind, besonders gut gelinge (vgl. ebd., S. 105-143).

Resümee

Die vorliegende dargestellte, exemplarische Chronologie ausgewählter Beiträge zum Anfangsunterricht zeigt, dass die Frage nach dem „richtigen“ Anfangsunterricht die Institution Grundschule seit ihrer Gründung als wesentliche Frage begleitet, ja sogar bereits lange davor diskutiert wurde. Es handelt sich folglich um ein Kernthema der ersten Schuljahre. Dabei wird einerseits eine erstaunliche Kontinuität, andererseits aber auch ein klarer Wandel deutlich.

Die Forderung, Anfangsunterricht „Vom Kinde aus!“ zu gestalten (Weise, 1928, S. 383), findet sich über alle Jahrzehnte hinweg. Während jedoch bis in die 1960er Jahre hinein die „Ganzheitlichkeit des Erlebens“ im Fokus stand (Kroh, 1935, S. 402f.), der mit Gesamtunterricht (vgl. Weise, 1928, S. 394; Lichtenstein-Rother, 1969, S. 111) bzw. „Totalbildung“ (Kroh, 1935, S. 394) zu entsprechen sei, wurde in den nachfolgenden Dekaden die „unterschiedliche Lernfähigkeit der Kinder“ (Schwartz, 1969, S. 120) betont, verbunden mit einer freisetzenden Erziehung und einem kompensatorischen, fachorientierten Anfangsunterricht. Bei

Petra Hanke wiederum steht vor allem die individuelle Förderung im Zentrum (vgl. Hanke, 2019, S. 105-143).

Die Autor*innen sind „Kinder ihrer Zeit“ und einer dementsprechenden wissenschaftlichen Sozialisation. Während bei Martin Weise reformpädagogische und sozialrevolutionäre Töne anklingen, steht Oswald Kroh abseits seiner psychologischen Ausrichtung nur zu deutlich für die Anpassung an das nationalsozialistische Regime. In der Nachkriegszeit greift dann Ilse Lichtenstein-Rother die Fäden der Reformpädagogik wieder auf, wobei sie jedoch die Sozialbeziehungen von Kindern in erhöhtem Maße berücksichtigt. Erwin Schwartz wiederum argumentiert im Grunde schulstrukturell-politisch sowie sozialisatorisch und deutlich weniger didaktisch als seine Vorgänger*innen. Bei Petra Hanke hingegen finden sich Anteile der gesamten grundschulpädagogischen Diskursgeschichte, mit einer starken Ausprägung der Individualisierung.

Insofern scheint die über viele Jahre zentral gesetzte und intensiv geforderte Berücksichtigung der Gemeinschaft diskursiv zurückzutreten, zugunsten einer stärkeren Gewichtung der Einzelnen. Dabei stellt sich die Frage der Vereinbarkeit einer solch starken wie eindeutigen pädagogisch-didaktischen Schwerpunktsetzung mit dem Anspruch der Grundschule, eine Schule für alle Kinder, gerade im Sinne sozialen Zusammenhalts zu sein (vgl. Götz, 2019). Vollkommen übergangen wird abseits dessen, „dass die klassenöffentliche Kommunikation von Anfang an erheblichen Restriktionen unterliegt“ (Wernet, 2020, S. 126). Diese werden tagtäglich in der Interaktion verhandelt und eingefordert, vorzufinden etwa in der „Melderegel“ (ebd.). Insofern wird im bisherigen Diskurs des Anfangsunterrichts schlichtweg ausgeblendet, dass letzterem auch die Funktion zukommt Schüler*innen zu „disziplinieren“ und sie „den institutionalisierten Prinzipien zu unterwerfen“ (ebd., S. 128). Dies steht selbstredend in erheblicher Spannung zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik in didaktischer Hinsicht ‚vom Kinde aus‘ anzusetzen. Kritisch betrachtet kann hier sogar von „Verleugnung und Verschleierung“ gesprochen werden. „Die zentrale Aufgabe der Grundschule [...], die verpflichtende Teilnahme am Unterricht einzuführen, durchzusetzen und die schulischen Interaktions- und Partizipationsformate zum Alltag von Kindern werden zu lassen“ (Heinzel, 2019, S. 282) stellt insofern ein Forschungsdesiderat in Bezug auf den Anfangsunterricht dar. Um diesen konstanten blinden Fleck der Disziplin zu vergegenwärtigen, bedarf es einer historischen Rückschau.

Literatur

- Bartnitzky, Horst (2019). Auf dem Kind zur kindergerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulverband. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.
- Bohl, Thorsten & Kucharz, Diemut (2010). Offener Unterricht heute; Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim & Basel: Beltz.
- Einsiedler, Wolfgang (2015). Geschichte der Grundschulpädagogik; Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Glaser, Edith (2017). Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag zur Wissensgeschichte der Erziehungswissenschaft in der frühen Bundesrepublik. *Zeitschrift für Pädagogik* 63, S. 88-107.
- Götz, Margarete (2019). 100 Jahre Grundschule – eine Erfolgsgeschichte? *Grundschule aktuell* 146, S. 7-11.
- Götz, Margarete (2014). Heimat – Heimatkunde – Sachunterricht. In Wolfgang Einsiedler u.a. (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 522-527.
- Götz, Margarete & Sandfuchs, Uwe (2014). Geschichte der Grundschule. In Wolfgang Einsiedler u.a. (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 32-45.
- Hacker, Hartmut (2008). Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hanke, Petra (2019). Anfangsunterricht; Leben und Lernen in der Schuleingangsphase (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Heinzel, Friederike (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12(2), S. 275-287.
- Kroh, Oswald (1935). Entwicklungspsychologie des Grundschulkinde als Grundlage völkischer Jugendziehung (11. & 12. Aufl.). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Kroh, Oswald (1931). Die Psychologie des Grundschulkinde in ihrer Beziehung zur kindlichen Gesamtentwicklung (9. & 10. Aufl.). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Krüger-Potratz, Marianne (2019). 100 Jahre Grundschule – 100 Jahre Umgang mit nationaler, sprachlicher und ethnischer Differenz. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12(2), S. 383-398.
- Lichtenstein-Rother, Ilse (1969). Schulanfang: Pädagogik und Didaktik der ersten beiden Schuljahre. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Mebus, Sylvia (1999). Martin WEISE – ein reformpädagogisch orientierter Lehrerbildner zwischen Anerkennung und Ächtung. In Andreas Pehnke u.a. (Hrsg.), *Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik; Traditionen, Bilanzen, Visionen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 611-626.
- Picht, Georg (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg im Breisgau: Walter.
- Schorch, Günther (1998). Grundschulpädagogik. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder, Hartwig (2001). Didaktisches Wörterbuch; Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“ (3. Aufl.). München & Wien: Oldenbourg.
- Schwartz, Erwin (1969). Die Grundschule; Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann.
- Troll, Max (1910). Das erste Schuljahr; Theorie und Praxis der Elementarklasse im Sinne der Reformbestrebungen der Gegenwart unter besonderer Betonung des schaffenden Lernens (2. Aufl.). Langensalza: Hermann Bayer & Söhne.
- Weise, Martin (1928). Die Grundschule. In Kongreßleitung (Hrsg.), *Die neuzeitliche deutsche Volksschule; Bericht über den Kongreß Berlin 1928*. Berlin: Comenius, S. 381-403.
- Wernet, Andreas (2020). Erziehung als Fall; Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion erzieherischer Interaktion. In Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 113-137.
- Wiezorek, Christine & Merten, Roland (2008). Soziale Ungleichheit. In Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS, S. 71-78.

Isabelle Naumann

Von der Meritentafel zur Verhaltensampel – Lob und Strafe in der Grundschule

„Man darf, glaube ich, dreist behaupten, daß [sic!] in Ansehung keines Punkts bei der Erziehung häufiger und gröblicher gefehlt werde, als in Ansehung der Belohnungen, wodurch man Kinder und junge Leute zum Guten reizen, und der Strafen, wodurch man sie von dem Bösen abzuschrecken sucht.“

(Campe, 1788, zit. n. Blochmann, Geißler, Nohl & Weniger, 1959, S. 27)

Den Ausgangspunkt dieses Beitrages markiert das Seminar „Erziehung und Strafe“, welches ich als Studentin des Grundschullehramts an der Universität Kassel im Wintersemester 2007/2008 besuchte. Edith Glaser führte in diesem „in die historische und gegenwärtige Diskussion über Sinn und Angemessenheit von Strafe in der Erziehung sowie in die Veränderungen der Strafpraktiken in pädagogischen Verhältnissen“ (Glaser, 2007) ein. Mit der im Seminar vorgestellten Meritentafel der Philanthropen setzte sie den Impuls, mich mit Erziehungsmitteln in der Grundschule intensiver auseinanderzusetzen. Die Reflexion eigener und beobachteter Belobigungs- und Bestrafungssysteme in der Schulpraxis mündete mehr als zehn Jahre später in gemeinsamen Lehrveranstaltungen mit Edith Glaser, in welchen das Thema Lob und Strafe in der pädagogischen Praxis aus bildungshistorischer und professionsethischer Perspektive gemeinsam mit den Studierenden aufgearbeitet und diskutiert wurde. Der vorliegende Beitrag greift diese Thematik auf und beleuchtet anhand studentischer Dokumentationen aktuell in der Grundschule als Erziehungsmittel angewandte Belobigungs- und Bestrafungssysteme sowie die Auseinandersetzung der Studierenden mit der vorgefundenen Praxis. Vorangestellt werden einige prominente Definitionsversuche des Erziehungsbegriffs sowie eine Rückschau auf historische Belobigungs- und Bestrafungssysteme in der Schule. Der Beitrag schließt mit einem Resümee zur Bedeutung der Historischen Bildungsforschung für die Reflexion gegenwärtiger pädagogischer Praktiken in der Grundschule auch im Setting schulpraktischer Studienanteile.

1 Erziehung in Schule und Unterricht

Der Strukturplan für das Bildungswesen weist Erziehung neben Lehren, Beurteilen, Beraten und Innovieren als Aufgabe von Lehrer*innen aus (vgl. Wissenschaftsrat, 1970, S. 12ff.) und in sämtlichen Schulgesetzen der deutschen Bundeslän-

der finden sich Ausführungen zum Bildungs- und Erziehungsauftrag, wobei die Reihung der Begriffe variiert. Während die Zielsetzung, Schüler*innen im schulischen Kontext zu erziehen, damit als Selbstverständlichkeit erscheint, ist der Erziehungsbegriff vielfältig konnotiert (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2015, S. 19). Erziehung kann funktional als die „soziale Praxis des Umgangs der Menschen mit ihren Kindern“ (Wigger, 2012, S. 338) oder als „Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungsatsache“ (Bernfeld, 1928, S. 51) verstanden werden, womit eine „generationale Ordnung“ (Heinzel, 2011, S. 44) des Erziehungsverhältnisses gesetzt zu sein scheint. Brezinka definiert Erziehung als intentionale „Handlungen [...], durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka, 1990, S. 95), womit personale Aspekte und normative Orientierungen stärker betont werden. Der schulische Auftrag zur Erziehung ist in Abgrenzung zu dem der Bildung „vor allem auf das Verhalten und die moralischen Orientierungen der Heranwachsenden“ (Horstkemper & Tillmann, 2016, S. 20) ausgerichtet. Neben der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen Schüler*innen in der Schule zur Anerkennung von gesellschaftlichen Wertordnungen befähigt und Lernbereitschaft, Leistungswille, Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie Toleranz, Gerechtigkeit und Solidarität gefördert werden (vgl. § 2 HSchG). Erziehende beziehungsweise Lehrer*innen sind dabei jedoch mit einem grundsätzlichen Paradoxon konfrontiert (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2015, S. 19): Während Erziehung einerseits auf Selbst- und Mitbestimmung ausgerichtet ist und das Kind als aktive*r Mitgestalter*in seiner Bildungsprozesse verstanden wird (vgl. HMSI & HKM, 2019, S. 20), sind andererseits Grenzen, Regeln und bestehende Strukturen zu vermitteln, womit auch die Unterordnung des einzelnen Kindes an ebendiese einhergeht (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2015, S. 19). Zur Anpassung an schulische Verhaltensnormen können schulrechtlich legitimierte und klar definierte Ordnungsmaßnahmen als Reaktion auf unerwünschtes Schüler*innenverhalten zur Disziplinierung angewandt werden (vgl. § 82 HSchG). Pädagogische Maßnahmen im Unterricht, die möglichem Fehlverhalten vorbeugen sollen, sind hingegen bezüglich der konkreten Ausgestaltung in der Regel nicht näher bestimmt, womit Lehrer*innen ein weiter Handlungsspielraum zukommt (vgl. Stäsche, 2012, S. 340). Das Hessische Schulgesetz führt einige Interventionsmöglichkeiten auf, wie das Androhen von Ordnungsmaßnahmen, das Nachholen von Unterricht oder die Erteilung von Zusatzaufgaben (vgl. § 82 HSchG). Insbesondere solle aber das Gespräch mit dem*der Schüler*in gesucht werden, da pädagogische Maßnahmen „der Entwicklung des Lern- und Leistungswillens der Schülerin oder des Schülers und der Bereitschaft zu verantwortlichem sozialen Handeln nach den Grundsätzen der Toleranz, der Gerechtigkeit und der Solidarität dienen“ (§ 82 HSchG) sollen.

2 Wettbewerb und Belobigung als schulische Erziehungsmittel

Geißler unterscheidet direkte Erziehungsmittel, zu denen er Lob, Tadel, Ermahnung und Strafe zählt, sowie indirekte Erziehungsmittel wie Spiel, Wettstreit und Arbeit (vgl. Geißler, 1967, S. 20). Direkte und indirekte Erziehungsmittel sind jedoch nicht trennscharf zu denken, sondern mitunter ineinander verwoben. Die öffentlich praktizierte Belobigung, sichtbar gemacht durch eine Reihung der Sitzordnung – vorne die ‚guten‘, hinten die ‚schlechten‘ Schüler¹ – existierte bereits im römischen Schulwesen und diente dem Zweck, den Ehrgeiz unter den Schülern zu wecken (vgl. Herdegen, 2009, S. 30). Auch in den Jesuitenschulen, die sich ab dem ausgehenden 16. Jahrhundert entwickelten, waren „Wettkämpfe, Preisverleihungen und öffentliche Ehrungen [...], die die Jesuiten zu ihren wichtigsten Erziehungsmitteln zählten“, (ebd., S. 37) zentrale Bestandteile. Durch die daraus resultierenden Rangfolgen und die Honorierung durch Ehrentitel und Preise wurde ein permanentes Konkurrenzstreben initiiert (vgl., ebd., S. 39ff.). Anreize zur Steigerung des Ehrgeizes wurden von den Philanthropen weiterentwickelt (vgl. Reh, Berdelmann & Scholz, 2015, S. 41), wobei Fleiß und tugendhaftes Verhalten zu zentralen erzieherischen Absichten avancierten (vgl. Berdelmann, Reh & Scholz, 2018, S. 145f.). Im Jahr 1777 führte Johann Bernhard Basedow die Meritentafel am Philanthropinum in Dessau als ausgeklügeltes Belobigungs- und Bestrafungssystem ein, welches öffentlich ausgehängt wurde (vgl. Sprengel, 1995, S. 7):

„Es werden Billetts gegeben für besonderen Fleiß, für vorzügliche Aufmerksamkeit und für gutes Verhalten, für Ordnung eigner Ausarbeitungen, für Wirkungen des besonderen Fleißes. 50 solche Billette gehören zu einem goldenen Punkt auf der Meritentafel, der nach der Gottesverehrung angeschlagen wird [...]. 50 Punkte geben einem Philanthropisten den Orden des Fleißes, der in einem Bande und einer silbernen Medaille besteht, welches er bei gewissen Feierlichkeiten tragen darf und welches macht, daß [sic!] er bei gewissen Umständen und Vergnügungen, daran nicht alle teilnehmen können, als Beordeter einen Vorzug hat.

Ein schwarzer Punkt wird erworben, wenn jemand *zwölf schwarze Billette oder Striche* bekommen hat, für zwölfmaliges Versehen. Doch ein Versehen mit sichtbar böser Absicht kann einige schwarze Bill. oder einen ganzen schwarzen Punkt zur Folge haben. Für beharrlichen Ungehorsam im Auftrage, der leicht ausgerichtet werden kann, wenn nicht der Wille fehlt, werden wohl 2 bis 3 schw. Billetts bestimmt und eine Nachricht darüber an die Eltern geschickt.“

(Verzeichnis der den Philanthropisten zuerkannten und abgeschlagenen Billetts zur Erwerbung goldener Punkte auf den Meritentafeln, zit. n. Benner & Kemper, 2000, S. 153).

1 Hier wird ausschließlich die männliche Form verwendet, da nur Knaben, Epheben und jungen Männern der Zugang zu institutionalisierten Bildung offenstand (vgl. Herdegen, 2009, S. 29).

Anhand eines von Joachim Heinrich Campe verfassten Kriterienkatalogs zur Vergabe der Punkte und Billets (vgl. Berdelmann, Reh & Scholz, 2018, S. 146) oblag es am Ende jeder Unterrichtsstunde den Lehrern, über das Verhalten der ‚Zöglinge‘ zu urteilen und dieses anhand von 20 Kurzzeichen in einem Meritenbuch zu dokumentieren (vgl. Sprengel, 1995, S. 7). Wenngleich die Meritentafel bei den Schülern² sichtbare Wirkung erzielte, wurde diese im Kreise ihrer „Erfinder“ aber auch kritisch hinterfragt. Campe führte Zweifel hinsichtlich der Auswirkungen auf das individuelle Wohl der Schüler an (vgl. Berdelmann, Reh & Scholz, 2018, S. 148) und auch Karl Gottlieb Neuendorf, der das Philanthropinum zwischen 1784 und 1793 leitete, plädierte dafür, die Meritentafel durch andere Ermunterungen des Fleißes zu ersetzen (vgl. Sprengel, 1995, S. 7).

3 Belobigungs- und Bestrafungssysteme in der Grundschule – ein exemplarischer Blick in die aktuelle Schulpraxis

Zwecks eines Einblicks in die aktuelle pädagogische Praxis der Belobigung und Bestrafung in der Grundschule wird im Folgenden eine Dokumentenanalyse (vgl. Glaser, 2013) mittels einer sequenzanalytischen Rekonstruktion (vgl. Meseth, 2013) vorgenommen. Grundlage sind studentische Dokumentationen zu Belobigungs- und Bestrafungssystemen, die im Praxissemester des Lehramts an Grundschulen an der Universität Kassel im Wintersemester 2020/2021 entstanden. Die Studierenden wurden gebeten, die Belobigungs- und Bestrafungssysteme, die in ihren Praxissemesterklassen zum Einsatz kommen, zu dokumentieren. Insgesamt liegen 20 Texte vor, die unabhängig von einer Bearbeitung der Thematik im Seminar erstellt wurden. Die Durchsicht des Materials zeigt zunächst, dass in den Grundschulklassen eine Vielzahl an Belobigungs- und Bestrafungssystemen vorhanden ist. Beschrieben werden positive Verstärkungen durch verbales Lob von Lehrer*innen sowie Belohnungssysteme für einzelne Kinder oder Tischgruppen (z.B. Smileys, gesammelte Lobsteinchen oder Lobkarten wie „*leisester Tisch*“) sowie individuelle oder kollektive Wochenziele, teils verbunden mit der gemeinschaftlichen Belobigung durch die Klasse („*jedes Kind, das einen Smiley erhält, bekommt einen Applaus von der Klasse*“). Im Gegensatz dazu stehen aber auch vielfältige Maßnahmen, die zur Disziplinierung bei unerwünschtem Schüler*innenverhalten angewandt werden: Die Notation von Namen an der Tafel, die mit Strichen für Fehlverhalten versehen werden („*Hat ein Kind drei Striche, werden die Eltern angerufen.*“), die Vergabe gelber und roter Karten durch die Lehrer*innen, in deren Folge das Kind das eigene Fehlverhalten auf einem durch

2 Abgesehen von Basedows Tochter Emelie wurden am Dessauer Philanthropin ausschließlich Jungen unterrichtet (vgl. Rossini, 2015, S. 102).

die Lehrkraft vorgefertigtes Regelblatt ankreuzen muss, die Separierung im „*stillen Büro*“ in Form eines Tisches in der vorderen Ecke des Klassenraumes oder der Verweis vor die Klassentür. In mehr als einem Drittel der Dokumentationen taucht die sogenannte Verhaltensampel auf. Aus diesen Beschreibungen wurden zwei zusammengehörige Passagen ausgewählt, die im Folgenden vorgestellt und interpretiert werden, um die Studierendenperspektive auf die in der Praxisphase erlebten Belobigungs- und Bestrafungspraktiken zu rekonstruieren.

„Zum einen gibt es die Verhaltensampel. Diese besteht wie gewohnt aus dem grünen (lächelnder Smiley), dem gelben (neutraler Smiley) und dem roten Kreis (trauriger Smiley). Außerdem gibt es dazu jedoch noch einen silbernen Kreis. Die Namen der Kinder sind um diese Kreise herum mit Magneten angehängen, sodass das Bild einer Sonne entsteht. Am Anfang des Monats starten alle Kinder auf dem silbernen Kreis. Bei Unterrichtsstörungen oder Arbeitsverweigerungen (etc.) werden die betroffenen Kinder jeweils einzeln einen Kreis weiter gesetzt. Nach dem silbernen folgt der grüne, daraufhin der gelbe und schließlich der rote Kreis. Schafft ein Kind es den kompletten Monat auf Silber zu bleiben, bekommt dieses ein Lobkärtchen und darf sich etwas aus einer Überraschungskiste aussuchen. Wandert ein Kind auf Rot, bekommt dieses eine rote Karte. Diese enthält eine Benachrichtigung über das Verhalten des Schülers/ der Schülerin an die Eltern. Am nächsten Morgen, bevor der Unterricht beginnt, wandern alle Kinder, die den silbernen Kreis verlassen haben, zurück auf grün. Haben sie den silbernen Kreis einmal verlassen, haben sie erst im nächsten Monat wieder die Möglichkeit, dorthin zurück zu kommen. Die restlichen Felder starten jeden Tag aufs Neue. So erhält jedes Kind jeden Tag die Chance, es besser zu machen.“

Durch die Eröffnung „*zum einen*“ wird zunächst darauf verwiesen, dass in dieser Klasse mehrere Belobigungs- und/oder Bestrafungssysteme eingesetzt werden. Die Existenz der Verhaltensampel wird mit dem Artikel „*die*“ eingeführt, womit eine allgemeine Kenntnis über selbige vorausgesetzt zu werden scheint. Dies bestätigt sich in der zweiten Sequenz: „*wie gewohnt*“ besteht die Verhaltensampel aus Smileys in den Farben grün, gelb und rot. Hier wird eine Analogie zum Verkehrswechselzeichen der Ampel aufgemacht, deren farbliche Signale – grün steht für „freigegeben“, gelb für „warten“, rot für „halt“ – zur Verhaltensregulierung auf den schulischen Kontext übertragen werden und zusätzlich durch eine Rückmeldung auf der emotionalen Ebene (*lächelnder, neutraler und trauriger Smiley*) verstärkt werden. Ergänzt wird das dreifarbige Ampelsystem durch einen silbernen Kreis, dessen Position und Funktion zunächst nicht expliziert wird. Dieser ist auch nicht mit einer emotionalen Illustration versehen, sodass dessen Bedeutung offenbar für die Schüler*innen nicht visuell unterstrichen werden muss. Obwohl lediglich die Farben grün, gelb und rot im Straßenverkehr verbindliche Implikationen beinhalten, ist auch für den*die Verfasser*in der silberne Kreis zunächst nicht erklärungsbedürftig. Nachfolgend wird erkennbar, dass die Verhaltensampel nicht als System zur kollektiven Verhaltensregulation genutzt wird, sondern je-

de*n Schüler*in einzeln adressiert. Inhärent ist dem System die Möglichkeit einer veränderten Positionierung, denn *„[d]ie Namen der Kinder sind um diese Kreise herum mit Magneten angehangen“*, womit ohne großen Aufwand Veränderungen der Zuordnung von Kindern zu den Kreisen vorgenommen werden können. Der Turnus, in welchem sich die Schüler*innen auf der Verhaltensampel bewähren müssen, wird in der nachfolgenden Sequenz ersichtlich, wobei durch die Formulierung *„starten alle Kinder“* bereits nahegelegt wird, dass ein wie auch immer geartetes Ziel zu erreichen ist, denn wer irgendwo startet, will oder muss auch meistens irgendwo ankommen. Den Ausgangspunkt markiert, wie wir nun wissen, der silberne Kreis. Eine Analogie zur Auszeichnung mit einer Medaille im Sport liegt hier sowohl in der Form als auch in der Farbe (*„silberne Kreis“*) nahe. Nachfolgend wird die Reihung der Kreise, es geht gestaffelt vom silbernen über den grünen und gelben Kreis *„schließlich“* und damit endgültig zum roten Kreis, erläutert. Die Verhaltensampel scheint mit einer Herausforderung verbunden zu sein, denn es gilt, dass etwas über einen längeren Zeitraum *„[ge]schafft“* werden muss. Dass es sich um einen *„kompletten Monat“* handelt, ist insofern beachtenswert, dass es sich hierbei nicht um eine typische schulische Zeiteinheit handelt. Vielmehr scheint die Dauer eines Monats ergänzend zu kurzen (Stundenplan/Wochenplan) und längeren schulischen Zeiteinteilungen (Halbjahr/Schuljahr) einen zusätzlichen und damit besonderen Fixpunkt zu markieren. Im Zuge dieser Sequenz wird nun auch das Ziel ersichtlich: Die Schüler*innen erhalten eine Belobigung, wenn sie die Herausforderung gemeistert haben, den Unterricht nicht zu stören und auf dem silbernen Kreis zu verweilen. Auf die Belobigung, in der sprachlichen Variation als Diminutiv (*„Lobkärtchen“*) im Gegensatz zur gelben und roten Karte verniedlichend dokumentiert, folgt eine materielle Belohnung, deren Wert durch die Zugänglichkeit zur *„Überraschkiste“* gesteigert wird. Die Belohnung ist zudem mit einem nicht-materiellen Gewinn verbunden, nämlich dem zugestandenen Privileg der Entscheidungsfreiheit (*„darf sich etwas aus der Überraschkiste aussuchen“*). Der zweimalige Verweis auf das Wandern der Kinder auf der Verhaltensampel legt beinahe eine scheinbar vergnügliche Eigenaktivität nahe. Unklar bleibt, wer über die Positionen an der Verhaltensampel entscheidet. Die Einführung eines abermals aus dem Sport entlehnten Symbols, der roten Karte, die durch eine*n Unparteiische*n, den*die Schiedsrichter*in vergeben wird, verweist jedoch auf eine entscheidende, sich damit als objektiv inszenierende Instanz, vermutlich die Lehrkraft. Verbunden wird die rote Karte, die im Sport einen Ausschluss aus dem Spielgeschehen zur Folge hat, hier mit der Hinzuziehung einer weiteren Erziehungsinstanz, den Eltern. Die zusätzlichen Konsequenzen, die möglicherweise auf das *„Fehlverhalten“* der Schüler*innen folgen, werden somit von der Schule in den privaten Raum delegiert. Indem alle Kinder täglich zu Beginn des Unterrichts wieder auf dem grünen Kreis starten, wird der Kreislauf der Verhaltensbewährung und Disziplinierung permanent er-

neut in Gang gesetzt, hier positiv konnotiert durch die behauptete Chance, dass es „*jedes Kind jeden Tag [...] besser [...] machen*“ kann. Dabei bleibt jedoch allen, die sich auf dem grünen Kreis befinden, die Chance bis zu Beginn des nächsten Monats verwehrt, wieder auf das höchste Belobigungsniveau, den silbernen Kreis, zurückzukehren. Die Position auf dem silbernen Kreis wird damit nochmals als besonders wertvoll herausgestellt und betont, dass diese durch einmaliges Fehlverhalten dauerhaft verwirkt wird. Ergänzend zum Text war der studentischen Dokumentation ein Foto der Verhaltensampel beigelegt, welches hier aufgrund der Angabe der Namen und einer möglichen Zuordnung zu einer bestimmten Klasse aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht gezeigt wird. Auf diesem Bild sind alle Kinder am grünen Kreis positioniert, so dass ersichtlich wird, dass jedes Kind in dem entsprechenden Monat mit Hilfe der Verhaltensampel diszipliniert wurde. Nachfolgend wird nun die studentische Auseinandersetzung mit der vorgefundenen Praxis der Verhaltensampel in den Blick genommen. Grundlage ist die Kommentierung des Belobigungs- und Bestrafungssystems hinsichtlich des pädagogischen Nutzens sowie der damit verbundenen Vor- und Nachteile.

„Ich persönlich finde das Ampelsystem sehr sinnvoll. Die Kinder werden während des Unterrichts immer wieder daran erinnert, sich entsprechend der Regeln, welche sie alle kennen, zu verhalten. Dazu muss die Lehrkraft nicht viel zu beitragen, da dies automatisch geschieht, da die Kinder immer einen Blick auf die Ampel neben der Tafel haben. Vereinzelt Kinder testen trotzdem immer wieder ihre Grenzen aus und gehen über Ermahnungen hinaus. Dabei ist jedoch zu beobachten, dass dies aufhört, sobald sie am gelben Kreis angekommen sind. Vermutlich, weil der rote Kreis mit einer Konsequenz verbunden ist. Daher ist dieses System aus meiner Perspektive sehr nützlich.“

Es zeigt sich, dass der*die Verfasser*in die Verhaltensampel uneingeschränkt befürwortet, was durch das eingangs verwendete Adverb „*sehr*“ in Verbindung mit dem Adjektiv „*sinnvoll*“ deutlich wird. Der Nutzen der Verhaltensampel wird rein zweckorientiert begründet, indem die Erinnerung an die Regeln („*Die Kinder werden während des Unterrichts immer wieder daran erinnert*“) sowie die Entlastung der Lehrkraft („*Dazu muss die Lehrkraft nicht viel zu beitragen, da dies automatisch geschieht*“) als Argumentationslinie für die Zustimmung herangezogen werden. Es kommt durch die Omnipräsenz der Verhaltensampel neben der Tafel, auf welche die Schüler*innen quasi permanent ausgerichtet zu sein scheinen, automatisch, also ohne Einwirkung einer*s Akteurs*in, zu einer Verhaltensregulation – so die Darstellung der*des Studierenden. Vorausgesetzt wird dabei, dass die Regeln, an denen die Kinder gemessen werden, Allgemeingültigkeit besitzen und allen bekannt sind. Durch die Formulierung „*[v]ereinzelt Kinder testen trotzdem immer wieder ihre Grenzen aus*“ wird jeglicher Regelübertritt als aktiver und bewusster Akt der Schüler*innen interpretiert. Zugleich wird die Lehrkraft indirekt entlastet, weil eben kein subjektiver Akt der Wertung mit dem Strafen verbunden

wird, sondern die Durchsetzung von Grenzen und Regeln von allgemeinem Bekanntheitsgrad. Man könnte auch sagen, die hier tätigen Lehrer*innen tun nur ihre Pflicht, eine falsche Einschätzung beziehungsweise eine fälschlicherweise vollzogene Einordnung auf der Verhaltensampel bleibt als Möglichkeit aus. Nochmals wird argumentiert, dass die Aussicht auf eine Konsequenz, nämlich der Einbezug der Eltern, wirkungsvoll ist und das System damit als Ganzes als „*sehr nützlich*“ legitimiert.

4 Fazit

Die studentischen Dokumentationen geben einen exemplarischen Einblick in pädagogische Maßnahmen in der Grundschule in Form von Belobigungs- und Bestrafungssystemen. Indem durch den Blickwinkel Studierender „etwas zur *Sprache gebracht* wird, was vorher nicht Sprache war“ (Hirschauer, 2001, S. 430), wird gezeigt, dass der traditionell wertende Verhaltensvergleich zwischen Schüler*innen noch immer fest verankerter Bestandteil von Schule ist. Die historische Meritentafel und die gegenwärtige Verhaltensampel stellen Disziplinierungspraktiken dar, mittels derer in erster Line durch das In-Verhältnis-Setzen und die soziale Bezugnahme versucht wird, auf das Verhalten der*des Einzelnen einzuwirken (vgl. Wolter, 2018, S. 99). Anpassung und Verstoß der Schüler*innen gegen die geltenden Regeln werden noch immer öffentlich sichtbar gemacht und diese damit individuell zur Disposition gestellt. Schulische Sanktionsmittel wie Lob, Tadel und Strafe haben damit

„erklärtermaßen und institutionell gesichert die Bedeutung, etwas über die Person dessen auszusagen, auf den sie gemünzt sind. Sie werden zudem öffentlich erteilt im Angesicht der Schulklasse, und es ist dafür gesorgt, daß [sic!] den Eltern [...] Verweise nicht verborgen bleiben. [...] Das Gefühl persönlicher Unzulänglichkeiten und die individuelle Selbstachtung werden so zum Ansatzpunkt der Verhaltenssanktionierung (vgl. Lenhardt, 1984, S. 199).

Im vorliegenden Beispiel war der Blick der*des Studierenden nicht auf das Kind und dessen emotionales Befinden gerichtet, sondern ausschließlich auf die der Verhaltensampel attestierten Vorteile hinsichtlich der Aufrechterhaltung des Unterrichtsgeschehen. Schulische Regeln und damit verbundene Disziplinierungsmaßnahmen dienen im gezeigten Fallbeispiel in hohem Maße der Normierung der Schüler*innen. Wettbewerb und Vergleich werden instrumentalisiert, damit die Schüler*innen ‚funktionieren‘ und auf institutionalisierte Signale möglichst schnell reagieren. Dies muss anhand einer weiteren studentischen Dokumentation untermauert werden, in welcher konstatiert wird, dass der größte Vorteil der

Vergabe einer roten Karte darin liege, dass dies „*stumm geschehen kann und nicht thematisiert wird*“, „*das Unterrichtsgeschehen nicht großartig durch Diskussionen und Rechtfertigungen unterbrochen wird*“, weswegen die „*Umsetzung im Unterricht [...] als angehende Lehrerin sehr attraktiv*“ sei. Wenngleich das Ziel, Schüler*innen Regeln für die Gemeinschaft in und außerhalb der Schule zu vermitteln, hier nicht negiert werden soll, ist doch darauf aufmerksam zu machen, dass aus der studentischen Perspektive heraus in beiden Beispielen nicht diskutiert wird, inwiefern das angewandte Belobigungs- und Bestrafungssystem andere Bildungs- und Erziehungsziele, wie etwa die freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie Toleranz, Gerechtigkeit und Solidarität in der Gemeinschaft (vgl. § 2 HSchG) konterkariert. Kritische Stimmen zu Praxisphasen verweisen auf „*unerwünschte[n] Lerneffekte von Praktika, die aus einer unreflektierten Adaption einer zumindest teilweise problematischen Schul- und Unterrichtspraxis resultieren*“ (Bach, 2013, S. 148) beziehungsweise „*einseitige Prozesse des Anpassungsverhaltens der Studierenden an die Lehrpersonen*“ (Hascher, 2012, S. 94). Am vorliegenden Beispiel der Beschreibung und Kommentierung der Verhaltensampel bestätigt sich eine unreflektierte Zustimmung zum Handeln der Lehrkraft in der Praktikumsklasse. Auch in der Gesamtschau aller Dokumentationen sind kritisch-reflektierende Überlegungen nur marginal erkennbar. Selbst stark bloßstellende und ausschließende Disziplinierungsmaßnahmen (vgl. Reckahner Reflexionen, 2017), wie der Zwang zum Sitzen an einem exponierten Tisch („*stilles Büro*“) oder der Verweis aus dem Klassenraum, werden nicht mit Blick auf das Befinden der Schüler*innen reflektiert. Die Gegenüberstellung der Meritentafel und der Verhaltensampel zeigt deutliche Parallelen und lässt eine erstaunliche Stabilität erzieherischer Praktiken in der Schule erkennen: Die öffentliche Darstellung der Erfüllung oder des Verstoßes der institutionell gesetzten Verhaltensnormen, die Sammlung von Bewertungen über eine längere Dauer (*50 Billets ergeben goldenen Punkt* versus *Lobkärtchen bei komplettem Monat auf silbernem Kreis*), die Information bei Verstoß an die Eltern (*Nachricht bei zwei bis drei schwarzen Billets* versus *Benachrichtigung über Verhalten, wenn ein Kind auf den roten Kreis kommt*), die symbolische Auszeichnung mit besonders wertvollem Edelmetall (*goldener Punkt und silberne Medaille* versus *silberner Kreis*) und zuletzt ein abschließendes Vorzugsrecht ‚Belobigter‘ gegenüber den Mitschüler*innen (*Orden des Fleißes – Privileg der Teilnahme an Feierlichkeit* versus *Lobkärtchen – Privileg des Zugriffs auf die Überraschungskiste*).

In den studentischen Dokumentationen ist in doppelter Hinsicht Potential verborgen. Zum einen retrospektiv aus einer Forscher*innenperspektive, da diese der erziehungswissenschaftlichen Forschung den Blick auf schulische Erziehungspraktiken eröffnen (vgl. Glaser, 2013, S. 366), die bislang theoretisch und empirisch wenig bearbeitet sind (vgl. Wolter, 2018, S. 100). Zum anderen kann weiterführend die Auseinandersetzung mit historischen (Erziehungs-)Praktiken in der Schule im Rahmen praxisbegleitender Lehrveranstaltungen als bildungshistorisches

Orientierungswissen (vgl. Glaser, 2009, S. 75) dafür genutzt werden, die erlebte Schulpraxis „forschungs- und nicht subjektiv-erfahrungsfundiert“ zu analysieren und zu reflektieren, um „bewährte Routinen und Selbstverständlichkeiten zu bewerten und gegebenenfalls zu hinterfragen sowie das eigene Handeln wie die Handlungsroutinen anderer [...] in der Einzelschule vor Ort zu prüfen“ (Rothland & Bennewitz, 2018, S. 38), denn „[e]rst aus der Kenntnis der Grundschulgeschichte können aktuelle Problemstellungen, Diskussionen und Entwicklungen angemessen eingeschätzt werden“ (Götz & Sandfuchs, 2014, S. 43).

Quellen

Verzeichnis der den Philanthropisten zuerkannten und abgeschlagenen Billets zur Erwerbung goldener Punkte auf den Meritentafeln – Abteilung I/1 der Reliquiae Philanthropini, 2. Band (abgedruckt bei Benner & Kemper, 2000, S. 153).

Literatur

- Bach, Andreas (2013). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster: Waxmann.
- Benner, Dietrich & Kemper, Herwart (2000). Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Berdelmann, Kathrin, Reh, Sabine & Scholz, Joachim (2018). Wettbewerb und Ehrtrieb. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs im Schulwesen um 1800. In Sabine Reh & Norbert Ricken (Hrsg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–163.
- Bernfeld, Siegfried (1928). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (2. Aufl.). Leipzig/Wien/ Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Blochmann, Elisabeth, Geißler, Georg, Nohl, Herrmann & Weniger, Erich (1959). Die Strafe in der Erziehung. Kleine Pädagogische Texte. Band 24. Weinheim: Beltz.
- Brezinka, Wolfgang (1990). Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge (5., verb. Aufl.). München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dörpinghaus, Andreas & Uphoff, Ina Katharina (2015). Grundbegriffe der Pädagogik (4. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Geißler, Erich E. (1967). Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Glaser, Edith (2007). Erziehung und Strafe. Vorlesungsverzeichnis Universität Kassel Wintersemester 2007/08. <https://portal.uni-kassel.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vnmfile=no&publshid=25492&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung>
- Glaser, Edith (2009). Aus Bildungsgeschichte(n) lernen. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 15(2), S. 74–75.
- Glaser, Edith (2013). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In Barbara Frieberthäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 365–375.
- Götz, Margarete & Sandfuchs, Uwe (2014). Geschichte der Grundschule. In Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzl, Joachim Kahler & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 32–45.

- Hascher, Tina (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), S. 87–98.
- Heinzel, Friederike (2011). Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 40–68.
- Herdegen, Peter (2009). Schulische Prüfungen. Entstehung – Entwicklung – Funktion. Prüfungen am bayerischen Gymnasium vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) & Hessisches Kultusministerium (HKM) (2019). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (9. Aufl.). Wiesbaden.
- Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung vom 30. Juni 2017. <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulrecht>
- Hirschauer, Stefan (2001). Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), S. 429–451.
- Horstkemper, Marianne & Tillmann, Klaus-Jürgen (2016). Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lenhardt, Gero (1984). Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Meseth, Wolfgang (2013). Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In Barbara Friebertshäuser & Sabine Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 63–80.
- Reh, Sabine, Berdelmann, Kathrin & Scholz, Joachim (2015). Der Ehrtrieb und unterrichtliche Honorierungspraktiken im Schulwesen um 1800. In Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hrsg.), *Leistung*. Paderborn: Schöningh, S. 37–60.
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Hrsg. von Deutschen Institut für Menschenrechte, Deutschen Jugendinstitut e. V., MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam, Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam in 2017. Rochow-Edition: Reckahn.
- Rossini, Sara (2015). „Wie kommts, daß es mit den Philanthropinen so gar nicht fort will?“ Die Kritik an den Erziehungsmethoden der Philanthropen in fiktionalen Texten der Aufklärung. Columbus: Ohio State University.
- Rothland, Martin & Bennewitz, Hedda (2018). Praktiker zu Theoretikern!? Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In Martin Rothland & Manfred Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung: Festschrift für Ewald Terhart*. Münster/New York: Waxmann, S. 25–41.
- Sprengel, Günter (1995). 50 Punkte braucht der Philanthropist für den Fleißorden. Die Meritentafel des Dessauer Philanthropinum zeigt ein ausgeklügeltes Bewertungssystem. *Deutsche Lehrerzeitung*, 42(7), S. 7.
- Stäsche, Uta (2012). Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen. In Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1. Aa, Karl von der – Gruppenprozesse*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 340–341.
- Wigger, Lothar (2012). Erziehung. In Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE Band 1. Aa, Karl von der – Gruppenprozesse*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 338–340.
- Wissenschaftsrat (1970). Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Band 2. *Anlagen*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Wolter, Jan (2018). Disziplinierungspraktiken in der Grundschule: Formalisierung sozialer Bezugnahme und Egalisierung von Differenz. Anmerkungen zur ‚Persönlichkeitsbildung‘. In Jürgen Budde &

Winfried Speitkamp

Vom Bauhaus lernen: Das Staatliche Bauhaus von 1919 und die Universität der Zukunft

Die Universität der Krise

Kaum ein Bereich des öffentlichen Lebens wird durch die Corona-Krise der Gegenwart so in Frage gestellt wie die Universitäten. Handel und Dienstleistungsgewerbe werden nach der Krise weitgehend in den alten Arbeitsmodus zurückkehren; der Trend zum Online-Handel hat schon lange vor der Pandemie begonnen, er hätte sich auch ohne die Pandemie weiter verstärkt. Kultur und Sport setzen darauf, sich wieder für Publikum und Mitwirkende zu öffnen; eine Alternative ist nicht gewünscht und kaum möglich, so attraktiv die zusätzlichen Möglichkeiten beispielsweise digitaler Museumsbesuche sein mögen. Auch das Schulwesen wartet auf die Wiederkehr des regulären Präsenzunterrichts: Ob Grundschule, weiterführende Schule oder Berufsschule – alle betonen die Notwendigkeit der analogen Begegnung und des gemeinsamen Lernens am physischen Ort. Die Rückkehr zur „alten Normalität“ erscheint unvermeidlich und gewünscht.

Nicht so eindeutig ist die Perspektive der Hochschulen. Auch hier klaffen zwar die Einschätzungen zur aktuellen Lage weit auseinander: Während die einen programmatisch die Rückkehr zur Präsenzuniversität fordern und den Hochschulleitungen unterstellen, klammheimlich als kostengünstigere Variante der Hochschullehre den digitalen Unterricht auf Dauer einführen zu wollen, also eine zumindest hybride Hochschule vorzubereiten, betonen die anderen die Vorteile digitaler Vermittlungsformen, des asynchronen Lernens, der flexiblen und kreativen Nutzung buchstäblich grenzenloser digitaler Lern- und Kommunikationsräume. Und tatsächlich expandieren derzeit auch unabhängig von Corona gerade diejenigen Hochschulen, die ganz auf Fernlehre setzen: Die größte deutsche Hochschule ist mit über 70.000 Studierenden eine Fernuniversität, und in absehbarer Zeit wird sie sich diesen Rang mit einer weiteren – privaten – Hochschule teilen müssen, die sich ebenfalls auf Fernlehre konzentriert und über englischsprachige – kostenpflichtige – Studiengänge ein scheinbar unbegrenztes internationales Publikum anspricht. Derweil kämpfen die deutschen Präsenzhochschulen um Studieninteressierte und können angesichts der demographischen Entwicklung und der vielfältigen analogen und digitalen Studienangebote in aller Welt nicht einmal mehr sicher sein, deutsche Schulabsolvent*innen mehrheitlich auf Dauer an sich zu binden.

Ungeachtet dessen scheinen viele Hochschulen in Deutschland nach wie vor auf eine Rückkehr zum Status quo ante zu setzen: auf eine Präsenzuniversität, auf die sogenannte „Massenuniversität“, die den großen Bedarf an Nachwuchs etwa in den Bereichen Ingenieurwesen, Lehramt, Justiz oder Medizin durch Großveranstaltungen, auch durch Vorlesungen mit Hunderten von Studierenden deckt und die Lehre mit entsprechenden Prüfungsformen, sogar analogen Massenklausuren, verbindet. Selbst zum bisherigen Höhepunkt der Corona-Krise haben die meisten Hochschulen zwar weitgehend auf Präsenzvorlesungen, nicht aber im gleichen Maß auf Präsenzprüfungen verzichtet. Dennoch dämmert es mittlerweile vielen Verantwortlichen in den Hochschulen, dass eine Rückkehr zur „alten Normalität“ kaum mehr vorstellbar ist, dass aber der Rahmen und die Grundzüge einer „neuen Normalität“ noch nicht erkennbar sind. Gesucht wird nach einem neuen Modell der Hochschule – und dies mitten in einer Krise, deren Ausgang ungewiss ist. Das hängt zum einen damit zusammen, dass die Vorstellung, künftig wieder Hunderte Studierende in einem engen Hörsaal zusammenzubringen, auf absehbare Zeit nicht realistisch erscheint. Zum anderen steht das Format der Vorlesung – als mehr oder minder interaktive, oft jedenfalls immer noch eher frontale Präsentation von Lehrenden vor einem vornehmlich rezipierenden Massenpublikum und mit einer Klausur am Ende – schon seit Jahrzehnten in der Kritik. Digitale Lehr- und Prüfungsformen, die durch die Corona-Krise einen Schub erhalten haben, bieten nunmehr eine Fülle von effektiveren Varianten des Lernens und der Lernkontrolle an.

Gefragt wird also nach dem Bildungsraum der Zukunft, nach einem neuen Modell der Universität. Die Fernuniversität als generelle Lösung kann es kaum sein: Erstens müssten Studierende nicht digital in Paderborn, Passau oder Kassel studieren, wenn ohne zusätzliche Mühe und Kosten ein digitales Studium an deutschen Exzellenz-Universitäten möglich wäre. Zweitens könnte, wer Gebühren in Kauf nimmt, doch auch einen Abschluss von renommierten internationalen Universitäten wie Oxford oder Harvard erlangen, ohne dort eine aufwendige und teure Präsenzphase einzulegen. Und drittens expandieren, wie oben angesprochen, mittlerweile die kostenfreien ebenso wie die kostenpflichtigen digitalen Studienangebote derjenigen deutschen staatlichen und privaten Hochschulen, die sich bereits darauf spezialisiert haben und dank ihres Startvorsprungs ein weitgefächertes, professionell betreutes Fernstudium ermöglichen. Wie also kann – in der Krise, aber nicht nur wegen der Krise – Neues entstehen, die Universität neu gedacht werden? Die „Suche nach der neuen Universität“ (Mälzer, 2016) ist nicht grundsätzlich neu, sondern reicht bis ins 19. Jahrhundert zurück. Das zeigt auch der Blick auf das historische Bauhaus, das als Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen dient. Von da wird der Bogen geschlagen über die jüngere Initiative, ein neues Europäisches Bauhaus zu gründen, hin zu Gedanken über die Universität der Zukunft.

Das Weimarer Bauhaus von 1919

Im April 1919 wurde in Weimar das Staatliche Bauhaus gegründet. Unter der Leitung des Architekten Walter Gropius entstand eine Gestaltungsschule, die dem ersten Anschein nach alles neu machte, anders jedenfalls als bisherige Kunstschulen – so wurde es häufig noch beim Bauhaus-Jubiläum von 2019 vermittelt. Tatsächlich allerdings stand auch das Bauhaus von 1919 in einer Tradition: 1860 war in Weimar die Großherzoglich-Sächsische Kunstschule eingerichtet worden, 1908 eine Kunstgewerbeschule. Sie wurde bis 1915 von dem belgischen Architekten und Designer Henry van de Velde geleitet, der im Ersten Weltkrieg Deutschland verlassen musste. Als Nachfolger schlug er Walter Gropius vor – aber nicht erst Gropius, sondern schon van de Velde leitete in seinem Schaffen, auch wenn es dem Jugendstil verhaftet blieb, bereits den Übergang zur Sachlichkeit ein.

Van de Velde und Gropius gehörten beide dem 1907 ins Leben gerufenen Deutschen Werkbund an. Dort trafen sich Bildungs- und Wirtschaftsbürger, Künstler, Industrielle und Politiker, um über die Zukunft der Industriegesellschaft nachzudenken, Ästhetik, Tradition, Kunstgewerbe, Handwerk und industrielle Produktion wieder zusammenzuführen und eine Veredelung der Massenproduktion einzuleiten. Auch Friedrich Naumann, Theologe und liberaler Politiker des späten Kaiserreichs, gehörte dazu. Naumann war bis zu seinem frühen Tod am 24. August 1919 Mitglied der Weimarer Nationalversammlung und hatte noch Einfluss auf deren Verfassungsberatungen. Die Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919 spiegelte den Zeitgeist der Sachlichkeit und Nüchternheit, etwa im Verzicht auf Adel, Orden und Ehrenzeichen sowie in der Schlichtheit der Staatssymbolik. Gerade dieser Geist der Nüchternheit, jedenfalls der Verzicht auf Ornamentik und Historismus, wurde auch dem Bauhaus zugeschrieben. Nur war all dies nicht, wie der Mythos bis heute zu suggerieren versucht, ein gänzlicher Neuanfang, sondern schöpfte aus der Erfahrung und dem Austausch im späten Kaiserreich.

Das gilt auch für das Bildungsideal. Dieses zielte nicht allein auf die Distanzierung von der elitären Kunstausbildung in den Akademien des 19. Jahrhunderts. In dieser Hinsicht ging das Bauhaus tatsächlich konsequent und demonstrativ vor – auch wenn es sich beim Vormodernen bediente: Der Begriff „Bauhaus“ war den Bauhütten des Mittelalters entlehnt, und die Lehrer arbeiteten am Bauhaus als „Meister“, die Lehrerschaft firmierte als „Meisterrat“. Die Studierenden starteten als Lehrlinge und konnten dann zu „Gesellen“ und „Jungmeistern“ aufsteigen – so das Prinzip. In Dessau, wohin das Bauhaus 1925 aus politischen Gründen ausweichen musste, wurde diese Begrifflichkeit allerdings aufgegeben. Ungewöhnlich und fast revolutionär war das Geschlechterverhältnis unter den Studierenden: Von den im Sommer 1919 aufgenommenen 163 Studierenden waren 79 männlich und 84 weiblich. Die Gesamtzahl wurde im Übrigen nie erheblich größer, auch am Ende waren es nur jeweils 150 bis 200 junge Männer und Frauen, die am

Bauhaus studierten. Das Lehrpersonal, obgleich fast durchweg männlich, war recht heterogen und zudem international. Zu den Lehrern zählten mit Laszlo Moholy-Nagy, Oskar Schlemmer, Paul Klee, Wassily Kandinsky, Gerhard Marcks, Lyonel Feininger und Josef Albers viele der bedeutendsten Künstler und Gestalter der Zeit. Die Textildesignerin Gunta Stözl war eine der wenigen lehrenden Frauen am Bauhaus. Zum Lehrpersonal gehörte auch der Schweizer Maler und Kunstpädagoge Johannes Itten, der mit seiner Farbenlehre, die Formen und Farben zuordnete und abstufte, Einfluss in der Kunsttheorie gewann. Itten stand der Ende des 19. Jahrhunderts aufgekommenen Mazdaznan-Gemeinschaft nahe, einer synkretistischen, von fernöstlichen Religionen inspirierten, in manchen Zügen rassistischen Gruppierung. 1923 schied er im Dissens mit Gropius aus dem Bauhaus aus; er spiegelte die Diversität der Ideen und Konzepte, die anfangs am Bauhaus zusammenkamen, wider.

Gemeinsam war den Bauhaus-Ideen der wiederum in dem Aufbruch der Epoche um 1900 wurzelnde reformpädagogische, ganzheitliche Ansatz, die Suche nach einer Verbindung von Körper und Geist, handwerklich-künstlerischer Ausbildung und intellektueller Reifung. Alle Studierenden des frühen Bauhauses mussten einen Vorkurs durchlaufen, in dem der Umgang mit Materialien und Handwerks-techniken gelehrt wurde. Zur handwerklichen Ausbildung sollte eine zeichnerische und malerische sowie eine wissenschaftlich-theoretische Ausbildung treten. Abgesehen von der handwerklichen Ausbildung mit der Meisterprüfung und dem Abschluss in der Baulehre konnte man aber am Bauhaus vorerst keine Abschlüsse erwerben; ein eigenes Bauhaus-Diplom gab es erst ab 1926.

Gropius' Ideen kulminierten in der Vision eines Gesamtkunstwerks, das es zu erschaffen gelte. Das von ihm im April 1919 entworfene Programm des Staatlichen Bauhauses formulierte: „Das Bauhaus erstrebt die Sammlung alles künstlerischen Schaffens zur Einheit, die Wiedervereinigung aller werkkünstlerischen Disziplinen – Bildhauerei, Malerei, Kunstgewerbe und Handwerk – zu einer neuen Baukunst als deren unablässige Bestandteile. Das letzte, wenn auch ferne Ziel des Bauhauses ist das Einheitskunstwerk – der große Bau –, in dem es keine Grenze gibt zwischen monumentaler und dekorativer Kunst.“ Das Programm endete in den emphatischen Worten: „Wollen, erdenken, erschaffen wir gemeinsam den neuen Bau der Zukunft, der alles in einer Gestalt sein wird: Architektur und Plastik und Malerei, der aus Millionen Händen der Handwerker einst gen Himmel steigen wird als kristallenes Sinnbild eines neuen kommenden Glaubens.“ (Programmschrift, 1919/2009)

Der Glaube an einen neuen Glauben, das Gesamtkunstwerk als Ziel, das Klassenübergreifende, die Verbindung zum Handwerk – später die Verbindung zur Technik („Kunst und Technik – eine neue Einheit“, proklamierte Gropius ab 1923) – all das war mehr als nur eine Reform der Ausbildung, das zielte, in der Tradition von Reformpädagogik und Lebensreform um 1900, auf eine neue Ge-

sellschaft und schließlich auf einen ‚Neuen Menschen‘. Harry Graf Kessler war überrascht, als er im Juli 1919 das drei Monate zuvor gegründete Staatliche Bauhaus in Weimar besuchte, denn dort schien es ihm nicht vorrangig um Kunst und Gestaltung zu gehen, sondern um Lebensreform: „Sie suchen [...] vor allem den neuen Menschen“, notierte er in seinem Tagebuch (zit. n. Wilhelm, 1994, S. 68). Ähnlich nahm es Oskar Schlemmer wahr, der selbst von 1920 bis 1929 am Bauhaus lehrte. Dort baue man „nach ganz anderer Seite hin [...] als erwartet wird, nämlich: den Menschen“ (ebd.). Die Selbstsicherheit, in Weimar eine neue Gesellschaft, eine neue Lebensform und einen ‚Neuen Menschen‘ quasi aus einem Guss entstehen zu lassen, diese konsequent anthropozentrische Weltsicht, führte freilich zur Selbstüberschätzung, die durch das von Walter Gropius betriebene geschickte Marketing noch gestärkt wurde und bis heute den Mythos Bauhaus befeuert – selbst die im Zuge des Bauhaus-Jubiläums 2019 geführten kritischen Debatten etwa in Bezug auf die Rolle von Frauen am Bauhaus konnten dem Mythos wenig anhaben.

Dabei hatte das Bauhaus keineswegs alles neu gemacht und es stand auch keineswegs allein da. Es gab Vorläufer, es gab parallele Entwicklungen und es kam zu zahlreichen Folgegründungen, die eigenständigen Charakter gewannen. Die Gestaltungsmoderne entstand im Werkbund, zu sehen 1914 in der Werkbundausstellung in Köln, wo Gestaltung und Architektur zusammen gedacht wurden, ebenso in Darmstadt und dem Jugendstilaufbruch. Gropius und der letzte Bauhaus-Direktor Ludwig Mies van der Rohe hatten vor dem Ersten Weltkrieg im Atelier des Architekten Peter Behrens gelernt, der ebenfalls Mitglied im Deutschen Werkbund war und in Darmstadt auf der Mathildenhöhe gebaut hatte. In der Darmstädter Bauausstellung von 1901 auf der Mathildenhöhe wurde die Verbindung von Handwerk, Kunst, Architektur und Lebensreform lange vor dem Bauhaus gedacht und gezeigt. Der Jugendstil-Architekt Joseph Maria Olbrich gestaltete die Ausstellungsarchitektur und formulierte den das Bauhaus vorwegnehmenden Anspruch: „Eine Stadt müssen wir erbauen, eine ganze Stadt. Alles andere ist nichts.“ (Asshoff & Verhoeven, 2017)

Und es gab zahlreiche parallele Reformschulen und Gestaltungsansätze in Deutschland und weltweit. Dazu gehörten die Vereinigung von Kunstakademie und Kunstgewerbeschule in Düsseldorf 1919, die „Kölner Progressiven“ (eine Künstlergruppe der 1920er Jahre) und die Kalltal-Gemeinschaft in der Eifel, die soziales Leben und künstlerische Darstellung verbinden wollte, die „Schule der Weisheit“ in Darmstadt, in Frankfurt am Main das Jüdische Lehrhaus von Franz Rosenzweig, die Burg Giebichenstein, also die 1915 gegründete, ebenfalls auf Werkbundideen aufbauende Gestaltungsschule in Halle, und schließlich Wchuchtemas, die 1920 gegründete, 1930 aufgelöste avantgardistische Kunsthochschule in Moskau. Sie alle strebten – in Varianten – eine ganzheitliche Reform und einen ‚Neuen Menschen‘ an und wollten wieder Hoffnung und Mut

machen zur Gestaltung der Gegenwart und der Gesellschaft. Indes entwickelten besonders das Bauhaus und hier vor allem Gropius eine ungeheure Kraft der Monopolisierung und Kanonisierung der Moderne.

Seit 1933 strahlte das Bauhaus seinerseits in die Welt aus, getragen auch durch die Emigration vieler Mitglieder und der ehemaligen Direktoren Walter Gropius und Ludwig Mies van der Rohe, die als Architekten in den USA arbeiteten. Lazlo Moholy-Nagy leitete in Chicago das New Bauhaus als private amerikanische Nachfolgeinstitution. Vielleicht am bemerkenswertesten unter den Folgegründungen ist das 1933 gegründete, bis 1957 bestehende Black Mountain College in North Carolina, wo unter anderem das ehemals am Bauhaus tätige Ehepaar Josef und Anni Albers, Maler der eine, Textilkünstlerin die andere, wirkten; Josef Albers amtierte 1948/49 auch als Rektor des College. Bei dieser Schule handelte es sich um eine besondere Aneignung des Bauhaus-Erbes, denn hier traten zu den Gestaltungsdisziplinen auch Geistes-, Natur- und Wirtschaftswissenschaften und man strebte einen tatsächlich umfassenden, ganzheitlichen Zugang zu den Aufgaben der Gegenwart an. Noch nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu Folgegründungen, so zum Beispiel 1955 mit der Hochschule für Gestaltung Ulm unter dem Schweizer Architekten Max Bill als Rektor, der seinerseits am Bauhaus studiert hatte. Die Ulmer Hochschule wurde 1968 wieder geschlossen. Nur die wenigsten Einrichtungen überlebten, viele gingen unter – aus politischen, materiellen oder personellen Gründen. Die Ideen, Gestaltungsansätze, Bauvorstellungen und Stadtmodelle des Bauhauses wirkten indes weiter, bis hinein in popularisierte und standardisierte Formen der Architektur und des Designs der Gegenwart. Auch die Postmoderne hat dem nichts anhaben können. Die Ausstrahlung des Bauhauses bis heute basiert auf der Migration von Menschen, Ideen, Formen und Stilen. Dabei wurde das Vorbild überall neu adaptiert, weiterentwickelt, angepasst und integriert, globalisiert und glocalisiert. Der Mythos Bauhaus lebt in dieser Wanderungsgeschichte, die eine Transfer- und Transformationsgeschichte ist, fort.

Das neue Europäische Bauhaus

Zu diesen manchmal verblüffenden Adaptionsprozessen gehört auch das neue Europäische Bauhaus, von dem jüngst die Rede ist. Die Präsidentin der Europäischen Kommission Ursula von der Leyen hielt am 16. September 2020 eine Rede zur Lage der Europäischen Union, in der sie ihr Programm des Green Deal erläuterte, die Bedeutung von Nachhaltigkeit im Bauen unterstrich und eine Renovierungswelle für ganz Europa ankündigte. An eher versteckter Stelle verwies sie dabei auf das Bauhaus von 1919, und zwar in einer ganz besonderen Beziehung: Schon das Bauhaus habe Bauen und Architektur einerseits, Gestaltung und Ästhe-

tik andererseits zusammengedacht und zusammengebracht. Es gehe nun darum, den Ansatz des Bauhauses auf die Herausforderungen der Gegenwart anzuwenden und Nachhaltigkeit mit Ästhetik zu verbinden.

Diesen Gedanken vertiefte und variierte sie in den folgenden Wochen in weiteren Erklärungen und Artikeln. Das Projekt ist beständig in Bewegung und wird weiterentwickelt. Immer wieder unterstrichen wird nun die Notwendigkeit, Nachhaltigkeit, Innovation, Technik und Gestaltung zusammen zu denken und zu bringen. Wie beim historischen Bauhaus sollen Ingenieurwesen, Wissenschaft, Architektur, Planung, Kunst, Gestaltung und Kultur gemeinsam daran arbeiten, gute, sozial gerechte, nachhaltige, ansprechende und akzeptierte Konzepte für die gesamte Gesellschaft zu erarbeiten. Wiederum wird die Notwendigkeit beschworen, interdisziplinär zu denken und zu arbeiten, dabei Experiment und Kreativität zu vereinen. Bei alledem gehe es darum zu ermitteln, wie Leben und Wohnen künftig gestaltet werden könnten. Ganz konkrete Lösungen im Blick auf die Verwendung neuer bzw. wiederentdeckter Werkstoffe wie Holz sollen angestrebt werden. Dieser Erneuerungsprozess soll von einem grundlegenden Prozess der Digitalisierung begleitet und getragen werden; Potentiale des digitalen Entwurfs, der digitalen Simulation und Planung bis hin zur digital unterstützten Produktion sind hier eingeschlossen.

Kern der Initiative war und ist die Ankündigung, in fünf Staaten der Europäischen Union im Jahr 2022 fünf neue europäische Bauhäuser zu gründen, in denen spezifische Fragen der Nachhaltigkeit, der CO₂-Reduktion, des Klimawandels oder des künftigen Bauens behandelt werden sollen; weitere Bauhäuser in anderen europäischen Staaten sollen folgen. In einem Design-Prozess sollen vorerst Ideen aus ganz Europa gesammelt werden; dabei, so das Brüsseler Postulat, soll das neue Konzept der Europa-Bauhäuser in einem partizipativen Bottom-Up-Prozess entwickelt werden und dann in einem Wettbewerb zu innovativen Umsetzungen führen. Konkrete Erläuterungen, was unter den neuen Europäischen Bauhäusern verstanden werden könnte, stehen vorerst aus – dies mit Hinweis auf Offenheit und Breite eines gesamteuropäischen Design-Prozesses. Erneut erscheint das Bauhaus als offener Raum für Ideen und Aushandlungen, nicht als fixiertes Programm, schon gar nicht als feste Schule.

Die Initiative der Kommissionspräsidentin von der Leyen rief nicht nur Zustimmung hervor, sie provozierte auch Kritik. Das reichte von der Frage, ob das Bauhaus, ein deutsches und zeitspezifisches Phänomen der 1920er Jahre, überhaupt als Vorbild für die Fragen der Gegenwart geeignet sei, bis zur Kritik an einem eurozentrischen Lösungsansatz, am Festhalten an einem ökonomischen Wachstumsmodell, während die sozialen und humanitären Defizite der Europäischen Union etwa im Blick auf die globalen Fluchtbewegungen und die Abschottung an den Grenzen Europas übergangen würden. Doch ungeachtet dieser anfangs geäußerten Einwände elektrisiert die Initiative von der Leyens vielfältige Ak-

teur*innen in Städten, Universitäten und anderen Institutionen, die sich mit Themen der Nachhaltigkeit und des Klimawandels befassen. Zum ersten Mal seit längerer Zeit scheint die vermeintlich kalt-bürokratische Europäische Union ein auch emotional mobilisierendes Gemeinschaftsprojekt gefunden zu haben, das nun selbst Kritiker*innen am Ende zum Mittun animiert. Auf der Website der Europäischen Union können beispielhafte Projekte eingestellt werden, ein erster Wettbewerb und die Ausschreibung von Forschungs- und Innovationsprojekten sind angekündigt. In zahlreichen Staaten der Europäischen Union beginnen – oft unter regierungsamtlicher Federführung – Planungen für die Bewerbung um ein Europäisches Bauhaus; wieder einmal, wie schon beim Bauhaus-Jubiläum 2019, erheben viele nun den Anspruch, den Geist und den Kern des Bauhauses zu repräsentieren. Die derzeitigen Initiativen umfassen sehr konkrete, anwendungsorientierte Projekte zur Umgestaltung der Städte und zum nachhaltigen Umgang mit Ressourcen in der Architektur, aber auch Konzepte virtueller Plattformen des Austauschs und der Kooperation und erstrecken sich zudem ebenso auf das ideelle und pädagogische Erbe des Bauhauses.

Trotz der Vielfalt der Ansätze – und auch trotz der schnell aufbrechenden Konkurrenz zwischen Staaten, Bundesländern, Städten und Hochschulen – zeigt sich dabei, wie lebendig Kernideen und Ansätze des Bauhauses nach wie vor sind. So scheint erstens breite Übereinstimmung zu herrschen, dass allein ein interdisziplinäres Vorgehen beitragen kann, die aktuellen Herausforderungen in Bezug auf Klima und Nachhaltigkeit zu lösen, und zwar unter gleichberechtigter Einbeziehung von Gestaltung, Kunst und Ästhetik, und diese nicht verstanden als Elemente einer bloß äußerlichen Verschönerung, sondern als Teil einer nachhaltigen Formgebung künftiger Lebensweisen. Zweitens findet offenbar Aufmerksamkeit, dass im Begriff des Bauhauses ein pädagogischer Ansatz vorborgehen ist. Das Bauhaus war eben eine Schule, an der nicht nur herausragende zeitgenössische Gestalter*innen tätig waren, sondern die vor allem künftige Gestalter*innen ausbildete und bildete, also nachhaltig und generationenübergreifend wirken wollte. Darin liegt eine aktuelle Herausforderung, denn die Kritik an der Gedankenlosigkeit der Gesellschaft und der Tatenlosigkeit der aktuellen politischen Akteure – ausgedrückt in der Person Greta Thunberg und der „Fridays for Future“-Bewegung – spiegelt einen Generationenkonflikt, der offenbar erneut eine pädagogische und partizipative Lösung erfordert. Und drittens scheint sich in der Begeisterung für die neue Initiative zu einem Europäischen Bauhaus doch die Hoffnung auf eine inklusive Lösung für die gesamte Gesellschaft auszudrücken. Auch die neue Klima-Jugendbewegung wird getragen von der Sehnsucht nach einer gesellschaftlichen Umkehr und nach einer ganzheitlichen Erlösung der Menschheit. Die ideell überholt erscheinende und jedenfalls politisch desavouierte Vision eines Gesamtkunstwerks und eines ‚Neuen Menschen‘ ist immer noch und wieder virulent. Damit muss sorgsam umgehen, wer künftige Generationen unterrichten will.

Die Universität der Zukunft

Für Universitäten ist dies eine fundamentale Herausforderung. Man kann Ihnen zwar kaum noch vorwerfen, dass hier in Elfenbeintürmen weltabgewandt realitätsferne Wissenschaft betrieben würde, aber sie wählen doch unterschiedliche Wege bei der Frage, wie die Verbindung von Forschung und Lehre mit tagesaktuellen Aufgaben gefunden und ausgestaltet wird. Dies bündelt sich im Begriff des Transfers, den manche als „Dritte Mission“ der Universitäten verstehen. Transfer meint – weit gefasst – drei Bereiche, nämlich Kommunikation, Intervention und Innovation: Kommunikation in und mit der Gesellschaft, was wissenschaftliche Erkenntnisse und Herangehensweisen angeht; Intervention in gesellschaftliche Prozesse etwa durch Stellungnahmen, Ausstellungen und Beratungsangebote; Innovation durch die Anwendung und Umsetzung von Erfindungen und Erkenntnissen im öffentlichen Bereich, in Wirtschaft und Gesellschaft.

Eine Universität der Zukunft kann dies nicht als zusätzliches, gesondert administriertes Betätigungsfeld ansehen, sondern muss es mit den hergebrachten Kernaufgaben Forschung und Lehre (und auch Lernen) verbinden. Universitäten bilden diejenigen aus, die künftig Entscheidungen treffen und verantworten werden. Sie müssen Wissen und Kompetenzen vermitteln, die künftige Generationen befähigen, ihre Gesellschaft immer neu zu gestalten. Angesichts der Unüberschaubarkeit und Dynamik des Wissens, das zu bewältigen ist, müssen Universitäten besonders die Kompetenz vermitteln, gerade diejenigen Situationen und Herausforderungen zu bewältigen, die man noch nicht kennen oder auch nur antizipieren kann. Das haben einerseits die großen Krisen der Gegenwart (Klima und Corona) deutlich gemacht, andererseits aber die jüngeren Umbrüche in Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt, die oft durch kontingent erscheinende Ereignisse (z.B. Bankenkrise seit 2007 und Eurokrise seit 2010, Terroranschläge vom 11. September 2001, Reaktorunfall in Fukushima vom März 2011) fühlbar geworden sind. Studierende müssen lernen, dass ihr Wissen schneller als je zuvor veralten wird, dass sich voraussichtlich auch ihr Berufsfeld im Laufe eines Arbeitslebens von mehreren Jahrzehnten mehrfach ändern wird. Universitäten müssen lernen, Studierende genau darauf vorzubereiten. Sie müssen lehren, ins Offene, ins Ungewisse zu leben, zu denken und zu planen. Dabei können sie auch vom Bauhaus lernen.

Dazu gehört die Bereitschaft, sich auch in existenzbedrohenden Krisen nicht auf die bloße Stabilisierung des Erreichten zurückzuziehen, sondern Unerwartetes zu erwarten, sich an Ungewohntes zu gewöhnen, dafür neue Wege zu suchen. Anstelle des Verharrens in tradierten Arbeitsstrukturen, Aufgabenfeldern und Lernsystemen benötigt es dazu Temperament, Kreativität und Innovationskraft. Kreativität entsteht vor allem durch eine Begegnung mit Anderem, mit Fremdem. Das Bauhaus hat solche Begegnungen provoziert, hat Inter- und Transdisziplinarität erprobt, bevor diese Begriffe bekannt waren. Die unüberschaubaren Brüche der

deutschen Nachkriegszeit von 1919 suchte man durch eine neuartige Zusammenführung von Denk-, Arbeits- und Gestaltungsweisen zu überwinden. Die Fragen der Zukunft waren dabei durchaus ungewiss. Zukunftsprognosen gab es viele, zu viele, konkurrierende – Utopien ebenso wie Dystopien. Auch heute können Studierende auf Herausforderungen der Zukunft nur in multiperspektivischen Herangehensweisen vorbereitet werden. Jüngere Tendenzen in der Lehre spiegeln das bereits. Zahlreiche neuere Studiengänge sind interdisziplinär angelegt, verbinden etwa Ökonomie und Philosophie, Wirtschaft und Technik oder Sprachen und Betriebswirtschaft. Erst recht verspricht die Verknüpfung von Wissenschaft und Gestaltung neue Möglichkeiten, Bildung zu denken und zu erleben. Es geht darum, endliche Ressourcen, technische Aufgaben und gestalterische Lösungen zusammenzubringen. Es geht um die Formgebung der Zukunft.

In dieser Perspektive können Universitäten sich wieder – und in gewisser Hinsicht durchaus im Aufgreifen auch Humboldtscher Ansätze – an erster Stelle als Bildungs- und Lernorte verstehen, als Orte, in denen Menschen zusammenkommen, um miteinander und voneinander zu lernen. Kreativität, interdisziplinäre Offenheit und Verständnis für heterogene Arbeits- und Denkweisen sind dabei Voraussetzung und Lernziel zugleich. Es geht dabei nicht nur darum, *was* gelehrt und gelernt werden soll, sondern vor allem darum, *wie* gelernt wird. Lernen als zu gestaltender Prozess und als Prozess der Teilhabe erfordert konkrete neue Angebote, Räume der Begegnung und des Austauschs, ob man sie nun als Denkwerkstätten, Lernlabore (die hier nicht als fachdidaktische Übungsräume verstanden werden) oder Sense Labs bezeichnet und ausgestaltet. Prototypisch findet man sie bereits an manchen nordamerikanischen Universitäten. Ein solches Lernen setzt Durchlässigkeit, die Möglichkeit zu Aus- und Umstieg, die Auflösung versäulter Strukturen voraus. Das schließt die Nutzung digitaler Instrumente und Optionen ein, etwa im Sinne hybriden Arbeitens, asynchronen Lernens und der virtuellen Modellierung und Simulation. Der Prozess des Lernens wird sich dadurch öffnen, denn Lernen bleibt ein individueller, letztlich nur begrenzt zu steuernder, vielmehr vor allem zu ermöglichender Prozess der Aneignung und Adaption; Lehrende können nicht programmieren, was Lernende lernen.

Eine Massenbeschulung an Universitäten, wie sie mit den Bologna-Reformen verbunden scheint, aber schon vorher beklagt worden ist, sollte dann freilich vorbei sein. Große Vorlesungen können ins Digitale verlagert werden. Große Hörsäle mit festen Bestuhlungen zum Beispiel sind überholt – die Corona-Krise hat auch die bauliche Fehlentwicklung an den Universitäten während der letzten Jahrzehnte offengelegt. Die Universität der Zukunft benötigt modularartig aufgebaute, insofern flexibel zu variierende Lehr-, Lern- und Forschungsräume. Sie wird in kleineren Einheiten arbeiten: kompakt, beweglich, transdisziplinär, hybrid, projektorientiert, kooperativ. Ihre Aufgabe ist es – wie am Bauhaus von 1919 – Menschen stark zu machen für das Kommende und Persönlichkeiten zu bilden, die

auf die Herausforderungen der Zukunft reagieren können, die offen denken und verantwortungsbewusst handeln – Persönlichkeiten, die sich um Antworten auf die Fragen bemühen, die gegenwärtig zur Zerreißprobe der Gesellschaft zu werden drohen: Wie wollen wir leben? Wie können wir zusammenleben? Der Blick auf das Bauhaus, auf Vorgeschichte, Konzept und Praxis, auf Rezeption, Wirkung und Aktualität, zeigt den Ertrag historischer Forschung und kann das Bewusstsein offenhalten für die Transformation und Adaption von Ideen und Konzepten in der Bildungs- und Universitätsgeschichte.

Literatur

- Asshoff, Carmen & Verhoeven, Jennifer (Hrsg.) (2017). *„Eine Stadt müssen wir erbauen, eine ganze Stadt!“ Die Künstlerkolonie Darmstadt auf der Mathildenhöhe*. Darmstadt: Theiss.
- Baumhoff, Anja (2001). Das Bauhaus. In Etienne François & Hagen Schulze (Hrsg.), *Deutsche Erinnerungsorte*. Bd. 2. München: C.H. Beck, S. 584–600.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2016). Der Neue Mensch. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65, S. 37–38.
- Gerstner, Alexandra, Könczöl, Barbara & Nentwig, Janina (Hrsg.) (2006). *Der Neue Mensch. Utopien, Leitbilder und Reformkonzepte zwischen den Weltkriegen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Gropius, Walter (1923). *Idee und Aufbau des staatlichen Bauhauses*. München: Bauhausverlag.
- Gropius, Walter (1988). *Ausgewählte Schriften*. Berlin: Verlag für Bauwesen.
- Kerbs, Diethart & Reulecke, Jürgen (Hrsg.) (1998). *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Küenzlen, Gottfried (1994). *Der Neue Mensch. Zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lepp, Nicola, Roth, Martin & Vogel, Klaus (Hrsg.) (1999). *Der Neue Mensch. Obsessionen des 20. Jahrhunderts*. Ostfildern: Cantz.
- Mälzer, Moritz (2016). *Auf der Suche nach der neuen Universität: Die Entstehung der „Reformuniversitäten“ Konstanz und Bielefeld in den 1960er Jahren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nerdinger, Winfried (2018). *Das Bauhaus. Werkstatt der Moderne*. München: C.H. Beck.
- Nerdinger, Winfried (2019). *Walter Gropius. Architekt der Moderne 1883–1969*. München: C.H. Beck.
- Programmschrift des Staatlichen Bauhauses in Weimar (1919/2009). Faksimiledruck des Thüringen Hauptstaatsarchivs Weimar. Weimar.
- Schimpf, Cornelia (2008). *Versagen einer Zufluchtsstadt. Kulturpolitik in der Weimarer Republik am Beispiel des Staatlichen Bauhauses in Weimar von 1919 bis 1925*. Berlin: Lit Verlag.
- Simon-Ritz, Frank, Winkler, Klaus-Jürgen & Zimmermann, Gerd (Hrsg.) (2010). *Aber wir sind! Wir wollen! Und wir schaffen! Von der Großherzoglichen Kunstschule zur Bauhaus-Universität Weimar, 1860–2010*. Bd. 1. Weimar: Lit Verlag.
- Speitkamp, Winfried (2019). *Bauhaus neu denken. Zur Einführung*. In ders. & Claudia Weinreich (Hrsg.), *Idee Inhalt Form. Beiträge zur Gestaltung der Gegenwart*. Weimar: Bauhaus-Universität Weimar, S. 15–22.
- Wilhelm, Karin (1994). *Auf der Suche nach dem neuen Menschen. Zum Verhältnis von Walter Gropius und Johannes Itten*. In Thomas Föhl (Hrsg.), *Das frühe Bauhaus und Johannes Itten. Katalogbuch anlässlich des 75. Gründungsjubiläums des Staatlichen Bauhauses in Weimar*. Ostfildern, S. 59–71.

Autor*innenverzeichnis

Christian Bluhm, Dipl.-Hdl., Marburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: lokale und regionale Bildungslandschaften, Unterrichtsentwicklung, Bildungsreformen, historische Bildungsforschung, Wirtschaftsdidaktik.

Friederike Heinzl, Dr., seit 2003 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Verbindung von Kindheits- und Grundschulforschung, Interaktion im Grundschulunterricht, Methoden der Kindheitsforschung, Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung.

Prof. em. Dr. Ulrich Herrmann, Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik 1976-1994 an der Universität Tübingen, für Schulpädagogik 1994-2004 an der Universität Ulm. Frühere Arbeitsgebiete: Geschichte der Erziehung und Bildung, von Kindheit, Jugend und Familie von der Aufklärung bis zur Gegenwart; Schul- und Unterrichtsentwicklung (Schwerpunkte Reformpädagogik und Neuropsychologie).

Alexander Kather, Universität Kassel, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Historische Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte von Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenlehrer*innen, Schul- und Universitätsgeschichte, deutsch-französische Bildungsbeziehungen, Bildungsgeschichte und Geschichtskultur.

Elke Kleinau, Dr. phil., Professorin für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung im 19. und frühen 20. Jahrhunderts, Geschichte von Kindheit, Jugend und Familie, Biografieforschung.

Ralf Mayer, Prof. Dr., Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft, Forschungsschwerpunkte: Bildungs-, sozialphilosophische und gesellschaftstheoretische Fragestellungen, Probleme und Praktiken im Verhältnis von Pädagogik und Politik.

Isabelle Naumann, Grundschullehrerin und Pädagogische Mitarbeiterin am Fachgebiet für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik, Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Professionalität und Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung, Übergänge in und aus der Grundschule.

Bernd Overwien, Prof. Dr. i.R., Universität Kassel, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Didaktik der politischen Bildung. Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen, Kooperation außerschulischer mit schulischer Bildung, internationale Perspektiven politischer Bildung.

Annedore Prengel ist Professorin i.R. der Universität Potsdam und Seniorprofessorin an der Goethe Universität Frankfurt/Main. Schwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt, Heterogenitätstheorien, inklusive didaktische Diagnostik, Pädagogische Beziehungen, pädagogische Ethik, pädagogisches kulturelles Gedächtnis.

Pia Schmid, Prof. em. für Historische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung und Gender Studies, besonders zum 18. Jahrhundert (Bildungsbürgertum, Geschlechtertheorien und Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit), Geschichte von Kindheit und Kinderkulturen, kulturwissenschaftliche Pietismusforschung, Biographieforschung.

Winfried Speitkamp, Prof. Dr., Präsident der Bauhaus-Universität Weimar, Professor für Kulturgeschichte der Moderne, Forschungsschwerpunkte: Geschichte von Denkmalpflege, Geschichtskultur und politischer Symbolik; Geschichte Afrikas und des Kolonialismus; Verfassungs- und Landesgeschichte; Bildungs- und Sozialgeschichte.

Julian Storck-Odabasi, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Anfangsunterricht und Schulanfang, Normalität und Grundschule, Übergänge im Kontext der Grundschule, Kindheitsforschung, Kinderrechte und Partizipation.

Friederike Thole, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Historische Bildungsforschung der Universität Kassel, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wissensgeschichte der Pädagogik; Pädagogik und 1968; diskursive Verschränkungen zwischen Pädagogik, Politik und Gesellschaft.

Werner Thole, Prof. Dr., Hochschullehrer an der TU Dortmund und bis 2021 an der Universität Kassel, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, rekonstruktiv-qualitative Forschung im Kontext sozialpädagogischer Problemstellungen, theoretische, professionsbezogene und disziplinäre Fragen der Sozialpädagogik.

Sarah Wedde, Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung und Doktorandin am Fachgebiet Historische Bildungsforschung, Universität Kassel, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Transatlantischer Kulturtransfer, Internationalisierung der Lehrer*innenbildung, deutsche Bildungsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg.

Markus Wochnik, Dr. phil., Berlin, Forschungsschwerpunkte: berufliche Bildung in ländlichen Regionen, berufliche Biografieforschung, Entwicklung von (Handwerks-)Berufen, Übergang Schule – Beruf.

Max-Ferdinand Zeterberg, M.A., Georg-August-Universität Göttingen, Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Forschungsschwerpunkte: Geschichte von Jugendverbänden, Geschichte von sozialen Bewegungen, Digital Humanities.

Für die Historische Bildungsforschung ist seit langem ein Rückgang ihrer Repräsentanz in der Lehre und in akademischen Stellen zu verzeichnen. Zugleich hat sich das thematische und methodische Spektrum dieser Teildisziplin der Erziehungswissenschaft in den letzten zwei Jahrzehnten beeindruckend erweitert. Dieser, der Bildungshistorikerin Edith Glaser gewidmete Band soll jener stetig wachsenden Vielfalt der Historischen Bildungsforschung Rechnung tragen und den Legitimationsdiskurs über Nutzen und Notwendigkeit bildungshistorischer Erkenntnisse aus zwei Sichtweisen bereichern. So werden zum einen exemplarische Beschäftigungsfelder bildungshistorischen Arbeitens aufgezeigt, zum anderen wird die Relevanz der Historischen Bildungsforschung als Bezugspunkt für andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, der Politikwissenschaft und der Geschichtswissenschaft dokumentiert.

Die Herausgeber*innen

Friederike Thole und **Alexander Kather** sind Mitarbeitende des Fachgebiets Historische Bildungsforschung der Universität Kassel.

Sarah Wedde ist Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung und Doktorandin am Fachgebiet.

978-3-7815-2479-8



9 783781 524798