

Prof. Dr. Jürgen Oelkers
HS 2009

Aspekte einer Geschichte der modernen Kindheit
Übersicht der Vorlesung

1. Die Geschichte der Kindheit als Problem	16.09.09	S. 2
2. Gesellschaft, Utopie und Erziehung	23.09.09	S. 22
3. Globalisierung und die christliche Mission	30.09.09	S. 48
4. Das „aktive Kind“ der Calvinisten	07.10.09	S. 71
5. Rousseau und die Kindermedizin	14.10.09	S. 92
6. Strafen und Überwachen	21.10.09	S. 116
7. Wilde und hochbegabte Kinder	28.10.09	S. 138
8. Das Kind in der romantischen Literatur	04.11.09	S. 160
9. Das Streben nach Glück	11.11.09	S. 184
10. Kinderarbeit und die Verschulung der Gesellschaft	18.11.09	S. 206
11. Demokratie, Freiheit und Kinderrechte	25.11.09	S. 227
12. Das Militär und die Ertüchtigung des Körpers	02.12.09	S. 247
13. Neue Schulen und kindzentrierte Pädagogik	09.12.09	S. 268
14. Medien und Materialität der Erziehung	16.12.09	S. 294
Gesamtliteratur		S. 315

1. Die Geschichte der Kindheit als Problem

1960 erschien in der Librairie Plon in Paris ein Epoche machendes Buch, das im Original den Titel trug:

L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.

Mit *ancien régime* wird die französische Gesellschaft vor der Revolution von 1789 bezeichnet, also die des 17. und 18. Jahrhunderts. Das Buch ist bis heute ein zentraler Markierungspunkt in der Diskussion, was unter der Geschichte der Kindheit verstanden werden soll und wie sie erforscht werden kann. Die zentrale These des Buches geht davon aus, dass die „Geschichte der Kindheit“ kein natürlicher Prozess war, vielmehr einer, der mit einer allmählichen *Entdeckung* zu tun hat. Kindheit gab es nicht immer schon, vielmehr entstand sie in einem längeren historischen Prozess. Dafür steht das französische Verb *découvrir*, das sich mit „entdecken,“ aber auch mit „aufhellen“ oder „aufklären“ übersetzen lässt. Entsprechend wird in dem Buch von der „*découverte de l'enfance*“ (Ariès 1960, S. 23ff.) gesprochen, von der historischen Entdeckung und so Entstehung der Kindheit.

„Entdeckung“ setzt voraus, dass etwas zuvor unbekannt war. Man kann nur entdecken, wovon man nichts weiss oder kein Bewusstsein hat. Unter „Entdeckung“ muss kein singuläres Ereignis verstanden werden, vielmehr kann mit Entdeckung auch ein längerer, sich allmählich vollziehender Prozess gemeint sein, in jedem Fall aber muss sichtbar werden, was zuvor nicht nur nicht bekannt, sondern in der späteren Form noch gar nicht vorhanden war.

- „Kindheit“ ist daher in dieser Sicht keine durchlaufende Kontinuität,
- sondern eine Konstruktion, die auf *Anfänge* bezogen werden kann
- und die es vorher nicht gab.

Kindheit wird als *kulturelle* Konfiguration verstanden, die sich nicht nur wandeln kann, sondern die überhaupt erst einmal entstehen muss. Kulturen entstehen in und mit symbolischen Welten, sie sind sichtbar in Literatur, Kunst, Musik, Religion oder auch in der Lebensphilosophie. Mit Blick auf die Entstehung der Kultur der Kindheit vertritt der Verfasser des Buches, der 1984 verstorbene französische Historiker Philippe Ariès,¹ folgende These:

„Bis zum 12. Jahrhundert² kannte die mittelalterliche Kunst die Kindheit entweder nicht oder unternahm doch jedenfalls keinen Versuch, sie darzustellen. Es fällt schwer zu glauben, dass diese Tatsache der Ungeschicklichkeit oder Unfähigkeit der Künstler zuzuschreiben ist. Man sollte eher annehmen, dass in jener Welt kein Platz für die *Kindheit war*“ (Ariès 1978, S. 92; Hervorhebung J.O).

¹ Philippe Ariès (1914-1984) war Mitglied der französischen Historikerschule der *Annales*. Die Zeitschrift „Annales“ wurde 1929 von Lucien Febvre und Marc Bloch gegründet und versammelte eine Reihe von jungen Historikern, die neue Wege und Themen der Geschichtswissenschaft begründeten.

² Die deutsche Übersetzung enthält einen schweren Fehler: „L'art médiéval, jusqu'au XIIe siècle environ, ne connaissait pas l'enfance“ wird übersetzt mit „Bis zum 17. Jahrhundert kannte die mittelalterliche Kunst die Kindheit nicht“ (Ariès 1960, S. 23; Ariès 1978, S. 92).

Der Fokus der Aussage ist die *art médiéval*. Die Romanik,³ also die hohe Kunst des Mittelalters, „weigerte sich“, so Ariès, „der Kindheit spezifische Merkmale zuzugestehen.“ Die Kunst repräsentierte eine Vorstellungswelt, die „keine Kindheit“ kannte. Das soll auch für das mittelalterliche Epos gelten, also die Literatur, in der wohl Wunderkinder vorkamen, die die Bravour und die physische Kraft von männlichen Helden annahmen, aber die nicht als „Kinder“ im heutigen Sinne verstanden wurden. Bildende Kunst und Literatur waren gleichermassen ignorant gegenüber den Phänomenen der Kindheit, und das - so Ariès - kann weder Zufall noch Versehen sein.

„Kinder“ im Sinne von individuellen Personen mit eigener Gestalt und versehen mit eigenen Symbolen sind in der mittelalterlichen Kunst nicht präsent, so dass folgender Schluss nahe liegt:

„Das bedeutet zweifellos, dass die Menschen des 10. bis 11. Jahrhunderts dem Bild von der Kindheit keine Beachtung schenkten, dass es für sie kein Interesse, ja nicht einmal Realität besass. Das legt den Gedanken nahe, dass die Kindheit nicht nur in der ästhetischen Darstellung, sondern auch in der Lebenswirklichkeit⁴ nur eine Übergangszeit war, die schnell vorüberging und die man ebenso schnell vergass“ (ebd. S. 93).

Pointiert gesagt: Kindheit hatte bis zum Hochmittelalter keine wirkliche Bedeutung in der Kultur und hinterliess auch keine nachhaltigen Spuren in der Biographie von Erwachsenen. Mit dieser These sind zwei grundsätzliche Probleme verbunden,

- der Schluss von ästhetischen auf soziale Wirklichkeiten
- und die Frage, wie historisch beurteilt werden kann, was keine eigenen Quellen hat.

Dass es in der Kunst bis zum 12. Jahrhundert keine eigenen *Bilder* der Kindheit gegeben hat, muss nicht heissen, dass es keine *Kindheit* gegeben hat oder dass darüber kein Bewusstsein vorhanden war. Zudem müsste erklärt werden, wieso es in der griechischen und römischen Antike proportional wie figural treffende Darstellungen von Kindern gegeben hat, im christlichen Mittelalter jedoch nicht. Und schliesslich: Ariès sucht nicht nach Gegenbeispielen, sondern verwendet nur Material, das seine These bestätigt.

Gegenbeispiele aber sind zahlreich vorhanden: Man kann in einer alexandrinischen Darstellung zu Beginn des 4. Jahrhunderts eine Mutter mit ihrem Kind sehen, die nicht nur realistische Züge trägt, sondern zugleich auch Bindung ausdrückt (L'Europe au Moyen Age 1988, S. 21).⁵ Dargestellt werden nicht einfach nur zwei Gesichter, sondern die Beziehung zwischen einer Mutter und ihrem Sohn, die sehr individuell erscheinen können. Das ist, wie der Vergleich zeigt, kein ästhetischer Zufall. Ein anderes Beispiel stammt aus dem 11. Jahrhundert und ist in Byzanz entstanden. Dargestellt wird eine elegante „Vierge à l'Enfant“ (ebd., S. 48), eine Jungfrau mit Kind aus Elfenbein.⁶ Man sieht nicht nur ein religiöses Symbol, sondern zugleich eine Abbildung realer Beziehungsverhältnisse, nur dass diese nicht,

³ Die Romanik entstand als Kunststil gegen Ende des 10. Jahrhunderts in Ablösung der karolingischen Kunst. Die Bezeichnung „Romanik“ erklärt sich aus der Übernahme und Weiterentwicklung römischer Bauformen wie Rundbögen, Säulen, Pfeiler und Gewölbe.

⁴ „Le domaine des mœurs vécues“ (Ariès 1960, S. 24).

⁵ *Portrait en médaillon d'une mère et de son enfant* (Alexandrien, Anfang 4. Jahrhunderts n. Chr.) (Gold und Glas, 0,04 Durchm.) (Sammlung J. Pierpont Morgan, 1917).

⁶ *Jungfrau mit Kind* (Byzanz, XI. Jahrhundert) (Elfenbein, Höhe 0.23m) (Sammlung J. Pierpont Morgan, 1917).

wie in der Antike, direkt dargestellt werden konnten oder durften. Die These von Ariès spart solche Beispiele aus und bezieht sich weder auf die römische Spätantike noch auf das christliche Byzanz. Seine Quellen stammen sämtlich aus dem französischen Hochmittelalter, das für das ganze Mittelalter genommen wird.

Doch auch im französischen Hochmittelalter finden sich in der Literatur und Kunst Gegenevidenzen, besonders dann, wenn man den Quellenkorpus wechselt und nicht Bilder, sondern Texte untersucht. Aus dem 9. Jahrhundert ist ein *Liber Manualis* überliefert, ein Handbuch, in dem eine Mutter⁷ für ihren Sohn die Grundsätze der Erziehung darlegt. Hier wird nicht nur von Gottesliebe und Gottesfurcht gesprochen, sondern zugleich von familiären Verpflichtungen, vom Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen sowie von der Formung des Verhaltens, also von dem, was Erziehung und Bildung genannt wird (Dhuoda 1991, S. 167ff.). Das Kind - ein Knabe - wird mit „mon fils“ angeredet, womit sich Respekt ausdrückt. Grosse Aufmerksamkeit erhält die moralische Erziehung, von der man nicht sprechen könnte, wenn Kindheit einfach nur flüchtig wäre und keine kulturelle Resonanz hätte.

Mutterliebe und so das Verhältnis von *enfance et maternité* (Desclais Berkvam 1981) sind ein starkes Thema in der französischen Literatur des 12. und 13. Jahrhunderts, die also keineswegs für Kinder, sprich: Söhne, ausschliesslich den Platz von künftigen Helden vorsah. Im Gegenteil spielen in dieser Literatur intime Gefühle zum Kind, Mädchen wie Knaben, eine zentrale Rolle (ebd., S. 119ff.), immer unter der Voraussetzung einer auch zeremoniell verstandenen Kindheit, die Sinn für die Geburtsfolge und so für die Erstgeborenen im Unterschied zu den Geschwistern bewahren musste. Die Kinderreihen wurden genau so beachtet wie die Unterschiede im Entwicklungsstand.

Individualität im heutigen Sinne wird man in diesen Quellen nicht antreffen. Aber dass sich *keine* Spuren von Zuwendung zwischen Eltern und Kindern auffinden lassen, ist nicht zutreffend. Wenn diese Spuren in einer speziellen Literatur auftauchen, die ja gelesen und so kommuniziert werden sollte, dann kann man mehr als bei Bildern auf eine pädagogische Erwartung schliessen, die angemahnt oder an die appelliert werden kann. Die soziale Realität war die der Adelsfamilien, also der Kulturträger. Wieweit es in anderen Schichten pädagogische Erwartungen gab, lässt sich angesichts der Quellenlage kaum nachweisen. Es gibt darüber so gut wie keine Aufzeichnungen. Geschichte wurde wenn, dann Chroniken festgehalten, in denen nur lokal bedeutsame Ereignisse festgehalten wurden.

Philippe Ariès ging 1960 davon aus, dass die Beziehung zwischen Eltern und Kindern bis zum 12. und 13. Jahrhundert wesentlich von *Gleichgültigkeit*⁸ geprägt gewesen seien. Erklärt wird diese „Gleichgültigkeit“ vor allem mit der „Demographie“, also der hohen Kindersterblichkeit und der geringen Lebenserwartung von Einzelpersonen (Ariès 1978, S. 99).

⁷ Dhuoda war die Frau des Herzogs von Septimanie, den Land zwischen den Ostpyrenäen und der unteren Rhone. Die Heirat datiert auf den 24. Juni 824. Das *Liber manualis* galt dem ersten Sohn und wurde zwischen dem 30. November 841 und dem 2. Februar 843 verfasst. Der Herzog wurde 844 wegen Hochverrats hingerichtet, die beiden Söhne starben ebenfalls. Andere Daten über Mutter gibt es nicht. Sie stammte aus einer Familie des Hochadels und ist wohl nach ihrem Mann gestorben. Das Manuskript ist in einer vollständigen Abschrift aus dem 17. Jahrhundert überliefert, die in der Pariser Bibliothèque Nationale gefunden wurde. Zudem sind in der Bibliothek von Nîmes karolingische Fragmente entdeckt wurde. Der erste Druck stammt aus dem Jahre 1887.

⁸ *Indifférence* (ARIÈS 1960, S. 20).

„Diese gleichgültige Haltung gegenüber einer allzu anfälligen Kindheit, die ständig von der Aussicht auf einen frühen Tod überschattet wird, kommt der Unempfindlichkeit der römischen und chinesischen Gesellschaft, die die Kindesaussetzung praktizierten, im Grunde ziemlich nahe. Von daher versteht man, welcher Abgrund unsere Auffassung von der Kindheit von derjenigen trennt, die vor der demographischen Revolution oder ihrer Vorläufer geherrscht hat“ (ebd.).

Zwischen dem 13. und dem 17. Jahrhundert waren die demographischen Verhältnisse sehr stabil. Die Kindersterblichkeit war hoch, die Lebenserwartung niedrig, bei einer hohen Geburtsrate überlebten nur wenige und auch diese führten ein Leben, das ständig vom Tod bedroht war. Das hohe Alter eines Methusalems⁹ war eine nur biblische Erwartung, die die normale Lebenserwartung weit überschritt. Erst die medizinischen Entdeckungen des 17. und 18. Jahrhunderts änderten diesen fatalen Zusammenhang. Was Ariès die „demographische Revolution“ nennt, beginnt realgeschichtlich mit der ersten Pockenimpfung 1796¹⁰ und ist also ein Phänomen des 19. und 20. Jahrhunderts (ebd., S. 103/104).

Aber heisst das, die Geschichte der Kindheit ist nicht mehr als eine Funktion des medizinischen Fortschritts?

Darstellungen aus dem späteren Mittelalter deuten darauf hin, dass Kinder keineswegs immer und in jedem Falle „gleichgültig“ behandelt wurden. Diese Darstellungen sind Haus- und Gebrauchsbüchern entnommen, also nicht der bildenden Kunst oder der höfischen Literatur. Solche Literatur war auch vorher in Gebrauch oder kannte Vorformen, die auf Kontinuität verweisen. Gerade Gebrauchsliteratur hat sehr konstante symbolische Formen, die nur selten variiert werden.

Auf einem dieser Bilder sieht man eine Mutter, die ein totes Kind zu Grabe trägt (Riché/Alexandre-Bidon 1994a, S. 31). Der Totengräber hebt eine Grabstelle vor der Kirche aus, die Mutter wartet mit dem eingehüllten Körper ihres Kindes auf das Ausheben der Grabstelle, sichtlich in Trauer, wie die weisse Kopfbedeckung und die schwarze Kleidung anzeigen sollen. Die weisse Umhüllung des Kopfes gibt ein Gesicht frei, das den Ausdruck des Mitfühlens anzeigen soll, soweit dies zeitgenössisch möglich war. Die Sense des Todes hat ihr Werk getan, für Trost sorgt der Glaube, das tote Kind wird ins Grab gelegt, damit es ins Paradies kommen kann. „Gleichgültig“ wird man das wohl kaum nennen können. Und wenn es zweihundert Jahre zuvor keine solchen Bilder gab, heisst das nicht, Kindheit liess Mütter oder Väter gleichgültig.

Eine Darstellung aus dem 14. Jahrhundert zeigt, wie ein Kind Abschied von seiner Familie nimmt und Mönchskleidung erhält (ebd., S. 26). Das Bild ist interessant, weil man deutlich sieht, wie viel ästhetische Mühe es zu diesem Zeitpunkt noch machte, die Gesichter von Kindern und Erwachsenen zu unterscheiden. Kinder sind an der Grösse zu erkennen, deutlich aber auch an der Zuwendung, die wiederum nicht darauf schliessen lässt, dass die Beziehung zwischen Eltern und Kindern „gleichgültig“ gewesen ist. Anders hätte es nicht nahe gelegen, solche Szenen überhaupt festzuhalten. Gezeigt werden soll nicht einfach der Übergang ins Klosterleben, sondern tatsächlich ein Abschied. Viele Kinder wurden den Klöstern übergeben, und dabei spielten sehr verschiedene Gründe eine Rolle, aber dass dabei

⁹ Der Grossvater von Noah wurde gemäss Altem Testament 969 Jahre alt. Aber das eine Rekonstruktion mit heutigen Zeitmassen.

¹⁰ Der englische Landarzt Edward Jenner (1749-1823) untersuchte die Schutzwirkung von Kuhpocken beim Menschen. Die Pockenimpfung von 1796 löste nicht nur ein Seuchenproblem, sondern veränderte zugleich die medizinische Vorsorge.

Erwachsene nicht auf ihre Kinder reagieren mussten und sich gleichgültig verhalten konnten, ist nicht nur aus heutiger Sicht mehr als unwahrscheinlich.

Abschied, das emotional getragene Verlassen des Elternhauses, war ein gewichtiges Motiv in den mittelalterlichen Darstellungen. Eine Buchillustration aus dem 14. Jahrhundert zeigt den Abschied des jungen Parzival von seiner Mutter (Riché/Alexandre-Bidon 1994, S. 207).¹¹ Der Abschied beendet die Kindheit, die im Epos als behütet und liebevoll beschrieben wird. In der Darstellung sieht man, wie die Mutter den Jungen sorgenvoll entlässt, sie gibt ihn aus der Hand und mahnt ihn, die Lehren der Erziehung nicht zu vergessen, während er in die Welt hinaus will und sich ein letztes Mal umwendet, ohne zu wissen, ob er zurückkehren wird. Offenbar soll nicht „Gleichgültigkeit“ dargestellt werden, und wie immer die soziale Realität vieler Kinder von Vernachlässigung gekennzeichnet gewesen sein mag, es gibt genügend Quellen, die Gegenevidenzen erzeugen können und die Ariès nicht beachtet hat. Es dürfte schwer sein, vom Bild des Abschieds auf *keine* ihm entsprechende Wirklichkeit schliessen zu können.

Ariès (1978, S. 209) geht davon aus, dass die mittelalterliche Gesellschaft grösstenteils „kein Verhältnis zur Kindheit“ hatte. Aber daraus folgt weder, dass Kindheit in jedem Falle rein transitorisch erlebt wurde, also keine Spuren bei Eltern und Kindern hinterliess, noch dass es keine Einstellungen der Sorge gab, die mindestens in den literarischen Schichten der mittelalterlichen Gesellschaft Kindheit mit Erziehung verknüpfen konnten. Ariès setzt „Kindheit“ mit *moderner* Kindheit gleich, also bindet sie an die zunehmende Achtung vor der Persönlichkeit des Kindes, die sich erst mit der „tiefergreifenden Christianisierung der Lebensformen“ vollzogen habe (ebd., S. 103) und insofern mit der Innenwendung der Reformation zu tun hat.

- Aber was immer „moderne Kindheit“ sein mag, sie entsteht nicht aus sich selbst heraus.
- Auch Kindheitskulturen müssen von *langfristigen* Motiven und Erfahrungen her verstanden werden, die nicht irgendwann abbrechen und dann neu erfunden werden.
- Das grundlegende Problem, nämlich *Kinder*, ist nie ganz neu.

Ich werde im Folgenden versuchen, einen historisch weniger eng geführten Begriff von Kindheit zu entwickeln, der grössere Kontinuitäten erlaubt und nicht von der Eigenart einiger Jahrhunderte mittelalterlicher Kunst in Frankreich bestimmt ist. Ariès hat seine etwas missverständliche These über die gesellschaftlichen Einstellung zum Kind am Ende des ersten Teils von *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* so erläutert: Wenn die mittelalterliche Gesellschaft kein Verhältnis zur Kindheit hatte, so bedeute das nicht, Kinder seien generell vernachlässigt, verlassen oder verachtet worden.

„Das *Verständnis für die Kindheit* ist nicht zu verwechseln mit der *Zuneigung zum Kind*; es entspricht vielmehr einer *bewussten* Wahrnehmung der kindlichen Besonderheit, die das Kind vom Erwachsenen, selbst dem jungen Erwachsenen, kategorial unterscheidet. Ein solches *bewusstes* Verhältnis zur Kindheit gab es nicht. Deshalb gehörte das Kind auch, sobald es ohne die ständige Fürsorge seiner Mutter, seiner Amme oder seiner Kinderfrau leben konnte, der *Gesellschaft der Erwachsenen* an und unterschied sich nicht länger von ihr“ (Ariès 1978, S. 209; Hervorhebungen J.O.).

¹¹ *Roman de Perceval* (France, XIVe siècle) (Paris, Bibliothèque Nationale, ms. français 12577 f° 1).

Gemeint ist damit die Herausbildung einer besonderen *Kultur* der Kindheit, von der behauptet wird, es habe sie in der Antike und im Mittelalter nicht geben und sie sei erst das Produkt des Ancien Régime, also - in Frankreich - der feudalen Gesellschaft des 17. und 18. Jahrhunderts. Genauer: Moderne Kindheit wird wesentlich als Konstrukt der Moralisten und Erzieher¹² aufgefasst, die Kindern ein psychologisches Interesse entgegenbrachten und es vom „soui moral“ (Ariès 1960, S. 140) her betrachteten. Erziehung wurde gleichbedeutend mit Versittlichung, und dies unter der Voraussetzung von moralischen und rechtlichen Instanzen ausserhalb der Familie. Erst jetzt könne von einer gesellschaftlichen Reaktion auf Kindheit die Rede sein, die so als *pädagogisches* Konstrukt anzusehen sei.

Aber auch hier gibt es genügend Gegenbeispiele, die diese Linie der Interpretation stören. Spätmittelalterliche Darstellungen der „Jungfrau mit dem Kinde“ sind zu verstehen als ästhetische Appelle zur Versittlichung, die die Kirche, also eine moralische Instanz ausserhalb der Familie, in Auftrag gab und sanktionierte (L'Europe en Moyen Age 1988, S. 143).¹³ Es sind aber nicht nur in dieser Hinsicht Erziehungsbilder. Gleichzeitig handelt sich um Appelle zur idealen Mutter- und zur idealen Kindschaft, die sich auch ausserhalb des Marienkultes verstehen liessen. Genauer gesagt: Zwischen religiösen und weltlichen Symbolen wurde gar nicht unterschieden, schon aus diesem Grunde konnte es eigene Kinderkulturen nicht geben, ohne damit zu sagen, dass „Kinder“ im *kulturellen* Sinne nicht vorhanden waren. Sie wurden nur in sehr generalisierter Form dargestellt, vorausgesetzt die Besonderheit der christlichen Religion, die mit Jesus ein Kind im Zentrum hat und die an zentraler Stelle - im Matthäusevangelium - sagen kann, dass das Himmelreich *für die Kinder* gemacht sei (Mt 19, 13-14).¹⁴

Davon müssen andere Fragen unterschieden werden, etwa

- was unter der Kategorie „Kindheit“ verstanden werden kann oder soll,
- ob es Sinn macht, von einer oder gar *der* „Geschichte der Kindheit“ zu sprechen,
- und wie der langfristige Wandel beschrieben werden kann, ohne immer die heutige, die „moderne“ Kindheit als Massstab anzulegen.

Die Idee, Kindheit sei eine späte und zudem noch pädagogische „Entdeckung“, führt nicht recht weiter. Grundlegend für die Geschichte der Kindheit muss etwas anderes sein, nämlich der soziale Tatbestand von Kindern, die allein durch ihre Existenz die Notwendigkeit von Pflege, Betreuung und Kommunikation nahe legen und so kulturelle Reaktionen auslösen, unabhängig davon, ob es für sie eigene Kulturen gab oder nicht. Grundsätzlich gehören Kinder *Familien* an und erst über sie vermittelt auch der *Gesellschaft*, wobei die Differenz zwischen „Familie“ und „Gesellschaft“ selbst als historisches Produkt verstanden werden muss. Der „politische Körper“ des Mittelalters ist eine Nachbildung der Familie, eine davon unterschiedene Gesellschaft war weder begrifflich noch kulturell vorhanden.

Was Ariès im Mittelalter vermisst, nämlich ein Verständnis der *Gesellschaft* für Kindheit, kann unmöglich mit einem modernen Begriff von Gesellschaft beurteilt werden.

¹² Ariès lässt die entsprechende Literatur beginnen mit: Balthasar Gracian: *El Discreto* (1646) (französische Übersetzung 1723).

¹³ *Vierge à l'Enfant* (France, Poligny, um 1415), zugeschrieben Claus de Werve (um 1380-1439) (polychromer Kalkstein, 1.35m Höhe/1.05 m Breite) (Fonds Rogers, 1933)

¹⁴ „Jesus sprach: Lasst die Kinder, und wehrt ihnen nicht, zu mir zu kommen; denn für solche ist das Himmelreich“ (Mt 19, 14).

Vielmehr muss eine höfische Sozietät, die im 12. und 13. Jahrhundert zunehmend städtische Zentren herausbildete, vorausgesetzt werden, in der Adelsgeschlechter und Kirchendynastien die kulturell tragenden Schichten waren, ohne eine Gesellschaft im heutigen Sinne darzustellen. Der Herrscher war zugleich der Vater des Volkes (Grant 1985, S. 126),¹⁵ politisch waren die Untertanen Kinder, die sich der Macht des Herrschers unterwerfen mussten. Nur er konnte das Recht setzen.

Das Recht umfasste seit der römischen Antike auch die Kinder und Kindheit im Sinne des Lebensalters war immer ein Thema der Kultur und der pädagogischen Reflexion, nur müssen die spezifischen Verhältnisse des Mittelalters oder der Antike in Rechnung gestellt werden. Es war auch nicht so, dass überall im römischen Reich Kinder ausgesetzt wurden und man deswegen auf soziale Verrohung schliessen kann. Das würde nicht die besondere Sorgfalt von Kindergräbern erklären. Die Indizien liegen auf der Hand, wenn man nochmals die Quellen wechselt und statt auf *Bilder* von Kindern auf die *Praxis* der Lebensformen achtet, in der während der ersten Jahrhunderte des Mittelalters im Übergang von der christlichen Antike für Kinder sehr wohl Platz war, was sich wörtlich wie auch im übertragenen Sinne verstehen lässt.

Die wesentliche praktische Erziehungsmacht in der Antike waren der Ritus der Religionen und die zeremonielle Gestaltung des Lebens. Beide haben archaische Wurzeln und wurden schon in den Hochkulturen kontinuierlich weiterentwickelt, dies insbesondere im Sinne der politischen Herrschaft (Connor 1987).

- Geburt und Tod waren ebenso genau geregelt
- wie der Verlauf des Jahres
- oder die kultischen Initiationen in Kindheit und Jugend,
- einschliesslich der Vermählung
- und der Tests der Fertilität.

Christliche Zeremonien wie der Advent schlossen hier an. Sie brachten keine radikal neue Praxis des Ritus hervor, sondern amalgamierten ältere Formen mit neuen Bedürfnissen des Glaubens und so der Erziehung (MacCormack 1972; Hills 1998). In diesem Sinne muss eine lange Kontinuität angenommen werden, in der neue Formen aus alten entstehen. Der christliche Glaube entwickelte eine Praxis, die liturgisch und rituell keineswegs neu erfunden wurde. Vielmehr erhielten bewährte Formen eine neue Bedeutung.

Schon die griechische Liturgie des fünften christlichen Jahrhunderts¹⁶ sah im Offertorium¹⁷ Rollen für Kinder vor und bestimmte in der Kommunion den Platz der Kinder *vor* dem Volk, um ihre Sichtbarkeit zu gewährleisten. Kinder sind im Ritus keine Nebensächlichkeiten, sondern erhalten ihren eigenen Ort. Die allmähliche Herausbildung der Formen und Rituale der christlichen Kirche muss daher als erste Macht der christlichen Erziehung verstanden werden, die die Rolle und die Stellung der Kinder definieren konnte. Im Sinne dieser Regelungen sind Kinder *als Kinder* Teil der christlichen Gemeinde und gehen nicht einfach ununterschieden in der Gesellschaft auf. Sie sind damit auch eigener Teil der

¹⁵ Das Bild zeigt den karolingischen Kaiser Lothar I. (Kaiser von 840 bis 855 n. Chr.), dem Enkel Karls des Grossen (Bibliothèque Nationale, Paris)

¹⁶ Niedergelegt im achten Buch der apostolischen Konstitutionen, das um 400 n. Chr. geschrieben wurde (Griechische Liturgien 1912, S. 23-79).

¹⁷ „Offertorium“ heisst Darbietung und ist im katholischen Ritus die Opferbereitung, also der erste Hauptteil der eucharistischen Feier in der Messe.

Kultur, die ohne sie unvollständig wäre. Man würde unmittelbar das Fehlen der Kinder bemerken.

Die Liturgie des Kirchenjahres im Mittelalter hat der Benediktinermönch Rupert von Deutz entwickelt,¹⁸ sie ist eine hauptsächliche Form institutioneller Erziehung gewesen. Die Liturgie setzt klare pädagogische Rollen voraus, der Priester (*sacerdos*) sendet den Diakon (*diaconum*) zum Verlesen des Evangeliums vor einer Gemeinde, die bis ins letzte liturgische Detail auf die frohe Botschaft eingestellt ist (*De divinis officiis* I, 36/37). Wer auf ein einziges Zeichen hin völlige Stille des Schweigens erreichen kann, die die höchste Form des Gedächtnisses an das Leiden Christi darstellte (*De divinis officiis* II, 4), der verfügt über Erziehungsmacht. Und nicht nur das, mit dem Ritual der Taufe wird über die „Menschwerdung“ entschieden, nur so kann die Ebenbildlichkeit Gottes erreicht und die eigentliche Erziehung vollzogen werden. Täuflinge sind frei von Schuld, ihr weisses Kleid symbolisiert die „neue Tröstung“ durch Christi, das „Kleid des Engels“ weist zeichenhaft auf das „durch Gott neu geschaffene Leben“ hin (*De divinis officiis* VII, 2, 4, 10, 11). Höher kann die zeremonielle Bedeutung von Kindern kaum verstanden werden.

Die Taufe von Kindern statt von Erwachsenen setzte sich vom 4. Jahrhundert an durch, befördert durch die Lehre der konstitutiven Sündhaftigkeit des Menschen, die zwischen Kindern und Erwachsenen keinen Unterschied macht. Daher wurden schon die Neugeborenen als von Sünde bedroht wahrgenommen und mussten umgehend den Schutzmantel des Glaubens erhalten, obwohl sie ihn weder nachvollziehen noch ausüben konnten.

- Kinder *ohne* Taufe waren der Sünde preisgegeben, und dies umso mehr, je länger dieser Zustand andauerte.
- *Mit* der Taufe erhielten die Kinder den wahren Glauben und konnten in der Gewissheit leben, dem Bilde Gottes ähnlich zu sein, ohne dadurch die Gnade zu verdienen oder gar die Sünde aufzulösen.

Der Glaube wird ungeteilt übertragen, er betrifft alle, die im „Leibe“ der Kirche leben, also Kinder nicht anders als Erwachsene (*De divinis officiis* VI, 35). Die herausgehobene Stellung der Kinder im Ritus führte allerdings nicht dazu, das Verhältnis von Gnade und Sünde anders zu fassen, also die Unschuld der Kinder zu einem konstitutiven Merkmal des Glaubens zu machen. Daher ist christliche Erziehung immer beides zugleich, ein Versprechen von *Heil* auf der einen, Anleitung zur *Demut* angesichts der Sündhaftigkeit des Menschen und der Unfassbarkeit von Gnade auf der anderen Seite.

Demutsregeln beziehen sich auf die christliche Lebensführung und sind nicht auf die Kindererziehung beschränkt. Demut ist eine Erziehungsforderung des ganzen Lebens. Das bekannteste und bis ins 13. Jahrhundert massgebliche Beispiel dafür sind die *Regula Magistri* des Benediktinerordens. Die Regeln betrafen nicht Kinder, sondern Erwachsene, die durch die zeitliche sowie die soziale Ordnung ihres Zusammenlebens im Kloster erzogen werden sollten, und dies jeden Tag neu. Die *Regula Magistri* wurden um 500 von Benedikt von Nursia¹⁹ verfasst, sind aber erst im 9. Jahrhundert mit seinem Namen bezeichnet worden. Es

¹⁸ Rupert von Deutz: *Liber de divinis officiis*. Der Gottesdienst der Kirche. *De divinis officiis* wurde 1111 oder 1112 wurde zunächst anonym veröffentlicht. Die Liturgie zeichnet die Stationen des Heilswerkes Christi nach. Rupert von Deutz (um 1075-1080 bis 1129/1130, möglich auch nach 1135) wurde Ende 1120 Abt des Benediktinerklosters in Deutz. Er verfasste hier unter anderem einen Kommentar zur *Regula Benedictini* (1125). 300 überlieferte Handschriften zeigen einen nachhaltigen literarischen und theologischen Einfluss.

¹⁹ Benedikt von Nursia (um 480 - nach 542) war Abt des von ihm gegründeten Klosters Monte Cassino bei Neapel. Der *Ordo Sancti Benedicti* umfasst einen männlichen und einen weiblichen Zweig.

gab in der Geschichte der Erziehung kaum eine wirksamere Regulierung des Verhaltens als die Benediktinerregeln.

Die Regeln beschreiben das Kloster als „Schule für den Dienst des Herrn.“ Diese Schule ist nicht nach Unterrichtsfächern, sondern nach Tugenden verfasst, deren höchste Stufe der „Gehorsam ohne Zögern“ ist. Er ist denen eigen, „die nichts teures als Christus kennen.“ Das Askese-Ideal der Stoa (askesis) wird verknüpft mit dem augustinischen Verzicht auf den freien Willen; nur so ist christliche Demut möglich, die keine eigene Bildung abverlangt und als Einstellung zum Leben praktiziert werden muss. „Demit“ wird mit dem Verwehren von persönlichem Eigentum zusammengebracht, einhergehend mit striktem Verzicht auf Müßiggang. Leben ist Arbeit, Lesung und Gebet, geordnet im Brevier des Tages. Weltliche Bildung wird ausdrücklich abgewertet. Das gute ist das gottgefällige Leben, das nicht in der Schule erworben werden kann. Hier hat die spätere Schulkritik eine ihrer Wurzeln (Bihlmeier 1914).

Vorausgesetzt werden muss die Christianisierung Europas, die in ihrem kulturellen Kern auf die Bildungsreformen Karls des Grossen zurückgeht (Von Padberg 1998, S.102ff.; Riché 1999, S. 49-118). Die Reformen des ausgehenden 8. Jahrhunderts setzten die Einführung einer im gesamten Kulturraum lesbaren Schrift, die karolingische Minuskel, durch, revidierten die Vulgata²⁰ und bestimmten authentische Texte für ihren täglichen Gebrauch. Zudem wurde die Liturgie verändert und die Taufe von Säuglingen verbindlich. Dadurch, wie gesagt, erhielten Kinder eine ganz andere Stellung, weil sie die Sakramente zu Beginn ihres Lebens empfangen und von Anfang an „Kinder Gottes“ waren. Sie konnten den Glauben also nicht frei wählen, sondern wurden ihm zugeteilt. Wahrscheinlich hat nichts die Geschichte der Kindheit stärker beeinflusst als die fast schicksalhafte Aufwertung durch möglichst frühe Taufe.

Kinder wurden so Teil der christlichen Kultur mit einem eigenen Status, der sehr wohl eine „bewusste Wahrnehmung“ voraussetzte, nur nicht der Gesellschaft, sondern der Liturgie. Liturgien schaffen kollektive Formen von Bewusstsein, wenngleich nicht im Sinne flüssiger, also fortlaufend neuer Reflexivität. Aber mit diesem Kriterium dürfte die Geschichte der Kindheit auf die Reformpädagogik zu beschränken sein und wäre so eher eine Episode am Ende des 19. Jahrhunderts als wirklich Geschichte. Bewusstsein kann aber auch in Institutionen vorhanden sein, als wiederkehrende Regelung, die verbindliche Strukturen schafft. Kinder werden in diesem Sinne „bewusst“ an Regelungen des Jahres, der Lebensalter oder der örtlichen Präsenz gebunden, die eine bestimmte Kultur voraussetzen. *Cultus* ist das lateinische Wort für Lebensweise, Pflege, Kleidung und Gesittung, in denen immer auch Kinder vorkommen.

An den christlichen Beispielen vor dem 12. Jahrhundert kann gezeigt werden, dass es in der Zuspitzung der These irreführend ist, „Kindheit“ als Erfindung der neuzeitlichen Gesellschaft hinzustellen. Kindheit muss als

- langfristig überlieferte,
- historisch wechselvolle Konfiguration verstanden werden,

²⁰ Die *Vulgata* („die allgemein verbreitete“) ist lateinische Bibelübersetzung des Kirchenlehrers Hieronymus (um 347 - 419/420), die 383 begonnen wurde. Die *Vulgata* übersetzte die Bücher des Alten Testaments aus dem Hebräischen, Teile auch aus dem Aramäischen und revidierte die Evangelien nach der *Itala*, einer vorhandenen, lateinischen Übersetzung. Alkuin, der einflussreichste Berater Karls des Grossen, revidierte den Text der *Vulgata* (von Padberg 1998, S. 106f.). Ohne sie wäre der Aufbau des christlichen Europas kaum möglich gewesen.

- die an die Anfänge der Zivilisation zurückführt,
- ohne bruchlos überliefert worden zu sein.

Die ersten Hochkulturen entstanden zwischen 3200 und 2800 v. Chr. zwischen dem Mittelmeer und Persien. Eine Hochkultur kann sich im Unterschied zu Stammeskulturen durch eine eigene Schrift überliefern, die Archivierung ermöglicht und mit der auch eine bildliche Überlieferung entwickelt werden kann. Hochkulturen betreiben Vorratswirtschaft, verwalten die eigenen Güter und werden über Wissen gesteuert, das angereichert und durch Unterricht an die nachwachsenden Generationen überliefert werden muss. Die Kulturen setzen Urbanität voraus, also grössere Städte, die Zentren der Kultur sind.

Seit den Hochkulturen ist Kindheit als *Lebensphase* verstanden worden, für die eigene kulturelle Formen gefunden werden mussten.²¹ Kindheit wurde *für* und immer auch *mit* Kindern gestaltet, wobei sehr früh Quellen und Darstellungen überliefert sind. Sie können nicht mit heutigen Verhältnissen einer ausgedehnten und subjektorientierten Kindheit verglichen werden, aber sie zeigen grundlegende Elemente der Kinderkultur, also

- die Grössenverhältnisse,
- die Differenz der Geschlechter,
- die pädagogischen Beziehungen,
- die Anforderungen des Lernens
- und die Reflexion der Erziehung.

Die Darstellungen sind zumeist Familienkulturen entnommen, in denen - wie ägyptische Funde zeigen - Kinder bereits im natürlichen Grössenverhältnis zu Eltern abgebildet wurden (Feucht 1995, S. 417).²² Man sieht aber nicht nur den Grössenunterschied, sondern zugleich die Beziehung, die nicht beliebig sein kann, sondern Zuwendung und Abhängigkeit ausdrücken muss²³.

Dafür müssen „Vater“ und „Mutter“ unterschieden werden, also Eltern und deren Geschlecht; anders lässt sich von „Kindern“ nicht sprechen und anders lassen sie sich auch nicht darstellen, wenigstens zu diesem Zeitpunkt nicht. Sie werden vom Abstand her bestimmt, ohne einfach für sich erscheinen zu können. Familien werden als soziale Einheiten aufgefasst (ebd., S. 419),²⁴ die Kinder in sich umschliessen. Dabei werden Kinder nach ihrem Geschlecht unterschieden, Mädchen erscheinen nur *innerhalb* der Einheit Familie, Jungen innerhalb und *ausserhalb* (ebd., S. 409).²⁵ Dieses Muster prägt noch Kinderkulturen des 18. und 19. Jahrhunderts, die ohne starke und nahe liegende Kontinuitäten dieser Art kaum verständlich wären.

Auch griechische Darstellungen zeigen, dass die historische Kinderkultur geschlechtsdifferent angelegt ist: Mädchen sind auf ihre Mütter bezogen und werden auf ihre

²¹ Vgl. Feucht (1995) für die kulturellen Formen der Kindheit im alten Ägypten, Golden (1990) für Kinder und Kindheit im klassischen Athen, Bonner (1977) und Neradeau (1979) für Erziehung und Bildung im antiken Rom sowie Shahrar (1990) für Kindheit im Mittelalter. Ich beschränke mich auf die abendländisch-westliche Linien von Kindheitskulturen (vgl. Oelkers 2004)

²² *Mersi mit Frau und Sohn* (18. Dynastie). Die 18. Dynastie wird zwischen 1552 und 1306 v. Chr. datiert. Ägypten entwickelte sich während dieser Dynastie zur Weltmacht, die innere Einheit gewann, nicht zuletzt durch Verwaltungsreformen und politische Zentralisierung.

²³ Der Name des Sohnes ist auf den Oberschenkeln des Vaters geschrieben (Feucht 1995, S. 417/Anm. 2043).

²⁴ *Nacht mit seiner Familie* (18. Dynastie)

²⁵ *Chenre mit ihrem Sohn Rudju* (5. Dynastie). Die 5. Dynastie wird datiert von 2470 bis 2320 v. Chr. Der Sonnenglaube wurde während dieser Herrschaftsphase zur Staatsreligion.

künftige Rolle im Haus vorbereitet. Jungen dagegen müssen ausserhalb des Hauses den Kult des Männlichen lernen und werden dabei von ihren Vätern angeleitet (Golden 1990, S. 35, 42). Beide aber, Mädchen wie Jungen, werden *über* Kindheit definiert, also sind keine „kleinen Erwachsenen“, die sich nur in der Grösse unterscheiden. Die Kindheit selbst, so eine römische Darstellung aus dem 2. Jahrhundert n. Chr. (Bonner 1977, S. 13),²⁶ erhält eigene Verlaufsformen oder Szenen und ist über verschiedene Beziehungen definiert. Das zeigt sich an den Rollen ausserhalb der Elternschaft: Der „Erzieher“ wird anders dargestellt als der „Lehrer“, eine Differenz, die bis heute die Erziehungskultur prägt. Erzieher und Zögling bilden den „pädagogischen Bezug“ (ebd., S. 24, 25)²⁷, der auf das Tragen und so die wegweisende Begleitung des Kindes ausgerichtet ist, während Lehrer unterrichten, also für fachliche Bildung besorgt sein sollen (ebd., S. 50).²⁸

In der römischen Literatur wird „Erziehung“ (*educatio*) über Fürsorge definiert, „Bildung“ (*eruditio*) dagegen verweist auf intellektuelle Ansprüche. Beide Begriffe beziehen sich innerhalb der Kinderkultur auf verschiedene Grundsituationen, die von Anforderungen des Alters her bestimmt sind. Kleine Kinder benötigen „Erzieher“, grössere dagegen „Lehrer“. Die einen geben Zuwendung und elementaren Rückhalt, die anderen führen in Zusammenhänge schulischer Bildung ein. Vorausgesetzt ist dabei die Abfolge von Phasen der Entwicklung, die im Zusammenhang mit den Lebensaltern des Menschen gesehen werden muss. Jeder Mensch durchläuft von der Geburt bis zum Tod bestimmte Alter, die die Richtung des Lebens bestimmen und die nicht austauschbar sind.

„Kindheit“ wurde so kategorial als Beginn einer geordneten Folge verstanden. Erst dann konnte sich damit auch eine Rechtsposition verbinden. Die Unterscheidung von Lebensaltern geht massgeblich auf den römischen Schriftsteller Marcus Terentius Varro²⁹ zurück, der auch den Ausdruck *infantia* als Bezeichnung für das Lebensalter „Kindheit“ prägte. Ohne eine solche kategoriale Ordnung wäre es unmöglich, auf Kinder anders als okkasionell zu reagieren. Kinder müssen also nicht nur sozial wahrgenommen werden. Das können sie erst, wenn ihren Platz in einem kognitiven System haben. Das Schema der Lebensalter blieb bis zum Ende der Antike intakt und war auch im christlichen Mittelalter noch massgebend.

Um 630 n. Chr. unterschied Isidor von Sevilla³⁰ im elften Buch seiner *Etymologiae*³¹ zwischen *infantia* und *pueritia*, also zwischen Kindheit und Jugend, wobei die Kindheit bis zum siebten Lebensjahr, die Jugend bis zum vierzehnten angenommen wurde. „Jugend“ ist ältere Kindheit, die nämlich, die mit Schulung verbracht wird. Danach beginnt die *adulescentia*, die doppelt so lange dauert wie die jüngere und die ältere Kindheit, also bis zum achtundzwanzigsten Jahr reicht. Sie ist die erste Periode des Erwachsenen, der noch eine zweite folgt, bevor die beiden Perioden des Alters einsetzen (Neraudeau 1979, S. 87ff.). Kindheit ist in diesem Sinne Teil der progressiven Lebensordnung, die als natürliche Abfolge von Phasen verstanden wird, denen sich nicht nur spezifische Charakteristika, sondern

²⁶ *Szenen der Kindheit* (römischer Sarkophag).

²⁷ *Paedagogus* (zwei Terrakottafiguren).

²⁸ Epaphoditus von Chaeronea (ein griechischer *Grammaticus*, der im ersten Jahrhundert n. Chr. in Rom lehrte).

²⁹ Marcus Terentius Varro (116-27 v. Chr.) war Prätor in Rom und wurde 47 v. Chr. von Cäsar zum Vorsteher der zu gründenden öffentlichen Bibliothek ernannt. Von den über 70 Werken Varros ist nur wenig vollständig erhalten. Bildungsgeschichtlich von grosser Bedeutung ist die erste Systematisierung der Freien Künste als Disziplinen des akademischen Unterrichts (*Disciplinarum libri IX*).

³⁰ Isidor von Sevilla (um 560-636) wurde um 599/601 Erzbischof von Sevilla und übte dieses Amt bis zu seinem Tode aus. Er ist der letzte der lateinischen Kirchenväter, mit dem die christliche Antike beendet wird.

³¹ Abgeschlossen um 630 n. Chr. Das 11. Buch handelt „vom Menschen“ und fasst das zeitgenössische Wissen zusammen, darunter auch das pädagogische.

zugleich Aufgaben der Entwicklung zuordnen lassen. Didaktisch etwa muss klar sein, dass kleinere Kinder bestimmte Verstehenszusammenhänge nicht nachvollziehen können, was nur möglich ist, wenn ein kulturelles Ordnungsschema dafür sorgt, dass Alter und Lernfähigkeit in ein Verhältnis gesetzt werden.

Interessant ist, dass die Situationen und Beziehungen der Kindheit und Jugend schon früh karikiert worden sind. Eine römische Darstellung zeigt, wie ein Esel eine Klasse junger Affen zu ziehen versucht (Bonner 1977, S. 124).³² Das gleiche Motiv - „die kleine Schule der Affen“ - findet sich im 13. Jahrhundert, was allein demonstriert, wie stabil die Kinderkultur im Blick auf ihre Reflexionsformen angenommen werden muss (Riché/Alexandre-Bidon 1994, S. 125).³³ Diese Darstellungen zeigen im Übrigen, dass Erziehung historisch immer auch etwas Groteskes hatte, der reflexive Aufwand steht in keinem Verhältnis zum tatsächlichen Ertrag, wenn wirklich Kinder und nicht pädagogische Konstrukte in Rechnung gestellt werden. Ein kulturelles Verhältnis zu *Kindern* und so eine Vorstellung von *Kindheit* kennt also nicht lediglich die Neuzeit, die daher auch nicht „entdeckt“ haben kann, was Kindheit ausmacht. Allenfalls kann sie ältere Motive neu gefasst und Sinnzusammenhänge verändert haben, was ohne Durchgang durch das christliche Mittelalter nicht möglich gewesen wäre.

Wenn man also in späten mittelalterlichen Darstellungen sehen kann, welche Mühe die Lehrer schon immer mit den Kindern hatten (ebd.),³⁴ kann man in gewisser Hinsicht direkt auf die Gegenwart schliessen, nur dass Widerspenstigkeit heute anders behandelt wird. Die drastische Seite der Kinderkultur ist verschwunden, aber die grossen Absichten sind geblieben und so die Begründungen für die Formen des Umgangs. Kinder sind auch im Mittelalter Objekt von Erziehung und so von Expertenrollen, die keineswegs fremd erscheinen, sondern im Gegenteil unmittelbar verständlich sind. Würde Kindheit wirklich „entdeckt“ werden können, müsste ausgeschlossen werden, dass die pädagogischen Quellen und Darstellungen auf den ersten Blick vertraut erscheinen, nämlich auf Szenen der Erziehung und des Unterrichts verweisen, die keiner grossen Erläuterung bedürfen.

In dieser Hinsicht ist das ausgehende Mittelalter durchaus präsent:

- Kinder müssen noch immer lernen, auch wenn sie dies gar nicht wollen (ebd., S. 141),³⁵
- sie erhalten spezielle Zuwendungen und sind in dieser Hinsicht besonders abhängig (ebd., S. 144),³⁶
- werden in eigenen Räumen und mit besonderen Formen unterrichtet (ebd., S. 162)³⁷
- und sind daneben in vielen Hinsichten selbstständig (ebd., S. 164).³⁸

Es ist daher nicht zutreffend, Kinderkultur allein an moderne Gesellschaften zu binden, weil *jede* Gesellschaft - und dies mit einer unterscheidbaren Kultur - auf die Tatsache reagieren muss, dass Kinder wachsen, lernen und gegenüber der Erwachsenenwelt eigenwillig sind. Im Sinne Rousseaus (O.C. IV/S. 323) kann man sagen: Wenn Kinder „fertig“ wären,

³² Schulkarikatur (Terrakottafigur).

³³ *Histoire de Merlin* (Frankreich, 13. Jahrhundert).

³⁴ *Heures de Marie Chantault* (Frankreich, 16. Jahrhundert).

³⁵ *Livre des Costumes* (Deutschland, Beginn 16. Jahrhundert).

³⁶ England, Anfang des 14. Jahrhunderts.

³⁷ *Pseudo-Matthieu* (Italien, 13. Jahrhundert).

³⁸ *Tacuinum Sanitatis* (Deutschland, 15. Jahrhundert).

bräuchte man sie nicht zu erziehen, wenn man sie aber erzieht, muss ihre *Natur*, also die Besonderheit ihres Alters und ihrer Verhältnisse, beachtet werden.

- Kinder wachsen, also werden grösser, nicht kleiner.
- Sie entwickeln sich allmählich und unmerklich.
- Sie lernen nach ihrer eigenen Manier.
- Ihre Entwicklung hat Phasen und Übergänge,
- aber die Zeit des Erlebens der Kinder ist immer die Gegenwart.

Kinder sind nicht einfach die Miniatur dessen, was sie später als Erwachsene sein werden. Erwachsene können sich von dem unterscheiden, was sie zuvor als Kinder gewesen sind, umgekehrt gilt das nicht. Erst mit den Zeithorizonten von Erwachsenen wird es möglich, das eigene Leben von abgeschlossenen Phasen her zu betrachten. Kinder haben keine Vergangenheit „Kindheit“ hinter sich, sie sind daher weder sentimental noch elegisch. Darstellungen von „Kindheit“ sind aus diesem Grunde immer Darstellungen von Erwachsenen. Das entscheidende Bewusstseinsproblem ist also die biographische Abgrenzung zwischen Kindheit und Erwachsensein, und dieses Problem kann auch im Mittelalter nicht einfach so gelöst worden sein, dass, wie Ariès (1978, S. 209) annimmt, die Gesellschaft der Erwachsenen infantil gewesen sei.

Die Quellen der Kindheitsdarstellungen zeigen, dass ein Sinn für Pflege und Erziehung, aber auch für Eigen- und Widerständigkeit früh vorhanden ist, einfach weil die Beobachtung von Kindern keinen anderen Schluss zulässt. Das bedeutet nicht, die Darstellungen spiegelten die gesamte Wirklichkeit. Antike und mittelalterliche Kindheit hat auch und oft wesentlich mit dem Aussetzen von Kindern, ihrer Versklavung und Abrichtung zu tun, Kindern wurde der böse Blick unterstellt, besonders Mädchen wurden wie Hexen behandelt, es gab Kreuzzüge mit Kindern, also frühe Formen der Ausbeutung von Kindersoldaten, die heroischen Zielen folgen sollten und profan geopfert wurden - Generell muss von wenigen privilegierten und vielen nicht-privilegierten Kindern gesprochen werden, die Erziehung verteilte sich ungleich und „Kinderkultur“ war an Wohlstand und Bildung gebunden. Die Geschichte dieser Kultur setzt also Leiden voraus, zivilisiert war Kindheit, historisch gesehen, nur an wenigen Stellen.

Hinzukommt, dass Überleben alles anders als selbstverständlich war, hier muss Ariès ausdrücklich zugestimmt werden; bis weit ins 18. Jahrhundert hinein ist das Leben von Kindern immer von einem frühen Tod begleitet gewesen (Riché/Alexandre-Bidon 1994, S. 60),³⁹ Die Geburt war für Mütter wie für Kinder keine Garantie des Lebens, erst die Revolution von Hygiene und Medizin veränderte die Schicksalhaftigkeit der Existenz. Der „Totentanz“ verlor seine Symbolkraft für Kinderkulturen erst im 19. Jahrhundert, als immer weniger Kinder in der Breite der Gesellschaft immer höhere Aufmerksamkeit erhielten. Dabei spielten verschiedene historische Tendenzen zusammen,

- die Entwicklung des Bürgertums und damit einhergehend die Entwicklung der Kleinfamilie,
- die Einführung der Schulpflicht und so die Verstaatlichung der Bildung,
- die Urbanisierung des Lebens und die auch damit zusammenhängende allmähliche Abnahme der Kinderzahl,
- die Neugestaltung der öffentlichen Räume vor allem durch die Veränderungen des Verkehrswesens und der Kommunikation

³⁹ *Danse macabre*, Ende des 15. Jahrhunderts.

- sowie nicht zuletzt die Individualisierung der Kindheit selbst.

In einem trivialen Sinne sind Kinder immer einzigartig, es gibt sie nicht zweimal. Aber das bedeutet nicht, dass Kinder auch individuell, im Sinne ihrer Einzigartigkeit, behandelt wurden. Pädagogisch gesehen ist die *Individualisierung* der Kindheit ein spätes Phänomen, das erst im 20. Jahrhundert breitenwirksam wurde, und dies auch nur in westlichen Gesellschaften, die Kinder nicht länger als „Kinder Gottes“ verstanden. Das Bewusstsein für Kinder entstand nicht neu, sondern veränderte sich nachhaltig unter dem Einfluss starker gesellschaftlicher und kultureller Wandlungen, die die historisch tradierten Erfahrungsräume von Kindern de facto auflösten.

Dieser Wandel lässt sich mit fünf Stichpunkten so fassen:

1. Kindheit wird unabhängig von der Folge der Lebensalter, der Anfang ist nicht mehr zyklisch mit dem Ende des Lebens verbunden.
2. Das einzelne Kind erhält eine offene Zukunft, die von ihm selbst und auf eigenes Risiko gestaltet werden muss.
3. Lernen und Erziehung legen individuelle Lebenschancen fest.
4. Im gleichen Masse nehmen die Milieubindungen ab und entsteht hohe Mobilität in verschiedenen Erfahrungsräumen.
5. Sexualität und Fertilität entkoppeln sich: Kinder werden zu Wunschkindern.

Noch im 17. Jahrhundert bestimmte die römische Theorie der *Lebensalter* die Vorstellung von „Kindheit“ und „Erziehung“. Nach Isidor von Sevilla ist diese Theorie entwickelt und verfeinert worden, aber immer noch wurde angenommen, das Leben verlaufe wie ein natürlicher Zyklus, zunächst aufsteigend und dann abfallend, wobei Stufen erreicht und überschritten werden müssen, deren erste Kindheit und Jugend darstellen. Sie sind über den Verlauf der Stufen mit dem Ende verbunden, wobei wiederum zwischen den Geschlechtern unterschieden wird. Frauen haben andere Lebensstufen als Männer (van Dülmen 1990, S. 199ff.),⁴⁰ aber die Stufentheorie selbst unterscheidet sich nicht. Leben ist Zyklus, nicht offene Zukunft, über die je nach Nutzung von Lernchancen jeder selbst entscheiden kann und muss. Das erklärt den Erziehungsoptimismus der neueren Pädagogik: Sie geht vom Anfang aus und bezieht den Anfang auf eine prinzipiell unbegrenzte Steigerungsfähigkeit, die mit Verfall oder der Endlichkeit der Kräfte nicht rechnen muss.

Im 19. Jahrhundert diente die „Alterstreppe“ nur noch als Motiv für unterhaltsame Bilderbögen (Weber-Kellermann 1997, S.12), während die damit verbundene Theorie ihren Einfluss zusehends verlor. Das bedeutet nicht, dass überall künstliche Paradiese der Kindheit entstanden, die um 1825 nicht zufällig als „Kinderstube“ vorgestellt wurden (ebd., S. 138).⁴¹ Dass man eine „gute Kinderstube“ haben muss, wird als Gütesiegel der Erziehung verwendet, wobei impliziert ist, dass nicht jeder eine solche Kinderstube gehabt haben kann. Sie ist an Bedingungen gebunden, die man im Bild von Johann Michael Voltz⁴² auch gut erkennt: Der Raum ist geschützt, wengleich lichtdurchflutet und einsehbar; zugleich ist der Raum gestaltet, und zwar mit kindgerechten, nämlich ihrer Größe angemessenen Spielmaterialien. Die spielenden Kinder werden liebevoll betreut, aber sie wenden sich den Erwachsenen zu, die das Spiel nicht stören, sondern den Spielraum zur Verfügung stellen, ohne abwesend zu sein. Die Idee der Beziehung ist immer noch sichtbar, aber nunmehr

⁴⁰ *Die Lebensalter der Frau/Die Lebensalter des Mannes* (Kupferstiche von G. Altzenbach, 1650).

⁴¹ Johann Michael Voltz: *Kinderstube* (um 1825).

⁴² Johann Michael Voltz (1784-1858) lebte und arbeitete als Illustrator in Nördlingen.

erhalten die Kinder eigene Räume im Haus, die mit pädagogischen Lernaufgaben angereichert sind. Die Mädchen sollen mit der „Puppenstube“, dem Einkaufskorb und dem Kinderwagen ihre spätere Rollen spielerisch vorwegnehmen.

Erziehungszeit wird in diesem Sinne zur *Lernzeit*. Parallel zur „Kinderstube“ entwickelten sich die Schulstuben von geschlossenen, mühsamen Welten zum funktionalen Lehr:Lern-Arragement, das die ärmliche Vielfalt der Elementarbildung des 18. Jahrhunderts aufhob und die bis heute bestimmende Schulkultur hervorbrachte, deren Grundsituation Unterricht einer grösseren Gruppe von nahezu gleichaltrigen Schülern in geschlossenen Räumen ist. Nicht zufällig sind dabei Fabrikschulen, in denen arme Kinder unterrichtet wurden, formbestimmend gewesen. Fabrikschulen gab es früher als staatlich organisierte Volksschulen.

Die staatliche Schulpflicht konnte sich auf dem Lande nur ganz allmählich durchsetzen, erst die Entwicklung der Industrie ermöglichte die dafür nötige Infrastruktur, einschliesslich des Steueraufkommens, wobei es zunächst nahe liegend war, Schulen *in* Fabriken zu errichten, so dass die Kinder neben der Arbeit auch unterrichtet werden konnten. Das änderte sich mit dem Prozess der Verstaatlichung, in dem aber die Form des rationellen Unterrichts übernommen und weiterentwickelt wurde, ohne die historischen Muster aufzulösen. In gewisser Hinsicht sind Antike und Mittelalter unmittelbar präsent, denn nach wie vor sind *educatio* und *eruditio* - also Erziehung und Unterricht - begrifflich getrennte Grössen.

Wenn Schulen für sich „erziehenden Unterricht“ reklamieren, dann unter der Voraussetzung eigener Lern- und Erfahrungsräume, die von denen des Hauses deutlich unterschieden sind. „Kinder“ werden zu *Schülern*, sie werden in einem didaktischen Raum unterrichtet, der Raum verlangt eine bestimmte Ordnung, die eine erwachsene Lehrperson, die für die gesamte Lerngruppe zuständig ist, überwacht. Die Grundordnung ist weiterentwickelt worden, muss aber historisch als sehr stabil gelten. Ausgangspunkt auch der heutigen Schule sind Ordnungsentscheide des 19. Jahrhunderts, die sich fassen lassen:

Alle Schüler sind gleichzeitig anwesend, wenngleich unterschiedlich aufmerksam. Sie sitzen hintereinander auf Schulbänken, die eigens für diesen Zweck konstruiert worden sind. Weder der Abstand zwischen Pult und Augenhöhe, noch die Stellung des Lehrers oder die Beleuchtung des Raumes sind zufällig. Die Schüler sitzen sortiert nach Leistungsvermögen, die guten sind vorne, die schlechten hinten, der Lehrer doziert aus dem Buch, die Schüler notieren den Vortrag in Schulhefte, die zum Verfolgen des fortlaufenden Unterrichts notwendigen Schulbücher sind so schwer, dass zu ihrem Transport Schulranzen erforderlich sind. Schulstunden sind an genaue Zeiten gebunden, der Stoff wird auf Fächer verteilt, die in ein- und derselben Grundsituation unterrichtet werden.

Interessant an diesem Prozess der Rationalisierung ist auch, dass *Kinderspiele* sowohl ihre Traditionen wie ihre Räume allmählich verloren. Am Ende des 18. Jahrhunderts waren „Kinderspiele“⁴³ noch Teil einer eigenen kulturellen Überlieferung, mit der sämtliche Kinder einer bestimmten Region und so eines Kulturkreises in Kontakt kamen. In diesem Sinne war Kindheit eine autonome Erfahrung abseits der Erwachsenen, die aber voraussetzen konnten, dass sie Kinder wesentlich nichts anderes lernten, als was sie in ihrer Kindheit gelernt hatten. Sie lernten,

⁴³ Daniel Chodowiecki: *Kinderspiele* (1774) (Weber-Kellermann 1997, S.83).

- wie man Drachen steigen lässt,
- den Reifen schlägt,
- den Kreisel in Schwung hält oder
- wie der Ring am Band tanzen kann.

Die Kinder nutzten dafür den öffentlichen Raum ausserhalb des Hauses, der ihnen zur Verfügung stand, weil sie den Spielgrund selbst definieren konnten. Er war nicht zugewiesen, sondern musste erschlossen werden, vorausgesetzt ungenutzte grosse Flächen, die nur in sehr grober Hinsicht vermessen waren. Betrachtet man den Raum näher, dann erkennt man den historischen Abstand: Man sieht im Hintergrund ein Haus sowie Bäume und die Andeutung einer Landschaft, die keine künstlichen Grenzen hat.

Von heute aus gesehen, ist interessant, was die Darstellung *nicht* enthält, nämlich

- ausgebaute und untereinander vernetzte Strassen,
- aneinander gereihete Häuser in verschiedenen Grössen,
- ununterbrochenen und dichten Verkehr,
- öffentliche Kommunikation,
- Hinweise, Regelungen und Verbote,
- verdichtete Medialität.

Das Kupfer von Daniel Chodowiecki verweist auf keine Werbeflächen, es benötigt weder öffentliche Symbole noch Zeichen, die Kinder sind auf sich und ihr Spiel konzentriert, ohne durch Medien anderer Art gestört zu werden. Es war am Ende des 18. Jahrhundert unvorstellbar, Kinder als Werbeobjekt anzusehen. Sie mussten nicht zwischen Hunderten von annähernd gleichen Produkten auswählen und sie wurden nicht als Zielgruppe betrachtet, die nur in ihren Konsumverhalten interessant ist. Schon aus diesem Grunde kann das Bild als *Idylle* wahrgenommen werden, obwohl es eine *historische* Szene ist, die sowohl die zeitgenössischen Spiele als auch die Kinder zutreffend abbildet. Natürlich beschreibt das Bild nicht die gesamte Kindheit und natürlich arbeitet es mit einer Idealisierung, aber es ist keine Stilisierung fernab der wirklichen Welt von Kindern.

Wie stark der historische Wandel der Kindheit vorgestellt werden muss, zeigt ein Foto aus dem Jahre 1953. Das Bild zeigt eine Gruppe von älteren Kindern und Jugendliche beim *Murmelspiel* (Weber-Kellermann 1997, S. 258). Sie spielen auf der Strasse, und zwar in Berlin; auch in der Grosstadt ist es zu diesem Zeitpunkt noch möglich, die Strasse für ein Spiel zu nutzen, das heute vermutlich kaum noch ein Kind spielt oder auch nur kennt. Die Strassen sind in einem buchstäblichen Sinne für Kinder lebensgefährlich geworden: Strassen werden ausschliesslich für den Verkehr von Erwachsenen genutzt, der Verkehr ist seit 1953 immer mehr verdichtet worden, er hat nicht nur Stosszeiten erhalten, sondern eine ununterbrochene Dauer, so dass selbst nachts Gefahr droht, und dies eigentlich überall. Kinder haben nicht nur ihre natürlichen Spielgründe verloren, sondern zugleich die Spiele selbst. Es wäre vermutlich eher grotesk, würde man heutige Kinder auffordern, Marmor zu spielen statt Southpark zu sehen. Und das Geschrei wäre gross, versuchte man, die Pokémon-Karten gegen Marmor einzutauschen. Zudem sind die kurzen Hosen, die Kniestrümpfe und die geschnürten Halbschuhe verschwunden, ebenso der einheitliche Haarschnitt und die piercing-freien Gesichter.

Kinder, soll das heissen, sind einer historisch beispiellosen Kommerzialisierung ausgesetzt, sie nehmen nahezu gleichberechtigt am Konsum teil, erhalten zunehmend Zugang zu eigenen Konten, sind in ihrem Markenbewusstsein unabhängig von den Eltern, was

unterscheidet sie dann noch von den Erwachsenen? Sind aber Kinder deswegen „kleine Erwachsene“, weil sie gelernt haben, sich im Universum von Pokémon zurechtzufinden? Die Theorie der Kindheit und des Status von Kindern hat immer noch Probleme, den Vorgaben von Augustinus und Rousseau zu entgehen, also Abstand zu nehmen von der Annahme, Kinder seien von Natur aus „böse“ oder „gut.“ Kinder definieren sich nicht selbst, vielmehr sind die Statuszuschreibung „Kind“ sowie die Epochenbezeichnung „Kindheit“ je Konstruktionen von Erwachsenen, die irgendwie auf pädagogische Absichten reagieren wollen oder müssen.

In der modernen Pädagogik hat sich Rousseau durchgesetzt. Selbst in der theologischen Dogmatik dürfte es schwierig sein, die Lehre der Erbsünde mit der Psychologie des Kindes gleichzusetzen. Kinder, die individuell verstanden werden, können nicht vor dem Hintergrund der mythischen ersten Sünde als von Natur aus „böse“ erscheinen. Man müsste dann hinter ihrer einzigartigen Persönlichkeit eine Schicht oder eine Struktur des „Bösen“ annehmen, die mehr wirkt und tiefer greift als sämtliche Lernprozesse zusammengenommen, eine Konsequenz, die selbst starke biologische Theorien der Vererbung *nicht* ziehen (Singer 2001, S. 83ff.). Andererseits stellen gewalttätige Kinder dann sofort ein Rätsel dar, ist Aggressivität ein pädagogisches Tabu und müssen ständig augustinische Zuschreibungen ausgeschlossen werden. Das Böse wird unerklärbar, während zugleich die Verharmlosung schwer fällt.

Mit dieser Option sind erhebliche Folgerungen verbunden: Nach Rousseau sind Kinder unschuldig und ist ihre Natur gut, das entspricht nicht der Lehre der Erbsünde, wohl aber der christlichen Ikonographie des Kindes, die davon ausgeht, dass das *Kind* Jesus der Lehrmeister der Menschheit ist (Riché/Alexandre-Bidon 1994, S. 26).⁴⁴ Das Christentum ist, wie gesagt, in sehr zentraler Hinsicht eine Kindheitsreligion. Ein Kind erzieht die Welt, die Menschen sollen so werden wie die Kinder, damit der Kreislauf der Sünde durchbrochen wird und die Welt neu beginnen kann. Man sieht auf dem Bild des frühen 16. Jahrhunderts, wie Jesus Maria - also der Sohn die Mutter - aus dem Buch der Bücher unterrichtet, nämlich die Schrift deutet und die Deutung an seine Mutter und nicht an seinen Vater adressiert. Die Lehre überträgt sich auf die Frömmigkeit, und sie ist im Kern *weiblich*, während die Wahrheit *kindlich* ist. In diesem Sinne wäre der „pädagogische Bezug“ auf den Kopf gestellt, das Kind hätte die Autorität und die Erwachsenen müssten lernen, und dies zu ihrem eigenen Heil. Das Heil des Menschen wird von der Tatsache, dass Erwachsene „erwachsen“ sind, *negativ* berührt, ein Topos der Pädagogik, der sich bis Maria Montessori hält.

Schon aus diesem Grunde ist keineswegs selbstverständlich, was „Kinder“ und „Erwachsene“ unterscheidet. Die pädagogische Ikonographie im christlichen Kulturbereich aber ist nach dem Prinzip der *Sorge* für die Kinder konstruiert worden. Auf einem Bild, das 1467 in Nördlingen entstanden ist, sieht man, wie eine Mutter den Heiligen Wendelin, also den Patron der Hirten und Herden, um Beistand für ihre Tochter bittet (Dupeux/Jezler/Wirth 2000, S. 179).⁴⁵ Kinder werden oft wie Lämmer betrachtet, im Volksglauben des 15. Jahrhunderts ist Wendelin der Hirte und so der Helfer in der Not, den Eltern in ihrer Sorge anrufen können, weil er bei der Erziehung der Kinder behilflich sein kann. Kinder stehen unter dem Schutz der Erwachsenen, die sich um sie sorgen sollen und müssen, was voraussetzt, dass Kinder dies nötig haben.

⁴⁴ *Grandes Heures d'Anne de Bretagne* (Frankreich, Beginn des 16. Jahrhunderts).

⁴⁵ Friedrich Walther: *Gemälde des hl. Wendelin* (Nördlingen 1467). Man sieht Barbara Strauss aus Nördlingen mit ihrer Tochter. Die Mutter vertraut im Angesicht des eigenen Todes ihre Tochter dem Heiligen an.

Kinder *sehen, denken* und *empfinden* anders als Erwachsene, schrieb Rousseau (O.C. IV/S. 319), vor allem weil sie ihr Sehen, Denken und Empfinden *entwickeln* müssen. „Entwicklung“ ist kein einfacher Prozess des Herausbildens von angelegten Potentialen, sondern eine komplexe Interaktion zwischen Lernen, Anlagen und Umwelten, die Progression in der Zeit voraussetzt. Kinder lernen allmählich, nicht nur *sich* zu sehen, sie lernen, voraussetzungsreicher zu denken und differenzierter zu empfinden, vermutlich ohne die Elemente des Anfangs ganz zu verlieren, sicherlich aber nicht so, dass sie auf ewig daran zurückgebunden wären. In diesem Sinne gibt es kein „Kind in uns“, das in der Kommunikation über Erziehung eine erstaunliche Präsenz als Metapher und Verweisung erhalten hat.

Die historischen Bestimmungen der Kindheit haben einen fundamentalen Abstand zwischen Kindern und Erwachsenen vorausgesetzt, der einer graduierten Differenz gewichen ist, die den Vorteil hat, Bezüge *und* Gegensätze darstellen zu können. Ein Kind ist nicht die Vorstufe des Erwachsenen, die daher auch nicht, wie bei Piaget, verschwindet, oder, wie bei Freud, erhalten bleibt, wenngleich im Zustand des Unbewussten. „Kindheit“ ist heute keine „Phase“ mehr, die Anfang und Ende hat, also eine geschlossene Einheit darstellt, vielmehr verknüpfen sich unterschiedliche Erfahrungen nacheinander und also selektiv, ohne dass am Schluss eine verlässliche Bilanz gezogen werden könnte. Nicht nur schwächen sich die Erfahrungen der Kindheit, wie alle Erfahrungen, im Laufe des Lebens ab, sie sind nie *in toto* vorhanden gewesen, so dass Erwachsene sich aus den wenigen Anhaltspunkten ihres Gedächtnisses ihre Kindheit ständig neu erschliessen müssen. Nur deswegen kann Kindheit als „verlorenes Paradies“ betrachtet werden, eine schiefe Metapher, wenn man bedenkt, dass das Paradies zeitlos sein muss.

Aber Kinder müssen die Kindheit überwinden, die die Erwachsenen für sie bereitstellen. Sie, die Kinder, sind dabei weder „gut“ noch „böse“, weil sie die Reichweite der moralischen Differenz erst lernen müssen, und dies nicht leicht, sondern mühsam. Dass sie „Kinder“ sind, wissen Kinder nur aus den Zuschreibungen der Erwachsenen, die schon aus diesem Grunde Verantwortung tragen, auch dann, wenn sie lediglich der mehr oder weniger interessierte Partner der Kinder sein wollen. Aber Interesse und Verantwortung bedingen einander: Die Erwachsenen sind für die Lernwelten der Kinder umso mehr verantwortlich, je mehr die natürlichen Spielgründe und mit ihnen die natürlichen Sicherheiten verloren gegangen sind. Kinder *müssen* mit Pokémon, Southpark und Eminem ebenso leben wie mit dem Klimawandel, der gentechnischen Manipulation der Natur oder der Vorstellung, keine Winter mehr erfahren zu können. In diesem Sinne zeichnet sich eine neue Kultur des Aufwachsens ab, ohne dass man von einem neuen und nunmehr eigentlichen „Jahrhundert des Kindes“ sprechen könnte.

Wir wissen bislang wenig über die physiologischen Folgen der Flut *schneller* Bilder, die Kinder jeden Tag erleben müssen, ob sie es wollen oder nicht. Vermutlich ist dies der weit prägendere Effekt als die Gewöhnung an Gewaltdarstellungen, deren Verarbeitung offensichtlich sehr unterschiedlich ist, während das Tempo der schnellen Bildfolgen sowie die damit verbundenen Erwartungen der Kurzfristigkeit im Leben nicht zurückgenommen werden können. Das gilt für viele neue Prägungen, die in der historischen Kindheitskultur nicht annähernd möglich waren:

- Marken können Kinder wechseln, aber sie entgehen nicht dem Aufbau von Markenbewusstsein.
- Konsum trainiert die Reflexe, sodass Verzicht seinen habituellen Charakter verliert.

- Bedürfnisse müssen nicht natürlich vorhanden sein und können gleichwohl unmittelbar befriedigt werden.
- Die Interessen von Kindern werden an niederschwellige Unterhaltung gebunden, also an flüchtige und zugleich eingängliche Formen, die keine Anstrengungen verlangen.

Die Reizschwellen sinken, so dass kaum noch von „Aufwachsen“ gesprochen werden kann. Die Leitmetapher suggeriert etwas, das immer unmöglicher wird, nämlich langsames und stetiges Tempo, das der Natur nachempfunden ist. Damit werden ganze Metaphernbestände der Pädagogik wertlos,

- etwa die botanischen Vorstellungen von Erziehung und Kindheit, die „Garten“ und „Gärtner“ bemühen,
- oder „Rhythmen“ oder „Phasen“ der Kindheit, die organisch vorgestellt wurden,
- und selbst die reformpädagogischen Ideen des „Wachsenlassens“, die Kindheit von ihrem eigenen Tempo bestimmt sehen wollten.

Aber die Innensteuerung von Kindheit nimmt ab, die Aussensteuerung nimmt zu, und zwar in dem Masse, wie eigene, historische gewachsene Kindheitskulturen aufgelöst werden zugunsten einer ständigen Neuerzeugung von Signalkulturen, die sich grundlegend nicht von denen der Erwachsenen unterscheiden. Auch Kinder lernen, die Signale der Logos und Marken richtig zu verstehen, nämlich sich darauf als Konsumenten einzulassen.

Das ist, wie gesagt, historisch ohne Beispiel. „Kindheit“ hat Familie und Schule, die traditionellen Orte des Moratoriums, verlassen und ist zu einer kommerziell gesteuerten Grösse geworden, die die Wahl lässt, weil immer viele Möglichkeiten offen stehen und zugleich echte Alternativen eigentlich gar nicht vorhanden sind. Man kann die neue Generation von Handys unterscheiden, nicht die Handys selbst. Das bedeutet nicht, Kinder hätten den Status von Erwachsenen, also würden sich in der Mitte der Gesellschaft befinden. Politisch stehen Kinder in einem sehr wörtlichen Sinne im Abseits, sie sind im Sinne des Einkommens ihrer Eltern interessant, nicht *an sich*, nicht *als* Kinder, sondern als Kinder mit einem Kundenstatus. In diesem Sinne ist die Emanzipation der Kindheit vollzogen, als Kunden unterscheiden sich Kinder vom Erwachsenen nur im Sinne ihres Einkommens und der Spezifik ihrer Konsumwünsche.

Kinder entsprechen nicht den Bildern, die Produktwerbung oder Ratgeberliteratur von ihnen machen. Die heutige Kultur des Aufwachsens ist kein Moratorium mehr, aber Kinder und Erwachsenen unterscheiden sich immer noch, so dass keine Kindheit, auch keine kommerzielle, an der Aufgabe vorbeikommt, Kinder auf die Gesellschaft vorbereiten zu müssen. Kinder erleben das nicht mehr mit Mummenspiel und Drachensteigen, sie sind aber auch nicht einfach multimediale *Player*, sondern zuerst und grundlegend *Kinder*.

- Sie stellen Fragen, die die Erwachsenen nicht beantworten können,
- sie spielen mit Logik und Wahrscheinlichkeit,
- sie bilden sich ihre Urteile, die die Erzieher oft verblüffen oder konsternieren,
- sie formen Sprache, Empfinden und Denken im Masse der eigenen Erfahrung,
- sie sind oft unerreichbar,

aber sie bilden keine unabhängige Gruppe, die aus sich selbst heraus und je gleich ihre Erfahrung gestalten könnte. Dass Erziehung und Bildung nicht überflüssig werden, wohl aber ungeahnte Schwierigkeitsschübe erfahren, ergibt sich aus dieser Abhängigkeit. Es wäre ein unkalkulierbares Risiko, würde man die Kinder einfach sich selbst überlassen.

„Strassenkinder“ in der, wie sie genannt wird, „Dritten Welt“, zeigen, dass durchaus Bereitschaft besteht, diesen Versuch zu machen; also muss eine überzeugende und seriöse pädagogische Kultur vorhanden sein, wenn der Versuch *nicht* gemacht und unter Bann gestellt wird.

Seriös ist die Erziehung dann, wenn sie die Kinder ernst nimmt, also *für sie* und nicht für abgeleitete Zwecke Lernen und Entwicklung ermöglicht. Das verlangt Aufgaben, Zuständigkeit und die Übernahme von Verantwortung, in diesem Sinne eine „Kultur des Aufwachsens“, die paradoxerweise keine Kultur mehr ist und das ruhige Aufwachsen stark beschleunigt. Es fehlen langfristige Sicherheiten, die die historische Kindheitskultur bereitstellen konnte. Heute ist Erziehung *okkasionell*, also muss sich auf immer neue Anlässe einstellen, ohne sich auf Dauer und feste Geltung oder gar abschliessende Belohnung verlassen zu können. Die eigentlich knappe Grösse ist Dankbarkeit, deren Ritual verschwunden ist. Der „pädagogische Bezug“ ist daher ästhetische Illusion, weil er keine Turbulenzen erfasst und letztlich die Rückwirkungen des Kindes unterschlägt. Bei aller Differenz von Erfahrung, Urteil und Empfinden, Kinder sind *Akteure*, die sich nicht einfach in „Beziehungen“ einbinden lassen und dort dann nach Wunsch der Erwachsenen „funktionieren“, wie man früher gesagt hätte. Kindheit ist daher angestregtes Aufwachsen wesentlich für die Erwachsenen; wenn sie für keine Perspektiven sorgen, gibt es keine.

2. Gesellschaft, Utopie und Erziehung

Im 19. Jahrhundert gab es zahlreiche praktische Versuche mit neuer Erziehung und so mit einer neuen Rolle für das Kind. Diese Versuche hingen oft mit der Besiedlung der Vereinigten Staaten zusammen, ihre Träger waren zunächst religiöse Gruppen, dann aber auch zusehends sozialistische Immigranten und Anhänger von europäischen Egalitätstheorien, die nach der Französischen Revolution entstanden sind. Das vielleicht bekannteste dieser Experimente in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war die Brook Farm Community, die von 1841 bis 1847 bestanden hat. Hier sollte eine strikt egalitäre Lebensform verwirklicht werden, die auf einem Gesellschaftskonzept basierte, das der französische Sozialreformer Charles Fourier beschrieben hatte.⁴⁶ Die Idee der Brook Farm war, eine „City of God“ oder ein neues Jerusalem zu gründen, das in der Nähe von Boston seinen realen Ort finden sollte.

Die treibende Kraft hinter dem Experiment war der Unitarier George Ripley⁴⁷ aus dem Kreis von Bostoner Intellektuellen, die sich „Transzendentalisten“ nannten, um ihren Innovationsanspruch aufzuweisen. Er und seine Frau, die Lehrerin Sophia Dana Ripley,⁴⁸ kauften eine Farm acht Meilen südwestlich von Boston. Zusammen mit achtzehn anderen begannen sie ihren sozialistischen Versuch im April 1841. Sie gründeten „The Brook Farm Institute for Agriculture and Education“, also ein eigenes Siedlungsunternehmen. Jährlich entstanden Kosten von rund \$12.000, die durch Aktienverkauf gedeckt werden sollten. Das Unternehmen endete nach einem desaströsen Feuer 1847. Zunächst sah es aber ganz nach einem Erfolg aus, 1842 lebten über siebzig Menschen auf dem weitläufigen Farmgelände, auf dem Höhepunkt der Entwicklung waren es über zweihundert. Hinzu kamen jährlich Tausende von Besuchern. Allerdings erfüllten nur die wenigsten der Kolonisten auch ihre Investitionsversprechen.

Ein wichtiger Einnahmefaktor war die Schule, die zu einem der besten Internate Neu-Englands wurde und viele Schüler anzog. Die Schule wurde von Sophia Ripley geleitet und bestand aus einer frühen Form des Kindergartens, einer Elementarschule sowie einer Landwirtschaftsklasse und einem Gymnasium. Das Curriculum war rigoros, es enthielt klassische Sprachen (Latein und Griechisch), Deutsch als Fremdsprache, Mathematik und Philosophie. Daneben wurden praktische Fächer wie Landwirtschaft unterrichtet, aber auch Kunst, Musik und Tanz. Aushilfslehrkräfte waren junge Harvard-Absolventen, unterrichtet wurde nach neuen Methoden, in mancher Hinsicht war es „progressive“ Schule, bevor der Ausdruck existierte.

Als Ripley versuchte, der Kolonie eine autoritäre Struktur zu geben und den Individualismus der Kolonisten zu begrenzen, war das Ende nahe. Hinzu kamen die

⁴⁶ Vermittelt durch das Buch von Albert Brisbane: *The Social Destiny of Man* (1840).

⁴⁷ George Ripley (1802-1880) studierte an der Harvard Divinity School und schloss dort 1826 ab. Er wurde danach Pastor an der neu gegründeten Purchase Street Church in Boston und blieb in diesem Amt bis 1841. Ripley publizierte regelmässig im *Christian Examiner*, der führenden Zeitschrift der Unitarier. Daneben war er als Übersetzer deutscher und französischer Philosophie tätig.

⁴⁸ Sophia Dana (1803-1851) heiratete George Ripley im Jahre 1827. Sie stammte aus einer bekannten Unitarier-Familie in Boston und war Lehrerin.

Rationalisierung der Lebensmittel im letzten Winter und wachsende Schulden. Das Feuer tat sein Übriges. Im August 1847 war das *Brook Farm Institute* bankrott, das Gelände wurde zwangsversteigert. George Ripley kostete das gescheiterte Unternehmen sein Vermögen, er brauchte lange, um danach als Journalist und Literaturkritiker wieder Fuss zu fassen. Sophia Ripley ging zurück an ihre Schule in Boston, sie war bereits während des Brook Farm-Experiments zum katholischen Glauben übergetreten und verlor ihre sozialistischen Überzeugungen.

Wie konnte man um 1840 daran glauben, eine grundlegend neue Gesellschaft aufbauen zu können, in der Kinder einen besonderen Platz einnehmen würden? Zur Beantwortung dieser Frage ist man auf die Geschichte der Utopie verwiesen. George und Sophia Ripley wollten das für Unmögliches möglich machen, was nur dann naheliegt, wenn die soziale Realität so gedacht wird, dass sie sich überwinden oder eben „transzendieren“ lässt. Dazu benötigt man nicht nur Mut, Mitstreiter und einen Plan, sondern auch einen Ort, an dem sich verwirklichen lässt, was überall anders ausgeschlossen scheint. Das utopische Denken wird erst konkret, wenn es sich auf einen Ort beziehen lässt, zum Beispiel eine Farm, von der aus die neue Gesellschaft entstehen soll.

Utopien sind literarische Erfindungen der frühen Neuzeit, also des 16. und 17. Jahrhunderts, die es in der Antike und im Mittelalter so nicht gegeben hat. Wohl kennt die antike Literatur Gegenwelten, etwa die elysischen Felder in der Odyssee, die Insel der Seligen in Hesiods *Theogonie*⁴⁹ oder Reisen in andere Welten, die Plinius der Ältere beschrieben hat,⁵⁰ aber es gab keine Gegengesellschaften, die gedacht war als Herausforderung der eigenen. Ein Wandel oder gar eine innerweltliche Erlösung in Richtung einer neuen und perfekt organisierten Gesellschaft war undenkbar und wäre auch eine ziemliche lächerliche Vorstellung gewesen.

- Die Antike kannte keine soziale Utopie, also keine bessere Welt der Zukunft, die als eine politische Option der Gegenwart hätte angesehen werden können.
- Das war schon deswegen nicht möglich, weil die „Zukunft“ im Zeithorizont der Griechen und Römer nicht sehr weit reichte.
- Auch die räumliche Kenntnis der Welt war beschränkt.

Platons staatstheoretische Schrift *Politeia*, die um 370 v. Chr. verfasst wurde, ist im Blick auf diesen Befund nicht die Ausnahme, sondern die Bestätigung, weil Platon keine Gegenwelt beschreibt, sondern das Ideal zur bestehenden Gesellschaft entwirft, einen Ständestaat, der bekanntlich von Philosophen regiert werden soll, was zum Glück nie eingetreten ist. Gleichwohl ist die *Politeia* in vielen Hinsichten die Bezugsgrösse für die utopische Literatur, deren Autoren Platon nicht mit den Augen der Antike, sondern der frühen Neuzeit lasen. Vorausgesetzt war dabei, was Platon nicht kennen konnte, nämlich die christliche Religion und ihr Erlösungsanspruch, der allmählich auf die Zukunft der Gesellschaft übertragen wurde. Nur so konnte überhaupt „Zukunft“ im heutigen Sinne entstehen.

Utopien sind die Konsequenz der Entdeckungen, nämlich der Erschliessung der Welt durch neue Seefahrtsrouten, die anders als in der Antike und im Mittelalter kartographisch festgehalten wurden. Amerika ist bereits vor Kolumbus mehrfach „entdeckt“ worden, aber die

⁴⁹ Die Insel der Seligen wurde am Westrand der Erde vermutet. Die Lieblinge der Götter wurden auf diese Insel geschickt, ohne den Tod zu erleiden.

⁵⁰ *Historia Naturalis*, zweites Buch: Kosmologie. Plinius der Ältere (23-79 n. Chr.) war ein bekannter römischer Schriftsteller, der auch zivile und militärische Ämter bekleidete.

Reisen hinterliessen keine Spuren, die sich in der Vorstellungswelt niedergeschlagen hätten, weil es darüber keine Karten gab. Die vier Reisen von Kolumbus wurden aufgezeichnet, er selbst war Kartograph und auch sein Bruder Bartholomeo arbeitete als Kartograph in Lissabon, dem Zentrum der Schifffahrt zu Beginn des 16. Jahrhunderts. Der Kontinent Nordamerika tauchte schon 1513 in der Weltkarte von Piri Reis⁵¹ auf und nahm dann im Laufe des Jahrhunderts eine feste kartographische Gestalt an, wobei man sich vor Augen halten muss, dass die Reise von Kolumbus ja eigentlich nach Asien gehen sollte.

Das Wort *Utopia* geht auf den englischen Humanisten Thomas Morus⁵² zurück, den kongenialen Freund und Briefpartner von Erasmus von Rotterdam. Morus war Jurist und seit 1504 Mitglied des Parlaments in London; zu seinem Schicksal wurde der englische König Heinrich VIII., dem er diente und der ihn mit schnellen Karriereschritten belohnte. Als der hoch gebildete Henry Tudor am 21. April mit knapp 18 Jahren den Thron bestieg, dachten seine humanistischen Berater, eine neue Zeit würde anbrechen. Unter Heinrich VIII. machte Thomas Morus Karriere und fiel ihm am Ende zum Opfer.

- Morus wurde 1509 *Under-Sheriff*⁵³ von London, also wirkte als Friedensrichter;
- von 1511 an war er Reader am *Lincoln's Inn*, einer Anwaltskammer und Rechtsschule in London;
- seit 1518 war Morus Mitglied des königlichen *Privy Council*, dem höchsten Regierungsorgan Englands;
- dazwischen war er mit diversen Gesandtschaften in Europa betraut.

Morus half Heinrich VIII. bei der Abfassung seines gegen Martin Luther gerichteten *Defence of the Seven Sermons* und schrieb selbst eine Antwort gegen Luthers Erwiderung, die unter Pseudonym veröffentlicht wurde. Der König bekämpfte die auch in England aufkeimende Reformation mit grosser Härte, Morus, der heute als Heiliger der Katholischen Kirche verehrt wird, war dabei die intellektuelle Stütze, mit der ironischen Pointe, dass Heinrich sich später von Rom lossagte und seine eigene Kirche gründete.

Nach verschiedenen weiteren Karrierestationen wurde Morus am 25. Oktober 1529 zum Lord High Chancellor ernannt. Aus dieser Position wurde er knapp drei Jahre später entlassen, weil er sich, bei aller Loyalität, den Plänen Heinrichs VIII., die Trennung von Rom zu vollziehen, widersetzt hatte. Im Zuge von Heinrichs Hochzeit mit Anne Boleyn im Jahre 1533 wurde Morus, der an der Zeremonie nicht teilnahm, in eine Anklage wegen Hochverrats verwickelt und ist am 1. Juli 1535 verurteilt worden. „Hochverrat“ war nach einem neuen Gesetz vom Februar dieses Jahres alles, was den Versuch machte, den König herabzusetzen, also auch jeder denkbare Widerspruch. Am 6. Juli 1535 wurde Thomas Morus im *Tower* von London auf dem Schafott hingerichtet. Das Parlament hatte am 3. November 1534 den Act of Supremacy erlassen, mit dem der König Oberhaupt der Anglikanischen Kirche wurde. Damit vollzog sich der Bruch mit Rom ohne Reformation.

⁵¹ Der osmanische Seefahrer und spätere Admiral Piri Reis (1470-1554/1555) zeichnete 1513 eine Weltkarte auf der Grundlage vorhandener Karten. Eine davon eine Seekarte von Kolumbus.

⁵² Thomas Morus (1478-1535) wurde als Sohn des Richters am Oberhofgericht, Sir John More, in London geboren. Thomas lernte Erasmus bei dessen erstem Engländeraufenthalt 1499 kennen, als er - Thomas - am *Lincoln's Inn* Jurisprudenz studierte. Gegen den Willen seines Vaters zog sich Thomas zwischen 1499 und 1503 nach *Charterhouse* zurück und lebte nach monchischen Regeln, ohne am Ende ein Gelübde abzulegen. 1504 kehrte er in die Welt zurück, heiratete Jane Colt, die Enkelin des Schatzkanzlers von Edward IV. und zog noch in der letzten Regierungszeit von Heinrich VII. in das englische Parlament ein (Chambers 1976).

⁵³ „Sherrif“ ist zusammengesetzt aus den beiden Worten „shire“ (Grafschaft) und „reeve“ (Vogt oder Aufseher).

Morus veröffentlichte 1516 in Leuven eine lateinische Schrift, die epochemachend und genrestiftend werden sollte. Die erste englische Übersetzung dieses Werkes erschien erst 1557 in einer Werkausgabe von Morus. Zuvor war der Text nur den humanistischen Gelehrten zugänglich, aber in diesem Kreis war er ein bemerkenswerter Erfolg. Bis 1752 sind 26 Auflagen nachgewiesen. Der vollständige Titel dieser Schrift lautete im Original so:

De optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia.

Das neue Wort „Utopia“ ist aus drei Komponenten gebildet, den griechischen Wörtern „ou“ und „topos“ sowie dem lateinischen Suffix „ia“, mit dem sich Zustände oder auch Staatswesen - wie Gallia oder Germania - bezeichnen lassen. Wörtlich übersetzt heisst „Utopia“ also „Nicht-Ort“ eines Staatswesens. Erasmus gegenüber bezeichnete Morus „Utopia“ als *Nusquama*, also „Nirgendwo“ (Correspondance Tomus 1: Opus Epistolarum II, Nr. 461).

Der Titel spielt auch auf *Eutopia* an, also auf den schönen und guten Ort. Im Englischen sind die griechischen Präfixe „ou“ und „eu“ homophon, so dass Morus mit dem Titel spielen konnte. Der Nicht-Ort ist das platonische, schöne und gute Nirgendwo. Der lateinische Titel verspricht die Schilderung eines perfekten Staatswesens, das allerdings nirgendwo existiert und so als Nicht-Ort angesehen werden muss. Aber warum sollte das perfekte Staatswesen „nirgendwo“ sein? Geht es in Morus' Text nur, wie etwa katholische Interpreten bis heute annehmen, um ein *jeu d'esprit*, eine „heitere“ und geistvolle Verklärung, die lediglich unterhalten soll? (Lüsse 1998, S. 35ff., vgl. Brie 1936) Oder geht es um mehr, nämlich eine Zielgrösse für die Entwicklung der Gesellschaft?

Utopia ist eine Insel, keine Stadt. Die Insel zu erreichen, setzt den Seeweg voraus, und nur die Entfernungen des Meeres lassen zu, von einem „Nicht-Ort“ zu sprechen. Dieser Ort kann vorgestellt und vermutet werden; auch wenn er nach den bisherigen Kenntnissen nirgendwo existiert, es kann ihn irgendwo geben. Die grossen Entdeckungen unmittelbar zuvor beflügelten die zeitgenössische Phantasie. „Säulen des Herkulers“ nannte man in der Antike den Felsen von Gibraltar; wenn es jenseits der Säulen Land gab, konnte es dort viele Orte geben, die nur nicht bekannt waren. Das Unbekannte war plötzlich als das Mögliche denkbar, ein Ort in der Ferne, der vorgestellt werden kann; daher beginnt die Geschichte der modernen Utopie nicht zufällig im Zeitalter der Entdeckungen, die die europäische Welt mit der Erfahrung des Fremden konfrontierte.

Die zeitgenössischen Vorstellungen der idealen Stadt - etwa die Ansicht Jerusalems in Hartmann Schedels (2001) *Weltchronik* von 1493⁵⁴ - waren in dem Sinne konkret, dass sie sich auf einen bestimmten Ort beziehen sollten, der als existent und erreichbar angenommen wurde. Die Stadt Hierosolyma - das griechische Wort für Jerusalem - entspricht dem biblischen Bild. Im Zentrum sieht man den Tempel Salomons, die Tore sind auf das Zentrum ausgerichtet, man sieht Kreise von Aussen nach Innen auf das Zentrum zulaufend; was man nicht sieht, sind Bewohner; die Stadt ist rein architektonisch dargestellt. Sie ist *als Stadt* Symbol, das auf den Ort der Geburt des Christentums hindeuten soll. Schedels *Weltchronik* allerdings war realistisch gemeint, sie sollte alle wesentlichen und interessanten Ereignisse, die bekannten Erscheinungsformen und Erfahrungen „der Welt“ chronologisch zusammenfassen und darstellen.

⁵⁴ Hartmann Schedel (1440-1514) war Stadtarzt in Nürnberg. Seine lateinisch abgefasste *Weltchronik* (*Liber chronicarum*), die im gleichen Jahr 1493 von Georg Alt übersetzt wurde, enthielt mehr als tausend Holzschnitte von Michael Wolgemut (1434-1519) und Wilhelm Pleyenwurff (gest. 1494). Das Bild der Welt in der „Weltchronik“ war noch ganz und gar mittelalterlich.

Demgegenüber spricht Morus knapp zwanzig Jahre später nicht von der Welt und ihrer Chronik, sondern von der Nicht-Welt, die wie ein Spiegel der realen Gesellschaft verstanden werden soll. *Utopia* besteht aus zwei Büchern, deren erstes die englische Gesellschaft der Zeit einer scharfen Kritik unterzieht, um so den Abstand zu den idealen Verhältnissen in Utopia wirkungsvoll darstellen zu können.

- Utopia ist der Ort der Erlösung von den Übeln, die die reale Gesellschaft ausmachen.
- Die Gesetze und Gebräuche Utopias (laws and customs of Utopia) (More 1965, S. 41) sollen verstanden werden als perfekte Lösung des Problems „Gesellschaft“ in einer fernen und unerreichbaren Welt,
- von der doch Kunde gegeben ist, eben weil die Seefahrt neue Räume erschlossen hat.

Gesellschaftskritik ist Kritik an den unhaltbaren sozialen Zuständen, die auf Raffgier und Besitzstreben zurückgeführt werden (ebd., S. 47f.). England, die reale Insel, schafft es nicht, so Morus, alle seine Bewohner in Arbeit und Brot zu setzen, vielmehr tragen hohe Preise und Ausbeutung dazu bei, das Elend zu vermehren, bei gleichzeitig beklagenswerter Neigung zur Verschwendungssucht in allen Schichten, die es sich leisten können. Am Ende vermehren sich nur die Gauner und die Ehrlichkeit bleibt auf der Strecke (ebd., S. 48). Daher liegt eine radikale Wendung nahe, die ein wenig auch mit der Gegenwart zu tun hat:

„Stop the rich from cornering markets and establishing virtual monopolies. Reduce the number of people who are kept doing nothing. Revive agriculture and the wool industry, so that there's plenty of honest, useful work for the great army of unemployed - by which I mean not only existing thieves, but tramps and idle servants who are bound to become thieves eventually ... You allow these people to be brought up in the worst possible way, and systematically corrupted from their earliest years. Finally, when they grow up and commit the crimes that they were obviously destined to commit, ever since they were children, you start punishing them. In other word, you create thieves, and then punish them for stealing!“ (ebd., S. 49).

Die falsche Gesellschaft erzwingt die falsche Erziehung, im Umkehrschluss müsste dann die richtige Gesellschaft die richtige Erziehung haben. Ein Land unweit der Insel Utopia heiße „Happiland“, berichtet der Reisende Raphael Hythlodæus⁵⁵ in einem fiktiven Dialog mit Morus am Ende des ersten Buches. Hier müsse der König bei Antritt seines Amtes feierlich schwören, nie mehr als tausend Pfund Gold in seiner Schatzkammer zu halten, was sich auch mit einem Äquivalent in Silber verrechnen lasse. Diese Summe müsse für die Staatsgeschäfte genügen (ebd., S. 62f.). Diese goldene Regel gehe auf den ersten König des Landes zurück, freilich sei unsicher, wie haltbar die Regel sei, da ja die Thronfolge auch ganz andere Auffassungen befördern könne. Eine Philosophie der Staatskunst sei damit nicht verbunden. Generell gelte für „Happiland“:

„There's no room at court for Philosophy“ (ebd., S. 63).

Ganz anders dagegen die Utopier, sie verwirklichen, was in Platons *Politeia* nur imaginiert werde, nämlich *communial ownership* oder Gemeinbesitz (ebd., S. 64). Die Insel,

⁵⁵ Raphael wird im apokryphen Tobitbuch, einem jüdischen Roman aus dem zweiten Jahrhundert vor Christi, erwähnt. Der hebräische Name meint so viel wie „Gott hat geheilt“. „Hythlodæus“ ist von Morus aus dem Griechischen abgeleitet und lässt sich mit „Spender von Unsinn“ übersetzen.

anders gesagt, ist sozialistisch, und das schafft auch den entscheidenden Gegensatz. „To tell you the truth, my dear More“, sagt Raphael,

„I don't see how you can ever get any real justice or prosperity, so long as there's private property, and everything's judged in terms of money - unless you consider it just for the worst sort of people to have the best living conditions, or unless you're prepared to call a country prosperous, in which all the wealth is owned by a tiny minority - who aren't entirely happy even so, while everyone else is simply miserable“ (ebd., S. 65).

Nur das Gegenteil kann gut und richtig sein, der platonische Staat als utopische Gegengesellschaft. „Gerechtigkeit“ ist ein Problem der Verteilung und des Zuganges. Solange der Privatbesitz dafür sorgt, dass wenige fast alles in Händen halten, ohne dabei - aus Sorge um den ständig bedrohten Besitz - sonderlich glücklich zu sein, lässt sich weder von Gerechtigkeit noch von Wohlstand sprechen.

„In fact, when I think of the fair and sensible arrangements in Utopia, where things are run so efficiently with so few laws, and recognition of individual merit is combined with equal property for all - when I compare Utopia with a great many capitalist countries⁵⁶ which are always making new regulations, but could never be called well-regulated, where dozens of laws are passed every day, and yet there are still not enough to ensure that one can either earn, or keep, or safely identify one's so called private property - or why such an endless succession of never-ending law-suits? - when I consider all this, I feel much more sympathy with Plato, and much less surprise at his refusal to legislate for a city that rejected egalitarian principles“ (ebd., S. 65/66).

Der letzte Satz spielt auf Platons Weigerung, die Gründung der Stadt *Megalopolis* in Arkadien anzuerkennen, die 371 v. Chr. durch den thebischen General Epaminondas erfolgte, der damit seinen Sieg über die Spartaner verewigen wollte. Die Stadt wurde die grösste im Land, blühte schnell auf und überstand doch kaum 150 Jahre, weil sie korrupt war und nicht für Gerechtigkeit sorgte. Megalopolis wurde 222 v. Chr. durch den spartanischen König Cleomenes zerstört,⁵⁷ was Platon kaum verwundert hätte. In seinem Sinne gibt es nur einen Weg zur gerechten und so moralisch gesunden Gesellschaft, nämlich, wie Morus schrieb, „equal distributions of goods“ (ebd., S. 66).

- Das ist das Grundprinzip der neuen Gesellschaft:
- Die Utopier sind Egalitaristen,
- und sie schaffen es, dem nahe liegenden Einwand, dass niemand ohne Profitanreiz arbeiten und jeder sich auf die Arbeit des Anderen verlassen würde (ebd., S. 67),
- durch vollkommene Organisation zu begegnen.

Die „New World“ (ebd.) ist eine perfekt konstruierte, ich könnte auch sagen kalkulierte Welt, die die Entwicklung von Eigennutz durch die Organisation von Gleichheit vermeidet. Die Gesellschaft ist so perfekt, dass die Utopier alles tun, ihre Insel unerreichbar zu halten. Die Insel, die die Gestalt eines eingedrückten Vollmondes hat, kann nur durch eine einzige Einfahrt erreicht werden. Selbst wer diese Einfahrt kennt, kann sie nicht benutzen. Sie

⁵⁶ Die von mir benutzte englische Übersetzung stammt von dem Oxforder Anglisten Paul Turner, sie wurde 1961 auf der Basis des lateinischen Originals veröffentlicht. Morus spricht natürlich noch nicht von „capitalist countries“ im Sinne der Kapitalismuskritik des 19. Jahrhunderts.

⁵⁷ Die Überreste sind 1890 bis 1892 von einer britischen Expedition ausgegraben worden.

ist auf der einen Seite durch Untiefen, auf der anderen durch gefährliche Felsenklippen begrenzt, die erst im letzten Augenblick sichtbar werden. Man muss Scylla und Charybdis⁵⁸ passieren, die Fahrrinnen sind allein den Utopiern bekannt, fremde Seefahrer können mühelos durch eine Verschiebung der Seezeichen ins Verderben gelockt werden, die Kontrolle über den Zugang ist also total (ebd., S. 69).

Die Geschichte von Utopia wird auf einen Gründer oder Stifter zurückgeführt, der „Utopos“ genannt wird. Er zivilisierte „a pack of ignorant savages“ (ebd.) und gab der Insel Namen und Gestalt, genauer: er machte die Insel überhaupt erst zur Insel, weil er sein Werk vor allen Übergriffen geschützt sehen wollte. Zum Schrecken der Nachbarn isolierte sich der neue Staat mit grossem Erfolg; er selbst hatte jeden Zugang nach Aussen, aber verweigerte nahezu Allen den Zugang nach Innen (ebd., S. 70). Nur seltene und harmlose Reisende wie Raphael, der fünf Jahre in Utopia zubrachte (ebd., S. 67), haben Einblick in die inneren Verhältnisse gewinnen können. Alle grösseren Mächte konnten erfolgreich zurückgewiesen werden, etwa so wie die Inseln Japans Jahrhunderte lang isoliert wurden.⁵⁹

Die Isolation ist Bedingung dafür, die Gesellschaft friedlich und gerecht zu halten, jeglicher Aussenanreiz fehlt, und mehr noch, jede Entwicklung wird ausgeschlossen, die einmal erreichte Form ist die perfekte und so die abschliessende. Infolgedessen kennt Utopia weder Geschichte noch Wandel, sondern nur das Gleichmass der harmonischen Organisation. Das klingt im Blick auf die Besiedelung der Insel so:

„There are fifty-four splendid big towns on the island, all with the same language, laws, customs, and institutions. They're all built on the same plan, and, so far as the sites will allow, they all look exactly alike. The minimum distance between towns is twenty-four miles, and the maximum, no more than a day's walk“ (ebd., S. 70).

Ähnlich sieht das ökonomische System eine genaue Zeitaufteilung vor, wobei vorausgesetzt ist, dass alle Bewohner ein Gewerbe gleich beherrschen, nämlich den Ackerbau (farming) (ebd., S. 75). Jeder Bewohner, unabhängig vom Geschlecht, lernt daneben noch einen besonderen Beruf, „a special trade of his own“ (ebd.). Jede Muse ist untersagt, ebenso jeder Luxus, alles ist zweckgerecht, nichts ist überflüssig arrangiert. Der Schnitt der Kleidung ist unverändert gleichartig, unterschieden nur nach den Geschlechtern und dem Status von Verheirateten und Ledigen - „and the fashion never changes“ (ebd.).

Auch Arbeit und Freizeit stehen in einem perfekten Verhältnis:

„In Utopia they have a six-hour working day - three hours in the morning, then lunch - then a two-hour break - then three more hours in the afternoon, followed by supper. They go to bed at 8 p.m., and sleep for eight hours. All the rest of the twenty-four they're free to do what they like - not to waste their time in idleness or self-indulgence, but to make good use of it in some congenial activity. Most people spend these free periods on further education, for there are public lectures first thing every morning ...

⁵⁸ Odyssee XII. Gesang, 80ff.

⁵⁹ Um 1550 begann die Jesuitenmission in Japan. Nach der Vernichtung der Christen wurde von 1637 an Japan von der Aussenwelt streng abgeschlossen. Handelsverträge bestanden nur mit den fernöstlichen Kompanien der Holländer sowie mit chinesischen Kaufleuten. Kunst und Wissenschaft erlebten während der Absperrung eine Blütezeit. 1854 wurde der erste Handelsvertrag mit den Vereinigten Staaten, der neuen Pazifik-Macht, geschlossen.

However, there's nothing to stop you from spending this extra time on your trade, if you want to. Lots of people do, if they haven't the capacity for intellectual work, and are much admired for such public-spirited behaviour" (ebd., S. 76).

Was ausgeschlossen wird, nämlich *idleness* und *self-indulgence*, lässt sich übersetzen mit Müssiggang, Untätigkeit und Faulheit auf der einen, Verwöhnung, Selbstzufriedenheit und Selbstgefälligkeit auf der anderen Seite. Morus entwirft eine perfekt geregelte Gesellschaft mit strenger Moral. Alle leisten nützliche Arbeit (useful work), so dass sich mit dem Nutzen der Arbeitsaufwand insgesamt reduziert, was eine feste Menge von Arbeit voraussetzt (ebd., S. 79). Alles ist in staatlicher Kontrolle (ebd., S. 78), dem Einzelnen ist maximales Glück garantiert, das nicht zufällig in der Bildung gesehen wird.

„The main purpose of their whole economy is to give each person as much free time from physical drudgery as the needs of the community will allow, so that he can *cultivate his mind* - which they regard as the secret of a happy life" (ebd., S. 79; Hervorhebungen J.O.).

Utopia ist also letztlich eine *Bildungsutopie*, die Einrichtung der idealen Gesellschaft nach den Anforderungen intellektueller Kultivierung, mit Kindern, die genau darauf vorbereitet werden. Die Gesellschaft von Utopia verweist nicht zufällig auf Disziplinen oder Bezugsgrößen der Bildung. Bei dem Ideal der Stadt fällt etwa auf, dass Geometrie Pate stand, wenn davon die Rede ist, dass die ganze Stadt in vier gleich grosse Quartiere unterteilt ist, jedes Quartier eine Mitte hat und in jeder Mitte ein Markt eingerichtet ist (ebd., S. 80). Dass die Regeln des Äquivalententausches ausser Kraft gesetzt sind, also jeder bekommt, was er verlangt, ohne eine Gegenleistung zu erbringen, setzt die christliche Urgemeinde voraus (ebd.). Dass „lunch" und „supper" mit dem Vorlesen moralisch erbaulicher Literatur beginnen sollen (ebd., S. 83), verlangt eine Theorie des christlichen *Oikos*, also der frommen Haushaltung, die innere wie äussere Bedürfnisse zu regeln versteht. Und die asketische Lebensform schliesslich wäre ohne Ideal des „himmlischen Jerusalem" kaum denkbar gewesen.

Utopia ist in dieser Hinsicht die gereinigte Welt, weil Arbeit und Bildung so veröhnlich gehalten werden, dass verbotene Lust nicht aufkommen kann. Deutlich heisst es:

„You see how it is - wherever you are, you always have to work. There's never any excuse for idleness. There are also no wine-taverns, no ale-houses, no brothels, no opportunities for seduction, no secret meeting-places. Everyone has his eye on you, so you're practically forced to get on with your job, and make some proper use of your spare time" (ebd., S. 84).

Die Idee des Guten führt direkt zur Diktatur der Tugend, der sich jedermann freiwillig und gerne unterwirft, nicht nur weil die Vorteile bei weitem die Nachteile überwiegen, es bei Lichte gar keine Nachteile gibt und geben kann, sondern vor allem, weil die Grundsätze über die wahre Glückseligkeit - *true happiness* - übereinstimmen (ebd., S. 91). *Happiness* ist nicht einfach *pleasure*, also „Vergnügen"; nur das führt zum Glück, was *höhere* Ansprüche erfüllen kann und auf das *summum bonum* zielt (ebd.), das höchste Glück für alle. Man müsse, so die Utopier, den natürlichen Instinkten, so wie Gott sie gegeben hat, folgen, „obeying the instinct to be reasonable in our likes and dislikes" (ebd.). Vergnügen ist nur das Vergnügen, Gutes zu tun (ebd., S. 92) und einzig dieses Vergnügen ist Menschen von Natur aus eigen, etwa so wie später auch Rousseau argumentieren sollte.

Daher gibt es für die Utopier nur zwei Prinzipien ihrer Philosophie des Glücks:

„The first principle is that every soul is immortal, and was created by a kind God, Who meant it to be happy. The second is that we shall be rewarded or punished in the next world for our good or bad behaviour in this one. Although these are religious principles, the Utopians find rational grounds for accepting them” (ebd., S. 91).

Aber warum sollte Gott eine unsterbliche Seele schaffen, die er selbst zum Glück bestimmt, wenn die endgültige Belohnung oder Bestrafung ihrer Taten offen bleibt? Und wie kann eine Seele bestraft werden, wenn sie sich in einem Gemeinwesen eingerichtet hat, das schlechte Werke weder vorsieht noch zulässt?

Die Utopier sind aus innerem Glauben und tiefster Zustimmung zum reinen Gutsein veranlasst, sie müssten daher vom Jüngsten Gericht ausgenommen sein, weil dort nur bestraft werden kann, wer gegen die Gebote Gottes verstossen hat. Alles andere wäre Willkür, die die letzte Bilanz, die ja eine finale Gerechtigkeit sein will, ausschliessen muss.

- Der wirkliche Skandal von Utopia ist daher die Freiheit von den Sünden.
- Morus beschreibt eine Welt ohne irgendein Böses, für das jeder Anlass fehlt,
- der nicht der Natur des Menschen, sondern nur der falschen Organisation der Gesellschaft entspringen kann.

Wird diese Organisation auf die unsterbliche und gute Seele des Menschen eingestellt, kann „Böses“ und so Sünde nicht länger vorkommen, und das gilt abschliessend. Wer einmal die perfekte Form von Gesellschaft erreicht hat, kann sie danach nicht mehr zum Schlechten verändern, während das Gute seinerseits nicht optimierbar ist.

Morus schliesst in einer Liste der schlechten oder niedrigen Vergnügungen (pleasures) Folgendes aus:

- Dünkel durch Aufputz und zur Schau getragene Eleganz.
- Leere Gesten des Respekts und falschen Beifall durch Dritte.
- Prunk und die Passion für Schmuck oder Juwelen.
- Glücksspiel, Jägerei und Falkenjagd.
- Alle übrigen gemeinen Vergnügungen ähnlicher Art.

„Bad habits” (ebd., S. 95) dieser Art müssen unterschieden werden von „real pleasures” (ebd., S. 96), nämlich körperliches Wohlbefinden auf der einen, Seelenfreuden auf der anderen Seite. „Mental pleasures” haben Vorrang,⁶⁰ sie bestehen darin, auf gebildete Weise die Welt zu verstehen, sich an der Kontemplation der Wahrheit zu versuchen, im Bewusstsein eines guten Lebens zu handeln und Vertrauen in die Zukunft zu haben⁶¹ (ebd.). Wer so lebt, kann nicht sündigen, und mehr noch: das Motiv der Erlösung verschwindet, weil das beste Leben *diesseits* bereits vorhanden ist.

Erwartungen der Endzeit, also des Verschwindens der Welt zu einem bestimmten Zeitpunkt, prägen Antike und Mittelalter, die christlichen ebenso wie die vorchristlichen Epochen (Cohn 1997; Carozzi 1996). Das Motiv der finalen Erlösung durch das letzte Gericht ist nicht exklusiv christlich. Die Offenbarung des Johannes besteht aus diversen älteren Quellen, die sämtlich darin übereinstimmen, dass es ein Ende geben muss, wenn es einen

⁶⁰ „Primary importance” (More 1965, S. 97).

⁶¹ „The confident expectation of good things to come” (More 1965, S. 96).

Anfang gegeben hat. Schöpfung und Untergang werden wie Geburt und Tod gedacht, nur dass das jüngste Gericht noch den Tod selbst aufhebt. Utopia ist dazu ein Gegengewicht, die Erlösung von den Übeln *in* der Welt, ohne länger auf das Jenseits warten zu müssen, aber auch als Gewähr, das Jenseits besser erreichen zu können.

Beide Motivlagen dauern an, die der Erlösung und die der Vernichtung. Visionen der Apokalypse sind auch oder gerade in der Literatur des 20. Jahrhunderts selbstverständlich, denkt man an Karl Kraus' *Die letzten Tage der Menschheit* (1919), Samuel Becketts *Endgame* (1957) oder auch Anthony Burgess' *The End of the World News* (1982). Aber auch die sozialen Utopien sind neu belebt worden. Ein Beispiel sind feministische Utopien wie Charlotte Perkins Gilmans Roman *Herland* (1915),⁶² in der eine perfekte Gesellschaft ohne Männer beschrieben wird, die „homosocial“ genannt wird. Das eine Geschlecht schafft alles, was zuvor nur beiden oder dem anderen zugetraut wurde, soziale Ordnung, Kultur, Politik, Ökonomie und Erziehung. Beschrieben wird nicht einfach die Abwesenheit der Männer, sondern die produktive Gemeinschaft der Frauen, die Männer zu nichts nötig haben (Gilman 1979; Lane 1997).

Ein anderes Beispiel ist James Hiltons Roman *Lost Horizon* (1933),⁶³ in dem beschrieben wird, wie eine Gruppe von vier Personen, drei Männer und eine Frau, aus einem osteuropäischen Bürgerkrieg entführt werden, ohne zu wissen wohin. Ihr Flugzeug stürzt über Tibet ab, der Pilot stirbt, ein geheimnisvoller Chinese findet sie und führt sie zu einem Kloster hinter dem blauen Tal. Das Kloster ist das sagenhafte „Shangri-La“ am Ende des Himalayas, in der die Menschen nicht altern und in der alle Weisheit der Welt versammelt ist. Die zentrale Figur ist ein englischer Diplomat. Er sieht den einzigen Ort der Welt, der noch Mässigung (moderation) kennt und so die Mitte des Lebens, die einmal erkannt, nicht wieder verlassen werden kann. Es ist der Ort der persönlichen Erlösung, die eine Gesellschaft voraussetzt, die sich nicht entwickeln muss.

Davon sind die grossen Utopien der planmässigen oder revolutionären Veränderung der Gesellschaft zu unterscheiden, die im 19. Jahrhundert entstanden sind. Sie scheinen heute ihre sinnstiftende Kraft verloren zu haben, auch weil zuviel Utopie ausprobiert worden ist. Was der deutsche Schriftsteller Gustav Landauer⁶⁴ 1911 als Verhältnis von Gott und Sozialismus darstellte (Landauer 1921, S. 14-39) und der Philosoph Ernst Bloch später als „konkrete Utopie“ bezeichnete, erscheint am Ende des 20. Jahrhunderts als verbraucht; die politische und pädagogische Wirklichkeit der Versuche hat die Erwartungen eingeholt, die sich nicht beliebig erneuern lassen werden. Das zeigt sich an den Begründungen. Sozialismus

⁶² Catherine Perkins Gilman (1860-1935) wuchs in Hartford, Connecticut auf und besuchte nur zwei Jahre eine Höhere Schule (die Rhode Island School of Design), nachdem sie sich selbst Lesen und Schreiben beigebracht hatte. 1884 heiratete sie den Künstler Charles Walter Stetson und gab gelegentlich Unterricht. 1888 floh sie nach Kalifornien und begann mit Veröffentlichungen. Ihre berühmte Kurzgeschichte „The Yellow Newspaper“ (1892) erschien im *New England Magazine*. 1898 publizierte sie die ebenfalls berühmte Studie *Women and Economics* und 1911 das Buch *The Man-Made World*. Vgl. The Charlotte Perkins Gilman Society: <http://www.cortland.edu/gilman/>

⁶³ James Hilton (1900-1954) (auch Glen Trevor) debütierte 1920 mit dem Roman *Catherine Herself*. *Lost Horizon* war sein vierter Roman, der immer noch im Handel ist (Hilton 1988). Der Roman wurde 1937 von Frank Capra verfilmt.

⁶⁴ Gustav Landauer (1870-1919) studierte Philosophie, Germanistik und Kunstgeschichte. Er brach das Studium ab und arbeitete als Journalist und freier Schriftsteller. 1892 gründete er mit Bruno Wille und Fritz Mauthner die Zeitschrift *Neue Freie Volksbühne*, die ein pädagogisches Programm der seelischen Erziehung des Proletariats vertrat. Mit Martin Buber und Erich Mühsam gründete Landauer 1908 den „Sozialistischen Bund“, eine unabhängige sozialistische Gruppierung. Landauer übersetzte Tagore und Walt Whitman, war im Ersten Weltkrieg Pazifist und wurde im November 1918 Beauftragter für Volksaufklärung in der Münchner Räterepublik. Nach Ende der Revolution wurde er verhaftet und im Gefängnis ermordet.

ist für Landauer „Gemeingeist“ (ebd., S. 33) und „solidarische Einheit“ (ebd., S. 35), die aus der „natürlichen Sympathie“ unter den Menschen erwachse (ebd., S. 36). Sie unterscheidet zwischen den schlechten, alten und der guten, neuen Welt, die in der Zukunft erbaut werden soll oder muss.

„Unser Wille und Weg, aus dem Raube, der Niedertracht und dem Schlendrian auszusecheiden, bricht tief aus unserm Wesen, unsrer Natur, unserm Charakter hervor, aus derselben Tiefe, in der unsre Sehnsucht und Frage nach der wahren Welt wohnt“ (ebd., S. 38).

Sozialismus und Religion haben dieselbe Wurzel, die „wahre Welt“ geht über in die wirkliche Gesellschaft, die eine von Gleichheit und Solidarität sein muss. Soziale Gerechtigkeit wird so egalitär erwartet. Wenn jedem genau der gleiche Anteil zukommt, Anteil an Gütern jeglicher Art, entfällt das Motiv, Unterschiede herzustellen, sofern zwischen Bedürfnis und Zuteilung ein genau tariertes Verhältnis besteht. Daher läuft Utopie letztlich immer auf ein Erziehungsproblem hinaus, das doppelt gefasst werden muss: Auf der einen Seite muss die Gesellschaft auf die Natur des Menschen eingestellt sein, aber umgekehrt auch die Natur auf die Gesellschaft, die nicht einfach auf die je neue Generation vererbt werden kann. Das erklärt, warum alle neuzeitlichen Utopien Beschreibungen von ausgefeilten Erziehungssystemen enthalten, denn nur sie können die beste aller Welten wirklich sichern.

Aber wo sollte diese Welt in der Welt, das Paradies auf Erden, aufgebaut werden? Ein zentrales Problem der utopischen Literatur nach Morus war die faktische Erschliessung der Welt durch Seefahrt, die wohl (die Erschliessung) phantastische Spekulationen gestattete, oft verbunden mit grotesken Vorstellungen des Fremden (Greenblatt 1994), aber jeder ferne Ort der Phantasie konnte nunmehr überprüft werden. Je genauer die karthographischen Angaben wurden, desto weniger konnte Morus' Strategie greifen, einen Nicht-Ort zu konzipieren, der wie eine noch unbekannte und doch mögliche Realität gefasst werden konnte. Im Prinzip war jeder Ort der Welt erkennbar, und bei näheren Hinsehen entsprach keiner dem idealen Entwurf.

Davon zu unterscheiden sind Utopien, die selbst hergestellt werden sollen, also nicht als idealer Ort bereits existieren, wie etwa Südseeparadiese, sondern die aufgebaut werden müssen. Kindheit und Erziehung erhalten dann einen experimentellen Status, sie müssen sich auf keine Vorbilder berufen, sondern erhalten innerhalb der neuen Welt Gestaltungsspielraum. Allerdings ist die Vorstellung dieser Welt stark geprägt von den literarischen Utopien, die immer auf einen neuen Ort setzen und das eigene Beispiel als Muster für die Welt hinstellen. Das zeigt sich an einem weiteren berühmten Beispiel, das der Begründer der modernen Wissenschaft, Francis Bacon, geschrieben hat. Er hat ein Fragment zur Utopie hinterlassen, das 1623 geschrieben und 1627, ein Jahr nach seinem Tode, veröffentlicht wurde (Weinberger 1985, Ellis 1998).

Der Titel *New Atlantis*⁶⁵ spielt auf Platons Bericht über den Untergang von Atlantis im *Timaios* an. Gemäss diesem Bericht bewohnte vor dem Eingang der „Säulen des Herkules“ eine grosse Heeresmacht eine Insel, die Atlantis genannt wurde. Hier herrschte eine Dynastie von mächtigen Königen, die ihre Herrschaft ständig ausdehnten, alle benachbarten Inseln besetzten, den Kontinent okkupierten und am Ende auch das alte Athen bedrohten (*Timaios* 24e). Atlantis war die Macht des Westens, die das damalige Athen unterjochen wollte (*Timaios* 25b). Aber die tapferen Athener, an der Spitze der Hellenen, besiegten die

⁶⁵ Francis Bacon: *New Atlantis: A Worke Unfinished in Sylva Sylvarum: Or A Naturall History in Ten Centuries* (London 1627).

Heeresmacht von Atlantis und befreiten alle diejenigen, die innerhalb der Herkulesssäulen wohnten und von Atlantis aus kontrolliert worden waren. Die fremde Macht wurde also hinter die Säulen zurück getrieben.

Das legendäre Schicksal der Insel beschreibt Platon Stelle so:

„Als aber in späterer Zeit gewaltige Erdbeben und Überschwemmungen eintraten, versank während eines einzigen schrecklichen Tages und einer Nacht (die) ganze Heeresmacht (Athens) mit einem Male unter der Erde, und in gleicher Weise verschwand auch die Insel Atlantis, indem sie in das Meer versank. Dadurch ist auch das dortige Meer unbefahrbar und unerforschbar geworden, weil der in geringer Tiefe befindliche Schlamm, den die untergehende Insel hervorbrachte, hinderlich ist“ (Timaios 25d).

Die ausführlichere Darstellung der Geschehnisse im Kritias-Dialog, der Athen als vollkommene Musterordnung der legendären Vergangenheit hervorhebt, enthält eine Detailschilderung von Atlantis (Kritias 113b-120d). Die einzelnen Elemente und Formen dieser Schilderung tauchen in den humanistischen Utopien wieder auf, also etwa

- Anlage der Stadt,
- Bauten,
- Besiedelung,
- die Ringe von Land und Meer,
- der Königspalast,
- die Organisation der Macht,
- die Gesetze,
- die Friedensgebote und ähnliches mehr.

Nicht nur Athen, auch Atlantis war perfekt organisiert, so dass der Untergang erklärt werden muss. Die Tapferkeit oder der Wagemut der Athener allein ist nicht zureichend. Platon vermutet Dekadenz, Abfall von der „göttlichen Natur“ und unreine Vermischung des Göttlichen mit dem profan Menschlichen. So verunreinigt vermochten die Atlanter nicht mehr, „ihre Lebensumstände zu ertragen und benahmen sich schändlich und erschienen dem, der sehen konnte, als hässlich, indem sie das Schönsten unter allem Wertvollsten zugrunde richteten“, nämlich das Leben nach der Idee des Guten (Kritias 120b). Ihr Untergang ist daher ebenso selbst verschuldet wie nahe liegend.

Anders als bei Morus lässt Bacon die Geschichte nicht von einem zurückgekehrten Reisenden erzählen, sondern von Schifffahrern erleben. In höchster Not, der Proviant war aufgebraucht, das Meer irgendwo in der Südsee unbekannt, der Kurs zufällig, landet das Schiff auf einer Insel, die sich wiederum als die überlegene Zivilisation herausstellt. Sie ist ähnlich, nämlich auch christlich (Bacon 1959, S. 54), nur in jeder Hinsicht höher organisiert. Das „christliche Volk“ ist von „Frömmigkeit und Menschlichkeit erfüllt“ (ebd., S. 58), es gewährt den Fremden Einblick in die eigene Welt, und die Fremden gewinnen den Eindruck, sie hätten „ein Abbild unserer Seligkeit im Himmel“ vor Augen (ebd., S. 60). Die überlegene Zivilisation dient als Lernobjekt, das seinerseits nicht bedrohlich ist, sondern einfach nur besser in jeder Hinsicht.

Erklärt wird die Überlegenheit so: Die Bewohner der Insel, genauer die „Gesellschaft des Hauses Salomo“, gewannen durch eine von Gott aufgestellte Lichtsäule „zwanzig Jahre nach der Himmelfahrt“ Christi Einblick in die göttlichen Werke und Geheimnisse und

konnten fortan unterscheiden „zwischen den göttlichen Wundern, den Werken der Natur, den Arbeiten der Kunst und den Betrügereien und Täuschungen jeglicher Art“ (ebd., S. 62, 63). Die Geschichte der Vernichtung von Gross-Atlantis (ebd., S. 68ff.) wird mit der Sintflut in Verbindung gebracht, die so gedeutet wird, dass es Überlebende gegeben hat.⁶⁶ Neu-Atlantis konnte daher am alten Ort entstehen, und es entwickelte sich unter der Voraussetzung gleich bleibender Isolation. Der legendäre König Solamona hatte Kontakt mit Fremden verboten, weil er das hoch stehende Land gegen „Neuheiten und eine Vermischung der Bräuche“ geschützt sehen wollte (ebd., S. 72).

Auch in dieser Utopie gibt es keine Entwicklung und eine Geschichte nur soweit, als sie den Zustand der Gesellschaft unberührt lässt. In der Mitte der sozialen Ordnung steht das „Haus Salomons.“ Dieses Haus „ist der Betrachtung und Erforschung der Werke und Geschöpfe Gottes gewidmet“ (ebd., S. 73). Besondere Fürsorge erfährt die Familie, für die eigene Feste arrangiert werden, um den sozialen Zusammenhang hervorzuheben (ebd., S. 76ff.).

- Die Ehe ist rationalisiert, sie dient einzig der Nachkommenschaft, eine „ursprüngliche und treue Ehegemeinschaft zwischen Mann und Frau“ wird nicht abverlangt (ebd., S. 83).
- Ventile für die Männer, verheiratet wie unverheiratet, wie Bordelle und Dirnen werden nachsichtig behandelt,
- Homosexualität dagegen ist nicht einmal „vom Hörensagen“ bekannt, Neu-Atlantis ist der Ort der reinsten und erhabensten Freundschaften (ebd., S. 84).
- Staat und Wirtschaft sind auf die natürlichen Bedürfnisse ausgerichtet, ebenso Ernährung und Heilkunst (ebd., S.89ff.),
- die pädagogischen Erfahrungen werden in „Häusern des Lernens“ vermittelt (ebd., S. 96ff.),
- „Betrügereien und Lügen“ jeder Art sind kategorisch ausgeschlossen (ebd., S. 99).

Als besondere „Wohltäter“ der Gesellschaft werden diejenigen bezeichnet, die Experimente anstellen, aus denen

„nützliche und praktische Dinge des menschlichen Lebens gewonnen werden können, welche Kenntnisse sie uns sowohl im Hinblick auf praktische Arbeiten als auch in bezug auf eine klare Darstellung der Ursachen vermitteln können, welche Mittel der natürlichen Weissagung sie uns in die Hand geben und wie man mit ihrer Hilfe die Kräfte und Teile von Körpern leicht und klar aufdecken kann“ (ebd., S. 100).

„Neu-Atlantis“ ist Amerika, wobei Bacon die Passage nicht von Westen, sondern von Osten her beschreibt. Von Japan ausgehend lässt sich 1623 noch vorstellen, das zweite Atlantis erreichen und Platons Geschichte korrigieren zu können. Wieder ist die neue Welt das Musterbild für die alte, ohne dass eine neue Welt aufgebaut werden müsste. Die Metapher der Entdeckung erlaubt platonische Visionen der existierenden besseren Welt, die aufgespürt und gefunden werden kann. Sie liefert keine Erlösung, sondern bringt mit der eigenen Perfektion das Motiv des Erlöstwerdens zum Verschwinden. In beiden Orten, Utopia wie Neu-Atlantis, ist dafür kein wirklicher Sinn mehr vorhanden, der sich an der Schlechtigkeit der Welt oder dem Fluch der Sünde orientiert hätte. Diese Welt ist kein Verhängnis, die

⁶⁶ Die Erdbeben-Theorie Platons wird zurückgewiesen (Bacon 1959, S. 69). Sie hätte vollständige Vernichtung zur Folge gehabt. Neu-Atlantis entsteht am Ort der früheren Zivilisation, nur sie geht unter, nicht ihr Ort.

calvinistischen und puritanistischen Autoren des 16. und 17. Jahrhundert haben immer Selbstzucht und Rationalität der menschlichen Werke betont, um mit den Widrigkeiten der Welt fertig zu werden (Walzer 1963).

Utopien dieser Art sind immer dazu benutzt worden, neue und scheinbar unmögliche Erziehungsmodelle darzustellen. Lawrence Stone (1964) hat gezeigt, dass und wie puritanische Utopien den radikalen Wandel der Erziehung in England im 17. Jahrhundert angeleitet und definiert haben. Ohne Vorlauf des Undenkbaren - wie die egalitäre Erziehung beider Geschlechter - scheint es pädagogischen Wandel nicht geben zu können, mindestens ist erstaunlich, wie stark sich in bestimmten Bereichen die nachfolgender Realität der vorgängigen Utopie angenähert hat, solange es nicht um Perfektion oder Vollkommenheit des Ganzen gehen sollte. Die beste Erziehung wird an die beste Gesellschaft gebunden, die weil sie bereits perfekt ist, statisch verstanden werden muss, während sich Wandel nie total vollzieht.

Auf der anderen Seite stehen die Versuche der praktischen Utopie, die mit der Gründung der besten aller Welten Ernst machen wollten. Dafür stehen die zahlreichen sozialistischen und anarchistischen Siedlungen und Modellkommunen, deren religiöse Vorbilder bis in das 16. Jahrhundert zurückreichen (Manuel/Manuel 1979). Dabei war immer Migration im Spiel. Dissidente Gruppen wie die Pilgrim Fathers sind nach Amerika ausgewandert, um hier ihre Religion frei ausüben zu können. Freiheit war so zunächst die Freiheit des Glaubens, über den keine weltliche Obrigkeit und vor allem keine andere Kirche bestimmen sollten. Die Sozialisten und Anarchisten des 19. Jahrhunderts waren nicht selten radikal christlich, oft aber auch atheistisch eingestellt; was sie einte, war der Glaube an die Freiheit und Gleichheit des Menschen. Die zahlreichen Gruppen unterschieden sich in ideologischer Hinsicht und waren auch oft untereinander verfeindet, aber sie strebten ähnliche Ziele an.

Die libertären Bewegungen des 19. Jahrhunderts werden heute oft mit dem Ausdruck „Sozialromantik“ bezeichnet, doch sie haben wenig zu tun mit der konservativen Gesellschaftstheorie der politischen Romantik zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Es geht um linke soziale Experimente, in deren Verlauf die „neue Erziehung“ oder wenigstens bestimmte ihrer Varianten entstanden sind.

- Diese Varianten wurden an den Rändern der Gesellschaft erprobt, und das hat nur insofern etwas mit Romantik zu tun, als das Kind von seinen Potenzialen her verstanden wird.
- Es ist nicht nur, wie bei Rousseau, von Natur aus gut, sondern zugleich sozial und frei.
- Die Geschichte dieser Bewegungen beginnt mit religiösen Sekten.

Das erste Beispiel geht auf den Anfang des 19. Jahrhunderts zurück, und es zeigt eine sonderbare Erfolgsgeschichte, die nicht viel mit dem politischen Anarchismus des Jahrhunderts, wohl aber mit Freiheit und Auflehnung gegen die Obrigkeit zu tun hat. Es ist die Geschichte der Rapp-Kolonie oder - wie sie in Amerika hiessen - der „Harmonists“. Der Württembergische Laienprediger Johann Georg - in Amerika hiess er George - Rapp⁶⁷

⁶⁷ Johann Georg (George) Rapp (1757-1847) war von Beruf Leineweber und stammte aus Iptingen in Württemberg. Nach seiner Wanderschaft als Leineweber kam er in Kontakt mit radikalen Pietistengruppen. Ohne jede theologische Ausbildung wurde er innerhalb weniger Jahre einer ihrer geistlichen Führer. Zu Beginn der achtziger Jahre geriet er in Konflikt mit der evangelischen Landeskirche Württembergs, weil er den Glauben gegen die offiziellen Lehren auf die einfache Frömmigkeit des Urchristentums zurückführen wollte.

wanderte 1803 nach Pennsylvania aus, um hier im Sinne des Urchristentums eine neue Gesellschaft der Freien und Gleichen aufzubauen.

Etwa 700 seiner deutschen Anhänger folgten ihm 1804 nach Amerika. Ihre Gesellschaft bestand aus Arbeit und frommer Askese, beide Geschlechter waren unter ein striktes Zölibat gestellt und sollte als „Brüdern“ und „Schwestern“ bis zum Tage des Millenniums leben.⁶⁸ An diesem Tag wird die Wiederkunft Christi erwartet, der sein tausend Jahre währendes Reich errichtet, bevor die Apokalypse eintritt und die Gnade Gottes erlebt werden kann. Voraussetzung für das Reich Christ ist der Untergang der bekannten Welt; in das neue Reich wird aufgenommen, wer ohne Sünden gelebt hat. Millennisten glauben auch, das genaue Datum der Wiederkehr Christi zu kennen und leben auf diesen Tag hin, der übrigens im Jahre 1000 zum ersten Male verpasst wurde.

Die erste Siedlung der Rappisten hiess „Harmony“ und war besonders in ökonomischer Hinsicht ein Erfolg. Später kamen weitere Siedlungen hinzu.⁶⁹ Harmony wurde zum Vorbild für viele christlich-kommunistische Siedlungen, vor allem in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die allerdings selten glücklich endeten. Die widrigen Umstände des Lebens in der amerikanischen Wildnis wurden oft unterschätzt, ebenso die sozialen Spannungen, die mit dem sozialistischen Gebot der Egalität verbunden waren. Trotz der vielen Berichte über das unglückliche Ende solcher Unternehmungen wurden immer wieder neue Versuche unternommen, was vor allem mit der Armut in vielen europäischen Regionen zu tun hatte.

Die Suche nach der besseren Welt für sich und die eigene Kinder war dabei das zentrale Motiv, das in der Kindheitsgeschichte nicht erst im 19. Jahrhundert auftaucht, wohl aber erst jetzt mit grösseren Migrationsbewegungen verbunden wurde. Das bessere Leben für die Kinder angesichts des Elends der bisherigen Welt war ein starker Anreiz für die Auswanderung, auch da, wo sie gar nicht religiös oder politisch begründet wurde. Die bessere Welt als Möglichkeit des eigenen Lebens entstand aus der utopischen Literatur, die so auch für die Kinder die Vision des Neuanfangs an einem anderen Ort nahelegte, der nunmehr nicht nur erreichbar war, sondern vor allem aus eigener Kraft gestaltet werden sollte. Die Siedlungsexperimente sind in der Literatur zur Kindheitsgeschichte wenig beachtet worden, aber sie stellen Kinder erstmals in einen sozialen Zusammenhang, der nicht von der Überlieferung bestimmt ist.

Die Wahrnehmung solcher sozialen Experimente ausserhalb der Vereinigten Staaten war zunächst nicht pädagogisch, sondern politisch bestimmt. Ein früher Kommentar stammte von dem deutschen Schneidergesellen Wilhelm Weitling, ein führendes Mitglied des kommunistischen „Bundes der Gerechten“, der 1837 in Paris gegründet worden war. Weitling gab in der Schweiz die Zeitschrift *Die junge Generation* heraus.⁷⁰ Hier erschienen 1842 und 1843 längere Artikel über die Kolonien der Rappisten und andere Gründungen deutscher

¹²¹ Das Zölibat war theologisch begründet. Einerseits glaubte Rapp, angelehnt an den Württemberger Pietisten Johann Albrecht Bengel (1687-1752), dass das Millennium 1836 anbrechen würde, andererseits vertrat er mit dem schwedischen Naturforscher und Seher Emanuel von Swedenborg (1688-1772) eine androgyne Theorie des zukünftigen Auferstehungsleibes der Gläubigen, während in der sündhaften Existenz des irdischen Lebens Mann und Frau getrennt erscheinen.

⁶⁹ Die Mitglieder der Kommune waren zunächst ausschliesslich Auswanderer. Erst in der dritten Siedlung wurden auch Proselyten geduldet, die nach einer Probezeit von einem halben Jahr in die Gemeinde aufgenommen wurden. Rapp blieb bis zum Schluss seines Lebens der geistliche Führer der Kolonie.

⁷⁰ Ursprünglich hiess die Monatsschrift Hülferuf der deutschen Jugend, „herausgegeben und redigiert von einigen deutschen Arbeitern“. Sie erschien zwischen September und Dezember 1841 in Genf und Bern. Ab Januar 1842 und bis Mai 1843 hiess die Zeitschrift *Die junge Generation*.

Siedler in den Vereinigten Staaten. Der Tenor war enthusiastisch: Weitling sah in den Kolonien nichts weniger als die Verwirklichung des ungeteilten Prinzips der Gütergemeinschaft oder eines Sozialismus auf christlicher Grundlage.

Die Gütergemeinschaft war das Programm des „Bundes der Gerechten“, das Weitling seit 1841 von der Schweiz aus propagierte. Er wurde 1843 in Zürich verhaftet und wegen Gotteslästerung und Angriff auf das Eigentum zu zehn Monaten Gefängnis verurteilt. Den Bericht der regierungsrätlichen Kommission über die „Kommunisten in der Schweiz“ verfasste der Zürcher Jurist Johann Kaspar Bluntschli. Die Kommission konnte die bei Weitling gefundenen Papiere auswerten und kam zu dem Schluss, dass nicht zuletzt die Bildungs- und Erziehungsvorstellungen der kommunistischen Vereinigungen in der Schweiz eine Gefahr für die öffentliche Ordnung darstellen (Bluntschli 1843, S. 34ff.). Weitling ging 1844 nach der Entlassung aus der Haft in die Vereinigten Staaten, kehrte 1848 kurzfristig nach Europa zurück und gründete 1851 in Iowa nach dem Vorbild der Rappisten die Kolonie *Communia*, die allerdings 1854 scheiterte.

Das 19. Jahrhundert war das der Besiedlung der Vereinigten Staaten, soziale Experimente gab es zahllose, und nicht alle endeten so wie das ökonomisch sehr erfolgreiche Projekt der Rapp-Kolonie. 1847 überstieg die Zahl der Einwanderer erstmalig eine Viertel Million pro Jahr, die Zuwachsraten nahmen rasch zu, zudem änderte sich die Zusammensetzung der Einwanderungsgruppen. Zwischen 1844 und 1855 wandern über eine Million katholische Iren in die Vereinigten Staaten ein, nachdem sich zuvor fast nur protestantische Siedler auf den Weg gemacht wurden. Die Motive waren Freiheit des Glaubens, aber auch Überwindung der Armut. Ein Symbol dafür war der *gold-rush* von Sacramento im Jahre 1848, als sich innerhalb von zwei Jahren mehr als 90.000 Menschen aufmachten, in Kalifornien ihr Glück zu versuchen. Bis 1854 waren es über 300.000, die zwar fast alle kein Gold fanden, aber Kalifornien besiedelten.

Ein Beispiel aus der Schweiz ist die Gründung von *Neu-Helvetia* in Missouri durch den Aargauer Bürstenbinder Anton Andreas Dietsch,⁷¹ der 1844 mit einer Gruppe von etwa 60 Personen nach Amerika auswanderte, nachdem er im Jahre 1842, auf Veranlassung seiner kommunistischen Freunde, eine Schrift über das „Tausendjährige Reich“ veröffentlicht hatte. Im Dezember 1843 erschien eine weitere Schrift,⁷² in der Dietsch konkreter darlegte, wie der neu-helvetische Kommunismus verwirklicht werden kann. Der Millenismus war also lebendig, aber er wurde nicht mehr mit dem tausendjährigen Königsreich Christi vor der zweiten Auferstehung begründet, sondern mit einem kommunistischen Gesellschaftsentwurf aus der Welt der armen Handwerker Mitte des 19. Jahrhunderts.

Auf der Basis des zweiten Buches gründete Dietsch mit seinen Anhängern eine Gesellschaft, die die Reise nach Amerika vorbereitete. Die Reise begann am 1. Juli 1844 und war beschwerlich. Bis zum Hafen von Le Havre brauchte man 26 Tage, weitere 38 Tage dauerte die Überfahrt nach New York, und viele Tage mussten dann noch bis zum unwirtlichen Missouri zurückgelegt werden. Die Zustände, die die Auswanderer vorfanden, waren erbärmlich. Das Gemeinschaftshaus in Neu-Aarau hatte kein Dach, es fehlte eine

⁷¹ Anton Andreas Dietsch (1807-1845) stammte aus Mühlhausen und war Sohn eines niederen Rechtsagenten. Seine Bildung war ärmlich, er besuchte nach eigenem Zeugnis die schlechteste Schule der Vorstadt von Mühlhausen. Er wurde daher nur Bürstenmacher und begab sich auf Wanderschaft. 1835 kam er nach Aarau und verdingte sich Geselle im Bürstenbinderhandwerk. Er heiratete die Tochter seines Meisters, die bei der Geburt des dritten Kindes starb.

⁷² *Die Gründung von Neu-Helvetia. Ein sicherer Wegweiser für Auswanderungslustige, welche in Amerika ihr Glück suchen und begründen wollen* (1843).

Herdstelle und Stroh für ein Nachtlager war auch keines vorhanden. Die Kolonie in Missouri bestand knapp ein halbes Jahr und endete jämmerlich. Die meisten Mitglieder, darunter auch Dietsch, starben im Winter, die wenigen Überlebenden gründeten zusammen mit Wilhelm Weitling und Nachzüglern aus der Schweiz die Siedlung *Communia*, die trotz des Namen an innerer Zerstrittenheit zugrunde (Die grossartige Auswanderung, 1978).

George Rapp stammte aus Iptingen, einem kleinen Ort im Strohgäu 40 Kilometer nordwestlich von Stuttgart. Im 18. Jahrhundert war das Strohgäu wie überhaupt das Herzogtum Württemberg eine Hochburg von radikalen pietistischen Bewegungen. Diese Bewegungen innerhalb des Protestantismus stellten Netzwerke dar, deren Aktivitäten sich, ähnlich wie die Dissenters in England, gegen die kirchliche und staatliche Obrigkeit richteten. Mit dem Pietistenreskript von 1743 versuchte die lutherische Amtskirche Württembergs die dissidenten Gruppen zu integrieren, was aber den radikalen Pietismus eher noch verstärkte. Die Freiheit des Glaubens war wichtiger als das Verhältnis zur Obrigkeit, der das Recht zur Bevormundung abgesprochen wurde (Fritz 1995).

Als der Prinzregent Friedrich II. 1797 Herzog von Württemberg wurde, verschärfte sich der Druck auf die frommen Dissidenten, die Zulauf hatten und deren radikale Lehren von vielen geteilt wurden. Rapp entschloss sich im Sommer 1803 zur Auswanderung in die knapp dreissig Jahre zuvor gegründeten Vereinigten Staaten. Er fand einen brauchbaren Ort zur Ansiedlung seiner Gemeinde in der Nähe von Pittsburgh.

- Der Ort Harmony wurde nach der Apostelgeschichte, in der die erste Christengemeinde beschrieben wird, genannt.
- Die Apostelgeschichte gab zwei Ziele vor: Die Menge der Gläubigen sollte „ein Herz und eine Seele“ werden und niemand sollte über Besitz verfügen, vielmehr „hatten sie alles gemeinsam“ (Apostelgeschichte 4, 32).
- Die Siedlung sollte auf diesem Wege ein Leben hin zum himmlischen Frieden führen.

Diesem Ziel dienten alle Anstrengungen in einem Land, das nicht zufällig die „neue Welt“ genannt wurde. Im Butler County, acht Reitstunden von Pittsburgh entfernt, wurde am 15. Februar 1805 die *Harmony Society* gegründet, die genau hundert Jahre Bestand haben sollte. Rapp setzte bis 1807 ein nicht immer strikt befolgtes Zölibat durch, es gab kein Privateigentum und die Gütergemeinschaft sollte vollkommen sein. Die Harmonisten traten allen ihren Besitz an ihre Gesellschaft ab und unterzeichneten dafür einen förmlichen Vertrag. Später wurde sogar das Grundbuch vernichtet, in dem die abgetretenen Anteile des Gemeinschaftseigentums aufgeschrieben waren. Jede Familie erhielt eine feste Unterkunft und wurde versorgt. Im Gegenzug wurde der Arbeitstag eingeführt. Jeder Erwachsene musste 12 Stunden im Sommer und 14 Stunden im Winter arbeiten, entweder auf dem Feld oder in den Manufakturen.⁷³

Die Harmony-Gemeinschaft prosperierte, weil ihre Mitglieder aus Württemberg Wissen mitbrachten, wie eine ertragreiche Landwirtschaft und eine intakte Siedlung aufgebaut werden konnten. Am Anfang standen nur Blockhäuser, aber schon wenige Jahre nach Beginn der Siedlung war eine Gemeinde entstanden, die fünfzig feste Häuser umfasste. Ihren Mittelpunkt stellten eine Kirche und verschiedene Gemeinschaftshäuser dar. Viele Familien hatten Kinder mitgebracht, trotz Zölibat war also Erziehung nötig. 1807 durfte Rapps Sohn Johann (John) heiraten, der 1783 geboren war, danach gab es für zehn Jahre keine weiteren

⁷³ Nicht alle Kolonisten folgten dem rigiden Kurs von Rapp. Eine Gruppe spaltete sich ab und gründete die Kolonie Blumenthal.

Hochzeiten. Regiert wurde die Kolonie von einem Ältestenrat, Rapps Adoptivsohn Frederic Rapp übernahm die Geschäfte und Rapp war der geistige Führer. Die Harmonisten selbst wurden amerikanische Staatsbürger.

Die zweite Gründung Rapps erfolgte 1815 in der Wildnis von Indiana am Wabash River. Das alte Harmony wurde Ende 1814 für \$100.000 Dollar an eine Gruppe von Mennoniten verkauft, der neue Ort versprach bessere Verkehrswege für die Geschäfte. Auch hier wurde eine erfolgreiche Aufbauarbeit geleistet und die Kolonie erhielt ein pädagogisches Profil. Rapp selbst fasste die Ziele der Erziehung in einem Buch zusammen: Jedes Kind sollte die Bibel lesen können und zugleich auf das Gemeinschaftsleben vorbereitet werden, also auch über nützliche Kenntnisse verfügen (Rapp 1824). Die Gemeinde beschäftigte eigene Lehrkräfte, Leiter der Kolonistenschule war Christopher Müller und unterrichtet wurden über 100 Kinder. Sie waren entweder vor dem Zölibat geboren, kamen aus neu hinzugezogenen Familien oder waren Waisen. Im Zentrum der Erziehung stand die religiöse Unterweisung, Rapp selbst predigte jeden Sonntag zu allen Mitgliedern seiner Gemeinde, also auch zu den Kindern.

Die Schule besuchten die Kinder bis zum Alter von vierzehn Jahren, sie lernten neben den Kulturtechniken Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Schüler mussten auch moralische Besinnungsaufsätze schreiben, die besten Beispiele liess Rapp veröffentlichen. Ein besonders wichtiges Fach war Musik, weil darin die Grundform des harmonischen Lebens zum Ausdruck kam. Der Unterricht begann jeden Morgen um acht Uhr und dauerte bis zum Mittag. Verwendet wurden Methoden des Fragens und Antwortens, Gedächtnisübungen und Rezitationen, aber auch handwerkliche Lernformen und Bewegungsspiele. Mit vierzehn Jahren fing die Berufsbildung an. Jeder Junge lernte ein Handwerk nach eigener Wahl, die Mädchen wurden in die Hauswirtschaft eingeführt (Sutton 2003, S. 40f.).

Nach zehn Jahren kehrte die Harmony Society nach Pennsylvania zurück und siedelte im Beaver County am rechten Ufer des Ohio. Hier fanden sie endlich eine für die Geschäfte günstige Handelsroute. Die neue Siedlung hiess Economy, womit nicht das Wirtschaftssystem, sondern die „Economy of Salvation“ bezeichnet werden sollte, also der von Gott vorgegebene Weg zum Heil.⁷⁴ Dass darin kein Widerspruch zum erfolgreichen Wirtschaften liegt, hatten im Jahrhundert zuvor schon andere Pietisten wie Abraham Dürninger in Herrnhut unter Beweis gestellt. Tatsächlich war die dritte Gründung der Harmonisten von 1824 gerade im Sinne der weltlichen Ökonomie sehr erfolgreich. Die Harmonisten pflanzten Maulbeerbäume an und begannen mit der äusserst profitablen Produktion von Seide. Noch erfolgreicher war der Aufbau von Baumwollfabriken, Säge- und Ölmühlen sowie Ziegelwerken und Steinbrüchen.

Ökonomisch waren die Harmonisten kaum zu schlagen. Sie mussten keine Löhne zahlen und fast der gesamte Gewinn konnte investiert werden. Daraus entstand ein Monopol, gegen das auch der Staat von Pennsylvania machtlos war. Reich wurden die Harmonisten nicht als Landwirte und Weinbauern, sondern als Frühindustrielle. Bei schwindenden Mitgliederzahlen erwies sich das Zölibat als äusserst problematisch, dennoch hielt man auch nach Rapps Tod 1847 daran fest. Der Reichtum wuchs sogar noch. Trotz nur noch 146 Mitgliedern im Jahre 1867 erhöhte sich das Vermögen durch geschickte Investitionen im neuen Geschäft mit dem Eisenbahnbau und der Ölförderung, das ungeahnte Ausmass annahm.

⁷⁴ Der Ausdruck geht auf den Kirchenvater Irenäus von Lyon (um 135-202) zurück.

Die frommen Harmonisten wurden so zu amerikanischen Kapitalisten. Wie oft im Kapitalismus dauerte der ökonomische Erfolg allerdings nicht endlos. In den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts konnten verschiedentlich Löhne nicht mehr ausbezahlt werden, in der Folge streikten die Arbeiter und wurden Lieferverträge nicht eingehalten. Die Harmony Society löste sich 1905 auf, nachdem der letzte Führer der Kolonie, der Musiker John Duss,⁷⁵ einen Grossteil des Vermögens zur Schuldentilgung hatte einsetzen müssen.⁷⁶ Bereits 1903 war die Stadt Economy an eine Maklerfirma verkauft worden. Heute ist Old Economy Teil der Stadt Ambridge in Pennsylvania.

Die Frühzeit der christlich-kommunistischen Siedlungen in den Vereinigten Staaten⁷⁷ kommentierte der deutsche Fabrikantensohn und englische Sozialist Friedrich Engels 1845 für das Deutsche Bürgerbuch.⁷⁸ Schon zuvor sind verschiedentlich Berichte erschienen, darunter solche, die keineswegs einen Erfolg sahen, sondern eine Zwangsgemeinschaft von Separatisten beschrieben (etwa: Wagner 1833). Engels dagegen lobte wie Weitling den Gemeinsinn, die ökonomische Unabhängigkeit und die stete Vermehrung des kollektiven Reichtums. Besonders hervorgehoben wurde der Gesellschaftsvertrag von Harmony, der als vorbildlich für die kommunistische Ordnung hingestellt wurde. Rapps Siedlung war für Engels der Beweis, dass eine solche Ordnung praktisch möglich sei und die Idee des Kommunismus keineswegs als utopisch hingestellt werden könne. Die Utopie habe so einen konkreten Ort gefunden, also könne nicht länger ausserhalb der Welt angenommen werden.

Für die sozialen Bewegungen des 19. Jahrhunderts war dies ein entscheidender Befund, denn er stabilisierte die Theorie der neuen Gesellschaft der Freien und Gleichen durch einen praktischen Beweis. Die fünf Artikel des Gesellschaftsvertrages lauteten so:

1. Jeder gibt alles, was er hat, in die Gemeinschaft, ohne dadurch irgendeinen Vorteil zu erlangen. In der Gemeinschaft sind alle gleich.
2. Die Gesetze und Vorschriften der Gesellschaft sind gleich bindend für alle.
3. Alle arbeiten für das Wohlergehen der ganzen Gesellschaft und nicht jeder für sich allein.
4. Wer die Gesellschaft verlässt, hat keinen Anspruch auf Vergütung für seine Arbeit, bekommt aber alles zurück, was er eingelegt hat; und wer nichts eingelegt hat und in Frieden und Freundschaft scheidet, bekommt ein freiwilliges Geschenk auf den Weg.
5. Dafür verpflichtet sich die Gemeinde, jedes Mitglied und seine Familie mit den nötigen Lebensbedürfnissen und der nötigen Pflege in Krankheit und Alter zu

⁷⁵ John Samuel Duss (1860-1951) übernahm 1892 die Leitung der Kolonie.

⁷⁶ Der verbleibende Besitz ging 1916 an den Staat von Pennsylvania, um Erbsprüche aus Deutschland zu umgehen.

⁷⁷ Andere Gründungen waren etwa die Baptistengemeinde um das Kloster von Snow Hill in Maryland, die 1798 begann und deren erstes Gemeinschaftsgebäude 1815 gebaut wurde, die Amana-Kolonie in Buffalo im Bundesstaat New York, die 1843 von einer deutschen Erweckungsbewegung ins Leben gerufen wurde, oder die Zoariten-Gemeinde in Ohio, die 1817 entstand. William A. Hinds (1833-1910), der selbst der Oneida-Community angehörte, zählte 1908 in den Vereinigten Staaten mehr als 140 kommunistische Unternehmen, die eine oder mehrere - manchmal auch zahlreiche - Siedlungen betrieben. Oft waren es allerdings nur kurzlebige Gründungen.

⁷⁸ Herausgeber des Deutschen Bürgerbuchs war Hermann Püttmann (1811-1874). Von diesem Jahrbuch erschienen nur zwei Bände, der erste im Dezember 1844 in Darmstadt, der zweite im Sommer 1846 in Mannheim. Beide Bände wurden bei Erscheinen in Preussen verboten, weil die Beiträge demokratische und sozialistische Positionen vertraten. Der Herausgeber, der Lyriker und sozialistische Schriftsteller Püttmann, wanderte nach der fehlgeschlagenen Revolution von 1848 nach Australien aus und war dort unter anderem als Redakteur der Melbournen Deutschen Zeitung tätig.

versehen, und wenn die Eltern sterben oder austreten und ihre Kinder zurücklassen, so wird die Gemeinde diese Kinder erziehen.
(Engels 1845)

Ungefähr so muss man sich die Grundidee der kommunistischen Gesellschaft vorstellen, die auf Gleichheit und Solidarität basiert, Verzicht auf privates Eigentum voraussetzt und die gemeinwirtschaftlich arbeitet. Allerdings bezogen sich alle positiven Beispiele, die Engels anführte, auf kleine Zahlen und auf religiöse Sekten, die keineswegs einen weltlichen Kommunismus anstrebten. Und Engels hat sich nie mit der Frage befasst, ob eine kommunistische Organisation mit grossen Gesellschaften und hoher innerer Differenzierung möglich sein kann.

Der Ausdruck „Kommunismus“ (communisme) wurde von dem französischen Anwalt, Journalisten und Sozialreformer Etienne Cabet⁷⁹ geprägt. Cabet verwendete den Begriff vermutlich erstmals 1840 in seiner Zeitschrift *Le Populaire*,⁸⁰ um damit neue egalitäre Formen des Zusammenlebens zu bezeichnen, die zu verwirklichen nicht Sache einer politischen Partei oder der staatlichen Verwaltung, sondern eines spontanen Zusammenschlusses sein sollte. Vom Ursprung des Wortes her gesehen ist die spätere „kommunistische Partei“ eine sehr ironische Grösse, sie war weder spontan noch wirklich ein Zusammenschluss.

Cabet forderte im Blick auf die öffentliche Meinung Pressefreiheit und in pädagogischer Hinsicht sowohl freie Volksbildung als auch koedukativen Unterricht. Das politische Programm hob ab auf radikale Veränderung der Gesellschaft, jedoch auf friedlichem Wege und ohne Revolution. Die Veränderung sollte durch die Macht des Beispiels „kommunistischen Zusammenlebens“ geschehen, ohne Zentralgewalt und ohne Bürokratie. Es geht auch nicht um politische Organisation, sondern um neue soziale Lebensformen, die später und nicht zufällig in Deutschland als „Frühsozialismus“ verunglimpft wurden.

Als „Frühsozialisten“ haben vor allem die Marxisten ihre Vorläufer bezeichnet, die durch sie „aufgehoben“ oder „überwunden“ worden sind. Der frühe Sozialismus galt - und gilt noch heute - als krude, weil er nicht theoretisch, sondern nur moralisch begründet war. Zudem stand 1848, zur Zeit der Veröffentlichung des von Friedrich Engels und Karl Marx verfassten *Kommunistischen Manifests*,⁸¹ mit dem die Lehre vom Klassenkampf und so der Marxismus als revolutionäre Theorie begründet wurde, ein viel zitiertes Scheitern vor Augen, das die Macht des Beispiels gegenstandslos zu machen schien und den pädagogischen Weg der Veränderung als naiv hinstellen liess.

⁷⁹ Etienne Cabet (1788-1856) stammte aus Dijon und arbeitete seit 1816 für die Pariser Advokatur von Félix Nicod. Über Nicod bekam Cabet Kontakte zur politischen Opposition, für die er sich in der Revolution von 1830 engagierte. 1833 gründete Cabet die Zeitung *Le Populaire* als Protest gegen die Politik der Julimonarchie unter Louis Philippe. Die radikale Linie seines Blattes zwang ihn 1834 ins englische Exil, wo er vom Sozialismus der Anhänger Robert Owens beeinflusst wurde. In England entstand der Roman *Voyage en Icarie* (1839 in London auf Englisch veröffentlicht), mit dem Cabet berühmt wurde.

⁸⁰ Die Zeitschrift wurde im Juli 1833 gegründet. Sie war das Blatt der Association libre de l'Education du Peuple, deren Generalsekretär Etienne Cabet seit 1831 war. Die Gesellschaft für freie Volksbildung war von Studenten und Absolventen der Ecole Polytechnique gegründet worden. Sie bot neben medizinischen Diensten Abendschulen für Arbeiter an. Die Zeitschrift *Le Populaire* gehörte zu einem Teil den Arbeitern, die hier auch schreiben konnten.

⁸¹ Karl Marx/Friedrich Engels: *Manifest der Kommunistischen Partei* (gedruckt in London Februar/März 1848).

Der englische Fabrikant und Philanthrop Robert Owen⁸² hatte 1824 von den Rapp-Harmonisten das Land und den Besitz in Indiana aufgekauft und damit deren Grundvermögen für Economy finanziert. Zusammen mit dem schottisch-amerikanischen Unternehmer und Geologen William Maclure kaufte Owen die Gemeinde Harmony sowie umfassenden Landbesitz. Der Preis betrug \$150.000, damals eine gewaltige Summe, zu der noch grosse Investitionen in die Infrastruktur kamen. Von Maclure stammt der Name „New Harmony“, der anzeigen sollte, dass sich die Ziele verändert hatten. Die neuen Kolonisten wollten eine neue Gesellschaft errichten und nicht auf das Jüngste Gericht warten. Der Versuch mit mehr als tausend Einwohnern begann euphorisch, aber sehr bald zeigten sich Risse und Spannungen.

Die neuen Siedler wollten sich keinem konformen Modell von Gesellschaft unterwerfen. Eine „community of equality“ entstand nicht, verschiedene Versuche mit neuen Regierungsformen scheiterten, einen gemeinsamen Glauben wie in der Rapp-Kolonie gab es auch nicht. Formell leitete einer der Söhne Robert Owens die Siedlung, aber eine gemeinsame Führung bildete sich nicht heraus. Robert Owen verliess New Harmony am 1. Juni 1827, nachdem absehbar war, dass sich die Ziele einer neuen Gesellschaft der Gleichen nicht erfüllen liessen. Owen kehrte mit schweren finanziellen Verlusten nach England zurück. Für Marx war das ein entscheidendes Indiz, nicht an punktuelle Reformen zu glauben, schon gar nicht an pädagogische Experimente, sondern die Revolution der ganzen Gesellschaft zu fordern.

Das war freilich noch unwahrscheinlicher als der Erfolg der neuen moralischen Welt, an die Owen glaubte. In New Harmony sollten alternative Lebensformen ausprobiert werden, wengleich Owens Grundutopie stark an Visionen des „neuen Jerusalem“ erinnert, die im frühen 17. Jahrhundert die religiöse Phantasie beschäftigt hatten.⁸³ Der Architekt Stedman Whitwell hatte New Harmony als eine in sich geschlossene Stadt mitten auf dem Land entworfen, die zweitausend Bewohnern Platz bieten sollte.⁸⁴ Aber das wurde nie realisiert. Faktisch entstand keine irgendwie homogene Gesellschaft, sondern nur verschiedene Siedlungen, die keinem Entwurf am Reissbrett folgten. Was Robert Owen (1825) in seiner ersten Rede vor dem amerikanischen Repräsentantenhaus am 25. Februar 1825 „A New System of Society“ genannt hatte, war mit den Realitäten vor Ort in kaum einer Hinsicht vereinbar.

Zu den neuen sozialistischen Lebensformen zählten Erziehung und Schule, damit einhergehend auch die Sichtweise des Kindes. Owens (1840) Pädagogik war eine Mischung aus Sensualismus und Milieutheorie. Kinder lernen mit allen Sinnen, aber das lässt sich nur in vernünftige Bahnen lenken, wenn für die Erziehung eine geeignete Umwelt vorhanden ist. Ist das der Fall und kommt auch die richtige Methode der Erziehung zur Anwendung, dann wird sich das Lernen leicht und sicher beeinflussen lassen, wobei in der Praxis vor allem die

⁸² Robert Owen (1771-1858) stammte aus Newton, Montgomeryshire, in Wales, besuchte nur kurz die örtliche Schule und wurde mit zehn Jahren nach London geschickt, um dort sein Glück zu versuchen. Er machte eine Lehre und ging 1787 oder 1788 nach Manchester, dem Zentrum der beginnenden Industrialisierung in England. 1790 gründete er zusammen mit seinem Bruder und einem Mechaniker eine kleine Spinnerei. Zwei Jahre später wurde er Manager der neuen Grossspinnerei Piccadilly Mill, die Owen zu geschäftlichem Ansehen verhalf. 1795 verliess er den Posten und wurde Teilhaber der New Lanark Mill in Schottland, die zu einem Musterbetrieb ausgebaut wurden. Hier wurden auch die ersten grossen Sozialreformen in Grossbritannien durchgeführt, einschliesslich des Aufbaus eigener Schulen für die Kinder der Fabrikarbeiter.

⁸³ Etwa: Johann Valentin Andreae: *Christianopolis* (Strassburg 1619).

⁸⁴ *Design for a Community of 2000 Persons Founded upon a Principle Commended by Plato, Lord Bacon and Sir Thomas More*. Der englische Architekt Thomas Stedman Whitwell (1784-1840) begleitete Robert Owen auf dessen zweiter Reise in die Vereinigten Staaten und lebte 1825 für kurze Zeit in New Harmony.

Methode Pestalozzis eine Rolle spielen sollte. Das blieb jedoch Theorie, obwohl mit Joseph Neef ein direkter Schüler Pestalozzis eingestellt war, der die Schulen von New Harmony leitete und dort auch selbst unterrichtete. Das pädagogische Reformprogramm insgesamt war weitsichtig und an ihm lag es nicht, dass das Projekt trotz guter Voraussetzungen letztlich scheiterte.

Eindrucksvoll war bereits die symbolische Inszenierung des Projekts. Die Kolonisten reisten mit einem eigens für sie gebauten Boot an, das McLure finanziert hatte und das einen exklusiven Kreis von Wissenschaftlern, Lehrern, Künstlern und Handwerkern nach New Harmony brachte. Mitreisende sprachen von der „Boatload of Knowledge“, das Boot selbst hiess „The Philanthropist“, um den Geist der neuen Gesellschaft deutlich zu machen. Die Reise ging von Pittsburgh den Ohio hinab bis nach New Harmony. Robert Owen erreichte den Ort am 12. Januar 1825, begleitet von Hélène Gregoroffsky Fisher, einer russischen Adligen, die bis zum Herbst blieb. Viele der zahlreichen Besucher wollten nur das soziale Experiment in Augenschein nehmen, manche fanden Interesse und blieben länger, andere reisten auch sofort wieder ab, weil ihnen die Egalität missfiel.

Die eigentlichen Kolonisten stellten im Kern eine internationale Bildungselite dar, die eine neue moralische Welt ausprobieren wollte. Unter ihnen waren klangvolle Namen wie der französische Geologe Charles Lesueur, der amerikanische Botaniker Thomas Say oder der kaum zwanzigjährige Zeichner und Kupferstecher John Chappelsmith, der später mit wissenschaftlichen Zeichnungen bekannt werden sollte.⁸⁵ Weiter gehörten dazu die feministische Schriftstellerin und Sozialreformerin Frances Wright sowie der Arzt und Geologe Gerard Troost, erster Präsident der Philadelphia Academy of Natural Science, der einige der Kolonisten angehörten. Zu den Lehrerinnen und Lehrern der Kolonie zählten neben Neef auch die französische Pädagogin Marie Duclos Fretageot sowie der Arzt und Pestalozzi-Spezialist Phiquepal d'Arusmont. Zwischen den Lehrkräften kam es zu heftigen Fehden, der Kern war der Streit um die Frage, was als richtige Methode der Erziehung und des Unterrichts gelten sollte.

Dabei war für ein pädagogisches System gesorgt: Die Kolonisten richteten eine Infant School ein, die die Kinder ab zwei Jahren besuchen konnten. Zwischen sechs und zwölf Jahren stand die Mittelschule zur Verfügung, die bereits Fachunterricht anbot. Personen, die älter als zwölf waren und arbeiten mussten, nahmen an der Abendschule teil. Die Schulen standen Mädchen und Jungen offen. Joseph Neef und Marie Duclos Fretageot waren Klassenlehrer, er betreute die Jungen und sie die Mädchen. Fachunterricht gaben auch Thomas Say, Charles Lesueur und Gerald Troost.⁸⁶ 1826 wurde das erste amerikanische Programm für Berufsbildung angeboten, das zwanzig Sparten umfasste (Hillison 1987). Briefwechsel zeigen allerdings, wie mühsam es war, Ideal und Wirklichkeit der Erziehung in ein tragfähiges Verhältnis zu setzen und die angefangenen Reformen fortzusetzen.⁸⁷

Der Plan des „neuen Systems der Gesellschaft“ scheiterte. Es gelang nicht, was vorhersehbar gewesen wäre, nämlich innerhalb von drei Jahren eine Musterkolonie aufzubauen, in der das Privateigentum abgeschafft ist, kein Geldverkehr existiert, keine

⁸⁵ John Chappelsmith (1807-1883) verbrachte einige Jahre in der Siedlung New Harmony. Er hat in dieser Zeit viele Mitglieder der Kolonie gezeichnet. Bekannt ist auch sein späteres Bild *Account of a Tornado near New Harmony* (1852).

⁸⁶ Troost wurde für ein Jahresgehalt von \$500 als Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaft angestellt.

⁸⁷ Die Briefe und Manuskripte sind zugänglich unter: *New Harmony Manuscripts, 1812-1871*.

<http://webapp1.indiana.edu/findings/wmi/>

bürgerliche Ehe mehr besteht und irrationale Formen der Religion keine Rolle mehr spielen. Dabei waren die Ausgangsbedingungen vergleichsweise sehr gut. Bei Ankunft in New Harmony standen fertige Häuser zur Verfügung, die Schulden wurden den Kolonisten erlassen und für ihre Kinder wurde vorbildlich gesorgt. Trotzdem bildete sich keine grosse egalitäre Gemeinschaft heraus, vielmehr entstanden neunzehn kleine, oft untereinander verfeindete Gemeinden, von denen bis 1830 kaum eine überlebte. Vergleicht man New Harmony als Siedlungsprojekt mit der Rapp-Kolonie, dann stellt man auch fest, dass Sozialismus kein Ersatz für Religion ist.

Die Gemeinde New Harmony - heute Teil von Evansville - profitierte von dem Experiment, nur die egalitaristischen Pläne scheiterten, was Marx in seiner Kritik an Owen nicht bedachte. Durch die Massierung des Wissens wurde New Harmony zu einem Zentrum der amerikanischen Geologie im 19. Jahrhundert. Auch Künstler liessen sich nieder. William Maclure, der nach Mexico gegangen war, richtete hier 1838 das Working Men's Institute ein, die erste öffentliche Bibliothek im Bundesstaat Indiana, die noch immer besteht. Und die Gemeinde New Harmony wurde zum Stammsitz der Owen-Familie in Amerika. Von hier aus begannen zahlreiche Karrieren, die unter einem sozialistischen Regime gar nicht hätten stattfinden können. Robert Owen büsste einfach nur ein Vermögen ein mit einem gewagten Projekt, das in pädagogischer Hinsicht zahlreiche Anstösse für die Schulentwicklung geben konnte.

Neue Grundsätze der Erziehung hatte auch Etienne Cabet in seinem Buch *Voyage en Icarie* (Cabet 1842)⁸⁸ beschrieben. Die Reise nach Ikarien ist weniger eine Utopie als eine Anleitung. Der antiken Sage nach wurde auf der Insel Icaria Ikarus, der der Sohn des Daedalus, begraben, nachdem Vater und Sohn aus dem Labyrinth von Kreta geflohen waren und wächserne Flügel ihnen zur Freiheit verholfen hatten. Ikarus kam auf dem Flug der Sonne zu nahe, der Wachs der Flügel schmolz und Ikarus stürzte ins Meer. Ikarien kann aber auch auf dem Seeweg erreicht werden, *Icarie* ist so ein Synonym für Amerika, also die Freiheit der neuen Welt, die Mitte des 19. Jahrhunderts immer mehr auch politische Siedlungsgruppen anzog.

Cabets Manifest entstand in Frankreich, wo es früh sozialistische Erziehungskonzepte gegeben hatte.⁸⁹ Aber Cabets *Voyage en Icarie* kann auch als ein Programm „moderner Erziehung“ gelesen werden, und dies unabhängig von der sozialen Utopie, die Cabet vor Augen hatte. Die einzelnen Postulate könnten ohne weiteres reformpädagogischen Schulpostulaten zu Beginn des 20. Jahrhunderts zugeschrieben werden:

- Die Kinder der Kolonie Ikarien werden von fünf Jahren an gemeinsam unterrichtet, wobei eine Kombination von Schule und Familienerziehung angestrebt wird.
- Ein Monopol der Schule wird ausgeschlossen; was in der Familie oder durch Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gelernt werden kann, wird dort gelernt (Cabet 1979, S. 78ff.).
- Sprache, Schreiben, die Kunst zu erzählen, sozialer Umgang, all das ist kein Thema der Schule, sondern der sozialen Erfahrung.
- Andererseits ist sorgfältiger Unterricht die Voraussetzung dafür, dass in der Gesellschaft eine gemeinsame Basis des Wissens entsteht (ebd., S. 74).

⁸⁸ Allein die französische Ausgabe der *Voyage en Icarie* verkaufte sich Mitte der vierziger Jahre mehr als 400'000 Mal.

⁸⁹ 1849 entstand etwa die „Association des instituteurs socialistes“, also die erste sozialistische Lehrervereinigung.

- Jedes Kind erhält eine gleich lange Ausbildung, wobei zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung unterschieden wird.

Der Lehrplan wird von den Lasten der europäischen Bildung befreit und auf Naturwissenschaft, Naturgeschichte und elementare Mathematik umgestellt, wobei auch Musik, Kunst und Literatur einen zentralen Platz erhalten (ebd., S. 81). Alte Sprachen werden nicht unterrichtet und können in den öffentlichen Bibliotheken konsultiert werden (ebd., S. 80). Am Beispiel des Spracherwerbs wird dargelegt, dass Kinder schnell und ohne Anstrengung lernen können (ebd., S. 83), wenn sie vom normalen Schulschema verschont bleiben. Der Unterricht ist selbstverständlich koedukativ und für beide Geschlechter gleich, er umfasst auch eine zivile Bildung (*éducation civique*) und ist konzipiert als lebenslange Bildung, die nicht mit einem bestimmten Lebensalter abgeschlossen werden kann (ebd., S. 82).

Die Grundlage des Unterrichts wird formuliert als Prinzip spielerischen Lernens, nicht als Methode der Schulmeister. „Notre grand principe est que chaque enseignement doit être un jeu, et chaque jeu un enseignement“ (ebd.). Alle Anstrengungen der für die Erziehung der Kinder Verantwortlichen - bei Cabet das *comité d'éducation* - müssen sich darauf richten, dieses Prinzip zu einer innovativen Praxis zu entwickeln. Die Schule ist keine starre Organisation, sie muss sich auf ein gemeinsames Ziel hin entwickeln. Das Ziel ist „*faciliter l'intelligence*“ (ebd., S. 86), und der Weg wird mit einem allgemeinen Bild so gefasst:

„La beauté et la commodité des écoles, la patience et la tendresse des instructeurs ainsi que leur habilité, la simplicité des méthodes, la clarté des démonstrations, le mélange de l'étude et des jeux, tout concourt à faire atteindre le but“ (ebd., S. 83).

Am 3. Februar 1848 reisten 69 handverlesene Anhänger Cabets von Le Havre aus nach New Orleans (Schweers 2004). Sie mussten für die Überfahrt selbst aufkommen und hatten ausserdem noch \$100 in die Gemeinschaftskasse eingezahlt. Die „Ikarier“ wollten sich in einem praktisch unbesiedelten Gebiet zwischen dem Denton und dem Oliver Creek im nördlichen Texas niederlassen, das zwei Jahre zuvor als Denton County gegründet worden war. Eine Vorhut der Kolonisten kam dort im Mai 1848 an. Das Land war von Cabet über eine Maklerfirma gepachtet worden, aber es stellte sich heraus, dass das Land nicht in zusammenhängenden Grundstücken aufgeteilt war. Um die Rechte zu erwerben, mussten in aller Eile Hütten gebaut und Land abgesteckt werden. Das gelang nur zum Teil, die Männer wurden Malaria krank und als die Nachhut eintraf, wollten sie nur eins, nämlich zurück nach New Orleans.

Dort waren inzwischen acht weitere Siedlergruppen eingetroffen, unter ihnen Cabet selbst, der am 19. Januar 1849 den Hafen von New Orleans erreichte. Insgesamt waren dort 485 Ikarier versammelt, zu denen sich noch elf Amerikaner gesellten. Die Frage war, ob sich die ursprünglichen Siedlungspläne noch verwirklichen liessen. 281 Ikarier blieben loyal gegenüber Cabet und folgten ihm. Die Gruppe zog nach Nauvoo in Illinois, wo die sozialistischen Siedler am 15. März 1849 eintrafen. Der Ort war zwei Jahre zuvor von Mormonen verlassen worden und bot sich als Siedlung an, weil dort fertige Häuser und Läden vorhanden waren. Nauvoo war von den Mormonen gebaut worden, der Grund für ihren Auszug waren heftige Konflikte mit den Nachbarorten.⁹⁰

⁹⁰ Anlass war die heimliche Polygamie der Sektenführer. Joseph Smith (1805-1844) hatte 1830 in Fayette im Bundesstaat New York die Church of Jesus Christ of Latter-Day Saints gegründet. Die Sekte wurde mehrfach vertrieben und kam 1839 nach Commerce am Mississippi. Der Ort erhielt den Namen Nauvoo, eine Ableitung aus dem Hebräischen, die sich mit „schöner Ort“ übersetzen lässt. Nauvoo wuchs rasch und wurde zu einem

Die Gemeinde der Ikarier wurde im Februar 1851 staatlich anerkannt, Cabet selbst erhielt wenige Jahre später die amerikanische Staatsbürgerschaft. Auf dem Höhepunkt bewohnten rund 500 Personen die Siedlung. Aber politischer Streit und ideologische Auseinandersetzungen führten zu Spannungen, ein Grund für den Unfrieden war auch Cabets Verhalten, das gelegentlich diktatorische Züge annahm. Hinzu kamen finanzielle Probleme, so dass die ursprüngliche Gemeinde der Ikarier im Herbst 1856 auseinanderbrach. Cabet zog mit 180 seiner engsten Anhänger nach St. Louis, wo er eine neue Kommune gründen wollte. Er starb jedoch am 8. November 1856.

Das Land in Nauvoo gehörte ihm und fiel zurück an seine Witwe. Die Kolonie wurde 1860 aufgelöst. Die Siedler in St. Louis gründeten im Frühjahr 1857 westlich der Stadt eine neue Kolonie, die zunächst „Sulphur Spring“ hiess und später den Namen Cheltenham erhielt. Cabet selbst hatte im September 1852 eine neue Siedlung nördlich der Stadt Corning im Adam County, Iowa, gegründet. Hierhin zogen die in Nauvoo verbliebenen Ikarier. „Icaria“ erhielt 1860 seine staatliche Anerkennung, die Kolonie bestand bis 1898. Am Ende betrug der Wert des Anwesens gerade einmal \$20.000, nicht viel für fast vierzig Jahre Arbeit.⁹¹ Charles Nordhoff, der 1875 als erster die kommunistischen Gemeinschaften in den Vereinigten Staaten vergleichend beschrieben hat, berichtete, dass die Ikarier im Adam County zu den ärmsten Siedlungen zählten, die er besucht habe.⁹²

Nordhoff (1875/2008, S. 292ff.) berichtet auch, dass die Gemeinde eine Schule hatte und der Präsident des Gemeinderates zugleich als Lehrer fungierte. Die Kinder seien reinlich gekleidet und auf ihre Erziehung würde grosser Wert gelegt. Jungen wie Mädchen würden bis zum sechzehnten Lebensjahr zur Schule gehen. Allerdings verhindere die Armut eine bessere Ausbildung. Generell waren Schulen für die Ikarier so wichtig, dass sie in Nauvoo das Schulhaus aus Steinen eines Tempels bauten, den die Mormonen hinterlassen hatten. Das Zusammenleben in den Familien hatte egalitären Charakter und das öffentliche Leben war stark auf die Gemeinde zugeschnitten.

Die Schulen von Cheltenham hat 1884 der Journalist und Politologe Albert Shaw beschrieben. Er registrierte

- gleiche Verschulung beider Geschlechter,
 - Kooperation von Schule und Familie,
 - frühen Unterricht im „salle d’asile“,
 - Sonntagsschulen für die Gemeinschaft,
 - dazu Leseprogramme und ein Curriculum, das dem angenähert war, was Cabet gefordert hatte
- (Shaw 1884, S. 67ff.).

Autobiographische Quellen zeigen freilich einen harten Erziehungsalltag in Kolonien, die immer um ihr Überleben - sozial wie materiell - kämpfen mussten (Marchand Ross 1938;

Zentrum der Missionstätigkeit der Sekte. Die umstrittenen Lehren der Mormonen wurden hier entwickelt, neben der Polygamie waren das die Totentaufe und die Tempelrituale. 1844 wurde Joseph Smith, der verhaftet worden war, im Nachbarort Carthage von einer aufgebrachten Menschenmenge ermordet. Ein Jahr später verliessen die Mormonen die Stadt und zogen nach Utah. Ihr Temple wurde 1848 durch Brandstiftung zerstört. Beim Auszug der Mormonen hatte Nauvoo rund 12.000 Einwohner.

⁹¹ New York Times July 17, 1886. Der Artikel berichtet über einen Prozess nach Trennung der Ikarier-Gemeinschaft im Adams County. Die Angabe über den Wert basiert auf einer amtlichen Schätzung. Ein Teil der Gemeinschaft machte bis 1898 weiter.

⁹² 1883 entand noch eine kurzlebige Ikarier-Siedlung in Kalifornien.

vgl. Snyder 1983). Entsprechend fehlten oft die Ressourcen für den Ausbau der Erziehung, die nie so ideal war, wie Etienne Cabet sie beschrieben hatte. Gleichwohl wurde früh registriert, dass in der Gemeinschaft der Ikarier neue Prinzipien der Erziehung die Praxis bestimmen sollten und soweit, wie es ging, auch verwirklicht wurden (etwa: Wick 1895).⁹³

Pädagogische Ideale waren eng verknüpft mit politischen, was generell für alle Siedlungsexperimente gesagt werden kann. Die darauf bezogene Rhetorik des radikalen Neuanfangs war auch ausserhalb dieser Versuche attraktiv. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts begannen sich anarchistische Gruppen für neue Formen der Erziehung zu interessieren, die nicht mehr religiös, auch nicht kommunitär, sondern radikal freiheitlich verstanden wurde. Es ging nicht primär um die Freiheit des Glaubens oder die Freiheit für das soziale Experiment, sondern um die Freiheit als Lebensform, in der auch Kinder eingeschlossen waren. Anders als in den zahllosen literarischen Utopien des 17. und 18. Jahrhunderts war der Fokus nicht der Zusammenhang von Gesellschaft, Bildung und Wissenschaft, sondern die Ermöglichung individueller Freiheit. Die neue Erziehung sollte zu diesem Ideal passen und also selbst freiheitlich verfasst sein.

Dieser historische Kommunismus ist heute Objekt einer seriösen Geschichtsforschung, die ihren Gegenstand untersucht und nicht vorab verurteilt.⁹⁴ Dabei zeigt sich, dass viele Projekte dilettantisch waren, andere auf erstaunliche Weise überlebten und aber alle davon getragen waren, neue Formen des Zusammenlebens - und darin eingeschlossen der Erziehung - zu erproben. Diese Versuche sind in der Geschichte der Pädagogik bislang wenig aufgearbeitet, aber sie geben Eindruck, wie man sich die Entwicklung einer radikalen Reformpädagogik, die die Freiheit und die Potentiale des Kindes in den Mittelpunkt rückt, vorstellen muss, nicht als Projekt in Büchern, sondern als Praxis von Versuch und Irrtum unter oft sehr ungünstigen Umständen.

⁹³ Barthinius Larson Wick (1864-1947) war Anwalt in Cedar Rapid und ein bekannter historischer Autor.

⁹⁴ Beispiele sind Entz (1999) über alternative Kooperativen in Kansas, Janzen (1999) über die Geschichte der Anabaptisten oder Larsen (1998) über ikarische Gemeinschaften. „Anabaptisten“ sind die *Wiedertäufer*. Sie lehnen die Kindtaufe ab und taufen Erwachsene „wieder.“ Begründet wurde das „Täufertum“ in Zürich durch Konrad Grebel (um 1498-1526) und Felix Mantz (um 1500-1527). Wiedertäufer leben in egalitären Gemeinschaften ohne Führung, lehnen staatliche Institutionen wie Eid oder Kriegsdienst ab und verzichten auf jede Form von Gewalt.

3. Globalisierung und christliche Mission

Die klassischen Utopien haben immer den besten, aber geschlossenen Ort vorausgesetzt, dessen Zugänge kontrolliert werden können, so dass nur eine begrenzte Zahl Einlass finden kann. Und es gibt nur *einen* solchen Ort, nicht viele, schon gar nicht viele gleiche Orte überall auf der Welt. Das gilt auch für die christlichen Utopien, die nicht mehr ferne Inseln thematisierten, sondern die Stadt des Glaubens, die im 17. Jahrhundert als Bollwerk verstanden werden sollte.

- Tommaso Campanellas *Città del Sole* von 1602 ist so angelegt,
- ebenso Johann Valentin Andreaes *Christianopolis* von 1619.

Sie artikulieren mit der sozialen Utopie zugleich eine verbreitete religiöse Vision, nämlich die Erlösung durch den Einzug in das *eine* himmlische Jerusalem in der Nachfolge von Christus, wie es schon im Mittelalter auf vielen Abbildungen zu sehen war. Aber es geht zu Beginn des 17. Jahrhunderts um mehr als nur eine bildliche Bekräftigung des Glaubens. Die himmlische Stadt wird auf den Erdboden geholt und als soziale Musterkolonie der Christenheit verstanden, katholisch bei Campanella, reformiert bei Andreae. Es sind Erziehungsstaaten, die beide einen idealen Raum voraussetzen (Oelkers 1993).

Tommaso Campanella war Dominikanermönch und ein enger Brieffreund von Galileo Galilei. Seine Schrift über den Sonnenstaat wurde 1602 in spanischer Haft⁹⁵ geschrieben und 1623 in der lateinischen Fassung in Frankfurt veröffentlicht. Eine deutsche Übersetzung erschien erst 1789.

- Die „Sonnenstadt“ stellt einen kommunistischen Staat ohne Privateigentum dar,
- die ökonomische Produktion ist nicht gewinnorientiert, sondern richtet sich einzig nach dem gesellschaftlichen Bedarf, der in Form von Plänen genau berechnet wird,
- die Institution Familie ist abgeschafft, weil sie das Privateigentum schützt,
- Frauen und Kinder sind Gemeineigentum, für die Erziehung ist allein der Staat zuständig
- und die politische Macht liegt in den Händen einer Priesteroligarchie, hinter der die Idee einer päpstlichen Universalmonarchie steht.

Der Sonnenstaat ist so eine katholische Theokratie mit kommunistischer Gesellschaft, was angesichts der nachfolgenden Geschichte beinahe als Ironie bezeichnet werden kann. Aber 1602 wurde die Vorstellung der besten Gesellschaft nicht, wie im 19. Jahrhundert, von materialistischer Religionskritik geleitet. Papst und Kommunismus waren verträglich, jedenfalls für Campanella.

⁹⁵ Tommaso Campanella (1568-1639) wurde verschiedentlich der Häresie angeklagt und 1600 wegen Beteiligung an einer Beteiligung an einer Verschwörung in Süditalien, die kommunistische Ziele verfolgte, nach schwerer Folter zu lebenslanger Haftstrafe verurteilt. Erst am 26. Mai 1626 wurde Campanella entlassen und am 6. April 1629 verschwand sein Name vom Index der verbotenen Schriften des Vatikans.

Johann Valentin Andreae beginnt die Beschreibung des „Staates Christianopolis“ mit einem Zitat aus dem Buch der Psalmen im Alten Testament. Der Psalm 83⁹⁶ ist ein Wallfahrtslied. Er endet mit folgenden Zeilen:

„Denn ein Tag in deinen Vorhöfen
ist besser als tausend draussen,
besser an der Schwelle stehen
im Hause meines Gottes
als wohnen in den Zelten des Frevlers.

Denn Gott der Herr
ist Zinne und Schild,
Gnade und Ehre gibt der Herr;
Er versagt nicht Glück
Denen, die unsträflich wandeln.“

Gott, als Person anwesend im Himmel, erhält ein Haus, in das die wahrhaft Gläubigen Einlass finden. Sie warten an der Schwelle und verbringen die Zeit in den Vorhöfen, bis sie, unbeeinflusst durch ihre Taten, Einlass finden. Die „Frevler“ haben nur Zelte - die Standardübersetzung spricht von den „Zelten der Sünder“ (Ps 84, 11) - , also sind dem Unbill der Natur nahezu hilflos ausgesetzt. Nur die Gläubigen haben ein festes Haus, das 1619 wie eine Festung vorgestellt wird.

In dem Frontispiz der Ausgabe Strassburg 1619 ist Christianopolis eine Insel als Stadt, die im Himmel vermutet werden kann, während sie ein real existierender Staat sein soll. Man sieht, wie breite Wassergräben die Feste umziehen, die auf jeder Seite der viereckigen Stadt (Andreae 1975, S. 25) und je genau in der Mitte eine Brücke haben. Die Brücken führen auf Tore, die Eingang und Ausgang regeln. Der Weg hinein und hinaus kann beliebig geschlossen oder geöffnet werden; wer also bereits Einlass gefunden hat, kann sicher sein, jeden weiteren Einlassbegehrenden genau kontrollieren zu können. Allerdings gilt das auch umgekehrt, niemand kann unkontrolliert die christliche Polis wieder verlassen, wobei natürlich vorausgesetzt ist, dass dies niemand wollen kann.

Der Aufbau der Stadt erinnert an „Hierosolyma“ aus Schedels Weltchronik und viele andere Darstellungen. Die Anschauung ist also weder neu noch exklusiv. Ein Unterschied ergibt sich nur aus der geometrischen Ästhetik, was bei Schedel rund und ungefähr war, ist bei Andreae viereckig und exakt. Genau in der Mitte der himmlischen Stadt steht der Tempel, auf ihn laufen alle Eingänge zu, die also direkt in das heilige Innere führen. Der Tempel ist die christliche Kirche, über der Stadt ist für jedermann sichtbar das Kreuz der Christenheit. Die Häuser sind Gemeinschaftsquartiere im Stil der zeitgenössischen Schlossbauten. Es gibt keine einzelnen Häuser, sondern nur Quartiere, die in Reihen geordnet sind. An jedem Ende sind Türme zu sehen, die nach Innen wie nach Aussen für Abgrenzung sorgen. Die Reihen verjüngen sich Innen, um den Tempel herum sieht man einen riesigen Platz, der die Macht des Tempels erst ganz zum Ausdruck bringt. In die Wasser hinein ragen an jeder Ecke der Stadt christliche Herzen, die als Wälle zu erkennen sind. Sie sind so spitz, dass sie auch Speere sein könnten, die Macht Gottes, soll man sehen, ist Liebe und Schwert zugleich. Und sie verweisen in alle Himmelsrichtungen.

⁹⁶ Psalm 84 der Zürcher Bibel (Ps 84, 11-13).

Die Erzählung wiederholt zunächst die in den Utopien immer wieder erprobte Fama von „Schiffbruch und fremder Welt“. Christianopolis wird von einem Schiffbrüchigen erreicht, der wie ein Wanderer durch die Welt geschildert wird und am Ende, wenngleich unwillentlich, sein Ziel erreicht. Die Stadt selbst wird dem Schiffbrüchigen, der über verschiedene Kontrollen Einlass findet, als perfekt geschildert, „perfekt“ im Sinne von genau gleich:

„Das Aussehen der Dinge ist überall gleich, weder prunkvoll noch armselig, und so geplant, dass man freie und frische Luft genießt. Es leben hier ungefähr 400 Bürger, vollkommen in der Religion, vollkommen in ihrer Friedfertigkeit“ (ebd., S. 25/26).

Das gesamte Leben, Arbeit, Geselligkeit, Religion und Bildung, ist genauestens geordnet. Über Arbeit etwa, neben Bildung und Sinnlichkeit immer die zentrale Größe in den Utopien, heisst es: Die Bewohner von Christianopolis redeten gerne von der „Übung der Hände“, Arbeit nämlich sei weder Qual noch Pein. Die Stadt sei eine „einzige Werkstatt“, in der eine Hand auf die andere verweist. Jedes Problem wird mit dem „Erfindungsreichtum“ der Bewohner gelöst, die auf Kooperation eingestellt sind und ihren „Geist“ für das Gemeinwohl einsetzen.

„Niemand besitzt Geld, und zu privaten Zwecken hat es auch keinerlei Wert; dennoch besitzt der Staat eine Schatzkammer. Gerade darin sind die Einwohner glücklich zu achten, dass niemand durch Besitz von Reichtum den andern übertrifft, weil Tüchtigkeit und Geist hier mehr gefragt sind und Sittlichkeit und Frömmigkeit sich höchster Wertschätzung erfreuen. Sie haben nur wenige Arbeitsstunden, und trotzdem wird nicht weniger geschafft. Über Gebühr der Musse zu pflegen, gilt allen als schimpflich. Während anderswo zehn Fleissige kaum einen Müssiggänger ernähren, wird, man leicht glauben können, dass hier, wo alle arbeiten, dem einzelnen auch Zeit zur Entspannung übrigbleibt“ (ebd., S. 35/36).

Es ist in verschiedener Hinsicht erstaunlich, wie variantenarm diese Utopien konstruiert sind. Die Grunderwartung ist immer die einer strikt egalitären Tugendrepublik, in der genau gleiche Verteilung jeden Egoismus überflüssig machen soll. Egoismus - die Selbstliebe von Augustinus - ist der wahre Feind der Gottesliebe, so dass die Gottesliebe - Sittlichkeit und Frömmigkeit - befördert, was den Egoismus überflüssig macht. Das geschieht wesentlich durch Arbeit im Gemeingeist. Der Sinn der Arbeit sind gute Werke in und für die Gemeinschaft, nicht Gewinnstreben und persönliche Bereicherung. Besitz ist Gemeinbesitz, allen gehört alles, aber niemand kann über seinen Teil eigenwillig verfügen.

Die christliche Stadt kennt Hierarchien, wer dem „Willen Gottes“ näher kommt als andere, erhält eine Befehlsgewalt (ebd., S. 38), ohne damit Besitzstreben zu verbinden. Frevel gegen Gott werden hart bestraft, Kränkungen anderer Menschen „weniger streng“ (ebd., S. 39). Regiert wird die Stadt von einem Adel der Tugend (ebd., S. 39ff.). Das Alltagsleben findet in staatlich zugewiesenem Wohnraum statt. Niemand hat ein eigenes Haus, alle Häuser und Wohnungen sind gleich, gebaut nach einem Muster, das exakt auf die Bedürfnisse der Menschen eingestellt ist (ebd., S. 42/43). Alles ist „gut, sauber und zweckmässig“ (ebd., S. 44). Religion und Verfassung sind aus einem Geist (ebd., S. 48ff.), der oberste Priester wacht über die theologischen Lehren, seine Frau ist das Gewissen des Staates (ebd., S. 53ff.).

Ingesamt bildet ein Triumvirat aus einem Priester, einem Richter und einem Gelehrten die geistige Elite der Stadt, je komplementär unterstützt durch die Ehefrauen, die Gewissen,

Vernunft und Wahrheit verkörpern (ebd., S.57ff.). Erzieher sind „besonders auserlesene Bürger“, nicht einfach nur Schulmeister. Es gibt in Christianopolis keine pädagogische Profession, sondern eine Erziehung durch die Besten im Sinne derer, die sich bewährt haben. „Niemand“, heisst es,

„kann sich der Jugend recht widmen, der nicht auch des Staates sich anzunehmen versteht; und wer sich bei der Jugend bewährt, hat sich damit schon als für den Staat geeignet erwiesen“ (ebd., S. 78).

Die Art der Ausbildung wird allgemein so gefasst:

„Erste und höchste Aufgabe ist es für (die Schüler) Gott mit reinem und demütigendem Sinn zu verehren, die zweite, die besten und keuschesten Sitten zu erlangen; die dritte, den Geist zu schulen“ (ebd., S. 79).

In der Welt ausserhalb sei es umgekehrt, die Schulung des Geistes werde als erste und höchste Aufgabe verstanden, was nur zu Bildungsdünkel und Selbstsucht führen kann. In Christianopolis beginnen die Studien mit einem „ernsten Gebet.“ Die Schüler werden anschliessend in Lerngruppen eingeteilt, also nach „Anfängern, Fortgeschrittenen und Ausgelernten“ unterschieden (ebd., S. 80). „Das Stufensystem“, heisst es, bringe „grossen Anreiz mit sich, da ein edles Gemüt durch Lob erhoben wird und durch Beschämung neuen Anreiz erhält“ (ebd.). Ungefähr so waren die zeitgenössischen Lateinschulen organisiert, die ihre Blütezeit im Jahrhundert nach der Reformation hatten.

Das System der Erziehung in Christianopolis wird genauer so gefasst:

„Die Strafen bestehen aus Fasten und Arbeit, nötigenfalls Schlägen oder, was selten ist, Arrest. Die Knaben haben vormittags ihre Studierstunden, die Mädchen werden nachmittags von würdigen Frauen unterrichtet, die nicht weniger gebildet als die Männer sind. Ich weiss auch nicht, warum dieses Geschlecht, das von Natur aus nicht ungelehriger ist, anderswo vom Unterricht ausgeschlossen wird“ (ebd).

Keine Seele darf verloren gehen, auch nicht die der Mädchen; Gleichberechtigung hat so ihren theologischen Kern. Weiter heisst es:

„Die übrige Zeit steht handwerklichen Künsten und der weiblichen Geschicklichkeit zur Verfügung, wobei jedem Mädchen seine Beschäftigung nach Begabung und Neigung zugewiesen wird. In der Freizeit haben sie höchst schickliche Leibungsübungen drinnen in den Gärten oder draussen auf dem Felde. Sie treiben Wettlauf, Ringen, Ballspiel, üben sich gar in den Waffen oder dürfen, wenn ihr Alter es erlaubt, Pferde zähmen. All dies ist zu billigen, wenn man bedenkt, dass es im rechten Mass und unter Aufsicht geschieht“ (ebd).

Johann Valentin Andreae stammte aus einer Pfarrersfamilie, sein Vater war Abt des evangelischen Klosters von Königsbronn⁹⁷ am östlichen Ende der schwäbischen Alb. Der Sohn schlug zunächst aus der Art; wohl studierte er Theologie in Tübingen, wurde aber nicht zum Examen zugelassen, sondern im Gegenteil von der Universität verwiesen, weil er zusammen mit österreichischen Kommilitonen sich betrunken und in aller Öffentlichkeit Frechheiten begangen hatte. Das war im Jahre 1607, als Andreae knapp zwanzig Jahre alt

⁹⁷ Das Zisterzienserkloster ist 1303 gestiftet worden, 1553 wurde es evangelisch.

war; danach wurde er Hauslehrer und bereiste mit seinen Schülern Europa. 1611 kam er nach Genf, die strenge Zucht in der calvinistischen Republik war das Vorbild für die soziale und pädagogische Organisation in Christianopolis.

1612 kehrte er nach Tübingen berufen und schloss zwei Jahre später seine Studien ab. Unmittelbar danach, im Frühjahr 1614, wurde Andreae als Diakon nach Vaihingen an der Enz berufen. Hier entstand 1619 die Schrift *Christianopolis*. Vorausgegangen war die vergebliche Einführung von strenger Kirchengzucht an einem Ort, der 1576 keine 1.500 Einwohner zählte und bereits 1547 ein Dekanat erhalten hatte, das der Pfarrer an der Stadtkirche führte. Der Dekan leitete die Kirchengemeinden seines Bezirks, in dieser Stellung versuchte Andreae, radikale Reformen auf den Weg zu bringen. Die Zehn Gebote sollten die Grundlage des Strafrechts sein, der Pfarrer sollte Teil der weltlichen Gerichtsbarkeit werden, die Unterweisung der Kinder und Jugendlichen sollten sich wie in Genf an strenger Kirchengzucht orientieren und die zahlreichen Bussgelder sollten zur Unterstützung der Armen verwendet werden. Das fromme Projekt scheiterte am Widerstand der Einwohner von Vaihingen.

An Christianopolis lässt sich aber nicht nur zeigen, dass Utopien oft mit vorgängigen Erfahrungen des Scheiterns verbunden waren und so eine literarische Erlebnisverarbeitung darstellen; was das Beispiel auch besagt, ist die Reduktion der christlichen Utopie auf den *einen* und *einzig*en Ort, der keine Ausdehnung erlaubt. Genau das aber, Ausdehnung legten die Entdeckungen des 16. und 17. Jahrhunderts nahe. 1619 war die „Famous Voyage“ von Francis Drake, die erste Umsegelung der Welt mit fünf Schiffen und 164 Mann zwischen dem 13. Dezember 1577 und dem 26. September 1580, noch keine dreissig Jahre alt. Das kann man die erste gut dokumentierte Globalisierungserfahrung nennen, die überall in Europa Aufsehen erregte. Die Nachricht der erfolgreichen Weltumseglung wurde in Flugblättern verbreitet und als Triumph über das katholische Spanien hingestellt.

Seinerzeit war nicht von einer „Globalisierung“ die Rede, das Schlagwort bestimmt erst seit etwa dreissig Jahren die politischen und pädagogischen Diskussionen. Die Raumvorstellung der „einen“ Welt ist natürlich älter. Darstellungen des *einen* Himmels lassen sich in der Antike nachweisen, Erdgloben sind wohl schon vor Martin Behaims „Erdapfel“⁹⁸ entstanden und internationaler Austausch von Waren und Kulturgütern durch Handel war eine Erfahrung bereits der Hochkulturen. Auch globale „Vernetzungen“ gab es längst, bevor das Wort gebräuchlich wurde, wie sich an der Entwicklung der Handelsrouten und Seewege zeigen lässt. Handelshäuser und Reedereien waren schon in der frühen Neuzeit international ausgerichtet, also bevor es überhaupt „Nationen“ im Sinne von Nationalstaaten gab.

Der Ausdruck „global“ ist von Globus abgeleitet. Das lateinische Wort *globus* - zu übersetzen mit „Kugel“, „Klumpen“, „Haufen“ oder auch „Klub“ und „Bande“ - bekam erst durch den Nürnberger Tuchhändler Martin Behaim eine geographische Bedeutung. Der nach 1491 von Behaim in Auftrag gegebene „Erdapfel“, der aus Leder und getrocknetem Lehm gefertigt wurde, erhielt die Bezeichnung *Globus*. In diesem Sinne meint „global“ überall auf der *Erde*. Sie hat kein Ende, weil sie rund ist. Das wusste man im Mittelalter; dass die Erde eine Scheibe sei, behauptete unter den Gelehrten niemand. Der Streitpunkt war, ob sich die Erde dreht oder nicht, während man nicht genau wusste, wie sie geographisch beschaffen war. Behaims Erdapfel wurde 1493 fertig, kurz nachdem sich die Nachricht von Kolumbus' Entdeckung verbreitete. Amerika ist auf dem Globus nicht verzeichnet, so dass man nur die geographisch bekannte Welt sieht.

⁹⁸ Das Wort „Kugel“ für das lateinische *globus* wurde im Mittelhochdeutschen selten verwendet (Diefenbach 1861, S. 244).

Das heutige Schlagwort der „Globalisierung“ spielt auf einen grundlegenden historischen Wandel an, von dem angenommen wird, dass er vor allem durch die modernen Informationstechnologien bewirkt worden sei. Die früheren Handelsgesellschaften sind dafür ebenso wenig ein Orientierungspunkt wie die vernetzten Nationalstaaten des 19. und 20. Jahrhunderts. Sie mussten Kommunikationswege benutzen, die nicht nur lang, sondern auch langsam waren; deren Grundlage war gegeben durch ein Medium, das unerschütterlich schien, nämlich den Buchdruck. Auch der sorgte für universelle Kommunikation, nur nicht auf schnelle und bewegliche Weise. Neu ist die Erfahrung, dass „überall“ auch *gleichzeitig* heissen kann.

Die Metapher des „global village“ wurde geprägt von dem kanadischen Anglisten und Kommunikationswissenschaftler Marshall McLuhan im Jahre 1962. Sie geht sinngemäss auf den englischen Schriftsteller Wyndham Lewis zurück, der 1948 in seinem Buch *America and the Cosmic Man* vermutete, dass die Nachkriegsgesellschaft zu einem einzigen Dorf zusammenwachsen werde.

„The earth has become one big village, with telephones laid on from one end to the other, and air transport, both speedy and safe“ (Lewis 1948, S. 21).

Die Metapher der Erde als einziges grosses und immer mehr zusammenwachsendes „Dorf“ wird von Lewis mit amerikanischen Erfahrungen gedeutet: „Grösse“ bedeute hier nichts und eine Stadt sei nicht mehr als ein grosses Dorf, das immer weiter wächst (ebd., S. 205) und - wie New York - nicht zum Leben, sondern lediglich zum Arbeiten gebaut worden ist (ebd., S. 211).

McLuhan übernahm die Metapher von Lewis in seiner Studie *The Gutenberg Galaxy*, um die Folgen der modernen „elektro-magnetischen Technologien“ zu erfassen, die die Kultur des gedruckten Wortes oder die „print culture“ des 18. und 19. Jahrhunderts ablösen werden, ohne dass dafür bereits ein Bewusstsein vorhanden sei (McLuhan 1962, S. 30). Der Wandel wird wie ein dramatischer Paradigmenwechsel der Kulturen⁹⁹ verstanden und eher pessimistisch gedeutet:

„The electro-magnetic discoveries have recreated the simultaneous ‘field’ in all human affairs so that the human family now exists under conditions of a ‘global village’. We live in a single constricted space resonant with tribal drums“ (ebd., S. 31).

Der Ausdruck „tribal drums“ - die Trommeln der Stammeskulturen - soll auf die Steuerung des Verhaltens allein durch Reize und ohne Bewusstsein hinweisen. Das wäre das Ende der auf Buch und Lesen aufgebauten Bildungskultur.

„Instead of tending towards a vast Alexandrian library the world has become a computer, an electronic brain, exactly as an infantile piece of science fiction. And as our sense have gone outside us, Big Brother goes inside“ (ebd., S. 32).

Wer sich dieser Dynamik nicht bewusst werde, gehe zu auf eine Welt der totalen Interdependenz und selbst auferlegten Ko-Existenz von allem mit allem (ebd.). Kronzeuge für diese These war der französisch-amerikanische Autor Jacques Barzun, der 1959 in seinem Essay *The House of Intellect* den selbstverschuldeten Untergang der Bildungskultur prognostiziert hatte.

⁹⁹ Im gleichen Jahr erschien Thomas Kuhns *The Structure of Scientific Revolutions*.

Solche Thesen waren auch vor fünfzig Jahren nicht neu, Dekadenztheorien über Bildung und Wissenschaft kennzeichnen viele Dystopien - negative Utopien - seit der Romantik, ohne dass ihnen mehr als literarischer Wert zugeschrieben worden wäre. Das „globale Dorf“ hingegen soll empirisch verstanden werden, als Metapher einer welthistorischen Tendenz, für deren Bezeichnung seit Mitte der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts der Term „Globalisierung“ zur Verfügung steht.

- Aber sind Kultur und Bildung wirklich bedroht, nur weil man Bücher nicht nur hören, sondern auch am Bildschirm lesen kann?
- Oder ist es umgekehrt, dass Bildung und Kultur sich gerade mit Hilfe der neuen Informationstechnologien erfolgreich stabilisieren können?

Wie immer, aus pädagogischer Sicht ist nicht das medialisierte „globale Dorf“ der Ausgangspunkt des Problems. „Globalisierung“ ist eine historische Erfahrung der Erziehung, die mit der Ausbreitung des christlichen Glaubens zu tun hat und aus heutiger Sicht auch eine historische Last darstellt. Humanität ist eine Grundforderung der Bildungstheorie seit der Renaissance, ohne dass klar wäre, was darunter in einer globalisierten Welt verstanden werden soll. Humanität wird auf Personen bezogen und nicht auf Räume, während die Veränderung gerade der Raumvorstellung die globalisierte Welt kennzeichnet. Diese Welt ist keine, die mit Dekadenztheorien erfasst werden kann. Die künftige Bildung folgt nicht einer „Dialektik der Aufklärung“ und stellt auch nicht den „Untergang des Abendlandes“ dar, sondern orientiert sich einfach an den Geboten der Pluralität.

Pluralismus, von Wyndham Lewis (1948, S. 21) eher herablassend als „plural sovereignty“ der Moderne bezeichnet, basiert letztlich auf dem Postulat der Glaubensfreiheit, das seinen Ursprung in der römischen Spätantike hat,¹⁰⁰ in der christlichen Welt aber aufgrund des Missionsgebots Jahrhunderte lang kaum Beachtung fand. Die antike Götterwelt war plural und „Glaube“ wurde praktisch verstanden, nicht als abstrakte und dogmengesteuerte Verehrung eines höchsten Wesens weit über den Menschen. Die Annahme, sie seien durch den *einen* Gott auserwählt, habe zum Sendungsbewusstsein der Christen geführt, schreibt der platonische Philosoph Celsus in der ersten erhalten gebliebenen Polemik gegen die Mission, also die Ausbreitung des Glaubens durch Lehre im Gestus der Überlegenheit.¹⁰¹

Zu jeder Mission gehören Erziehung und so Kinder: Seit der frühen Neuzeit und vor allem nach der Reformation war die Geschichte der Pädagogik zu einem erheblichen Teil Missionsgeschichte; der *eine* Glaube sollte die ganze Welt erfassen und dazu diente die christliche Erziehung, die exportiert wurde. Die zahlreichen Häretikerbewegungen bis hin zu den Kirchen der Reformation unterschieden sich in dieser Hinsicht nicht von der römischen Amtskirche. Arianer, Waldenser, Wiedertäufer, Brüdergemeinden oder die Dissidentengruppen in England wollten alle den einen wahren Glauben verbreiten, der nur der eigene sein konnte.

- Die Überzeugung ist ebenso alt wie stabil:

¹⁰⁰ Codex Theodosianus IX, 16, 9.

¹⁰¹ *Alethes logos* (um 178). Herkunft und Leben des Verfassers sind unbekannt. Die Gegenschrift *Contra Celsum* stammt von dem Kirchenvater Origenes (185-254) (vgl. Aaland 2005).

- Wohl im Jahre 110 beschrieb Bischof Ignatius von Antiochien¹⁰² den Grundanspruch der sich schnell ausbreitenden neuen Kirche mit dem Wort „katholikos“,
- also *universell*.¹⁰³

Allerdings lässt von einer breiten, pädagogisch organisierten Mission vor der Reformation kaum sprechen. Der von Köln ausgehende berühmte Kinderkreuzzug des Jahres 1212 war keine Mission, und es ist sehr wahrscheinlich, dass die Teilnehmer auch gar keine Kinder, sondern Jugendliche waren, die sich auf den Weg nach Jerusalem machen wollten, um das Grab Christi von den „Ungläubigen“ zu befreien. Eine Massenbewegung von Jugendlichen Richtung Süden gab es wohl, die aber nie in Jerusalem ankamen.

Die Mission christlicher Kirchen setzt die Erschliessung neuer Räume voraus und ist selbst eine Reaktion auf den Status der „Heiden“ oder der Paganen im christlichen Glauben. „Heiden“ sind alle Nichtchristen, ausgenommen die Juden, die aber von der Mission nicht ausgenommen sind.

- Auf die Frage, wer missioniert wird, antwortete der Rostocker Theologieprofessor Julius Wiggers¹⁰⁴ im ersten Band seiner *Geschichte der Evangelischen Mission* lapidar, „J u d e n und H e i d e n“ (Wiggers 1845, S. 4).
- Die einen haben den Status des „auserwählten Volkes“ verloren, die anderen haben ihn nie erreicht (ebd.).

Grundlage für diese Zuordnung war der Missionsbefehl des Neuen Testaments.¹⁰⁵ Es sicher kein historischer Zufall, dass sich die Erziehungsmissionen erst mit der Entdeckung Amerikas verstärkten. Natürlich waren auch die historischen Bibelübersetzungen Teil einer didaktisch-kulturellen Missionierung, das Gleiche gilt für die schon erwähnten karolingischen Reformen von Schrift und Predigt oder die Ausbreitung des Christentums durch gezielte Bekehrungen, die oft von Klöstern ausgingen und die eine überlegene Militärmacht im Rücken hatten. Aber zu einem weltweiten und pädagogisch gestützten Unternehmen wurde die Mission erst mit der Erschliessung neuer Schifffahrtsrouten und aggressiver christlicher Heilslehren.

Neu war auch, dass die „Heiden“ nicht einfach bekämpft, sondern bekehrt werden sollten. Die Kreuzzüge des Mittelalters zwischen 1095 und 1291 waren Glaubenskriege und keine Missionen, erst im 15. Jahrhundert wurden Nichtchristen in Übersee gezielt missioniert, nicht zufällig durch die führende Seemacht Portugal.

- 1420 und 1431 begleiteten Franziskanermönche mit Missionsauftrag erstmalig portugiesische Expeditionen nach Madeira und zu den Azoren,
- 1446 kamen die ersten Christen mit dem Sklavenhändler Nuno Tristao in das heutige Guinea Bissau,
- drei Jahre später landeten sie in Mauretanien,

¹⁰² Ignatius war christlicher Bischof von Antiochia am Orontes, dem heutigen Antakya in der südlichen Türkei. Er lebte wohl in der ersten Hälfte des zweiten Jahrhunderts.

¹⁰³ Brief an die Kirche in Smyrna. (Vgl. Reinbold 2000).

¹⁰⁴ Julius Wiggers (1811-1901) lehrte seit 1840 protestantische Theologie an der Universität Rostock. 1848/1849 war er Mitglied der Konstituierenden Versammlung beider Mecklenburgs und 1850 Abgeordneter des Parlaments von Mecklenburg-Schwerin wurde er wegen Hochverrats angeklagt und verurteilt. Nach Verbüßung seiner Haftstrafe war er als freier Schriftsteller in Rostock tätig.

¹⁰⁵ Meistens bezogen auf das Ende des Matthäusevangeliums (Mt. 28, 18-20). Genannt werden aber auch andere Stellen, etwa Joh. 10,16 (Sondermann 1846, S. 1).

- 1486 missionierten Dominikanermönche in Westafrika,
- 1491 erreichte eine erste Gruppe von Missionaren den Kongo,
- 1492 entstand die Kirche von Angola.

Am 4. Mai 1493 teilte Papst Alexander VI. mit der Bulle *Inter caetera divinae* die neue Welt zwischen Spaniern und Portugiesen auf und befahl, sie katholisch zu missionieren. Vorausgesetzt war Columbus' erste Reise, die am 15. März 1493 endete und in der Bulle lobend erwähnt wurde. Auf seiner zweiten Reise, die am 25. September 1493 begann, hatte Columbus Priester an Bord, die diesen Befehl umsetzen sollten.

Hundert Jahre später lag eine erste Theorie der Erziehung der „Heiden“ vor, die der spanische Jesuit José de Acosta¹⁰⁶ verfasst hatte und die 1596 in Köln gedruckt wurde. Acosta war mehr als fünfzehn Jahre lang als Missionar in Peru tätig gewesen. Er ist der Verfasser auch des ersten spanischen Katechismus für die indianischen Einwohner Perus sowie eines Beichtbuches für die Mission und eines dazugehörigen Leitfadens für die Predigten. Sein Lehrbuch für die Ausbildung der Missionare erschien 1588 in Salamanca, hier entwickelte er die pädagogischen Grundsätze der Christianisierung.

- Es geht dabei um die Verkündigung Christi im apostolischen Geist,
- eine Verkündigung „per injuriam“ oder auf unrechtmässige Art soll ausgeschlossen sein,
- die Missionare müssen über genaue Kenntnisse der Sprache und Sitten der Indios verfügen
- und ihre Götzen müssen erst im Herzen ausgerottet werden, bevor sie von den Altären stürzen.¹⁰⁷

Praxis war das nicht. 1609 wurde im heutigen Paraguay ein eigener Staat der Jesuiten errichtet, dessen Zweck es war, für eine flächendeckende Christianisierung zu sorgen und das Kreuz der christlichen Kirche fest in der Kultur der Ureinwohner zu verankern. Der Jesuitenstaat umfasste Siedlungen von insgesamt rund 120.000 nomadischen Indianern, die gezwungen wurden, in so genannten „Reduktionen“ sesshaft zu werden. Hier wurden sie mit der christlichen Kultur und vor allem mit dem Ritus der katholischen Kirche konfrontiert, den sie übernehmen mussten.

Besucher sprachen im Erfolgsfalle von „indianischen Christen“ (Beschreibung der Reise 1768, S. 15), die von den „Wilden“ und „Barbaren“ unterschieden wurden. Allein die Beschreibung der „Wilden“ in den zahllosen Reiseberichten legt die Mission nahe:

- Die „Wilden“ erscheinen als bedauernswerte Naturen,
- deren rohe Sitten geradezu nach der Arbeit der „Patres missionarii“ verlangen würden (ebd., S. 23).¹⁰⁸
- Durch sie wurden „diese Indianer ... zum christliche Glauben reduciert“¹⁰⁹ und erst so zu Kindern Gottes (ebd., S. 27).

¹⁰⁶ José de Acosta (1539/1540-1599-1600) stammte aus Medina del Campo in Spanien und wurde seit seinem 13. Lebensjahr von Jesuiten geschult. Er kam 1571 als Missionar nach Südamerika und kehrte 1588 nach Europa zurück. José de Acosta wurde danach Rektor der 1218 gegründeten Universität von Salamanca.

¹⁰⁷ De natura Novi libri duo et de promulgatione evangelii apud barbaros sive De Procuranda indorum salute libri sex (Salmanticae 1588).

¹⁰⁸ Der Chronist aus dem Jahre 1591 war der Jesuitenpater Antonius Sepp aus Tirol.

¹⁰⁹ Zurückgeführt.

Die „Reduktionen“ zählten zwischen drei, sechs und mehr Tausend „Seelen“, die mindestens viermal im Jahr beichten mussten, deren Kinder unmittelbar nach der Geburt getauft wurden, die jeden Sonntag und alle Feiertage zur lateinischen Messe gingen, das Hochamt zelebrierten und die Predigt hörten, Prozessionen abhielten und sich erst dann zu Paaren zusammenschliessen konnten, wenn ihnen das Sakrament der Ehe erteilt wurde. Polygamie war verboten. Die Erziehung bestand aus strikter christlicher Unterweisung; der Pater, heisst es, muss „alle Tage denen Jungen die christliche Lehr expliciren“ (ebd., S. 28), also ihnen den Katechismus beibringen.

Die Erziehungsmissionen der Jesuiten oder später auch der Pietisten waren pädagogische Globalisierungen, bevor es das Wort gab. Diese Missionen hatten einen besonderen Nimbus, der lange nachwirkte. Der Jesuitenstaat in Paraguay ist von dem Anarchisten und Pazifisten Eugen Heinrich Schmitt¹¹⁰ zu Beginn des 20. Jahrhunderts als das „vollendete Ideal“ einer Gesellschaft hingestellt worden, die sich „rein und ungestört“ auf der Grundlage der „Weltanschauung“ der römischen Kirche entwickeln konnte (Schmitt 1904, S. 99). Tatsächlich war der Staat nach heutigen Massstäben eine Erziehungsdiktatur, die auf Furcht basierte und die „Dressur“ der Indianer in den Mittelpunkt stellte (so schon Schimko 1850, S. 182).¹¹¹

Die christliche Liturgie regelte den Tagesablauf und die Arbeit der Indianer war nur deswegen auf acht Stunden beschränkt, weil Zeit für die in der Liturgie vorgesehenen Gebete frei gehalten werden musste. Der von manchen Kommentatoren herausgehobene „Sozialismus“ des Wirtschaftens übersieht die Machtstrukturen, die durch Abrichtung der Bevölkerung stabilisiert wurden und auf Geringschätzung der Ureinwohner beruhten. Die „conquista espiritual“, also die mentale und habituelle Kolonisation der Indianer und ihrer Kinder, vollzog sich in Übrigen mit den zeitgenössisch modernsten Erziehungsmethoden (Dignath 1978), die dazu da waren, ein bewaffnetes Gottesreich zu errichten, das bis 1767 Bestand hatte.

Die Verbindung mit den sozialistischen Bewegungen des 19. Jahrhunderts ist nachträglich hergestellt worden. 1895 etwa hielt der in Kuba geborene französische Sozialist Paul Lafargue,¹¹² der Schwiegersohn von Karl Marx, fest: Der Jesuitenstaat in Paraguay war eines der „interessantesten und ungewöhnlichsten“ sozialen Experimente, die je gemacht wurden.

„Man wird nicht umhin kommen, die hohe politische Einsicht zu bewundern, welche (die Gesellschaft Jesu) in ihrem Werke betätigte; man wird auch nicht umhin kommen, die Selbstverleugnung, den Mut, das Geschick, Menschen zu erziehen und zu leiten, und die geduldige Zähigkeit der Missionare zu bewundern, welche in den Jesuitenniederlassungen Paraguays die Indianer schulten und regierten“ (Lafarge 1895, Einl.).

¹¹⁰ Eugen Heinrich Schmitt (1851-1916) stammte aus Znaim in Südmähren und schloss 1888 mit der Schrift *Das Geheimnis der Hegelschen Dialektik* ein Philosophiestudium in Budapest ab. Seit 1896 war er als Privatgelehrter tätig, von 1908 an in Berlin.

¹¹¹ Der evangelische Theologe und Kirchenhistoriker Friedrich Daniel Schimko (1796-1867) lehrte seit 1826 an der Protestantisch-theologischen Lehranstalt in Wien. Zeitweise wurde ihm als „Ultra-Liberalen“ die Lehrbefugnis entzogen.

¹¹² Paul Lafargue (1842-1911) war politischer Schriftsteller und Journalist, der vor allem in Paris tätig war. 1882 war er Mitbegründer der marxistischen „Parti ouvrier“. 1883 erschien seine berühmteste Schrift *Das Recht auf Faulheit*. Lafargue war verheiratet mit Laura Marx (1845-1911). Das Ehepaar verübte 1911 gemeinsam Suizid, die Grabrede hielt Lenin.

Tatsächlich war es eine pädagogische Mission in einer gerade erst als global erkannten Welt. Die Siedlungen waren bewaffnet, weil der Einfluss der Portugiesen im Norden begrenzt werden musste. Die Erziehung hatte so auch einen militärischen Zweck; ohne europäische Waffen wären die Reduktionen nicht zu verteidigen gewesen. Was in den Kirchengeschichten des 17. und 18. Jahrhunderts immer wieder als das „paradiesische Paraguay“ hingestellt wurde (Von Einem 1778, S. 100) und dann in der sozialistischen Utopie wieder auftauchte, war einfach das erste Paradigma für die von Europa ausgehende, weltweite Kolonisation im Namen des Christentums.

In der Geschichte der Kindheit ist dieser Zusammenhang bislang immer übersehen worden. Es war letztlich der Export der europäischen Kindheit in alle Richtungen der Welt, der Mitte des 19. Jahrhunderts tatsächlich als „segensreichen Ausbreitung“ des Christentums verstanden wurde (Steger 1844), „segensreich“, weil viele Seelen aus der Sicht der Mission „gerettet“ werden konnten. In der Literatur wird immer wieder darauf verwiesen, welche herausgehobene Rolle die „Missionsschulen“ gespielt haben (ebd., S. 15), die keineswegs aus pädagogischer Selbstlosigkeit heraus angeboten wurden. Alphabetisierung war Christianisierung, nicht mehr und nicht weniger.

Die Kinder der indigenen Völker wurden unter dem Beifall der europäischen Kirchen zu Christen erzogen, ohne dass ihre Eltern darüber frei entscheiden konnten. Der Missionsbefehl genügte zur Rechtfertigung. Nicht zufällig war von der „Heidenmission“ die Rede; die Ungläubigen oder die Paganen wurden betrachtet als frei verfügbar für die Anliegen der christlichen Bekehrung, ohne die Herkunftskultur beachten zu müssen. Sie galt nicht nur als minderwertig; wer im christlichen Sinne „gottlos“ war, konnte eine eigene Kultur gar nicht haben. Das sollte auch und gerade für die Juden zutreffen. Seit dem frühen 18. Jahrhundert ist in Pietistenkreisen von einer eigenen „Judenmission“ die Rede, während es Judenverfolgungen durch die Amtskirche seit dem frühen Mittelalter gab.

1868 erschien in der Zeitschrift „Mission unter Israel“ des protestantischen Rheinisch-Westphälischen Vereins für Israel ein *Neujahrslied für die Freunde Israels*. Die zweite Strophe dieses Liedes geht so:

„Von Jahr zu Jahr seit alten Tagen
Wallt es dahin, das Volk der Schmach;
Seit es die Lieb‘ ans Kreuz geschlagen,
Geht ihm der Zorn als Treiber nach.
Im neuen Jahr die alte Pein:
Schliesst Israel ins Flehen ein“
(Neujahrslied 1868).

Noch deutlicher wurde der Missionsprediger Paul Edward Gottheil¹¹³ aus Cannstatt an gleicher Stelle. Gegenüber der „allen Menschen gemeinsamen Sündhaftigkeit“, sagte er auf einer Konferenz der inneren Mission, gebe es nur ein Heilmittel, nämlich die Menschwerdung Christi. Dieses Heilmittel müsse „aller Creatur nach dem Willen des Herrn angeboten werden“ (Gottheil 1869, S. 9/10), also auch und gerade den Juden, obwohl die genau daran nicht glaubten.

¹¹³ Paul Edward Gottheil (1818-1893) war jüdischer Herkunft und konvertierte 1848. Er war Mitglied der „British Society for the Propagation of the Gospels among the Jews“ und arbeitete als Priester an der englischen Kirche in Cannstatt. Später war er am Diakonissenhaus in Stuttgart tätig.

„Der hie und da gehörte Einwand, dass für dieses Volk die Zeit der Verkündigung des Heiles noch nicht gekommen sei, so wie dass bei diesem Volke eine Empfänglichkeit dafür nicht vorhanden sei, muss schwinden vor der grossen Thatsache, dass überall ohne Ausnahme, wo Sünder leben und sterben, da die Nothwendigkeit für das in Christo beschlossene Heil ist, sowie dass es kein Sünderherz auf Erden geben kann, an dem das göttliche Wort die Kraft verloren hätte, zu zerschmeissen und zu heilen“ (ebd., S. 10).

Seitdem der charismatische Begründer des Pietismus, der Strassburger Prediger und Senior der lutherischen Pfarrerschaft in der Freien Reichsstadt Frankfurt am Main Philipp Jacob Spener,¹¹⁴ 1666 im Frankfurter Ghetto missioniert hatte, war Mission und speziell die Judenmission ein zentrales Anliegen des Pietismus, das im 19. Jahrhundert mit dem Kolonialismus noch verstärkt wurde. Spener berichtete später, dass er für seinen Bekehrungseifer als „Frömmlicher“ oder eben „Pietist“ bezeichnet worden ist. Als erster positiv benutzte das Wort „Pietist“ im August 1689 der Leipziger Poesieprofessor Joachim Feller,¹¹⁵ der in einem Sonett festhielt:

„Es ist jetzt Stadt-bekannt der Nahm der Pietisten;
Was ist ein Pietist? Der Gottes Wort studirt/
Und nach demselben auch ein heiliges Leben führt“.

Speners Begründung des Pietismus stellte die persönliche Frömmigkeit des Gläubigen und nicht den Buchstabenglauben der Doktrinen in den Mittelpunkt stellte. Speners Hauptwerk, die *Pia desideria* von 1675,¹¹⁶ führt aus, dass der Weg des Heils über die Seele der Gläubigen führt, die für ihren Glauben selbst verantwortlich sind. Das Wort „Pietismus“ taucht auch auf in den *collegia pietatis*; Spener gründete unter diesem Namen private Zirkel der religiösen Lektüre und Erbauung, die unabhängig von der lutherischen Kirche und ihrer Glaubensorthodoxie agierten.

Wichtiger als die dogmatische Belehrung war die sittlich-religiöse Erziehung, die auf das Innere des Gläubigen abzielte. Spener vertrat auch ein allgemeines Priestertum, das jeden Gläubigen in eine innere Pflicht nehmen sollte, was nicht möglich war ohne eine darauf abgestimmte Erziehung. Dazu dienten auch die Lehrmittel: Ein *Alphabetum pietatis* erklärte den Glauben didaktisch, also in Rücksicht auf die Lernenden, denen ein persönlicher Zugang zu den Sätzen des Glaubens eröffnet werden sollte.¹¹⁷ Aber auch die Bibel musste anschaulich werden,¹¹⁸ wenn sie für jedermann lesbar und also nicht mehr mit einem Privileg der kirchlichen Pfarrer verbunden sein sollte.

Spener, der seit 1691 Propst von Berlin war, erklärte im Vorwort der ersten in Berlin gedruckten Bibel von 1699, dass auch Arme und Bildungsferne Zugang zum Studium der Heiligen Schrift erhalten sollten. Das setzte nicht nur didaktische Rücksicht voraus sondern auch Sponsorentum. Der Druck dieser Bibel ist durch Spenden wohlhabender Bürger ermöglicht, also nicht etwa durch Staat oder Kirche finanziert worden. Der Tatbeweis des Glaubens sollte die persönliche Frömmigkeit der Gläubigen sein, nicht die unverstandene

¹¹⁴ Phillip Jacob Spener (1635-1705), im Elsass geboren, studierte Philosophie und Theologie in Strassburg. Er wurde 1666 Pfarrer in Frankfurt/M., 1686 Oberhofprediger in Dresden und 1691 Propst von Berlin.

¹¹⁵ Joachim Feller (1638-1691) stammte aus Zwickau und war neben seiner Professur für Dichtkunst auch Leiter der Universitätsbibliothek in Leipzig.

¹¹⁶ *PIA DESIDERIA: oder Hertzliches Verlangen/Nach Gottgefälliger Besserung der wahren Evangelischen Kirchen* (Frankfurt am Main 1675).

¹¹⁷ *ALPHABETUM PIETATIS, oder A.B.C. Der Gottseligkeit ...* (Halle 1705).

¹¹⁸ *BIBLIA. Das ist Die gantze Heilige Schrift, Teutsch D. Martin Luthers ...* (Berlin 1699).

Übernahme des Dogmas oder die ritualisierte Beichte, die im 11. Artikel des Augsburger Bekenntnisses von 1530 ausdrücklich auch für Protestanten vorgesehen und aber immer strittig war.

Innerhalb und ausserhalb des Pietismus entstanden im 18. und 19. Jahrhundert zahlreiche Gesellschaften für die Judenmission. Eine davon war der „Rheinisch-Westphälische Verein für Israel“, der 1843 in Köln gegründet wurde. Vorbild war der Verein der Freunde Israels, der 1830 in Basel entstanden war. Das „für Israel“ darf nicht missverstanden werden; es ging nicht um Freundschaft mit den Juden, sondern um die Rettung der jüdischen Sünder, die nicht gefragt werden mussten, ob sie mit dieser Zuschreibung einverstanden waren. Der christliche Missionsbefehl ist intolerant, die Religion der Anderen ist Objekt der Bekehrung und nicht der Achtung.

In diesem Sinne ist die Globalisierung eine Folge der Lehre der Erbsündenlehre. Weil die Sünder überall sind, muss auch die Rettung überall sein; ein anderer Glaube schützt nicht vor der Sündhaftigkeit, im Gegenteil. Alle Kinder, auch die der Juden, kommen mit Sünde belastet auf die Welt, aber weil das so ist, können auch alle gerettet werden, vorausgesetzt, die Mission nimmt sich ihrer an. Der Glaube muss auf der Welt verbreitet werden, weil es nur einen Weg zum Heil gibt, der des christliche Glaubens; nicht alle Menschen sind Christen, aber alle sind Sünder, und der Missionsbefehl wurde so verstanden, alle Sünder retten zu müssen, was ohne Erbsündenlehre gar nicht nahegelegen hätte.

Über die Erfolge der Mission wurde genau Buch geführt. So berichtet im dritten Quartal des Jahres 1853 das Basler „Magazin für die neueste Geschichte der evangelischen Missions- und Bibel-Gesellschaften“ über die Mission in Vorderindien. Im dortigen Distrikt und in der Stadt Guntur war die Evangelisch-Lutherische Mission tätig. Über ihre Arbeit hält das Magazin fest:

„Die Conferenz dieser Mission kam zum ersten Male am 1. Febr. (1853) in Guntur zusammen. Die Arbeiter dieser Mission sind: K.W. Gronning und W.E. Snyder in Guntur, A.F. Heise und W.J. Cutter in Radschamundry,¹¹⁹ und K.F. Heyer in Palnad. Die Conferenz wurde zu einer Synode gebildet unter dem Namen: „Die erste evangelisch-lutherische Synode in Indien.“ Der gegenwärtige Stand dieser Mission, die im Jahre 1842 begann, ist: 3 Stationen mit 5 Missionaren; 7 Gemeinden mit 70 eingebornen Mitgliedern. Getaufte - Kinder und Erwachsene - von Anfang bis jetzt 334. 17 Tagschulen mit 334 Knaben und eine Kostschule mit 16 Knaben. 3 englische Schulen mit 75 Knaben. Eine Mädchenschule mit 51 Kindern und eine Mädchenschule mit 9 Schülerinnen“
(Magazin 1853, S. 38).

Mitte des 19. Jahrhunderts gab es weltweit etwa hundert verschiedene Missionsgesellschaften, die in „Europa, Asien, Africa, Amerika und Australien“ wirkten (Sondermann 1846, S. IV). Die Zahl der Missionsstationen wird zu diesem Zeitpunkt auf etwa tausend weltweit geschätzt, die Zahl der ordinierten Missionare auf etwa 10.000. Etwa 500.000 bekehrte Heiden meldeten die Stationen, wobei unklar ist, für welchen Zeitraum diese Zahl gelten soll (ebd., S. 11). Mit dem Kolonialismus nahmen die Missionsanstrengungen, besonders in China, nachdem dort 1724 das Christentum verboten worden war.

¹¹⁹ Gemeint ist die Stadt Rajahmundry im heutigen Bundesstaat Andhra Pradesh an der Ostküste Indiens.

Vergessen war eine Mahnung von Nikolaus Ludwig von Zinzendorf,¹²⁰ dem Begründer der Herrnhuter Brüdergemeinde. Er hatte 1746 in einer seiner Reden anlässlich der Synode der Brüdergemeinde im holländischen Zeist („Zeister Reden“) gesagt, dass nicht „Nationen, Länder und Inseln bekehrt“ werden sollen, sondern Seelen, die wie die Brüdergemeinde auserwählt sind. Die Bekehrung muss „vorher so disponiert sein, dass die Seele, die man auffordert, auch gerne mitkommt“ (Zinzendorf 1797, S. 92). Nicht jede Seele kann erreicht werden, und wer sich unempfänglich zeigt für die frohe Botschaft der Brüdergemeinde, für den müsse gelten: „Lasst sie mit Frieden, lasst sie fahren, sie sind blind“ (ebd., S. 94). Aber die Indianermissionen der Brüderunität in Nordamerika im 18. Jahrhundert galt ganzen Stämmen und war keineswegs nachsichtig mit denen, die an die christliche Botschaft nicht glauben wollten.

Diese Aktivitäten zählten zur „äusseren Mission“, zu unterscheiden von der „inneren“, die nicht in Übersee, sondern im eigenen Land praktiziert werden sollte. Den Begriff der „inneren Mission“ prägte der Göttinger Theologieprofessor und Abt des Klosters Bursfelde, Friedrich Lücke.¹²¹ Er sprach 1843¹²² von der zweifachen Mission der evangelischen Kirche, nicht nur der „äusseren“, sondern auch der „inneren“, nachdem im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts an verschiedenen Orten von evangelischen Pfarrern so genannte „Rettungshäuser“ für verwaiste Jugendliche gegründet worden waren. Das bekannteste, das „Rauhe Haus“ in Hamburg, 1833 von Johann Hinrich Wichern¹²³ gegründet, war nicht das erste. Bereits 1821 hatte der evangelische Publizist Johannes Falk¹²⁴ im Lutherhof¹²⁵ in Weimar ein Rettungshaus für Waisen eingerichtet, das er nach dem Familienprinzip leitete und das christlich geführt wurde.

Die innere Mission war primär Armen- und Krankenpflege, eine Reaktion auf die Soziale Frage, wie es 1853 im Editorial der „Fliegenden Blätter aus dem Rauhen Hause“ heisst. Verbunden werden damit sollte eine Erneuerung des christlichen Glaubens, die an den sozialen Taten der Gemeinden abgelesen werden konnte (Fliegende Blätter 1853, S. 2). Was bei Lücke (1843) noch mit dem inneren Aufbau der Kirche begründet wurde, entwickelte sich allmählich zur protestantischen Sozialpädagogik. Allerdings war nicht zufällig von

¹²⁰ Nikolaus Ludwig von Zinzendorf (1700-1760) besuchte von 1710 bis 1715 das Paedagogium in Halle und war Schüler von August Hermann Francke. Zinzendorf studierte danach Rechtswissenschaften in Wittenberg und war von 1721 bis 1732 als Hof- und Justizrat am Sächsischen Hof in Dresden tätig. 1722 gründeten Glaubensflüchtlinge aus Mähren auf seinem Landgut Berthelsdorf im südöstlichen Sachsen eine Siedlung mit Namen „Herrnhut“. 1727 kam es zur Gründung der Herrnhuter Brüdergemeinde, 1732 beginnt die Missionsarbeit der Brüdergemeinde.

¹²¹ Friedrich Lücke (1791-1855) habilitierte sich 1816 für das Fach Theologie an der Universität Berlin und wurde danach an die Universität Bonn berufen. 1827 wechselte er nach Göttingen. 1843 wurde er Abt des Klosters Bursfelde im Weserbergland, das seit 1601 evangelisch war.

¹²² Rede vor der Missions-Versammlung in Göttingen am 13. November 1842.

¹²³ Johann Hinrich Wichern (1808-1881) stammte aus Hamburg. Er studierte Theologie in Göttingen und Berlin, das Studium schloss er 1832 mit den Theologischen Examen ab. Im gleichen Jahr übernahm Wichern eine Stelle als Oberlehrer an der Sonntagsschule von St. Georg, einem Elendsquartier vor den Toren Hamburgs. Hier entstand die Idee des Rettungshauses, weil Wichern Hausbesuche machte und unmittelbar mit dem Elend der Familien konfrontiert war.

¹²⁴ Johannes Daniel Falk (1768-1826) stammte aus Danzig und studierte mit einem Stipendium des Danziger Senats in Halle Theologie. Das Studium schloss er nicht ab. Von 1795 an verdiente seinen Unterhalt als Publizist. Zwei Jahre später zog er nach Weimar und wohnte mit seiner Frau Caroline Rosenfeld am Markt 22. 1806 rief er zum Widerstand gegen die Truppen auf und erwies sich dann als geschickter Verhandler mit den Franzosen. 1813 war Falk Mitbegründer der „Gesellschaft der Freunde in der Not“, aus der das Rettungshaus hervorging.

¹²⁵ Das auffällige Gebäude in der Luthergasse 1 in Weimar wurde von Falk und seiner Familie hergerichtet und später „Lutherhof“ genannt.

„Rettungshäusern“ die Rede. Wichern sagte am 12. September 1833, dem Tag der Stiftung des Rauhen Hauses¹²⁶ in dem Ort Horn¹²⁷ bei Hamburg:

„Soll in unserer Vaterstadt das Reich Christi wieder eine feste Stütze gewinnen und tiefere Wurzeln schlagen, so muss neben anderem unter uns ein Haus gegründet werden, das keinen andern Zweck hat, als die lieben Kinder aus dem Elend der Sünde und des Unglaubens zu erretten, ein Rettungshaus“
(Wichern 1845, S. 11).

Das „Elend der Sünde und Unglaubens“ wird hier aber nicht mit dem Status der Heiden oder Juden begründet, sondern mit der sozialen Situation der Kinder und Jugendlichen, die eindringlich beschrieben wird. Das reale Elend diktierte die Reaktion, evangelische Christen in Not sollten gerettet, nicht Heiden bekehrt werden; insofern verfolgte die „äussere Mission“ ein ganz anderes Ziel als die „innere“.

Zurück zur konkreten Utopie hinter der Mission: Die ersten Sozialutopien der frühen Neuzeit waren frei von jeder Vorstellung der Industriegesellschaft und so der „sozialen Frage“. Oft waren es Visionen nicht der religiösen, sondern der natürlich organisierten Welt. Arkadien etwa, in Philip Sidneys viel gelesenen Roman *The Countess of Pembroke's Arcadia* von 1590, hat den Gott der Natur auf seiner Seite, die dann nur gut sein kann. „Nature promises nothing but goodness,“ was auch für die Erziehung der Kinder gilt (*The Countess of Pembroke's Arcadia* 1891, S. 15f.). Francesco Patrizis Frühwerk *La città felice* (1553) beschreibt die glückliche Stadt der Poetik, die eine Mission nicht kennt, weil keine Religion das Leben bestimmen will und kann. Aber schon der Musiker und Komponist Ludovico Agostini sieht in seiner *Repubblica immaginaria* von 1580 die Notwendigkeit eines Glaubensbekenntnisses. Es gibt im Land der Noblen einen spartanischen Staat und eine öffentliche Erziehung zur Religion und zur Moral, die wichtiger als die Schulbildung angesehen wird (Rawson 1991, S.172f.).

Die Idee einer genossenschaftlichen Organisation des Zusammenlebens stammt von dem holländischen Autor Peter Cornelius van Zurik-Zee oder Plockhoy (oft auch Plockboy geschrieben). Er veröffentlichte 1659 in England die Schrift *A Way to Make the Poor in these and other Nations Happy*, in der das Konzept des „Little Commonwealth“ entwickelt wird, mit dem die Armen autark gemacht werden sollten. Sie schliessen sich auf freiwilliger Basis in Kooperativen zusammen und wirtschaften zum allseitigen Vorteil gemeinsam, ohne Zwang auszuüben. Eine besondere Einnahmequelle sollten die Schulen sein, die von so guter Qualität sind, dass die Reichen ihre Kinder dorthin schicken, die auf diese Weise auch mit den genossenschaftlichen Ideen in Kontakt kommen. So wirkt Bildung erstmalig subversiv. Unterrichtet wird keine besondere Religion, sondern neben Naturwissenschaft und Kunst die Heiligen als Vorbilder.

Ganz anders sind die Utopien zu verstehen, die hinter der christlichen Mission stehen und die auf einen globalen Gottesstaat hinauslaufen, komplett missioniert und pädagogisch perfekt organisiert. Heute meint „Globalisierung“ letztlich das Ende der christlichen Utopie,

¹²⁶ „Der Name ‚Rauhes Haus‘ ist uralt und nicht erst der Anstalt gegeben, sondern die Anstalt hat ihn übernommen, da das Strohdach, in welchem das Institut 1833 eröffnet wurde, seit Menschengedenken diesen Namen getragen. In dem Namen ist also nichts Besonderes zu suchen“ (Wichern 1845, S. VII, Fussnote). Ursprünglich hiess das Haus, eine Strohdachkate, nach dem Vorbesitzer „Ruge's Haus“.

¹²⁷ Horn gehörte seit 1830 zur Landherrenschaft der Geestlande und wurde erst 1894 eingemeindet. Die Landherrenschaften gehörten zu Hamburg, aber waren nicht Teil der Stadt.

die nicht erst mit Johann Valentin Andraes *Christianopolis* (1619) beginnt. Schon die „Schwertmission“ des Deutschen Ordens im 14. Jahrhundert war gekennzeichnet von der „Unabdingbarkeit des christlichen Anspruchs“ und der „Radikalität des missionarischen Zugriffs“ (Gründer 2004, S. 105). Die evangelischen „Christendörfer“ des 19. Jahrhunderts waren Missionsstationen und zugleich christliche Sozialutopien, die in allen Kolonien Afrikas verbreitet waren (Altena 2003, S. 171f.) und darüber hinaus in allen Kontinenten gegründet wurden.

Dahinter standen seit der Gründung der „Sacra Congregatio pro Gentium Evangelisatione“ im Jahre 1622 durch Papst Gregor XV.¹²⁸ mächtige Organisationen. Unter Papst Urban VIII. sind von 1627 an im Namen der Congregatio gezielt Missionare ausgebildet worden, die global eingesetzt wurden. Aufgenommen wurden Zöglinge aus den Missionsgebieten, die eine christliche Lehrbefähigung erhielten und dann in ihre Herkunftsländer zurückgesandt wurden. Die pädagogischen Botschaften konnten global kommuniziert werden: Das Priesterseminar verfügte über eine eigene Druckerei, in der Lettern für 48 Sprachen zur Verfügung standen. Die Kirche missionierte nunmehr selbst und überliess das Geschäft der Umerziehung nicht mehr katholischen Staaten wie Spanien und Portugal. Diese Strategie hatte Folgen.

- 1649 entstand die Society for the Propagation of the Gospels in New England, die speziell für die Indianermission gedacht war,
- zwei Jahre zuvor war in London mit einer Parlamentsakte die staatliche Gesellschaft zur Verbreitung des Christentums in Übersee gegründet worden,¹²⁹ die 1702 Teil der Anglikanischen Kirche wurde,
- 1658 entstand die Pariser Mission
- und 1705 gründete August Herrmann Francke die Halle'sche Missionsanstalt zur Bekehrung der Heiden in Ostindien.

Das war der Beginn der protestantischen Mission, die sich danach und immer in Konkurrenz zur katholischen Mission enorm ausweitete und zu einer globalen Organisation wurde, die neben Bekehrung und Taufe vor allem die christliche Erziehung der Kinder auf ihre Fahnen geschrieben hatte.

- 1732 wurde die „Missionsgesellschaft der Brüder-Gemeinde zur Beförderung des Evangeliums“ in Berthelsdorf bei Herrnhuth gegründet.
- Die Zweigstelle in London wurde 1741 eröffnet.
- 1820 wurde in Frankfurt am Main die „Gesellschaft zur Beförderung des Christentums unter den Juden“ ins Leben gerufen.

Das „Missionsfeld“ war praktisch unbegrenzt und gleichbedeutend mit der bekannten Welt.¹³⁰ Der protestantische Pfarrer J.S. Sondermann¹³¹ zählte 1846 „631 Millionen Heiden“, „160 Millionen Muhemedaner“ und „9 Millionen Juden“, die Objekt der Bekehrung werden können (Sondermann 1846, S. 1). Zur Begründung heisst es:

¹²⁸ Die Gründung erfolgte mit der Bulle *Inscrutabili Divinae*.

¹²⁹ Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts.

¹³⁰ Das *Handbüchlein der Missionsgeschichte* (1846) beschrieb evangelische Missionstätigkeiten im „heidnischen Afrika“, in den „Ländern Muhameds und der alten Kirchen“, im „heidnischen Asien“, in Australien und in Amerika. In einem Angang werden dann noch „Missionen für Israel“ erfasst.

¹³¹ J.S. Sondermann war Pfarrer an der evangelischen Kirche zu St. Jacob in Nürnberg.

„Die christliche Kirche missionirt unter den Juden, Muhamedanern und Heiden, auch unter den Christen, insonderheit unter den Christen des Morgenlandes; denn die Christenheit des Morgenlandes ist in todtten Gebräuchen und im elendsten Buchstaben-Wesen verkommen, geistig und sittlich den Muselmännern wenig oder gar nicht überlegen und kann demnach nur als ein abgestorbenes Glied am Leibe Christi betrachtet werden“ (ebd., S. 2).

Eine der mit der Mission verbundenen Geschichten und die erste protestantische spielt in Südostindien. Der stark pietistisch geprägte dänische König und Bildungsreformer Friedrich IV.¹³² brachte 1704 eine Mission auf den Weg, die auf die dänische Kolonie in Südostindien abzielte. Der Handelsstützpunkt hiess Tranquebar, das heutige Tharangambadi, das von 1620 bis 1845 dänisch war. Friedrich IV. stiftete 1704 die „Dänisch-Hallesche Mission“, die bis zum Verkauf von Tranquebar an die Engländer in Indien wirkte. Die beiden ersten Missionare betraten am 9. Juli 1706 indischen Boden, sie hiessen Bartholomäus Ziegenbalg und Heinrich Putschau, beide haben in Halle Theologie studiert und beide waren Schüler von August Hermann Francke, der als weit mehr als Spener der eigentliche Begründer der pietistischen Mission gewesen ist.

August Hermann Francke stammte aus Lübeck und studierte Theologie in Erfurt und Kiel. 1685 erwarb er in Leipzig mit der Magisterwürde auch die *Venia Legendi* und traf hier zwei Jahre später erstmals mit Philipp Jakob Spener zusammen, der ihn massgeblich beeinflusste¹³³ und gegen die Orthodoxie des Luthertums einzunehmen verstand. Pietisten betonen wie gesagt die Praxis des Glaubens und die persönliche Frömmigkeit, nicht die formale Liturgie des Gottesdienstes oder die blosse Sprache der Gebote. Aus dem Studium der Schrift und so dem Wort Gottes sollte der individuelle Glaube gewonnen werden, der sich in der Gemeinschaft der Gleichgesinnten zeigen konnte. Die pietistischen Lesekreise, die ausserhalb der Hierarchie der Kirche standen, waren der Orthodoxie ebenso ein Dorn im Auge wie die stark gefühlbetonte Auslegung des Glaubens. Im Pietismus entstand das Innerlichkeitsideal, dem die äusserlichen Anzeichen des Glaubens in der Hierarchie der Kirche gleichgültig waren.

Im Dezember 1691 wurde Francke als Professor der griechischen und hebräischen Sprache an die neu gegründete Reformuniversität in Halle berufen. 1698 wurde er dort auch Professor für Theologie und seit 1715 wirkte er als Pfarrer an der Ulrichskirche in Halle. Mit seiner Berufung nach Halle hatte Francke neben seiner Professur eine Pfarrstelle in der verwahrlosten Gemeinde Glaucha übernommen, die er 1692 antrat. Glaucha war durch den Dreissigjährigen Krieg ruiniert worden, der Ort zählte 1682 rund 1.200 Einwohner, von denen im gleichen Jahr fast drei Viertel bei einer Pestepidemie ums Leben kamen. Viele Kinder mussten sich als Waisen durchschlagen, die soziale Struktur des Ortes war weitgehend vernichtet. Für die streunenden Waisenkinder gründete Francke 1695 eine Armenschule und die Gemeinde Glaucha erhielt 1697 eine Almosenordnung, mit der die Einnahmen verbessert werden sollten (Kuhn 2003, S. 20).

In Glaucha war Francke direkt mit dem sozialen Elend konfrontiert. Die Waisenkinder besaßen keinerlei Schulbildung erhielten und verwahrlosten auf der Strasse. Für seine Armenschule im Pfarrhaus von Glaucha erhielt er das erste seiner vielen kurfürstlichen

¹³² Friedrich IV (1671-1730) war von 1699 bis 1730 König von Dänemark und Norwegen. Er gründete rund zweihundert Schulen auf dem Lande und sorgte damit für den Unterricht der Bauernkinder. 1721 unterstützte Friedrich IV. auch die Grönlandmission des norwegischen Pfarrers Hans Egede (1686-1758), mit der die Inuit christianisiert wurden, was bereits im Mittelalter versucht worden war, als Grönland zu Bremen gehörte.

¹³³ Das zeigt auch der Briefwechsel: Spener (2006).

Privilegien. Er blieb bis 1715 als Pfarrer der Kirche St. Georgen in Glaucha, bevor er nach Halle wechselte. Francke, der 1690 wegen pietistischer Abweichungen von der lutherischen Orthodxie aus seinem Predigeramt in Erfurt entlassen wurde, war de facto der erste deutsche Pädagogikprofessor, auch wenn es ein eigentliches Fach noch nicht gab. Doch die Funktion des Faches gab es *vor* der Entwicklung zur eigentlichen akademischen Disziplin. „Pädagogik“ war einfach die Reform und praktische Umsetzung des Glaubens.

- Die Armenschule wurde Ostern 1695 eröffnet.
- Im Sommer 1696 gründete Francke das „Paedagogium,“ eine Schule für Kinder des Adels und Bürgertums, die zur Vorbereitung auf die Universitätsstudien diente.
- Im selben Jahr wurde auch mit dem Aufbau des Lehrerseminars begonnen,
- 1697 wurde die Lateinschule gegründet
- und ein Jahr später entstand das Gynäceum, eine höhere Mädchenschule.

Alles das waren Reformprojekte, die es so nirgendwo sonst gab und die in den nächsten Jahren und Jahrzehnten zahlreiche Nachahmer fanden. Es gab Schulen für alle Zielgruppen, begabte Schüler, die mittellos waren, erhielten Zugang zur höheren Bildung, Mädchen wurden nicht ausgeschlossen, die Standes- und Geschlechtszugehörigkeit wurden je nach Talent und Leistung pädagogisch unterlaufen.

Weitere pädagogische Gründungen folgten. 1707 eröffnete das Seminarium praeceptorum selectum, ein Ausbildungsgang für Lehrer an den Höheren Schulen. 1701 wurde der Bau des Grossen Waisenhauses vollendet, der 1698 mit geringen Spendengeldern¹³⁴ begonnen worden war. Aus allen diesen Instituten erwachsen die „Franckeschen Stiftungen“, die 1698 gegründet wurden und die bis heute existieren. Die Schulorganisation war selbsttragend, die Privilegien des Königs waren nicht mit staatlichen Subventionen verbunden. Die Stiftungen, die neben den Schulen eine eigene Apotheke, eine sehr erfolgreiche Buchhandlung und eine Bibeldruckerei umfassten, waren finanziell unabhängig, die Unterstützung durch den preussischen König bestand nur darin, günstige Rahmenbedingungen für ein expandierendes Privatunternehmen bereit zu stellen.

Hinter dem Waisenhaus entstand tatsächlich eine „Stadt Gottes“, in der 1727, als Francke starb, rund 2.500 Kinder und Jugendliche pädagogisch betreut wurden. Es war die erste Schulstadt in der Geschichte der Pädagogik, entstanden in wenig mehr als dreissig Jahren an einem Ort des Elends. Es ist angesichts der Erfolge sicher kein Zufall, dass sich hier auch das Zentrum der evangelischen Mission entwickelte. Unter den Studierenden der pietistischen Reformuniversität Halle, von denen viele als Lehrer in den pädagogischen Anstalten Franckes tätig waren, wurden die Missionare für die Evangelisation in Übersee ausgewählt.

Die ersten Kandidaten suchte der dänische König, der bei Francke anfragen liess, ob er geeignete Kandidaten wüsste. Die Wahl fiel auf Plütschau und Ziegenbalg, die beide ihr Studium in Halle nicht beendeten und statt dessen nach Indien gingen, der eine, Plütschau, war knapp dreissig Jahre alt, der andere, Ziegenbalg, war sechs Jahre jünger. Beide lernten auf der Hinfahrt Portugiesisch, damals die Amtssprache in Südostindien, Ziegenbalg lernte sogar Talmilisch, die Sprache der Einwohner. Später übersetzte er das Neue Testament, grosse Teile des Alten Testaments und auch Luthers Katechismus; das Neue Testament war

¹³⁴ Vier Gulden und achtzehn Groschen.

das erste gedruckte Buch in talmilischer Sprache. Der Grund war die Mission, nur so waren die Einwohner zu erreichen, wie schon die Jesuiten hatten lernen müssen.

Ziegenbalg wurde so auch zum kulturellen Missionar und die von ihm gegründete Tamilkirche existiert bis heute. Plütschau blieb nur wenige Jahre in Indien und kehrte 1711 nach Halle zurück, wo zunächst Missionare ausbildete, bevor er eine Pfarrstelle in der Wilstermarsch übernahm und sich von der Mission zurückzog. Von Ziegenbalg und Plütschau liegt ein Bericht über ihre Reise nach Indien vor, der 1708 in Berlin gedruckt wurde. Diese Reise auf der *Princessa Sophia Hedwiga* begann am 29. November 1705 in Kopenhagen und dauerte mehr als ein halbes Jahr, was seinen Grund darin hatte, dass die Route über das Kap der Guten Hoffnung führte, wo die Reise unterbrochen wurde.

Hier hatte die holländische Ostindien-Compagnie 1652 eine Versorgungsstation einrichten lassen, aus der das heutige Kapstadt erwachsen sollte. Im Umkreis der Station wurden holländische Bauern, so genannte „Freibürger“, angesiedelt, die in heftige Kämpfe mit den Ureinwohnern verwickelt wurden. Die Holländer nannten sie „Hottentotten“, weil sie deren Sprache wegen der Klicklaute für Stottern hielten. Am 30. April 1706 erreichen Ziegenbalg und Plütschau die Tafelbucht, wo sich die Versorgungsstation befand, die inzwischen zu einer Festung - das „Foort de Goede Hop“¹³⁵ - ausgebaut worden war. Über die Hottentotten berichten die beiden Missionare wie folgt:

„An den Hottentotten/die uns/aus Hoffnung eines Geschencks/sehr höfflich aus dem Schiff empfiengen/haben wir ein recht elend Volck angetroffen. Sie haben gantz keinen Gottesdienst/leben in kleinen Hütten/wie bey uns die Backöfen sind/haben ein Schaaf-Fell über sich hangen/gehen mit dem Kopffe und überall bloss. Die Weiber sind an ihren Beinen mit Schaafs-Därmen bewunden/haben allerhand Metall in Haaren und am Halse hangen. Sie sind gegen die Frembden sehr höfflich und machen gantz wunderliche Posituren. Sie haben unter sich einen Capitain: GOtt aber nennen sie den Ober-Capitain“ (Merckwürdige Nachricht 1708, S. 7).

Gesehen haben Ziegenbalg und Plütschau nicht mehr die nomadischen Ureinwohner aus der Khoi Khoi-Völkerfamilie, sondern Sesshafte, von denen viele Holländisch sprechen konnten, ohne dass sie bekehrt waren. Das wird von den beiden deutschen Missionaren genau wahrgenommen:

„Wir sind etlichemal bey und in ihren Hütten gewesen/haben einen jedweden Geld oder sonsten etwas verehret. Da sie denn eine solche Liebe zu uns bekommen/dass sie uns allenthalben zugeruffen: Gute Christen/gute Christen/schöne Christen Mann. Item: Wir auch Christen-Mann so. Sie haben unter sich manche Ceremonien; wenn man sie aber fraget/warum sie dieses und jenes also thun/wissen sie nichts anders zu antworten/als dass es also Hottentotten-Manier sey“ (ebd.).

Die „Warum“-Frage ist die der Rechtfertigung. Wer die eigenen Zeremonien nicht begründen kann, sondern sie einfach als Stammenstradition versteht, unterläuft die Bedingung des protestantischen Glaubens, nämlich den Grund des Glaubens nicht nur angeben, sondern zugleich danach leben zu können. Die Hottentotten leben einfach:

„Wenn der Mond voll wird/so machen sie sich die gantze Nacht über frölich mit schreyen und tantzen. Sie haben eine wunderliche Sprache/die niemand erlernen kan.

¹³⁵ Gebaut zwischen 1666 und 1679.

Sie sind sonst von guter Disposition und Proportion des Leibes; stincken aber greulich/weil sie sich täglich mit Fett schmieren. Sie lieben die Freyheit sehr/und wird sich keiner so leicht denen Christen unterthänig machen“ (ebd.).

Diese Prognose war zutreffend. Die Herrnhuter Brüdergemeinde entsandte fünf Jahre nach Gründung ihrer Missions-Gesellschaft einen Missionar in Kapland,¹³⁶ der dort unter den Khoi-Khoi für die christliche Bekehrung sorgen sollte. Erst nach fünf Jahren, im März 1742, gelang ihm die erste Taufe und 1744 war eine kleine Gemeinde von 47 Einheimischen versammelt, von denen gerade einmal sieben getauft waren. Im gleichen Jahr wurde die Mission abgebrochen. Erst 1792 wurde eine neue Mission der Herrnhuter nach Südafrika entsandt (Krüger 1981).

Ziegenbalg, angekommen in Indien, beschrieb im Oktober 1706 die „grosse Schwierigkeit“, mit der man bei der „Bekehrung der Heyden“ zu rechnen habe. Es sei eine „schwere Sache“, einen Heiden „aus seiner Blindheit zu dem Lichte des heiligen Evangelist zu bringen“ (Merckwürdige Nachricht 1728, S. 17/18).

„Denn erstlich haben sie wegen des ärgerlichen Lebens derer Christen ein ungemeinen Abscheu gegen das Christenthum/also/dass sie es für grosse Sünde achten/mit einem Christen zu essen oder zu trincken; ja, sie meinen/dass unter allen Völckern die Christen am schlimmsten und schädlichsten wären. Zum andern kömmt ihnen ihr Götzen-Dienst weit angenehmer und warhafftiger vor/als die Lehre von Christo/in dem selbiger/ihrer Vorgeben nach/weit älter sei als diese/und nach ihrer Einbildung auch weit erfreulichere Dinge in sich begreiffe/als unser geoffenbahrtes Wort GOTTES/dass ihnen lauter verdriessliche Sachen fürzutragen scheinet/und nur hauptsächlich auff den innerlichen Dienst des Gemüthes sein Absehen hat: Da hingegen sie mit lauter materialistischen und in die Sinne fallenden Dingen zu thun haben wollen/dergleichen ihre Götzen sind“ (ebd., S. 18).

Martin Luther prägte in seiner Bibelübersetzung den deutschen Ausdruck „Götze“, der auf die Götter der Heiden gemünzt war, die gegenüber dem Christengott nichts gelten sollten, Viele Missionare machten die Erfahrungen, dass diejenigen, die sie „Heiden“ nannten, sehr wohl die Vorteile ihrer eigenen Glaubensüberzeugungen verstanden und gegenüber ihnen auch zu vertreten wussten. Das erklärt den Vorrang der Erziehung in der Mission. Wenn die Kinder der Heiden von vornherein keinen Götzenglauben aufbauen konnten, dann würden sie den christlichen Glauben ohne die Möglichkeit des Vergleichs annehmen und akzeptieren. Die Freiheit des Glaubens muss für sie ausgeschlossen werden, wenn die Glaubensgemeinschaft überleben soll.

Am Schluss können noch die rhetorischen Folgen der Mission in Augenschein genommen werden, die ja die Sünder retten und sie aus dem Elend der Welt erlösen will. Dazu muss auch erklärt werden wie das Böse in Form von sozialem Zerfall überhaupt entstehen konnte. Eine Möglichkeit ist immer der Hinweis auf die Erbsündenlehre, aber genau die macht es schwer, an Besserung zu glauben, weil die Lehre ja nichts weniger als den Zustand des Menschen in der Welt behauptet, aus dem es in der Welt keinen Ausweg gibt. Auch die beste Erziehung beseitigt nicht den Zustand der Sündigkeit des Menschen, aber was ist, wenn die schlechte Erziehung jedenfalls das Verderben der Sitten erklären kann?

¹³⁶ Der auf sich gestellte Missionar war Georg Schmidt (1709-1785), der mit sechzehn Jahren seine Erweckung erlebte und seit 1726 Mitglied der Herrnhuter Brüdergemeinde war.

- Wenn man erklären will, warum die Welt schlecht und die Gesellschaft verdorben ist, dann muss man die „böse Aufferziehung der Jugend“ in Rechnung in stellen.
- Sie ist ein hauptsächlichlicher „Grund“ und eine wesentliche „Quelle des Verderbens“.
- Wohl gibt es einige Eltern, denen an einer „guten Aufferziehung“ ihrer Kinder gelegen sei, aber sie finden kaum Unterstützung, so dass immer wieder gefährdet ist, was sie bewirken.
- Was aber ist Gutes von der Zukunft zu hoffen, wenn die Menschen überall in ihrer Kindheit „verwahrlosen“ und nichts wirklich Gutes in ihnen „befestigt“ wird?

Die Erziehung gemeinhin versagt, und auch in den Schulen werden die Kinder nicht zum Guten geführt. Sie werden durch den Zustand der Schulen „wild, roh und frech“, wer guten Willens ist und sich an die Regeln der Moral hält, wird verspottet. Die Schulen arbeiten der Erziehung der Eltern entgegen, auch weil die Lehrer ihr Amt nur äusserlich verrichten und sich nicht bemühen, die „Hertzen“ der Kinder zu erreichen (Francke 1962, S. 70ff.).

Das ist eine Zusammenfassung der Argumente eines Textes, der zwischen 1704 und 1716 entstanden ist. Verfasser des Textes ist August Hermann Francke, seine Schrift über die Reform des Erziehungs- und Bildungswesens hat später den Titel *Der grosse Aufsatz* erhalten¹³⁷ und ist 1894 zum ersten Male veröffentlicht worden. Das zentrale Motiv des „grossen Aufsatzes“ ist das Verderben der Welt, das erklärt wird mit einer durchgreifenden und fundamentalen Krise der Erziehung. Weil die Erziehung auf ganzer Linie versagt, ist die Welt schlecht und die Gesellschaft verdorben. Aber auch das Umgekehrte gilt: Wird die Erziehung zum Besseren gewendet, kann das Verderben beseitigt und der Mensch gerettet werden. Was also Ursache des Übels ist, kann zugleich Ursache des Guten sein, eine Transmutation der falschen Erziehung zur richtigen vorausgesetzt.

Das wird in barockem Deutsch dramatisch so beschrieben:

„Da nun die Menschen wie das wilde Vieh in der Irre gegangen, die Jugend nicht in der Zucht und Vermahnung zum Herrn aufgezogen worden, hohe und niedrige Schulen als ein Wilder Wald mit dem Unkraut aller Missbräuche und Unordnungen immer fortgewachsen, die armen und Elenden an Leib und Seele verwahrloset, denen Reichen noch dazu zu aller Verführung und Bossheit Thür und Thor auffgethan, insonderheit aber die Ämbter des Regier- und Lehr-Standes nicht mit solchen Leuten besetzt, die Gottes Ehre und des Nechsten Nutzen aufrichtig zum Zweck hätten, aber wohl unzählige Gottlose, Untreue, Eigennützigte, Ungeschickte, Faule und wollüstige Arbeiter um den Lohn zu Kirch- und Schul-Ämbtern gedungen worden; In Summa: da man alles so gehen lassen, wie es gegangen“, ist jetzt Abhilfe nötig (ebd., S. 81).

Diese Abhilfe ist nicht mit den Mitteln der Gerichtsbarkeit oder mit Erlassen der Fürstnhöfe zu erreichen, vielmehr muss die „Qelle“¹³⁸ des Übels verstopft werden, was nur als pädagogische Umkehr möglich ist. Worauf es ankommt, ist eine Gesamtreform der Gesellschaft,

¹³⁷ Der Titel stammt von Gustav Kramer (1806-1888), die 1880 bis 1882 eine zweibändige Biographie Franckes veröffentlicht hat. Kramer war seit 1853 Direktor der Franckeschen Stiftungen und wurde im gleichen Jahr auch Leiter des Paedagogiums der Universität Halle.

¹³⁸ Schreibweise im Original.

„nehmlich, die Jugend recht zu erziehen, die Armen an Leib und Seel recht zu versorgen, Kirchen, Schulen und ins gemein alle Ämbter mit tüchtigen Leuten sorgfältig zu versehen, das Volck vom Müssiggang und Schwelgen ... abzugewehnen und zu nützlicher Arbeit anzuhalten und auff diese und andere Weyse die Menschen in einen solchen Zustand zu setzen, dass man dergleichen Übelthaten und excesse von ihnen nicht leicht zu befahren habe möchte, welche bey der Verwahrlosung so vieler tausendmal tausend Menschen nicht anders als häufig an allen Orten sich hervor thun können“
(ebd., S. 82).

Das Übel ist überall, Abhilfe ist entsprechend eine universelle Umkehr, die aber nur dann erreicht werden kann, wenn Mittel vorhanden sind, die für eine „gründliche Besserung“ sorgen können (ebd., S. 84). Die Mittel sind sämtlich pädagogischer Natur. Gemeint sind, mit heutigen Worten,

- die Stärkung der elterlichen Erziehung,
- eine enge Kooperation zwischen Elternhaus und Schule,
- Beseitigung der Unwissenheit über Erziehung,
- staatliche Schulentwicklung,
- gute Beispiele,
- Entwicklung der Lehrerbildung,
- Verbreitung des Wissens durch Elternratgeber,
- internationaler Vergleich der Schulqualität
- Förderung der unteren sozialen Schichten
(ebd., S. 107ff.).

Dabei sind nicht nur die Analogien zur Gegenwart interessant, sondern auch die ungleich andere Absicherung dieser Vision. Heutige „Erziehungskrisen“ oder „Bildungskatastrophen“ lassen sich kaum noch mit Glaubensgewissheit absichern, während Francke den „grossen Aufsatz“ so beschliessen konnte:

„Wie endlich aus einer guten in Gottes Wort gegründeten und auff eine recht gründliche Änderung und Bessrung der Menschen ziehlenden Lehre nichts anders erfolgen kann als eine rechtschaffene Besserung bey allen denen, die solche Lehre in Sanfftmüt aufnehmen und sie in ihrem Herten pflanzen lassen: also hat auch Gott mit diesem Segen die Lehre vom wahren thätigen Christenthum, darauff unter unzehligen Lästerungen und Schmähungen der Welt hieselbst beständig bedrungen worden, gezieret und gleichsam versiegelt“
(ebd., S. 127).

„Verwahrlosung“, „Verrohung“, Exzesse des Wohlstands, Eigennutz, falsche Erziehung als „Quelle“ des Übels, Zerfall des Lehrerstandes sind bis heute Schlagworte für eine anhaltende Krisendiskussion, die also mindestens semantisch überdauert hat. Die Gegenwart wird oft als dramatischer Rückschritt wahrgenommen, aber zugleich wird ein Ausweg formuliert, der auf die richtige Erziehung verweist, nur dass dafür keine Glaubensgewissheit zur Verfügung steht.

Von Franckes Umfeld, den Pietismus in Halle, trennen uns nicht nur Jahrhunderte, sondern Welten. Wir glauben nicht mehr daran, dass der Stifter der Glaubens, Martin Luther, mit Moses in ein geistiges Zwiegespräch treten kann, was zur Sicherung des wahren

Glaubens, der vom Ursprung her begründet werden muss, zwingend notwendig ist (Lächele 2001, S. 266).¹³⁹ Wir glauben auch nicht, dass heilige Meditationen eine direkte Verbindung zu Jesus herstellen können (ebd., S. 228).¹⁴⁰ Wir haben Mühe, frommen Gesang mit dem Ausschütten des Geistes in Verbindung zu bringen (ebd., S. 124).¹⁴¹ Und es dürfte schwer sein, heute noch den *devotus studiosus*, den andächtigen Studenten, nach Massgabe des gleichnamigen Buches von 1682 aufzufinden (ebd., S. 208).¹⁴²

Kinder sind nicht mehr die „Kinder Gottes“ (ebd., S. 249). Allerdings ist das „Güldene Schatz-Kästlein“, ein pietistisches Erbauungsbuch, das 1747 in Halle gedruckt wurde, ein Beispiel für die lange Kontinuität der pädagogischen Semantik. Das Buch war bis ins 20. Jahrhundert in Gebrauch, ist immer wieder nachgedruckt worden und fand auch im Schulunterricht Verwendung. Auch die Hochwertung der „innigen“ Beziehung zu den Kindern und deren feierliche Inszenierung, ist pietistischen Ursprungs und prägt bis heute pädagogische Überzeugungen (ebd., S.296).¹⁴³ Und auch Erziehungsvorstellungen, etwa dass „blosses Ansehen“ nicht „sättiget“ (Müller Bahlke 2001, S. 72), sind durchaus noch pädagogisches Gemeingut. Kinder sind wie Pflanzen in einem gut behüteten Garten. Der pädagogische Gärtner muss wissen, dass Unterlassungen zu Wildwuchs führen, ein Übermass an Beschnitt jedoch Fruchtlosigkeit zur Folge hat. Man muss in bestimmten Situationen eingreifen, kann aber immer auch zuviel und damit das Falsche tun.

¹³⁹ Kupferstich von Gottfried August Gründler (1710-1775) für die hallesche Ausgabe der Werke Martin Luthers.

¹⁴⁰ Frontispiz und Kupfertitel der Frankfurter Ausgabe der *Meditationes Sacrae* von 1663.

¹⁴¹ Frontispiz und Titel zu Johann August Freylinghausens *Geistliches Gesangbuch* von 1702.

¹⁴² DEVOTUS STUDIOSUS oder Der Andächtige Student. L. Joachim Fellers P.P. auf der Universität Leipzig. Leipzig 1682.

¹⁴³ *Eine Liebesmahlsfeier für Kinder und Schwestern* (um 1755) (kolorierte Bleistiftzeichnung, anonym).

4. Das „aktive Kind“ der Calvinisten

Joachim Westphal war der Sohn eines armen Zimmermanns aus Hamburg. Der Sohn galt als sehr begabt und er erhielt mit der Unterstützung wohlhabender Bürger seiner Heimatstadt eine gute Ausbildung. Die Geschichte spielt im frühen 16. Jahrhundert. Westphal wurde 1510 geboren, er besuchte zunächst die Nikolaischule in Hamburg und dann die Klosterschule in Lüneburg; die erste war eine mittelalterliche Gründung und wurde seit 1529 als evangelische Volksschule geführt, die zweite war ebenfalls eine Schule aus dem Mittelalter, die der Papst 1398 als Schule der Benediktiner bestätigt hatte und die auf die Universitätsstudien vorbereitete. Westphal besuchte diese Schule, bevor die Reformation 1530 nach Lüneburg kam und das Kloster einen evangelischen Abt erhielt.

Ein Jahr früher begann Westphal sein Studium in Wittenberg unter Martin Luther und Philipp Melanchthon, also im Zentrum der Reformation. 1532 schloss Westphal sein Studium mit dem Magister in den Freien Künsten ab und Melanchthon empfahl ihn als Lehrer für das gerade neu gegründete Johanneum in Hamburg, der Gelehrtenschule der Stadt, die bis heute existiert. Der Reformator Johannes Bugenhagen¹⁴⁴ hatte sie am 24. Mai 1529 eröffnet. Westphal war dort zwei Jahre als Lehrer und Konrektor tätig, danach setzte er seine Studien fort. 1541 kehrte er zurück nach Hamburg und wurde Pastor an der dortigen Katharinenkirche. Seit 1562 leitete er die Geschäfte des Superintendenten der Stadt und wurde 1571, drei Jahre vor seinem Tod, in dieses Amt gewählt. Damit führte er die Geistlichkeit Hamburgs.

Westphals Karriere ist beispielhaft für die neuen lutherischen Eliten, die den Reformator noch selbst kannten und seine Lehren besonders eifrig verbreiteten. Es war Westphal, der den Begriff „Calvinismus“ prägte, der gemeint war als polemische Bezeichnung für die Anhänger des grössten Konkurrenten Luthers, des Genfer Predigers Jean Calvin, der sich in grundlegender Hinsicht von der Wittenberger Reformation unterschied und nicht nur von Westphal mit Polemiken überzogen wurden, deren Wortwahl noch heute erstaunt, wenn man bedenkt, wer der Hauptgegner war, nämlich die Amtskirche in Rom, die sich jeder Häresie widersetzte. Die Reformation aber ist ein Konflikt zwischen dem, was heute die Schweiz und Deutschland ist.

1528 konvertierte der Kanton Bern zur Reformation, die herrschenden Familien Genfs folgten fünf Jahre später nach. Am 27. August 1535 beendete der Genfer *grand conseil* - der Rat der Zweihundert - die fünfhundertjährige Herrschaft der Römischen Kirche, indem die katholische Messe verboten und die Güter der Kirche konfisziert wurden. Hauptantriebskraft dieser Konversion war der französische Prediger Guillaume Farel,¹⁴⁵ der der Reformationspartei in Genf vorstand und die Bewegung weg von der katholischen Kirche

¹⁴⁴ Der Reformator Johannes Bugenhagen (1485-1558) wurde 1526 nach Hamburg berufen, um die Konflikte zu lösen, die mit der Einführung des neuen Glaubens verbunden waren. Bugenhagen verfasste die Hamburger Kirchenordnung, die am 23. Mai 1530 verkündet wurde. Bereits zuvor war er nach Wittenberg zurückberufen worden.

¹⁴⁵ Guillaume Farel (1489-1565) stammte aus der Dauphiné in Südostfrankreich und hatte während seines Studiums in Paris die reformatorischen Lehren kennenlernt. Er musste 1523 Frankreich verlassen und reformierte danach in Basel und in der französischen Schweiz. 1533 kam er nach Genf und verteidigte im Januar 1534 vor dem Grossen Rat die Reformation so überzeugend, dass sie im nächsten Jahr eingeführt wurde.

antrieb. Farel predigte unter dem Pseudonym „Ursinus,“ was wohl an den Berner Bären erinnern sollte und so an die Schutzmacht der Reformation in Genf. Ein Jahr nach Einführung der neuen Lehre bat Farel einen jungen französischen Theologen nach Genf zu kommen, um dabei mitzuwirken, die neue Glaubensgemeinschaft aufzubauen. Der Theologe hiess Jean Calvin und war 27 Jahre alt.

Er ist der Verfasser der *Edits civils*, also der neuen Verfassung, die 1543 erschien und die protestantische Republik Genf begründete. Die Stadt wurde im Dezember 1602 endgültig unabhängig, als die Belagerungstruppen des Herzogs von Savoyen in der *Escalade*-Schlacht in einer einzigen Nacht besiegt wurden. Die kleine, aber aufstrebende Republik, in der viele protestantische Flüchtlinge aus Frankreich und anderen europäischen Ländern Zuflucht fanden, wurde zum Zentrum dessen, was Westphal später als „Calvinismus“ bezeichnen sollte. Calvin stammte aus Noyon in der Picardie im Norden Frankreichs, also nicht aus Genf; er gründete 1559 nicht nur die beiden höheren Lehranstalten Genfs¹⁴⁶ und schrieb einen Katechismus für das christliche Lernen (*brève instruction chrétienne*), sondern forderte auch eine ganz neue Art von Lehrern und sozialen Beziehungen unter den Gläubigen.

Doch zunächst: Was war der Anlass und das Objekts des Streits mit den Lutheranern? Beide sind aus heutiger Sicht kaum noch nachvollziehbar. Es ging um das Abendmahl, mit dem wohl schon die christlichen Gemeinden im ersten Jahrhundert an das letzte Mahl von Jesus mit den Jüngern erinnern wollten. Bereits die jüdischen Schriftrollen von Qumran am Toten Meer, die zwischen 1947 und 1956 in Felsenhöhlen gefunden wurden,¹⁴⁷ beschreiben rituelle Mahlzeiten, die sich auf das nahe Ende der Welt beziehen und bei denen der Messias als anwesend gedacht wurde. Die frühchristlichen Gemeinden haben einen ähnlichen Ritus vollzogen, als Basis dienten nicht selten Berichte und Aufzeichnungen über das Abendmahl, etwa das später so genannte Matthäusevangelium, das vermutlich zwischen 70 und 100 n. Chr. entstanden ist, wenngleich es wohl keinen Autor mit diesem Namen kennt.¹⁴⁸

Der biblische Bericht im Matthäusevangelium¹⁴⁹ beschreibt die Situation wie folgt: Am Ende des Mahls, so, reichte Jesus den Jüngern das Brot, brach es und sagte: „Nehmt, esset, das ist mein Leib“. Dann reichte er den Kelch mit Wein, sprach das Gebet und sagte:

„Trinket alle daraus, Denn das ist mein Blut des Bundes, das für viele vergossen wird zur Vergebung der Sünden. Ich sage euch aber: Von nun an werde ich nicht mehr von dieser Frucht des Weinstockes trinken bis zu jenem Tag, da ich sie neu mit euch trinken werde im Reiche meines Vaters“ (Mt. 26, 26-29).

Diese Stellen werden gedeutet als Einsetzung der „Eucharistie“ oder der rituellen Danksagung. Die Kirchenväter in der christlichen Antike wie Ignatius von Antiochien erwähnen das Abendmahl als heilige Handlung an verschiedenen Stellen,¹⁵⁰ zum Dogma der Amtskirche wurde es erst nach den vierten Laterankonzil 1215,¹⁵¹ auf dem die Lehre von der

¹⁴⁶ Das *Collège* und die *Académie de Genève*.

¹⁴⁷ Gefunden wurden etwa 850 Schriftrollen mit rund 15.000 Fragmenten, die in der Zeit zwischen 250 v. Chr. und 40 n. Chr. Nachgewiesen ist die Arbeit von mehr als 500 Kopisten.

¹⁴⁸ Der Zöllner Matthäus war einer der Jünger. Ein hebräischer Urtext seines Zeugnisses ist bis heute nicht gefunden. Die früheste Erwähnung eines Evangeliums unter seinem Namen datiert auf die Zeit zwischen 130 und 140 n. Chr. und stammt von dem Kirchenvater Papias von Hierapolis (gestorben um 140 n. Chr.).

¹⁴⁹ Die endgültige Kanonisierung der Bibel erfolgte durch den Bischof Athanasius von Alexandrien (um 298-373) im Jahre 367.

¹⁵⁰ Etwa im Brief an die Smyrner (um 110).

¹⁵¹ Der Lateran in Rom ist der Sitz der Päpste seit Konstantin I. Die fanden zwischen 1123 und 1215 vier verschiedene Konzile statt, die wegweisend für die Entwicklung der katholischen Kirche wurden. Das erste

Transsubstantiation oder der „Wesensverwandlung“ beschlossen wurde. Gemeint ist die Verwandlung von Brot und Wein in den Körper und das Blut Christi während der Feier des Abendmahls. Schon im frühen Mittelalter und besonders seit dem 9. Jahrhundert sind Lehren verbreitet worden, die die Wandlung von Wein und Blut gegenständlich ausgelegt haben. Diese Lehren bestimmten die Bedeutung des Abendmahls bis zur Reformation und sind auf dem Konzil von Trient¹⁵² von katholischer Seite nochmals bekräftigt worden.¹⁵³

In Luthers Bekenntnisschriften wird die Eucharistie gegenüber der katholischen Lehre in den meisten Punkten geändert, überall dort nämlich, wo sie sich nicht mit dem Text der Bibel vereinbaren liessen, der für die Reformation ja allein massgebend sein soll. In einem entscheidenden Punkt blieb die Lehre jedoch erhalten.

- Luther lehnte die „Transsubstantiation“ ab, also die Verwandlung von Wein in Blut während der Abendmahlsfeier.
- Ebenso abgelehnt wurde das rituelle Messopfer des Priesters und der Entzug des Laienkelchs.
- Schliesslich wurden auch die Fronleichnamsprozessionen abgelehnt.
- Beibehalten wurde die *wirkliche Gegenwart* von Christi im Wein und Brot. Sie ist von Glauben oder Unglauben unabhängig.
- Denn in der Bibel steht: „Das ist mein Leib - das ist mein Blut“.

Calvin sah darin ebenso wie Zwingli nur ein Zeichen, keine Realität, in welchem Sinne auch immer. In der Zürcher Übereinkunft von 1549, dem *Consensus Tigurinus* zwischen Calvin und dem Zürcher Reformator Heinrich Bullinger,¹⁵⁴ wird klar festgelegt, dass die entsprechenden Stellen im Neuen Testament einzig im übertragenen Sinne verstanden werden dürfen, wie es der gesunde Menschenverstand auch nahelegen würde.

- Es gibt während des Abendmahls keine Gegenwart oder „Realpräsenz Christi“;
- sein Leib, heisst es in der Übereinkunft, „befindet sich im Himmel wie an einem Ort“,
- er kann daher nicht gleichzeitig irgendwo auf der Erde sein.

Damit entledigt sich Calvin auch des Restes vom Mittelalter, das die Lutheraner bewahren wollen. Die Einsetzung der Eucharistie durch Jesus wird in den Evangelien bezeugt und was in der Bibel steht, zumal im Neuen Testament, ist das Wort Gottes. Dass Jesus in der *Feier* der Eucharistie anwesend sein soll, steht dort jedoch nicht. Für Luther war die Einsetzung der Eucharistie ein Befehl, dem unbedingt Folge zu leisten ist. Die Sakramente sind nicht lediglich Zeichen (*notae*), sondern in ihnen zeigt sich der Wille Gottes, der sich in Jesus Christus offenbart, was nur möglich ist, wenn beim Abendmahl seine Realpräsenz

Konzil beendete den Investiturstreit zwischen Papst und Kaiser, das zweite beschloss das Zölibat für die Priester, das dritte legte das Verfahren der Papstwahl fest und das vierte verabschiedete neben einem Glaubensbekenntnis die Lehre der Transsubstantiation.

¹⁵² Das Dekret über die Eucharistie wurde am 11. Oktober 1551 beschlossen.

¹⁵³ Erklärt wird die Transsubstantiation mit Hilfe der aristotelischen Substanzenlehre. Substanz wird von Materie unterschieden, das eine hat Konstanz, das andere ist veränderlich, nur materielle Einheiten existieren, aber Dauer kommt ihnen nur durch die Substanz zu. Die Brotsbstanz verwandelt sich während des Abendmahls in den Leib und Weinsubstanz in das Blut Christi.

¹⁵⁴ Heinrich Bullinger (1504-1575) stammte aus Bremgarten im heutigen Aargau und der damaligen Grafschaft Baden; Bullinger war Sohn eines katholischen Pfarrers, der im Konkubinat lebte. Der Sohn studierte in Köln Alte Sprachen und kam hier mit den Lehren der Reformation in Kontakt. 1523 wurde Bullinger für Griechisch und Latein im Zisterzienserkloster Kappel am Albis, das Kloster schloss sich 1528 der Reformation an und Bullinger wurde 1531 als Nachfolger von Zwingli zum Antistes (Vorsteher) der Zürcher Kirche gewählt.

vorausgesetzt werden kann (Wenz 1996, S. 597ff.). Die Schweizer Reformatoren Calvin und Zwingli lehnten genau das ab.

Darauf reagierten Lutheraner wie Joachim Westphal mit heller Empörung und scharfen Worten. Ihre Verachtung des „Calvinismus“ war unübersehbar sie gipfelt in dem Verdacht, dass Calvin vom Teufel besessen sein muss (Mönckeberg 1865, S. 36). Aber Calvins Auffassung lässt sich als die durchaus rationalere Variante der Reformation verstehen.

- Die Theorie der Zeichen verzichtete auf jedwede Spekulation über die körperliche Gegenwart Christi beim Abendmahl und so aber auch jede Form von Gewissheit.
- Christus ist *geistig* anwesend, also eingeschlossen im gemeinsamen Glauben.
- Es gibt keinen Austausch der Eigenschaften zwischen den Menschen und ihrem Heiland.

Auf der anderen Seite sind Calvins Lehren viel schroffer als die von Luther und Melancthon, die ihrerseits die Sündhaftigkeit des Menschen stark betonen und jede Form von Entlastung etwa durch Beichte oder Ablasshandel ablehnen. Aber Calvin geht von einer doppelten Prädestination des Menschen aus, Gott hat vor der Erschaffung der Welt Auserwählte von Nicht-Auserwählten unterschieden, ohne dass es dafür Gründe oder Anhaltspunkte gäbe. Nur für die Auserwählten ist die Auferstehung vorgesehen, die anderen sind auf dem Weg in die ewige Hölle. Diese Prädestination bestimmt das Leben jedes Menschen, ohne dass der etwas dagegen tun könnte. Einen freien Willen gibt es für Calvin nicht, den im Übrigen auch Luther negierte, wenngleich aus anderen Gründen. Der Abendmahlstreit selbst bis heute ungelöst und auf ihn geht die unterschiedliche Entwicklung der verschiedenen Kirchen der Reformation zurück.

Jean Calvin starb am 27. Mai 1564, achtzehn Jahre nach Martin Luther. Beide kannten sich nicht persönlich. Den *Consensus Tigurinus* hatte Luther nicht mehr erlebt, ebenso wenig wie den wesentlich von Zwinglis Nachfolger Heinrich Bullinger erarbeiteten Heidelberger Katechismus von 1563, der die Glaubenslehre der Reformierten zusammenfasste und ihr einen auch didaktisch prägenden Ausdruck gab. Und Luther hat auch nicht mit ansehen müssen, wie sich die calvinistischen Lehren verbreiteten und in ganz Europa Fuss fassten, obwohl sie das gesellschaftliche Leben viel strenger regelten als seine eigenen. Die Kirchenzucht - *ecclesiae disciplina* - war gedacht zur Bewahrung der Einheit der Kirche und darauf sollte das Leben der Gläubigen eingestellt sein. Die Kirchenzucht wird öffentlich vollzogen, unter der Voraussetzung, dass es keine Gemeinde ohne Sünder gibt.

Ein direkter Schüler von Calvin war Caspar Olevian oder Kaspar Olevianus, der auf Trier stammte, in Frankreich Recht studiert hatte und in der Schweiz für das Predigeramt ausgebildet wurde. Er studierte an der Hohen Schule in Zürich, in Lausanne und in Genf, wo er Calvin hörte. Zurück in Deutschland lehrte er, was er in Genf gelernt hatte, nämlich die strengen Vorschriften der Kirchenzucht. Olevian war Prediger in Heidelberg und einer der beiden Herausgeber des Katechismus.¹⁵⁵ Unter Olevians Einfluss wurde das pfälzische Kirchenwesen nach calvinistischen Grundsätzen neu verfasst und die Kirchenordnung unter strikte Regeln gestellt.

¹⁵⁵ Der andere Herausgeber war Zacharias Ursinus (1534-1583), der ebenfalls in Genf bei Calvin studiert hatte.

Später wirkte er in der Grafschaft Nassau-Dillenburg im heutigen Hessen, wo 1536 die Reformation eingeführt worden war. 1577 bekannte sich Johann VI. Graf von Nassau zum calvinistischen Glauben und 1584 gründete er die Hohe Schule von Herborn,¹⁵⁶ die erste reformierte Universität im deutschen Sprachraum.¹⁵⁷ Sie hatte bis 1817 Bestand und ihr erster Rektor war Caspar Olevian, der zuvor einen Bauernkatechismus verfasst hatte,¹⁵⁸ damit die Lehren Calvins auch im einfachen Volk verbreitet werden konnten. Die Herborner Generalsynode von 1586 war der erste Zusammenschluss reformierter Kirchen ausserhalb ihrer jeweiligen Territorien. Es gab für alle eine gemeinsame Kirchenverfassung. Als Olevian starb, wurde er gefragt, ob er sich des Heils gewiss sei und er antwortete mit dem lateinischen Wort „certissimus“.

Der Calvinismus, der die Lebensführung bis ins Einzelne regelte und nicht zuletzt die Erziehung der Kinder stark machte, hatte besondere Erfolge in den Niederlanden und auf den britischen Inseln. In Schottland wurden die Lehren durch den Prediger John Knox eingeführt, der aus East Lothian an der Ostküste Schottlands stammte und an der 1410 gegründeten University of St. Andrews studiert hatte. Knox wurde ordiniert und wird in den Quellen auch als Notar erwähnt. Wohl unter dem Einfluss von George Wishart wurde Knox Parteigänger der Reformation. Wishart war als Schoolmaster im schottischen Montrose im Bezirk Angus tätig war und wurde als Häretiker angeklagt, weil er den Marienkult der katholischen Kirche angegriffen hatte.

Als Wishart am 1. März 1546 verbrannt wurde, war Knox an einem Aufstand gegen den letzten katholischen Kardinal von Schottland, den Erzbischof von St. Andrews David Beaton, beteiligt, der Wishart hatte hinrichten lassen. Beaton wurde ermordet und damit hatte die Reformation in Schottland ihren entscheidenden Widersacher verloren, aber Knox geriet in Gefangenschaft, nachdem eine französische Interventionstruppe mit 21 Galeeren den Hafen von St. Andrews besetzt und den Aufstand niedergeschlagen hatte. Knox verbrachte fast zwei Jahre in Galeerenhaft und lebte danach im englischen Exil. Im Januar 1554 musste er fliehen, weil mit Maria Tudor eine katholische Königin den englischen Thron bestiegen hatte. Nach einigen Umwegen wurde Knox 1556 für drei Jahre Prediger der englischen Gemeinde in Genf und kehrte 1559 nach Schottland zurück.

Er war der eigentliche Urheber der calvinistischen Pädagogik, in der die Elementarerziehung betont wurde und die Kinder früh zum Lernen angehalten werden sollten.

- Knox forderte, dass jede Kirche einen „schoolmaster“ anstellen soll, der neben dem Katechismus auch die Elementarfächer unterrichtet;
- jede grössere Gemeinde soll eine Sekundarschule oder ein Collegium einrichten und die begabten Kinder auf die Universität vorbereiten;
- für die Kinder der Armen und für die aus den ländlichen Regionen seien Stipendien einzurichten;
- der Grundsatz war: mit Unwissenheit ist der Kirche nicht gedient (The Works of John Knox 1860, S. 197ff.).

In Einleitung zum *First Book of Discipline* von 1560 heisst es: Die Kinder der Gemeinden müssen in ihrem Bildungsprozess unterstützt werden, vorausgesetzt, dass sie sich

¹⁵⁶ Academia Nassauensis.

¹⁵⁷ Allerdings erhielt die Hohe Schule nie das kaiserliche Universitätsprivileg. Sie hatte auch nie mehr als hundert eingeschriebene Studenten. Auch in Schottland entstand eine reformierte Universität, nämlich die von Edinburgh, die 1582 eröffnet wurde.

¹⁵⁸ Datiert wird die Verfassung des Bauernkatechismus zwischen 1577 und 1584.

als fähig (apt) erweisen. Kinder, die für eigentliche Studien nicht begabt genug sind, sollen ein Handwerk erlernen oder einem Gewerbe nachgehen,

„quhairby thai may be profitable membres in a common wealth“
(ebd., S. 198).

Das *First Book of Discipline* war die erste schottische Kirchenordnung. Sie enthält neben der starken Betonung von Erziehung auch einige politische Besonderheiten, die für die weitere Geschichte von grosser Bedeutung werden sollten.

- Die Diener der Kirche wurden von ihrer Gemeinde gewählt und von der je besten Kirche in der Region geprüft.
- Die beiden von Knox genannten Ämter des „Exhorter“ und des „Reader“ - Mahner und Prediger - waren Ämter auf Zeit, was auch für die Superintendenten galt.
- Die Kirchenzucht stand in engem Zusammenhang mit dem schottischen Glaubensbekenntnis, das ebenfalls 1560 beschlossen wurde (Graham 1996).

Gemeinden waren in der katholischen Kirchenordnung ohne eigene Bedeutung. Das änderte sich mit der Reformation grundlegend. Der Strassburger Reformator Martin Bucer unterschied zwei Ämter, die in jeder Gemeinde zu besetzen seien, das eine dient der Seelsorge und das andere der Armenfürsorge. Die Seelsorge soll nicht länger von einer Priesterkaste besorgt, sondern in die Hand eines Ältestenrates gelegt werden. Das griechische Wort „presbyterios“ lässt sich mit „älter“ oder der Ältere“ übersetzen, daher wurde von einer *Presbyterialverfassung* gesprochen.

Die Presbyterialverfassung, wonach die Kirchen und Gemeinden durch Ältestenräte geleitet werden, denen gleichermassen Priester wie Laien angehören, geht auch auf Calvin zurück, der ursprünglich sogar nur Laien als Priester und Lehrer einsetzen wollte. Damit verbunden war die Idee, dass die göttliche Ordnung nicht anders als durch Predigt - also durch Kommunikation - aufrecht erhalten werden kann und die Gemeinde daher einmütig im Geistes Gottes lernen und voranschreiten muss, durch sich selbst aber nichts bewirkt, weil Gott es ist, der das Geschehen lenkt.

Calvins Hauptschrift ist eine Unterrichtslehre. Sie erschien 1539 zum ersten Male in Basel und trug den lateinischen Titel *Institutio christianae religionis*. Die definitive Fassung wurde 1559 veröffentlicht, der deutsche Titel lautet *Unterricht in der christlichen Religion*. Es heisst hier:

„Nichts war geschickter zur Pflege der gegenseitigen Liebe, als durch solch ein Band die Menschen untereinander zu verbinden, indem Einer als Pastor eingesetzt wird, welcher zugleich die Übrigen lehrt, die angewiesen werden, seine Schüler zu sein, damit sie aus einem Munde die gemeinsame Lehre aufnehmen; denn wenn Jeder sich selber genug wäre und der Arbeit der Anderen nicht bedürfte, was gleichbedeutend ist mit dem Hochmut des menschlichen Geistes, dann würde jeder die Anderen verachten und er würde von ihnen verachtet werden“ (Institutio Lib. IV, c. III, 2).

Damit ist aber zugleich gesagt, dass nicht die Gemeinde das Erste ist und aus ihrer Mitte heraus das Amt schafft; Gott schickt das geistliche Amt und macht so die Gemeinde (so schon Rippe 1847, S. 75). Auf der anderen Seite wird die Gemeinde, die das Amt in sich

weiss, sich fortlaufend belehren lässt und so lernt, sehr autonom; sie kann sich selbst organisieren und ist nicht Teil einer Hierarchie.

Die presbyterianischen Kirchen in Schottland und England stellten sowohl für die Amtskirche als auch für die Obrigkeit ein Problem dar, weil sie sich weder kirchlich noch weltlich unterordnen wollten. Das schottische Parlament führte 1560 mit der von Knox entworfenen *Confessio Scotica* eine calvinistische Staatskirche ein, für deren Leitung sich allmählich ein Delegationsprinzip herausbildete. In England dagegen, wo seit 1558 Puritaner für Kirchenreformen eintraten und der Prediger Thomas Cartwright¹⁵⁹ 1572 die Hierarchie der Amtskirche verdammt, bildete jede Gemeinde einzelne Versammlungen und regierte sich so tatsächlich selbst. 1647 erlebten die Presbyterianer ihre Anerkennung durch das „Lange Parlament“,¹⁶⁰ aber als 1660 die Monarchie restauriert und die Hierarchie der Anglikanischen Kirche bestätigt wurde, wurden sie zu „Non-Konformisten“ ausserhalb von Kirche und Gesellschaft.

William Perkins¹⁶¹ hatte 1592 gefragt, wie ein Mensch wissen kann, ob er „ein Kind Gottes“ ist oder nicht. Perkins war einer der meist gelesenen Theologen des frühen 17. Jahrhunderts. Die Antwort auf seine Frage bezieht sich auf das *Bewusstsein* der Christen, aus dem die Stimme Gottes spricht.¹⁶² „Bewusstsein“ ist nicht einfach feste Überzeugung oder unbeirrter Glaube, vielmehr zeigt sich Bewusstsein oder „conscience“ im Handeln und es lässt sich an der Praxis verifizieren. 1604 erschien posthum Perkins' *The First Part of the Cases of Conscience*, das erste Buch über die Fallmethode. Bewusstsein, so Perkins, zeigt sich im gelungenen Fall, in der Bewältigung von Aufgaben und in der Überwindung von moralischen Dilemmata, nicht in der Zustimmung zu einem abstrakten Dogma.

Ein widerständiger Puritaner war Perkins nicht. Solche Puritaner waren etwa die heute so genannten „Pilgrim Fathers“, die bei der Besiedlung Nordamerikas eine zentrale Rolle spielten. Die Kerngruppe stammte aus der Gemeinde von Babworth in Nottinghamshire. Hier predigte der Separatist Richard Clyfton, der 1608 mit seinen Anhängern nach Amsterdam emigrierte. Auch nach seinem Tod im Jahre 1616 blieb die Gruppe zusammen und beschloss auszuwandern, um die eigene Religion frei leben zu können, was auch in Holland nicht möglich war. 1620 fuhren die Pilgrims, der auch Calvinisten angehörten, von Southampton aus in Richtung Amerika.

Ihr Schiff, die Mayflower, erreichte im November 1620 Cape Cod, die Halbinsel vor dem Festland, die 1602 entdeckt worden war. Von hier aus entstand die „New Plymouth Colony“ im heutigen Massachusetts.¹⁶³ Nach und nach wurden Gemeinden gegründet, auf

¹⁵⁹ Thomas Cartwright (1535-1603) wurde 1569 Lady Margaret's Professor of Divinity in Cambridge. Es ist die älteste Professur der Universität, die 1502 eingerichtet wurde. Cartwright behielt diese Professur wegen seiner kirchenkritischen Ansichten nur für ein Jahr. Er musste England verlassen, besuchte Genf, unterstützte die Kirchen der Hugenotten auf den Kanalinseln und wurde Pastor in Antwerpen. Cartwright kehrte erst 1585 illegal nach England zurück, wurde mehrfach in Haft gesetzt und lebte erst am Ende seiner Karriere unbehelligt in der mittelenglischen Stadt Warwick.

¹⁶⁰ König Charles I. (1600-1649) hatte elf Jahre versucht, ohne Parlament zu regieren. Er musste 1640 unter dem Druck der Öffentlichkeit ein Parlament einberufen, das aber nur drei Wochen tagte. Der König löste dieses Parlament auf und setzte ein neues ein, das „Langes Parlament“ genannt wird, weil es zwischen 1640 und 1660, als während des Bürgerkrieges und in Cromwells Republik, nie aufgelöst wurde.

¹⁶¹ William Perkins (1558-1602) studierte am Christ's College in Cambridge und machte Erfahrungen als Gefängnisprediger. 1585 wurde er Rektor der St. Andrews Church in Cambridge.

¹⁶² *A Case on Conscience: the greatest that euer was; how a man may know whether he be the child of God or no ...* (London 1592).

¹⁶³ Auf dem Schiff Mayflower segelten 104 Passagiere, darunter 50 Pilgrims. Die Hälfte der Emigranten starb im ersten Winter in der neuen Welt. Unter den Siedlern waren auch holländische Calvinisten.

einer Presbyterialverfassung basierten. Die Selbstregierung der Kolonie endete am 7. Oktober 1691. Das Gemeindeprinzip selbst ging aber nicht unter und hatte enorme Folgen für die Entwicklung nicht zuletzt der Erziehung. In den Gesetzen der Kolonie war ausdrücklich von der Pflicht zur Erziehung die Rede. Im Juni 1671 wurde bestimmt, dass es zu den guten Pflichten der Kolonie gehört, in jeder Gemeinde ein Augenmerk auf die Erziehung der Kinder zu legen, „whilest they are young and capable of Learning“ (Brigham 1836, S. 270).

Jedermann müsse darauf achten, dass die Kinder unterrichtet werden und so viel Bildung erhalten, dass sie mit Gottes Hilfe fähig werden, die Bibel und andere wertvolle Bücher in englischer Sprache zu lesen, die wichtigsten Gesetze kennen, die Hauptgründe und Prinzipien der christliche Religion verstehen und die Antworten des Katechismus beherrschen (ebd., S. 270/271).

„And further that all Parents and Masters do breed and bring up their children and apprentices in some honest lawful calling, labour or employment, that may be profitable for themselves, or the Country; and if after warning and admonition given by any of the Deputies, or Select-men, unto such Parents or Masters, they shall still remain negligent in their duty, ... whereby Children or Servants may be in danger to grow Barberous, Rude or Stubborn,, and so prove Pests instead of Blessings to the Country; That then a fine of ten shillings shall be levied on the Goods of such negligent Parent or Master, to the Towns use, except extreme poverty call for mitigation of the said fine“ (ebd., S. 271).

Man sieht, Erziehungsbussen sind eine puritanische Erfindung, die auch tatsächlich angewendet wurde. Aber das war nicht alles. In der Massachusetts Bay Colony wurde 1647 das erste Schulgesetz erlassen, das es überhaupt gab. Es ging als „Old Deluder Satan Act“ in die Rechtsgeschichte ein und sah vor, dass in Gemeinden mit mehr als fünfzig Familien ein Lehrer eingestellt werden muss, der den Kindern das Lesen und Schreiben beibringt. Nur so seien sie imstande, die Botschaften der Bibel aufzunehmen und den Versuchungen Satans zu widerstehen.

- Bereits 1642 hatte ein Gesetz vorgeschrieben, dass alle Kinder sowie die Hausbediensteten Lesen und Schreiben können müssen.
- Das Gesetz von 1647 sah auch vor, dass in Orten mit mehr als hundert Familien ein Schulmeister für eine Grammar School eingestellt werden muss, der die begabten Kinder auf das Harvard College vorbereiten sollte.
- Erstmals wurden von Gemeinden bezahlte Lehrkräfte angestellt, deren einzige Aufgabe darin bestand zu unterrichten.¹⁶⁴

Calvinistische Lehren prägten auch den englischen Bürgerkrieg. Der bekennende Puritaner Oliver Cromwell liess König Charles I. hinrichten und gründete 1649 die englische Republik, die zehn Jahre Bestand hatte und Spuren im Alltag hinterliess. Der fromme Cromwell liess viele Wirtshäuser schliessen, verbot die Sonntagsarbeit und sogar den sonntäglichen Spaziergang, untersagte Vergnügungsspiele, führte einen monatlichen Fastentag ein und erliess einen Dresscode - Aufreizende Kleidung zu tragen, war untersagt, ebenso jede Form von Makeup, und Weihnachten wurde zu einer freudlosen Angelegenheit ohne Alkohol und ganz im Dienste des Herrn.

¹⁶⁴ Der erste Lehrer, den die Massachusetts Bay Company einstellte, hiess John Legat und stammte aus Hampton. Er begann seine Tätigkeit am 21. März 1649. Unterrichtet wurden alle Kinder, unabhängig von ihrem Geschlecht.

Zwei Jahre nach Wiederherstellung der Monarchie wurde der Act of Uniformity erlassen. Das Gesetz von 1662 sah vor, dass einzig das *Book of Common Prayer* als Grundlage des christlichen Glaubens Verwendung finden darf. Das Buch, zusammengestellt und herausgegeben von Thomas Cranmer, dem Erzbischof von Canterbury,¹⁶⁵ ist die Agende der Anglikanischen Kirche, in der nach dem Bruch mit Rom die Liturgie, das Glaubensbekenntnis und alle kirchlichen Dienste festgelegt wurden. Die erste Ausgabe erschien 1549, im gleichen Jahr erklärte König Edward VI. mit dem ersten Act of Uniformity den Text für verbindlich für jeden Gläubigen seines Landes. Die Absicht war, den Bekenntnissen der verschiedenen reformierten Kirchen den Boden zu entziehen.

Mit dem Gesetz sollte die Unterordnung aller nicht-anglikanischen Gruppen unter die Kirche von England erzwungen werden. In der Folge verliessen rund zweitausend puritanische Pfarrer die Anglikanische Kirche und schlossen sich nicht-konformistischen Gemeinden an.

- Deren Mitglieder wurden durch das Gesetz von allen öffentlichen Ämtern ausgeschlossen,
- die Kinder durften nicht an den Universitäten von Oxford und Cambridge studieren¹⁶⁶
- und die Gemeinden selbst wurden immer wieder verfolgt.
- Ein weiteres Gesetz,¹⁶⁷ das den Nonkonformisten bei Strafe verbot, in öffentlichen Schulen zu unterrichten, hatte bis 1812 Geltung.

In den nonkonformistischen Gemeinden entwickelten sich neue Vorstellungen der Erziehung, die sich am besten mit der Metapher des „aktiven Kindes“ erfassen lassen, die heute mehr oder weniger erst der Reformpädagogik zugeschrieben wird. Aber das selbsttätig lernende oder „aktive“ Kind ist nicht ihre Erfindung. Diese Annahme hat ihre Wurzeln in der Geschichte der christlichen Erziehung, ein Tatbestand, der in der Literatur selten beachtet worden ist. „Christlich“ bezieht sich vor allem auf die calvinistischen Glaubensrichtungen. Die Kinder wurden hier nicht länger passiv verstanden, sondern als „active seekers of redemption“ (Bremner 1970, S.132).

Ein frühes und berühmtes Beispiel ist *A Token for Children*, das der puritanische Prediger James Janeway 1671 in London veröffentlichte.¹⁶⁸ Janeway hatte am Christ College in Oxford studiert und war danach, wie viele Puritaner, Hauslehrer. Er wurde später Prediger einer non-konformistischen Gemeinde in London und starb schon mit achtunddreissig Jahren. Sein Buch ist ein Meilenstein in der Geschichte der Kindheit.

¹⁶⁵ Thomas Cranmer (1489-1556) stand in den Diensten von Heinrich VIII. und sorgte für die Legitimation seiner Scheidungen. Cranmer war von 1533 bis 1553 Erzbischof von Canterbury. Unter der katholischen Königin Mary I. wurde er am 13. November 1553 verhaftet und wegen Hochverrats zum Tode verurteilt. Das Urteil wurde am 21. März 1556 vollstreckt.

¹⁶⁶ Das Gesetz zementierte die bestehende Praxis. Dissidenten der englischen Kirche wurden bereits seit 1581 vom Studium in Oxford ausgeschlossen, Cambridge folgte 1616.

¹⁶⁷ Der Five-Mile Act von 1665. Das Gesetz hiess so, weil es den Nonkonformisten vorschrieb, in einem Abstand von fünf Meilen von den Gemeinden zu wohnen, aus denen sie verbannt worden waren.

¹⁶⁸ James Janeway (1636-1674) war Minister in verschiedenen puritanischen Kongregationen. Die Kirche von England bekämpfte ihn nach dem Act of Uniformity und wollte ihn sogar umbringen lassen. Janeway hatte als Prediger und Autor viele Anhänger, 1672 bauten seine Freunde in der Nähe von London ein eigenes Versammlungshaus, nur um ihn zu hören. Janeway starb zwei Jahre später an Tuberkulose.

- Es basiert auf Unterhaltungen mit Kindern und erzählt die Geschichten von vorbildlichen Kindern des Glaubens, die nicht zu klein sind, Gott zu dienen, aber auch nicht zu klein, um für ihren Glauben zu sterben.
- Das Buch war einer der grossen Erfolge der englischen Literaturgeschichte; es ist bis heute im Handel erhältlich und spiegelt die puritanische Sicht des Kindes, also die von Sünde und Leistung.
- Diese Sicht setzt eine aktive Form der Bekehrung voraus.

Für diesen Zweck wurde erstmalig ein Buch für Kinder eingesetzt, dessen Themen nicht an den Schulunterricht oder die Katechese gebunden waren. Die Puritaner entwickelten so eine eigene Literatur für Kinder, die durch Lektüre und nicht durch formale Belehrung lernen sollten. Lesen wird auf diesem Wege zu einer Glaubensaufforderung, die Handeln abverlangt und nicht bloss den wie immer gearteten Nachvollzug des Glaubens.

In *A Token for Children* werden die Geschichten von 22 Kindern behandelt. Alle diese Kinder haben ein exemplarisches Leben geführt und werden als Vorbilder hingestellt. In der Anrede an die pädagogischen Nutzer des Buches¹⁶⁹ spricht Janeway davon, dass die Kinder „precious jewels“ seien und so auch in die Obhut der Erwachsenen gegeben werden. Kinder seien „noble plants“, doch der Teufel arbeite hart und das verlange den möglichst frühen Einsatz für den Glauben. Der rohe Stein - also das zu formende Kind - werde sich als „Pfeiler“ im Tempel Gottes erweisen, aber nur, wenn die Aufgabe der Erziehung ernst genommen wird. Die Erwachsenen tragen dafür eine besondere Verantwortung, der sie sich nicht entziehen können oder dürfen.¹⁷⁰

Die berühmte Stelle, wonach kein Kind „zu klein“ sei für den Glauben und so für die Erziehung, findet sich ebenfalls in der Anrede. Es heisst hier:

„They are not too little to die; they are not too little to go to hell; they are not too little to serve their great master; too little to go to heaven; for of such is the kingdom of God“ (Janeway 1795, S. 4).

Das erste Beispiel ist die Geschichte von Sarah Howley, ein Mädchen zwischen acht und neun Jahren, das eine Predigt über die „Mühseligen und Beladenen“ hört, wie sie im Matthäusevangelium beschrieben werden. Besonders beeindruckte sie der Satz, den Jesus am Ende seines Jubelrufs spricht: „Denn mein Joch ist sanft und meine Last leicht“ (Matth 11, 30). Sarah findet so auf eigenem Weg den Zugang zum Glauben, „desiring with all her soul to escape from the everlasting flame, and to get an interest in the Lord Jesus“ (Janeway 1795, S. 7/8). Sie allein ist für ihre Rettung verantwortlich (ebd., S. 8), nämlich für die Schulung des Glaubens, ein tugendhaftes Leben und die „religious duties“ (ebd., S. 10).

Mit vierzehn Jahren wird Sarah lungenkrank, leidet tapfer und stirbt im Bewusstsein, nicht zu jung zu sein für den Tod, weil sie selbst zum Glauben gefunden hat. Sie ist als Kind das Vorbild für alle Gläubigen. Für ihr Begräbnis wünscht sie sich eine Predigt über „the preciousness of time“ (ebd., S. 15). Und dann wendet sie sich an die Familie, die um ihr Krankenlager versammelt ist:

¹⁶⁹ TO all PARENTS, SCHOOLMASTERS and SCHOOLMISTRESSES, or any who have any hand in the Education of youth (Janeway 1795, S. 3).

¹⁷⁰ Der Leser des Vorwortes und Nutzer des Buches wird daher eindringlich ermahnt: „In the name of the living GOD, as you will answer it shortly at this Bar, I command you to be faithful in instructing and catechising your young ones“ (Janeway 1795, S. 3).

„When her soul was thus ravished with the love of Christ, and her tongue so highly engaged in the Magnifying of God; her father, brethen, & sisters, with others of the family, were called, to whom she spake particularly, as her strength would allow... O get a Christ for your souls while you are young” (ebd., S. 17/18).

Ein wichtiges Erziehungsmittel waren auch Hymnen, die sich direkt an Kinder wendeten. 1719 schrieb der englische Komponist und Liederdichter Isaac Watts¹⁷¹ den Hymnus *Come, Children, Learn to Fear the Lord*. Die sechs Strophen ermahnen die Kinder, tugendvoll zu leben im Angesicht des strafenden Gottes. Gnade wird nur denen zuteil, die kein falsches Wort sprechen und gelernt haben, dem Vorbild der Heiligen zu folgen und der Sünde zu widerstehen. Die Kinder wurden so in einem Lied eigens thematisiert und konnten sich auch selbst ansprechen, wenn die Hymne in der Gemeinde gesungen wurde. Calvinistische Hymnen kannten vorher nur biblische Themen und keine direkten Ansprachen, schon gar nicht von Kindern.

Das Thema wird in den *Devine and Moral Songs for Children* von Watts nochmals aufgegriffen. Das Buch erschien 1720 und ist ein musikalischer Katechismus, der das lernende Kind in den Mittelpunkt stellt. Lernen ist abhängig von der richtigen Instruktion. Auch hier wird der Zweck im Vorwort erläutert. Die Hymnen sollen die Kinder erfreuen und zugleich belehren. Jede Woche sollen sie ein Lied lernen und dadurch im Glauben gefestigt werden. Verbunden mit diesem Ziel ist ein klares didaktisches Kalkül:

„What is learned in verse is longer retained in memory, and sooner recollected. The like sounds and the like number of syllables exceedingly assists the remembrance. And it may often happen that the end of the song, running in the mind, may be an effectual means to keep off some temptations, or to incline to some duties, when a word of scripture is not upon their thoughts” (Watts 1829, Preface).

Die „Doktrin“ der möglichst frühen Erziehung der Kinder einhergehend mit der besonderen Verantwortung der Eltern findet sich an vielen Stellen der puritanischen Literatur (Mather 1828, S.7).¹⁷² Ein Grund war die Lehre der konstitutiven Sündhaftigkeit; die Eltern waren gehalten, ihren Kindern schnell Lesen beizubringen, damit sie selber in ihrem Glauben aktiv werden können. Alle calvinistischen Gruppen legten grössten Wert auf die Erziehung und Bildung ihrer Kinder. Literalität und Gelehrsamkeit waren hohe Tugenden, solange sie dem Glauben nicht widersprachen.

Allmählich lösten sich aber die Vorstellungen und Mittel der Erziehung kleiner Kinder von den calvinistischen Glaubensvorgaben, die pädagogische Doktrin des aktiven Lernens machte sich selbständig, und zwar nicht zufällig über die *Medien* der Erziehung. 1781 veröffentlichte die englische Schriftstellerin Anna Laetitia Barbould *Hymnen in Prosa für Kinder*,¹⁷³ die das Bild des aktiven, aus sich selbst heraus lernenden Kindes nachhaltig

¹⁷¹ Isaac Watts (1674-1748) stammte aus einer Dissenter-Familie. Er wuchs in Southampton auf und studierte an der Akademie in Stoke Newington. Danach war er als Hauslehrer tätig, eine permanente Stelle fand er im Haus des Bürgermeisters von London, Sir Thomas Abney (1640-1721). Watts schrieb neben pädagogischen und politischen Traktaten fast 700 Hymnen, die zum Teil bis heute gesungen werden. Watts wurde vielfach übersetzt und war auch im deutschen Sprachraum mit zahlreichen Schriften und Liedern präsent.

¹⁷² Das Zitat der „Doktrin“ stammt aus Cotton Mathers *Discourse on the Good Education* aus dem Jahre 1708. Cotton Mather war Prediger an der alten North Church in Boston.

¹⁷³ Anna Laetitia Barbould: *Hymns in Prose for Children* (London: J. Johnson 1781). Der Titel spielt auf Isaac Watts an.

geprägt haben. Seit der Reformation stand der katechetische Unterricht¹⁷⁴ im Mittelpunkt der kirchlichen Unterweisung; hier waren die Kinder passiv und mussten vorgegebene Antworten auf Fragen des Glaubens auswendig lernen, die sie nicht selbst gestellt hatten. Der Lernerfolg wurde daran bemessen, ob und wie die Kinder die Antworten des Katechismus auswendig hersagen konnten, eigenes Denken oder Fragen waren nicht erforderlich und wurden sogar bestraft.

Dagegen hatte bereits Isaac Watts in seinem Diskurs über die Kindererziehung argumentiert, der 1754 posthum veröffentlicht wurde.¹⁷⁵ „Education“ wird hier gebunden an Wissen und Verstehen. Kinder können im Prinzip alles lernen, aber sie müssen eine Erziehung erhalten, weil sie unwissend auf die Welt kommen und roh (brute) bleiben, wenn sie nicht unterwiesen werden (Watts 1832, S. 263/264). Die Anforderung des Verstehens wird so beschrieben:

„All our ... powers of nature, such as the will and the various affections, the senses, the appetites, and the limbs, would become wild instruments of madness and mischief, if they are not governed by the understanding; and the understanding itself would run into a thousand errors, dreadful and pernicious, and would employ all the other powers in mischief and madness, if it hath not the happiness to be instructed in the things of God and men“ (ebd., S. 264).

Kinder sollen lesen, aber nicht pauken (cram), sie sollen von dem überrascht werden, was sie lesen, und die Bücher müssen für sie geeignet sein. Die Bildung des Geistes fordert auf der anderen Seite konstantes Üben, und dies „from their early years (on)“ (ebd., S. 269).

- Kinder sollten auch in der Kunst der Selbstregierung (self-government) unterwiesen werden,
- also lernen, selbst zu denken und ihren eigenen Verstand zu gebrauchen, soweit dies irgend möglich ist (ebd., S. 275).
- Wer lernen soll, was er nicht versteht, wie Latein oder Griechisch für kleine Kinder, wird schnell alles vergessen, was die Schule beibringen wollte (ebd., S. 289/290).
- Generell gilt: „Children should be treated with great reverence“ (ebd., S. 299).

Anna Barbaulds Hymnen folgen dieser Maxime. Sie nehmen die Kinder und ihre Erfahrungswelt ernst, ausgehend von der Beobachtung, dass diese Welt von den Kindern erlebt und gestaltet werden muss, also nicht einfach vorhanden ist. Die Schöpfung erschliesst sich nicht einfach aus der Katechese.

- In den Hymnen lernen Kinder, dass sie nicht zu klein sind, Gott zu preisen, und sie lernen, dass ihre Welt der Fantasie einen Platz hat in der Schöpfung.
- Die Kinder entdecken die Welt und mit der Welt Gott, ohne dass sie einer Katechese ausgesetzt werden.

¹⁷⁴ Schriftliche Formen der kirchlichen Unterweisung, die „Katechismus“ genannt wurden, gab es seit dem frühen Mittelalter. In der Reformation wurde daraus das zentrale Mittel der kirchlichen Unterweisung. Katechismen für Kinder entstanden schon vor der Reformation, etwa *Kinderfragen*, die der Bischof Lukas von Prag (um 1460-1528) für die Gemeinde der Böhmisches Brüder verfasste und die 1501 oder 1502 gedruckt wurden. Die beiden massgeblichen Werke für die Erwachsenenkatechese der protestantischen und der reformierten Kirche waren Martin Luthers Kleiner Katechismus, der 1529 zuerst gedruckt wurde, und der Heidelberger Katechismus, der 1563 erschien.

¹⁷⁵ *A Discourse on the Education and Youth* (Watts 1832, S. 262-336).

- Sie werden nicht autoritär nach ihrem Glauben befragt, sondern können selbst fragen.

In der sechsten Hymne ist vom „child of reason“ die Rede, also von einem Kind, das seine eigene Anschauung gebrauchen kann, um sich schlüssig zu werden über die Welt, die es erfährt. Es muss seine Augen öffnen, um die Schöpfung Gottes zu erkennen, es muss hinausgehen in diese Welt, und wenn es *sieht* und *beobachtet*, wird das Kind auch die Grösse Gottes und die Schönheit seiner Schöpfung erkennen. Das Kind erkennt selbst und braucht keine Vorschriften (Barbault 1781, S. 36ff.).

Anna Barbault¹⁷⁶ wurde im Haus ihrer presbyterianischen Eltern erzogen und lernte von ihrem Vater Latein und Griechisch sowie moderne Fremdsprachen und Naturwissenschaften. Der Vater, John Aikin,¹⁷⁷ war Leiter der Kibworth Academy in Leicestershire und Prediger in der benachbarten presbyterianischen Kirche. Die Gemeinde Kibworth Harcourt war nach dem Ende der englischen Republik ein Zentrum der *Dissenters*. So nannte man die religiösen Gruppen, die sich der Anglikanischen Kirche widersetzen und eigene Glaubensgemeinschaften bildeten. Viele von ihnen waren in der einen oder anderen Weise von calvinistischen Lehren beeinflusst und alle wollten sich selbst regieren.

Zu den Dissenters gehörten nicht nur Puritaner, sondern auch Baptisten und Presbyterianer sowie Kongregationalisten. Manchmal werden auch Erweckungsbewegungen aller Art dazu gezählt. Zu Beginn des 18. Jahrhunderts waren etwa 6% der englischen Bevölkerung Dissenters, die eine kleine, bildungsstarke Minderheit darstellten. Die Akademie von Kibworth ist 1715 von John Jennings gegründet worden¹⁷⁸ und zog Wortführer der Dissenter-Bewegung wie Philipp Doddridge an, der dort von 1719 an studierte. Die Ausbildung diente dem Pfarramt für die Kirchen der Dissenters, sie dauerte vier Jahre und umfasste neben Theologie auch einen Anteil Naturwissenschaften.

1758 wurde John Aikin Tutor für Unterricht in den klassischen Sprachen an der nonkonformistischen Academy of Warrington. Die Akademie ist ein Jahr zuvor gegründet worden, sie bestand bis 1786 und war ein unabhängiges akademisches Zentrum wie viele dieser Akademien. Weil die Söhne aus Dissenter-Familien nicht studieren durften, gründeten die Dissenters eigene Schulen, die zu einem Nukleus der englischen Aufklärung wurden. Die erste dieser Schulen wurde im März 1770 in einem Dorf namens Rathmill in der Nähe von Giggleswick in Yorkshire eröffnet, der Gründer war der Reverend Richard Frankland. Er leitete die Schule 33 Jahre und bildete mehrere hundert Studenten aus, darunter viele, die später der Elite der Dissenters angehörten (Brown 1905/1969, S. 161ff.)

Im Jahre 1761 wurde Joseph Priestley¹⁷⁹ nach Warrington berufen, er übernahm die Stellung von John Aikin, der Tutor für religiöse Studien wurde. Priestley blieb für sechs Jahre

¹⁷⁶ Anna Laetitia Barbault, geborene Aikin (1743-1825) begann früh, Gedichte zu schreiben, die in Abschriften kursierten. 1771 erschien ihr erste Buch, *Essays on Song-Writing*. Anna heiratete 1774 den Reverend Rochemont Barbault (1749-1808), der aus einer Hugenottenfamilie stammte und in Deutschland geboren wurde. Er nahm sich 1808 das Leben. Der Unitarier Barbault war 1767 an die Warrington Academy berufen worden. Mit ihm zusammen eröffnete Anna eine Boarding School für Jungen, die bis 1785 Bestand hatte. Anna Laetitia Barbault wurde zu einer der einflussreichsten Schriftstellerinnen Englands, die nach 1790 auch sozialkritische und politische Traktate veröffentlichte.

¹⁷⁷ John Aikin (1713-1780) war ein anerkannter Klassischer Philologe und Theologe. Die Familie Aikin stammte ursprünglich aus Schottland.

¹⁷⁸ John Jennings war Leiter der Akademie bis 1722.

¹⁷⁹ Joseph Priestley (1733-1804) stammte aus einer Dissenter-Familie in Yorkshire. Er erhielt in lokalen Schulen eine gründliche Ausbildung und studierte Theologie an der Dissenterakademie von Daventry. Priestley, der

an der Akademie, mit ihm verband Anna Laetitia Aikin eine enge Freundschaft. Priestley verliess die Akademie 1767 und wurde in Leeds Minister an der Mill Hill Chapel. Er war nicht nur Theologe, sondern zugleich einer der bekanntesten Naturforscher des 18. Jahrhunderts, der sich mit Studien zur Elektrizität und zum Sauerstoff einen Namen machte. Priestley war auch einer der Begründer der naturwissenschaftlichen Bildung in England und später in den Vereinigten Staaten. Von ihm stammt eine Theorie der „liberal education“, die „literary and scientific excellence“ umfassen sollte (Priestley 1794, S. VII - XXII).

Anna Barbauld ist von Priestley zu eigenem Schreiben angeregt worden. Von ihm und ihrem Vater übernahm sie auch das starke Interesse an Erziehung, mit dem sich eine eigene Theorie verbinden sollte. Vor ihren Hymnen hatte Anna Barbauld bereits *Lessons for Children* veröffentlicht,¹⁸⁰ die darstellen, wie eine Mutter ihren Sohn von seinem zweiten Lebensjahr an unterrichten kann, sofern sie seine Lernmöglichkeiten berücksichtigt und auf die Entwicklung seiner Bedürfnisse eingeht. Sie muss dabei nur beachten, was „kindgemäss“ ist. Die Lektionen bestehen aus Beobachtungen und Aufforderungen, die in einfachen Sätzen mit dem Kind kommuniziert werden. Innovativ ist auch der Druck in grossen Lettern und weitem Abstand zwischen den Wörtern,¹⁸¹ der es den Kindern ermöglicht, leicht Lesen zu lernen und der Darstellung folgen zu können. Die Texte beginnen oft mit einsilbigen Wörtern und gehen dann über zu mehrsilbigen.

Die kindlichen Leser und Hörer werden direkt angesprochen, so dass die „Lektion“ eine Art Unterhaltung mit ihnen ist. Sie erfahren auf diese Weise nicht nur Naturphänomene wie den Mond oder die Sonne, sondern die gesamte Schöpfung einschliesslich der menschlichen Gesellschaft. Vorausgesetzt wird, dass alle diese Themen in der Erfahrungswelt der Kinder vorkommen, ihren Wahrnehmungshorizont berühren und mit Fragen verbunden sind, die die Kinder stellen oder die für sie formuliert werden können. Die Lektionen geben der Wahrnehmung des Kindes Sprache, das gelingt jedoch nur dann, wenn sich das Kind angeregt fühlt und zu seiner eigenen Sache macht, was es wahrnimmt und erfährt. Insofern wird es nicht einfach „belehrt“, sondern erhält in der didaktischen Beziehung eine neue Stellung. Die Mutter regt Lernen an, aber das gelingt nur, wenn das Kind in seiner Entwicklung ernst genommen wird.

Ein Beispiel aus dem ersten Band, also für die Zwei- bis Dreijährigen, ist die Aufforderung zur Selbsttätigkeit und geht so:

Charles, what are eyes for?
To see with.
What are ears for?
To hear with.
What is tongue for?
To talk with.
What are teeth for?
To eat with.

bekannter Naturforscher war, verteidigte 1790 die Französische Revolution und musste 1794 mit seiner Frau nach Pennsylvania auswandern. Einen Ruf auf eine Chemieprofessur an die Universität von Pennsylvania lehnte er ab, stattdessen war er Mitbegründer der First Unitarian Church of Philadelphia. Priestley begründete als einer der ersten ein Programm öffentlicher Bildung, das auf den modernen Naturwissenschaften aufbaute.

¹⁸⁰ Im Mai 1778 erschienen *Lessons for Children of Two to Three Year Old* und im Juni 1778 erschienen *Lessons for Children Three Years Old*. Im April 1779 erschienen dann noch *Lessons for Children Four Years Old*.

¹⁸¹ Im Blick darauf gibt es Vorläufer, etwa *Tommy Thumbs Pretty Song Book* (London 1744). Auch deutsche Kinderbibeln haben diese didaktische Form: *Curieuse Bilder-Bibel* (Nürnberg 1749).

What is nose for?
 To smell with.
 What are legs for?
 To walk with.
 Then do not make Mamma
 carry you. Walk yourself.
 (Lessons 1801, Part I, S. 25/26).

Im zweiten Band für die Dreijährigen gibt es eine Lektion, mit der der Unterschied zwischen Menschen und Tieren veranschaulicht wird. Zugleich sollen einfache Übungen im Zuordnen und Zählen abgehalten werden. Der Ausgangspunkt sind die Gliedmassen:

How many fingers have
 you got, little boy?
 Here are four fingers on
 this hand; and what is this?
 Thumb. Four fingers and
 Thumb that makes five. And
 how many on the other hand.
 There are five too.

What is this?
 This is the right hand.
 And this? This is
 the left hand.
 How many toes have
 you got? Let us count.
 Five upon this foot, and
 five upon this foot.
 Five and five makes ten,
 Ten fingers and ten toes.

How many legs have you?
 Here is one, and here is an-
 other. Charles has two legs.
 How many legs has a horse?
 A horse has four legs.
 And how many has a dog?
 Four; and a cow has four;
 and a sheep has four; and
 puss has four legs.

And how many legs have
 the chickens?
 Go and look.
 The chickens have only
 two legs.
 And the linnets, and the
 robins, and all the birds, have
 only two legs.

But I will tell you what
birds have got; they have
got wings to fly with, and
they fly very high in the air.
Charles has no wings.
No, because Charles is not
a bird.
(Lessons 1801, Part II, S. 41-45.)

Die „Lessons“ erschienen in vier kleinen Bänden in den Jahren 1778 und 1779, sie waren eine entscheidende Innovation in der angelsächsischen Kinderliteratur, weil und soweit sie von einem aktiven Kind ausgingen, das zuhören, nachvollziehen und auch selbst handeln kann. Anna Barbaulds *Lessons for Children* wurden im ganzen 19. Jahrhundert gelesen, auch und gerade in den Vereinigten Staaten, und es ist nicht übertrieben, das Entstehen des „modernen Kindes“ - verstanden als öffentliches Bild und pädagogische Erwartung - damit in Verbindung zu bringen (O'Malley 2003). Das Kind der Lessons - little boy Charles - gab es tatsächlich, er war der Neffe von Anna Barbauld. „Little Charles“ wurde sprichwörtlich und fand seinen Platz in vielen Kinderbiografien des 19. Jahrhunderts.

1773 hatte Anna Barbauld eine eigene Theorie der Erziehung veröffentlicht, die wiederum erstaunlich ist. Die Theorie geht davon aus, dass der Einfluss der Eltern und Lehrpersonen auf die Kinder begrenzt ist. Die stärkste Macht komme der Erziehung durch die Umstände zu. Der Kernsatz dieser These lautet so:

„This education goes on at every instant of time; it goes on like time; you can neither stop it nor turn its course“
(Barbauld 1773, S. 307).

Die Gewohnheiten und der Geschmack der Kinder formen sich in der jetzigen Situation, sie haben nichts mit denen der Eltern zu tun. Sie mögen nach pädagogischen Grundsätzen erziehen wollen, aber die wechselnden Umstände vereiteln, dass daraus eine schlüssige Praxis wird (ebd., S. 309). Oft stehen hinter den Grundsätzen nur „inconsistent expectations“ (ebd., S. 310). Es gibt in der Erziehung keine „direct precepts“, mithin keine Richtschnur oder fertigen Rezepte, nach denen die Handlungen der Erwachsenen ausgerichtet werden können. Umgekehrt verstehen Kinder, dass mit diesen Handlungen erzieherische Interessen verbunden sind (ebd., S. 311), und die Kinder messen die Moral der Erwachsenen an dem, was sie tun, und nicht an dem, was sie fordern.

„He knows that, in the common intercourses of life, you tell a thousand falsehoods. But these are necessary lies on important occasions.“ (ebd.)

Eine enge Überwachung der Kinder oder die Furcht vor ungewissen Strafen produziert nur Falschheit (ebd., S. 311/312). Auf der anderen Seite durchschauen die Kinder, was mit ihnen gespielt wird.

„Children have almost an intuitive discernment between the maxims you bring forward for their use, and those by which you direct your own conduct. Be as cunning as you will, they are always more cunning than you“ (ebd., S. 312).

Erziehung ist aufwändig und teuer (ebd., S. 314), aber kann doch immer nur ein Versuch sein, kein sicherer Effekt, weil die Kinder das aktive Gegenüber darstellen, das die

Handlungen der Erziehungspersonen beeinflussen und auch manipulieren kann. Wenn das Kind klug (clever) ist, dann wiederholen die Erwachsenen *seine* Beobachtungen und halten sie für die ihren (ebd., S. 316). Das Kind kann sich den Erziehungsplänen der Erwachsenen auch entziehen. Am besten ist es, wenn Erziehung nichts anderes heisst als Teilhabe an der Welt der Erwachsenen (ebd., S. 318), die voraussetzt, dass Kinder diese Welt erforschen werden und ihre eigenen Schlüsse ziehen.

Es sind die Ambitionen der Erwachsenen, die Erziehung oft zu einer Art „Über-Kultur“ machen, die mit hohem pädagogischen Aufwand nur wenig erreicht. Das klingt 1773 so:

„Do not you see how seldom this over culture produces its effect, and how many shining and excellent characters start up every day, from the bosom of obscurity, with scarcely any care at all?“ (ebd.)

Auch den immer wieder gehörten Einwand gegen eine solche pragmatische Sichtweise der Erziehung diskutiert Anna Barbauld und weist ihn zurück:

„Are children then to be neglected? Surely not: but having given them the instruction and accomplishments which their situation in life requires, let us reject superfluous solicitude, and trust that their characters will form themselves from the spontaneous influence of good examples, and circumstances which impel them to useful action“ (ebd., S. 318/319).

In einem späteren Aufsatz „What is Education?“, der im März 1798 im Londoner *Monthly Magazine* erschien, spricht Anna Barbauld von der „education of events“, die alles korrigieren könne, was im Leben schief gelaufen sei, sofern das Leben lang genug dauere: „Faded beauty, humbled self-consequence, disappointed ambition, loss of fortune“ (Barbauld 2002, S.332). Der Umgang der Eltern mit den Kindern legt nicht deren Leben fest, schon weil Eltern nicht mehr Aufmerksamkeit geben können, wie sie selbst empfangen (ebd., S. 324). Und die Theorien der Erziehung wie Rousseaus *Emile* könne man wohl lesen, „but *imperious circumstances* forbid you the practice of it“ (ebd., S. 325).

Der erste Verleger von Kinderbüchern ausserhalb der religiösen Unterweisung war John Newbury,¹⁸² der 1743 eine Buchhandlung in London eröffnete. Ein Jahr später erschien *A Little Pretty Pocket-Book*, mit dem Newbury berühmt wurde. Das Buch war gedacht zur Unterweisung und Unterhaltung von Little Master Tommy und Pretty Miss Polly, also einem fiktiven Jungen und Mädchen, die zu guten Kindern erzogen werden sollten. Das Buch gibt für kindliche Leser Anweisungen, wie das gemacht werden muss, so dass Kinder daran Gefallen haben. „Instruction with delight“ hiess die erste amerikanische Ausgabe, die 1787 in Worcester, Massachusetts, erschien.

Didaktisch war das Buch eine Innovation, das Alphabet wurde mit Hilfe von Bildern und Versen gelernt. Die Bilder zeigen Kinderspiele, die jeweils einem grossen und einem kleinen Buchstaben zugeordnet werden. Die Buchstaben stehen am oberen Rand der Seite,

¹⁸² John Newbury (1713-1767) stammte aus Berkshire und war der Sohn eines Bauern. Er lernte das Druckerhandwerk und begann 1737 seine Karriere als Verleger in Reading in Berkshire. 1740 veröffentlichte er das erste Buch im eigenen Verlag. 1743 zog er nach London und eröffnete hier einen Buchshop. 1744 erschien *A Little Pretty Pocket*, das erste säkulare Buch nur für Kinder. Kinderbücher wurden Newburys Markenzeichen. Daneben verlegte er auch Romane von Autoren wie Oliver Goldsmith oder Christopher Smart. Erfolgreich waren auch Newburys naturwissenschaftliche Bücher für Kinder.

darunter folgt das Bild. Nach der Beschreibung des Spiels in kurzen Versen beschliesst die Seite eine Moral und eine Lebensregel, mal bei den grossen und mal bei den kleinen Buchstaben. Zuerst kommt der jeweils grosse Buchstabe, dann der kleine.

Für den Buchstaben „G“/„g“ sieht das so aus:
The *great* G Play.
HOP, STEP, *and* JUMP.

Hop short and *Step* safe,
To make *your* Jump long;
This art oft has beat
Th'efforts of the strong.

MORAL.

This old maxim take T'embellish your Book:
Think well ere you talk,
And, ere you leap, look.

The *little* g Play.
BOYS and GIRLS come out to Play.

After a sultry Summer's Day,
When the Moon shines, and
Stars are gay;
The Nymphs and Swains well pleas'd
Advance,
And spend the Ev'ning in a Dance.

RULE *of* LIFE.

Reflect To-day upon the Last,
And freely own thy Errours past.

Die grossen Buchstaben werden am Ende des Alphabets nochmals mit kurzen Versen veranschaulicht, womit für eine Gedächtnisstütze gesorgt ist. *A Little Pretty Pocket-Book* enthält auch Fabeln, an denen ebenfalls die Buchstaben verdeutlicht werden. Es fehlen auch nicht Demonstrationen des Lesens und der Ehrerbietung gegenüber den Erwachsenen. Die Jahreszeiten werden mit einer „poetical description“ und so zum Entzücken der Kinder dargestellt. Sie werden auch mit ausgewählten Sprichwörtern erzogen, die sich einprägen sollen. Und grossen Raum nehmen schliesslich Benimmregeln ein, solche des Benehmens im Hause, bei Tisch, in der Schule und schliesslich auch unter den Kindern selbst (*A Little Pretty Pocket Book* 1787).

Im Juni 1802 erschien in England die erste Zeitschrift, die sich ausschliesslich mit der expandierenden Kinderliteratur und ihrer Pädagogik befasste. „The Guardian of Education“ (1802-1806) wurde zuerst von Sarah Trimmer¹⁸³ herausgegeben, die der Sunday-School

¹⁸³ Sarah Trimmer, geborene Kirby (1741-1810), stammte aus Ipswich und zog mit ihrer Familie 1755 nach London. Ihr Vater wurde Tutor des Prinzen von Wales und späteren englischen Königs George III. Sarah Kirby erhielt früh Zugang zur intellektuellen Elite Englands, einer ihrer Förderer war der Schriftsteller Samuel Johnson. 1762 heiratete sie James Trimmer, das Paar hatte zwölf Kinder, von denen neun das Erwachsenenalter erreichten. Sarah Trimmer engagierte sich in der Bewegung der Sunday Schools, die für arme Kinder eingerichtet wurden. Aus dieser Praxis heraus erklärt sich das pädagogische Interesse, das sich in Lehrbüchern,

Bewegung nahestand und auch selber Schulen gründete. Sunday Schools waren gedacht zur religiösen Unterweisung der Armen ausserhalb der Anglikanischen Kirche.¹⁸⁴ Von Sarah Trimmer stammt eine erste Bestimmung des „Kindgemässen“, also der Fähigkeiten des Kindes, die vorausgesetzt werden müssen, wenn das Lernen angeregt werden und Unterricht Erfolg haben soll.¹⁸⁵ Die Literatur für Kinder muss von diesem Kriterium ausgehen; kindgemäss ist die Literatur nur dann, wenn das Kind unterhalten wird und zu eigenen Fragen gelangt. Es soll nicht nur aufnehmen, sondern *selbst* lernen und tätig sein.

Den Vorrang des Lernens in der Erziehung beschreibt eine Geschichte aus Sarah Trimmers Kinderbuch *Leading-Strings to Knowledge*, das als *Easy Lessons* 1786 zum ersten Male veröffentlicht wurde.

STORY VI:
WHAT YOU KNOW, AND DO NOT KNOW.

Look at those two dogs. The
old one brings the ball to me in a
moment; the young one does not
know how. He must be taught.

I can put your dress in a proper
shape. You would not know how
to begin; you would spoil it. But
you will learn. John digs in the
garden, and knows when to put the
seed in the ground. You cannot
tell if it should be in the winter
or in the summer. Try to find it out.
(Trimmer 1859, S. 22)

Hier findet sich auch der Satz: „The sense of children grows with them“ (ebd., S. 18). Das kleine Kind kann noch nicht viel für sich allein tun (ebd., S. 24), aber es wächst und wird mit jedem neuen Schritt selbständiger. „You say, you do not know how to think. Yes, you do, a little“ (ebd., S. 27). Wenn ein Kind etwas Schlechtes tut, dann weil es dies nicht besser weiss (ebd., S. 29). Es kann jederzeit über das Gute belehrt werden und ist also nicht von Natur aus schlecht. Nicht die Sünde bestimmt das Kind, sondern seine Unschuld und so sein Potential.

Der Zweck des Lernens ist allerdings immer die christliche Religion. „Aktiv“ soll das Kind für den Glauben sein, Sarah Trimmer hat vor allem das christliche Glaubensbekenntnis in eine didaktische Form gebracht, wobei Auswendiglernen noch zur normalen Form der Unterweisung gehörte. Dafür werden dezidierte Regeln entwickelt, die genau vorschreiben, wie das Lernen vor sich gehen muss, damit es erfolgreich sein kann (Trimmer 1812, Vol. I/ S. 210ff.). In diesem Sinne geht es um eine „Leiter des Lernens“ hin zum Glauben,¹⁸⁶ nicht um

aber auch in Kinderbüchern niederschlug. Sarah Trimmers populärstes Buch waren die *Fabulous Histories* (1786), die erzählen, wie eine menschliche Familie und eine Familie von Rotkehlchen friedlich nebeneinander leben und ihre Kinder nach den gleichen Prinzipien erziehen.

¹⁸⁴ Die erste Sunday School wurde 1769 in Buckinghamshire in England gegründet. 1831 zählte die Bewegung allein in England mehr als 1.250.000 Schülerinnen und Schüler.

¹⁸⁵ Sarah Trimmer: *An Easy Introduction to the Knowledge of Nature, and Reading the Holy Scripture, Adapated to the Capacities of Children* (London 1780). Das Buch verkaufte sich unter Einfluss der englischen „Society for the Propagation of Christian Knowledge“ bis 1880 in mehr als 750.000 Exemplaren.

¹⁸⁶ *The Ladder to Learning* heisst eine Sammlung von Fabeln, die Sarah Trimmer um 1771 veröffentlichte.

eine freie Aktivität, die sich die Kinder selbst wählen könnten. Das änderte sich mit der Literatur der Aufklärung seit Mitte des 18. Jahrhunderts.

„Tom Telescope“ hiess das Pseudonym eines Autors, der 1761 in erster Auflage ein Buch veröffentlichte, das den ungewöhnlichen Titel trug:

**THE
NEWTONIAN SYSTEM
OF
PHILOSOPHY
Adapted to the Capacities of young GEN-
TLEMEN and LADIES,
B E I N G
The Substance of SIX LECTURES read to the
LILLIPUTIAN SOCIETY.**

Den Roman *Gulliver's Travels* hatte Jonathan Swift 1726 ebenfalls pseudonym veröffentlicht.¹⁸⁷ Eine Grafik im ersten Band zeigte an, wo sich die Insel der Lilliputaner im südindischen Ozean befindet, und man erfährt auch, dass sie 1690 entdeckt worden sei. Der literarischen Fiktion konnte so ein realistischer Anstrich gegeben werden. Der Ausdruck „Lilliputaner“ wurde im 18. Jahrhundert gebräuchlich, um Menschen kleiner Grösse zu bezeichnen, somit auch Kinder. Die „Lilliputian Society“ ist also eine Kindergesellschaft, erfunden vermutlich von dem Schriftsteller Oliver Goldsmith, der bei John Newbury unter Vertrag stand und sich wohl hinter „Tom Telescope“ verbirgt.

1770 erschien die vierte Auflage von *The Newtonian System*.¹⁸⁸ Das Frontispiz dieser Auflage zeigt ein ungewöhnliches Bild, nämlich eine Gruppe von Kindern - Jungen wie Mädchen -, die einer „Lektion über Materie und Bewegung“ zuhören, also in die Physik Newtons eingeführt werden. Die Kinder sind von dem Vortrag gebannt und scheinen doch auch skeptisch zu sein. Ein grösserer Junge meldet sich zu Wort und ein kleinerer geht sogar mit einem Stock über den Tisch, als wolle er nicht wahr haben, was zu hören ist. Der Vortragende ist ein Mann, der eine Robe trägt und deklamatorisch die Hand erhebt, ohne offenbar alle Kinder vom dem zu überzeugen, was er ausführte. Die Kinder selbst hatten den jungen Forscher Tom Telescope eingeladen, um in die Geheimnisse der neuen Wissenschaft eingeführt zu werden. Damit nehmen sie - in der Fiktion - ihre Bildung selbst in die Hand. Entsprechend soll das Buch sie belehren und zugleich unterhalten (Secord 1985).

Naturwissenschaft und speziell auch die Mechanik Isaac Newtons waren populär im 18. Jahrhundert. Seit Gründung der ersten wissenschaftlichen Zeitschriften¹⁸⁹ stieg das Interesse des Publikums, das auch durch populäre Vorträge angeregt wurde. Wanderlehrer (itinerant lecturers) verbreiteten die neuen Erkenntnisse der Wissenschaften sogar auf den Jahrmärkten, wo Experimente und Demonstrationen für öffentliches Aufsehen sorgten. Besonderes Interesse brachte das Publikum Darbietungen über Elektrizität entgegen, nachdem 1745 mit der sogenannten „Leidener Flasche“ der erste Kondensator erfunden worden war.

¹⁸⁷ *Travels into Several Remote Nations of the World. In Four Parts. By Lemuel Gulliver, first a Surgeon and then a Captain of Several Ships* (Vol. I/II, London 1726). Eine vierbändige Ausgabe erschien 1735.

¹⁸⁸ Bis 1800 sind mindestens elf Drucke nachgewiesen, die Gesamtauflage wird auf 30.000 Exemplare geschätzt.

¹⁸⁹ *Le journal des sçavans*, gegründet von dem Schriftsteller Denis de Sallo (1626-1669) in Paris, erschien zum ersten Male in einer zwölfseitigen Ausgabe am 5. Januar 1665. Die Zeitschrift bestand bis 1792. Am 6. März 1665 erschienen in London erstmalig die *Philosophical Transactions of the Royal Society*.

Die moderne Wissenschaft wurde also nicht in den Schulen, sondern auf den Märkten verbreitet. Hier wurde auch die Form des didaktischen Experiments entwickelt.

Eine Unterweisung in der Physik Newtons speziell für Kinder erschien 1751 im *Magasin des Enfants*¹⁹⁰ und eine englische Übersetzung von Francesco Algarottis *Sir Isaac Newton's Philosophy Explained to Ladies* ist bereits 1739 in London veröffentlicht worden.¹⁹¹ Aber nicht nur Bücher für spezielle Zielgruppen verbreiteten die neuen Wissenschaften, sie waren auch Teil von gut inszenierten öffentlichen Spektakeln, an denen Kinder teilnehmen konnten. Die Demonstration von Blitzableitern oder Experimente mit der Luftpumpe waren Sensationen, nicht nur weil sie neue Einsichten versprachen, sondern auch, weil sie mit einem hohen Nutzwert verbunden waren. Der Ausdruck „praktisch“ erhielt dadurch eine neue Bedeutung, er wurde verknüpft mit experimentellem Lernen und ständiger Verbesserung des Wissens.

Die Vorlage für das Frontispiz von *The Newtonian System of Philosophy* war ein berühmtes Bild, das Joseph Wright of Derby 1768 gemalt hatte. Das Bild heisst *An Experiment on a Bird in an Airpump*, und genau das sieht man. Eine illustre Abendgesellschaft, zu der auch Kinder gehören, verfolgt interessiert ein wissenschaftliches Experiment, mit dem die Naturgesetze demonstriert werden. Die Gesellschaft versammelt sich zu keinem anderen Zweck als den der anschaulichen Belehrung durch eine wissenschaftliche Autorität. Die Belehrung ist mit Spannung und einem gewissen Horror verbunden, von dem die Kinder nicht ausgeschlossen sind. Sie vollziehen auf ihre Weise nach, was auch die Erwachsenen sehen.

Das Experiment selbst geht auf den Begründer der modernen Chemie, Robert Boyle, zurück und zeigt, was geschieht, wenn einem Lebewesen - man sieht einen weissen Kakadus - die Luft entzogen wird. Der Vorgang wird von einem „travelling scientist“ erklärt und zugleich kommentiert. Zwei Kinder, ein Junge und ein Mädchen, gehören der Gesellschaft an. Sie sind sowohl neugierig als auch skeptisch, die Gesellschaft ist gespannt und die Frage ist, ob das Experiment wirklich fortgesetzt wird. Insofern sieht man ein Drama, dessen Ausgang offen bleibt. Kinder nehmen daran wie selbstverständlich teil, was auch in anderer Hinsicht der bürgerlichen Erziehungspraxis entsprach.

Das hatte seine Entsprechung in der Buchproduktion, die rasch expandierte und neue Formen annahm. John Aikin, der Bruder von Anna Barbauld, veröffentlichte 1785 *The Calendar of Nature. Designed for the Instruction and Entertainment of Young Persons*.¹⁹² Beide Geschwister zusammen schrieben die sechsbändige Sammlung *Evenings at Home*, die auf eine gemeinsame Lesekultur zwischen Kinder und Erwachsenen ausgerichtet war. Die einzelnen Bände erschienen zwischen 1792 und 1796, bis 1915 waren sie unterbrochen, wenngleich in verschiedenen Ausgaben, im Druck. Die Geschichten waren für einunddreissig Abende konzipiert und bezogen sich auf zahlreiche Themen der Natur, des Hauses, der Gesellschaft, der Wirtschaft sowie der Wissenschaft, Eine Fabel beschreibt sogar das

¹⁹⁰ Herausgeberin des Magazins war Jeanne-Marie Le Prince Beaumont (1711-1780). Das vierbändige „Magasin des enfants“ war Teil einer fortlaufenden Sammlung von Geschichten und Traktaten über Erziehung, die zwischen 1750 und 1780 in vierzig Bänden veröffentlicht wurde. Jeanne-Marie Le Prince Beaumont emigrierte nach einer gescheiterten Ehe 1745 nach London und kehrte 1762 nach Paris zurück. Im „Magasin des enfants“ erschien 1756 auch eine Version von *The Beauty and the Beast*.

¹⁹¹ Francesco Albarotti (1712-1764) verfasste *Neutonium per le dame*, einen Traktat über die Optik Newtons, im Jahre 1738. Die englische Übersetzerin war die Schriftstellerin Elizabeth Carter (1717-1806). Der Traktat war ein grosser Bucherfolg in ganz Europa.

¹⁹² Der Kalender stellt die Entwicklung der Pflanzen dar und ist speziell für Kinder abgefasst. John Aikin hatte seit 1776 mit Bestimmungsbüchern gearbeitet und diesen eine kalendarische Form gegeben.

Verhältnis der beiden ungleichen Schwestern „Nature and Education“ (Aikin/Barbauld 1852 , S. 230-232).

„Unterrichten und Unterhalten“ wurde zur didaktischen Maxime der angelsächsischen Kinderliteratur in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die sich stark an naturgeschichtlichen Themen orientierte. Sie galten, wie die Schriftstellerin Elizabeth Budden¹⁹³ 1814 festhielt, als „key to knowledge“ und so auch als vielversprechender Markt. Ein Bestseller waren *Tales about the Sun, Moon and the Stars* des amerikanischen Verlegers Samuel Goodrich, die 1831 in erster Auflage gedruckt wurden. Der Erfolg beim bürgerlichen Publikum regte viele Nachahmer an und führte zum Teil zu kuriosen Produkten. Der englische Mathematiklehrer William Hardcastle etwa veröffentlichte 1845 einen Katechismus der Astronomie speziell für Kinder.¹⁹⁴

Charlotte Turner Smith, eine bekannte englische Romanschriftstellerin, schrieb 1804 poetische Unterhaltungen über Themen der Naturgeschichte, die sich ebenfalls an Kinder richteten. Die beiden Bände enthielten Gedichte wie *To A Butterfly in a Window* oder *The Robin's Petition*, aber auch Prosastücke und lehrreiche Dialoge über Erscheinungen und Phänomene der Natur wie Tiere, Landschaften oder Jahreszeiten. Der Adressat aller dieser Werke waren junge Leserinnen und Leser, das didaktische Medium war eigene Lektüre. Die Kinder wurden angesprochen, unterhalten und belehrt, sie sollten einsehen, was sie lasen und damit weiterdenken.

¹⁹³ Maria Elizabeth Budden (geborene Halsey) (1780?-1832) veröffentlichte 1818 *Woman; or Minor Maxims. A Sketch, in Two Volumes*. Daneben schrieb sie Anleitungen zum Lebensglück und auch historische Romane wie *An Icelandic Tale* (zweite Auflage 1825). 1814 erschien ihr erfolgreichstes Buch, ein in Dialogform verfasstes Wörterbuch für Kinder: *Key to Knowledge, or Things in Common Use Simply and Shortly Explained*. Das Buch erreichte insgesamt 18 Auflagen. Die Verfasserin nannte sich „A Mother“.

¹⁹⁴ William Hardcastle: *Catechism of Astronomy, and The Use of the Globes, Containing 648 Questions upon the Terrestrial and Celestial Globes, with Numerous Problems for Solution by Pupils*. London: Relfe&Fletcher 1845.

5. Rousseau und die Kindermedizin

Der wohl berühmteste Text in der Geschichte der Kindheit erzählt folgende Geschichte: Ein kleiner Junge wird fernab jeder Stadt auf dem Lande erzogen, von einem Mann, der „gouverneur“ genannt wird und der einen genauen Plan hat, wie er die Erziehung anstellen soll. Dieser Plan steht vorher fest. Man erfährt nicht, wo genau die Geschichte spielt, sie hat keinen Ort und ist auch sonst einigermaßen merkwürdig. Das Kind ist ein Waise, obwohl es noch Vater und Mutter hat. Der Junge hat wohl einen Namen, aber keine persönlichen Eigenschaften, die sich im Laufe der Geschichte entwickeln würden; der Erzieher hat keinen Namen und ebenfalls keine Eigenschaften, ausser dass er sich rund um die Uhr und völlig selbstlos um das Kind kümmert. Und gleich zu Beginn sagt er, dass jeder Mensch nur *einen* anderen erziehen könne.

Die Erziehung dauert mehr als zwanzig Jahre, ihr Ziel ist, das Kind zu einem unabhängigen Mann werden zu lassen, der in sich ruht, keine Laster kennt und nicht in Gesellschaft leben muss. Am Ende heiratet er, zieht aufs Land und wird selbst Vater. Die Rede ist von dem Buch *Emile ou de l'éducation*, das der in Paris lebende Philosoph, Schriftsteller und Komponist Jean-Jacques Rousseau im Mai 1762 veröffentlichte. Rousseau stammte auf Genf, lebte aber seit vielen Jahren in Paris und führte eine Existenz am Rande des Minimums. Er schrieb Opern, von denen er nicht leben konnte, arbeitete zeitweilig als Notenkopist und war sein Leben lang abhängig von Gönnern. Wegen seines kompromisslosen Auftretens hatte er viele Feinde, darunter berühmte wie Voltaire, der ihn für verrückt hielt, aber Rousseau hatte auch viele Bewunderer, die in ihm ein Genie sahen.

1762 war er eine europäische Berühmtheit, nicht zuletzt, weil er sich mit der mächtigsten Institution der Zeit, der katholischen Kirche, angelegt hatte. Auf Betreiben des Bischofs von Paris, der darüber sogar selbst das Verdammungsurteil schrieb, wurde das Buch über die Erziehung unmittelbar nach Erscheinen verboten, nicht wegen der Geschichte, die Rousseau erzählt, sondern weil er die Lehre der Erbsünde in Frage stellte. Emile ist ein Kind ohne Eigenschaften, aber auch ohne Sünde. Das war für die Kirche ungeheuerlich, nicht nur für die Kirche in Paris, sondern auch für die in Genf. An beiden Orten wurde der *Emile* nicht lediglich verboten und auf den Index gesetzt, das Buch wurde zerrissen und öffentlich verbrannt. Es war also gefährlich.

Rousseau musste aus Paris fliehen und lebte danach für Jahre im Exil, immer in der Angst, verfolgt und wieder verjagt zu werden. Er verteidigte sich gegen die Angriffe der Kirche und rechtfertigte seine Theorie der Erziehung mit dem Argument, dass die Sünde nicht in der Natur des Menschen, sondern wenn, dann in der korrupten Gesellschaft zu suchen sei. Eine bessere Gesellschaft könne es nur geben, wenn sich die Erziehung auf die Natur des Menschen eingestellt hat. Das erklärt, warum die Erziehung nicht in der Gesellschaft stattfinden kann. Das Kind muss so lange vor der Gesellschaft geschützt werden, wie es ihr und so dem ständigen Vergleich mit Anderen noch nicht standhalten kann. Es soll daher vor allem stark werden und im Gleichgewicht seiner Kräfte leben.

Nicht zuletzt wegen Rousseau und seiner Schrift über die natürliche Erziehung gilt das 18. Jahrhundert oft als das *pädagogische* Jahrhundert. Die Pädagogik in ihrer heutigen Gestalt soll in diesem Jahrhundert entstanden sein, ihr in diesem Jahrhundert neu gefasster und

schnell verbreiteter Leitbegriff war „Erziehung“, Erziehung hat mit Kindern zu tun, man kann daher vermuten, dass im 18. Jahrhundert das Kind neu erfunden oder jedenfalls die heutige Sichtweise mitgeprägt worden ist - Aber:

- Noch Mitte des 19. Jahrhunderts ist der Ausdruck „Kind“ in deutschsprachigen Enzyklopädien der Pädagogik eine nebensächliche Kategorie,
- die wenn, dann eine ganz marginale Berücksichtigung erfährt (Amberg 2004).

Enzyklopädien geben das lexikalische Wissen eines Fachgebietes wieder, also das, was den Kern des Wissens ausmachen und was überliefert werden soll. Die zahlreichen pädagogische Enzyklopädien des 19. Jahrhunderts wurden verfasst für ein Fachpublikum, für die neu entstandene Profession der Lehrerschaft, darüber hinaus auch für eine grössere, an Erziehungsfragen interessierte Öffentlichkeit, die über zahlreiche Einzelfragen belehrt wurde, ohne dass die Herausgeber und Autoren von Lexika, Handbüchern oder Stichwortsammlungen davon ausgegangen wären, „Kindern“ oder „dem“ Kind eine vergleichbare kategoriale Bedeutung zuzuerkennen wie „Erziehung“, „Bildung“ oder „Unterricht“.

Die Autoren dieser Enzyklopädien haben heute keine Namen mehr. Einer von ihnen war Karl-Gottlob Hergang,¹⁹⁵ den man überhaupt nur noch rekonstruieren kann, wenn man das erste und zweite Stück der „Nachrichten aus der Lausitz“ konsultiert, die dem 27. Band des „Neuen Lausitzschen Magazins“ beigegeben wurde, der 1850 in Görlitz erschien. Görlitz gehörte seit 1815 zu Preussen, hier war Sitz der der Oberlausitzschen Gesellschaft der Wissenschaften, die das Magazin herausgab und mit der Veröffentlichung eines zweiseitigen Nachrufes dafür sorgte, dass Hergang nicht völlig vergessen werden kann. Er war Mitglied der Gesellschaft und starb am 18. Februar 1850, nachdem er zwanzig Jahre zuvor im Alter von 54 Jahren Archidiakon von Budissin geworden war. Budissin ist das heutige Bautzen.

Ein Archidiakon versieht ein Amt in der Kirchengemeinde, Hergang ist 1832 in dieses Amt an der Hauptkirche St. Petri von Bautzen berufen worden, er war daneben auch Pastor an der Kirche St. Maria und Martha in Bautzen - was machte ihn zu einem *pädagogischen* Autor? Zunächst die Erfahrung, er war Prediger und Lehrer in seinem Heimatort Zittau im heutigen Sachsen; dann aber auch seine Schriftstellerei, er veröffentlichte zahllose pädagogische und didaktische Abhandlungen, die ihn nicht nur in der Lehrerschaft bekannt machten. 1843 erschien seine *Pädagogische Real-Enzyklopädie*, „ein Werk von grossem Fleisse“, wie es im Nachruf heisst (Nachrichten aus der Lausitz 1850, S. 68). Das Werk erlebte nach Hergangs Tod eine zweite Auflage, auf die ich mich im Folgenden beziehen werde.

Der zweite Band der zweiten Auflage erschien 1852, er behandelt das Stichwort „Kind“ auf knapp drei Spalten.¹⁹⁶ Der Gebrauch des Wortes wird in dreifacher Hinsicht beschrieben:

¹⁹⁵ Der promovierte Theologe Karl Gottlob Hergang (1776-1850) war seit 1806 Lehrer an der neu reformierten Bürgerschule zu Zittau und wurde 1811 Oberlehrer an der dortigen Stadtschule. 1813 verliess er seine Heimatstadt im Streit, weil er bei der Besetzung der Schulleiterstelle übergangen worden war. Hergang wechselte als Katechet und Prediger an die Marienkirche in Bautzen. Er veröffentlichte Schulbücher und Ratgeber, zudem diverse methodische Schriften und Literatur zum christlichen Glauben.

¹⁹⁶ Das Stichwort „Kindheit“ beansprucht demgegenüber 17 Spalten (Hergang 1852, S. 104-113). Spätere Enzyklopädien wie Lindner (1884) oder Rein (1897) behandeln weder das Stichwort „Kind“ noch „Kindheit“, dafür aber breit „Kindergarten“/„Kindergartenerziehung“ (Lindner 1884, S. 431-442; Rein 1897, S. 65-102).

- „1) Im *psychologischen* Sinne wird es gebraucht zu Bezeichnung des Standes der Unwissenheit und Verstandesbeschränktheit...
 2) In *ethischer* Hinsicht bezeichnet Kind, abstract genommen, den Stand der Unschuld, welcher der Kindheit eigen ist; concret aber die Kinderwelt oder die Kinder, gegen welche heilige Pflichten, insbesondere von den Eltern, zu erfüllen sind ...
 3) Im *dogmatischen* Sinne sind Kinder diejenigen, welche durch den Glauben an Christum Gottes Kinder geworden sind“
 (Hergang 1852, S. 100/101).

Der „dogmatische Sinn“ ist der zentrale, weil er den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen aufhebt. *Alle* Menschen sind *Kinder Gottes*, „Kindheit“ ist also nicht nur ein Lebensalter, sondern ein Glaubensauftrag:

„Daher werden die Christen von den Aposteln als ihre Kinder betrachtet, weil dieselben durch den apostolischen Unterricht gleichsam erzeugt oder wiedergeboren sind aus dem Worte Gottes. Die Kindschaft Gottes durch Christum bezeichnet die höchste Würde, die höchste (sittliche) Vollkommenheit und die höchste Seligkeit des Menschen. Dieser Begriff in seiner heiligen Reinheit ist ein spezifischer des Christenthums“ (ebd., S. 101).

Grundlegend für den Wortgebrauch „Kind“ ist der Bezug auf das Neue Testament (ebd., S. 100), und pädagogisch interessant ist daran im Wesentlichen nur die „Kindschaft Gottes“, die sich in jedem Christen durch die Taufe erneuert und die durch die Erziehung vervollkommnet wird.¹⁹⁷ In diesem Sinne ist die christliche Antike, also der bereits erwähnte Übergang von der Erwachsenen- zur Kindtaufe, noch unmittelbar präsent, einschliesslich der leitenden Begründungen, wonach das höchste Erstrebenswerte des Menschen in der apostolischen „Kindschaft“ der Menschen liege.

Das Beispiel der *Real-Encyclopädie* Hergangs ist repräsentativ: Im Umfeld der pädagogischen Lexikographie¹⁹⁸ ist „Kind“ keine Kategorie, die sich Mitte des 19. Jahrhunderts in der Breite der Literatur wirklich unabhängig von dem Zitatenschatz des Neuen Testaments hätte bewegen können. Das ist zunächst nicht ungewöhnlich, weil zu diesem Zeitpunkt der weitaus grösste Teil der pädagogischen Literatur und generell der Erziehungspublizistik christlich eingestellt war, so weit natürlich, wie die christliche Kultur reichte. Das gilt vor allem für die Wertungen der Erziehung, Fachfragen des Unterrichts oder der Lehrpläne waren weitgehend neutral gehalten, die pädagogischen Ziele aber waren christlich, weil das Umfeld christlich war.

Radikal säkulare Bestimmungen des Kindes ausserhalb von pädagogischen Enzyklopädien und Lexika gab es, etwa im zeitgenössischen Sozialismus und Anarchismus oder in den demokratischen Bewegungen vor 1848; allerdings wurden dabei oft die religiösen Erwartungen auf pädagogische und politische Formen der Erlösung verlagert, wie sich etwa an der Geschichte der sozialistischen Siedlungen zeigen lässt, die ich erwähnt habe. Die Erziehungsreflexion im engeren Sinne aber war um 1850 noch weitgehend christlichen Leitannahmen verpflichtet, auch wenn diese nicht mehr notwendig mit kirchlicher Dogmatik

¹⁹⁷ Entsprechend wird der Erziehungsbegriff gefasst: „Verstehen wir unter der Bestimmung des Menschen in christlicher Redeweise die Gottähnlichkeit, so ist Erziehung das Geschäft, das in jedem Einzelnen liegende Ebenbild Gottes in voller Kraft und Schönheit hervorzubilden“ (Hergang 1851, S. 615). Der Begriff wird auf Hergenröther (1830) zurück geführt, ist aber zu diesem Zeitpunkt noch eine Mainstream-Bestimmung.

¹⁹⁸ Einschliesslich der zahlreichen Literaturberichte und -übersichten (wie Hergang 1840).

übereinstimmen musste. Eine unabhängige Kategorie „Kind“ gibt in diesen Kontexten noch nicht.

Das gilt auch dort, wo keine dezidiert christliche Pädagogik mehr vertreten wurde. In der ersten amerikanischen *Cyclopaedia of Education*, die 1877 veröffentlicht wurde und die noch sehr auf die europäische Pädagogik bezogen war, gibt es keinen eigenen Eintrag „child“. Bei „childhood“ (Kiddle/Schem 1877, S. 130) wird auf „Age“ verwiesen. „AGE in Education“ (ebd., S. 6ff.) verweist zurück auf die schon in der Antike bekannte Theorie der Lebensalter und unterteilt die erste Phase, die der Erziehung „when man is dependent upon others“, in drei Abschnitte,

- nämlich *childhood* (von der Geburt bis zum siebten Jahr),
- *boyhood/girlhood* (vom siebten bis zum vierzehnten Jahr)
- und *youth* (vom vierzehnten bis zum einundzwanzigsten Jahr).

„Childhood“ ist wesentlich gekennzeichnet durch Körperwachstum, die psychologische Beschreibung ist denkbar dürftig:

„The mind is, during this period, more receptive than self-active; the only manifestations of self-activity being found in the efforts to retain and arrange the impressions which have been received“ (ebd., S. 7).

Daher ist Bewahrung und Schutz vor schlechten Einflüssen das erste Ziel der Erziehung, die für Gehorsam (obedience) durch Vertrauen in die Überlegenheit der Erziehungsinstanzen zu sorgen hat. Ein wirkliches Bewusstsein vom Kind war in dieser lexikalischen Literatur nicht vorhanden.

Auf der anderen Seite ist ein nahezu unbestrittener Standardsatz der pädagogischen Historiographie bis heute, dass das moderne Konzept der Kindheit von Jean-Jacques Rousseau geprägt oder gar erfunden sein soll. Das Datum liesse sich dann genau fixieren, nämlich wie bereits erwähnt auf den Mai 1762, als *Emile ou de l'éducation* erschien.¹⁹⁹ Mit dem Erscheinen dieses Buches wird oft eine Wende in der Geschichte der Kindheit in Verbindung gebracht. Begründet wird diese Annahme meistens in dreifacher Hinsicht:

- Im *Emile* werde beschrieben, dass und wie sich das Kind aus der eigenen Natur heraus entwickelt.
- Die Negation der Erbsünde durch Rousseau überwinde jede Form von augustinischer Pädagogik und befreie so das Kind.
- Das Lernen des (fiktiven) Kindes erfolge eigenständig, frei von gesellschaftlicher Dekadenz und angeleitet durch einen wohlmeinenden Tutor, der ganz auf die Bedürfnisse des Kindes und *nur* auf sie eingestellt ist.

Diese Sicht ist eine nachträgliche Konstruktion, der eine genaue Lektüre des Textes abgeht, aber die auch auf zeitgenössische Situation und den langgestreckten Diskurs über Erziehung keine Rücksicht nimmt. Schon die Frage nach der „Erfindung“ des Kindes ist

¹⁹⁹ Rousseaus Verleger Nicolas-Bonaventure Duchesne (1711-1765) gibt an, die ersten Exemplare des *Emile* seien am 22. Mai 1762 gebunden und danach ausgeliefert worden (Jimack 1960, S. 67). Die Situation der Erstdrucke ist kompliziert: Die Ausgabe von Duchesne wurde in Paris gedruckt, unter dem Namen des holländischen Buchhändlers Jean Néaulme (1694-1780). In Holland druckte Néaulme selbst kurze Zeit später eine eigene Ausgabe. Der Druck von Duchesne erfolgte in zwei unterschiedlichen Formaten. Daneben erschienen noch zahlreiche Nachdrucke (ebd., S. 69).

falsch, wenn damit gemeint ist, dass ein einzelner Autor zu einem bestimmten Zeitpunkt einen historischen Diskurs gedreht oder neu bestimmt haben soll. Zum einen enthält Rousseaus *Emile* in vielen Hinsichten gar keine radikal neue Sichtweise, die es vorher nicht gab und auf die sich die Nachwelt mehr oder weniger bruchlos einstellte. Aber wichtiger ist, dass der *Emile* keine Vorwegnahme dessen ist, was „moderne Erziehung“ genannt wird.

- Der Roman erfasst nicht die Entwicklung der Natur im individuellen Kind,
- geht nicht aus von kindlichen Bedürfnissen,
- beschreibt keinen Prozess „entdeckenden Lernens“
- und respektiert nicht die sich selbst formende Persönlichkeit,
- die mangels Biographie und so mangels Individualität im *Emile* gar nicht vorkommt.

Der *Emile* ist im strengen Sinne gar kein Roman. Beschrieben wird nicht die Geschichte eines Kindes, das sich gemäss seinen eigenen Erfahrungen entwickelt, sondern die Abfolge von Erziehungsaltern, in der sich zeigen soll, was die natürliche Erziehung ausmacht. Das Kind wird auf eine Weise modelliert, die dem Begründer des französischen Sensualismus, Etienne Bonnot de Condillac,²⁰⁰ nachempfunden ist. Condillac hatte mit einem Gedankenexperiment zeigen wollen, dass die Seele keinen Gedanken fassen kann, der nicht zuvor durch die Sinne gegangen ist. Das Experiment beschreibt anhand einer lernenden *statue*, die isoliert ist, dass und wie die menschlichen Sinne einzeln und nacheinander erweckt werden, zuerst der Geruchssinn und zuletzt der Tastsinn.²⁰¹

- Genau so konstruiert Rousseau den *Emile*,
- isoliert von der Gesellschaft,
- einer Entwicklung unterworfen, die er nicht beeinflussen kann,
- und bis zum zwölften Lebensjahr allein mit den Sinnen lernend, ohne die Vernunft gebrauchen zu müssen.

Wie bei Condillac werden die Sinne nacheinander und einzeln ausgeprägt, die Vernunft setzt sich aus den Sinnen zusammen und kann also erst am Ende der Entwicklung stehen. Ein lebendiges, eigenständig denkendes, empfindendes und so eigensinniges Kind kommt im *Emile* also gar nicht vor. Die Lernumwelt ist vollständig arrangiert, das Kind erfährt nur, was es erfahren soll, also macht keine Erfahrungen, die unabhängig sind von dem, was die Erziehung vorgibt. So gesehen kann Rousseau nicht der Begründer der modernen Erziehung sein, die ein aktives Kind voraussetzt, das aus seinen eigenen Erfahrungen lernt.

Dieser Befund lässt sich so verallgemeinern:

1. Angesichts der Dominanz und hohen Verdichtung der christlichen Erziehung bis weit ins 20. Jahrhundert hinein gibt es keinen bestimmten Zeitpunkt, ab dem von einer pädagogischen „Erfindung des Kindes“ die Rede sein kann.
2. Positionen ausserhalb der christlichen Pädagogik wurden im 18. Jahrhundert wesentlich von drei Seiten aus entwickelt, der Kindermedizin, der sensualistischen Psychologie und der Publizistik über die *enfants prodiges*.

²⁰⁰ Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780) wurde 1733 als Abbé de Mureaux ordiniert und lebte als Philosoph in Paris. Von 1757 an war er neun Jahre lang als Hauslehrer des Prinzen Ferdinand von Bourbon (1751-1802) in Parma tätig. 1768 wurde Condillac in die Académie française gewählt.

²⁰¹ Erst der Tastsinn ruft die Vorstellung der Aussenwelt wach, erst dann können die anderen Sinne über die Aussenwelt urteilen.

3. Wenn wirklich von einer pädagogischen „Erfindung“ des Kindes die Rede sein soll, dann im paradoxen Sinne einer mehrfach gebrochenen Verlagerung vorgängiger Überzeugungen ohne eigentlichen Erfinder.
4. Wichtiger als Autoren ist das Aufkommen von Zuschreibungen und Erwartungen, für die charakteristisch ist, dass sie sich nicht mehr einfach am Neuen Testament orientieren können.

Wie stark die christliche Pädagogik im angeblich so materialistischen 18. Jahrhundert tatsächlich gewesen ist, lässt sich am Beispiel des wohl erfolgreichsten Lehrmittels der Elementarbildung im deutschen Sprachraum zeigen, nämlich Johann Hübners *Biblische Historien* von 1714,²⁰² die als erster „kindgerechter“ Katechismus galten und die bis 1902 - also fast zweihundert Jahre lang - in verschiedenen Auflagen und Versionen zugänglich waren (Reents 1986). „Kindgerecht“²⁰³ waren die Historien, weil sie den Stoff des Alten und des Neuen Testaments in zweimal 52 Geschichten zusammenfassten und in eine lehrbare Ordnung brachten. Das Lehrschema war nicht mehr lediglich das von Frage und Antwort, wie im Katechismus Luthers, vielmehr wurde die didaktische Komplexität erhöht, paradoxerweise um eine bessere Elementarität des Lernens zu erreichen.

Der Stoff der christlichen Bibel wird nicht einfach nacherzählt, sondern didaktisiert. Der wesentliche Effekt entsteht durch das Zusammenspiel von didaktischem *Text* und didaktischem *Bild*. Die kindlichen Leser werden nicht mehr nur fragend belehrt, sondern können auch sehen, was sie glauben sollen. Der Kern der Frage wird jeweils auf die entsprechende Bibelstelle bezogen, in den ersten fünf Historien geht es um

- das Werk der Schöpfung,
- die Schöpfung des Menschen,
- den Stand der Unschuld im Paradies,
- den Sündenfall der ersten Eltern
- und die Szene, wie Kain seinen Bruder Abel erschlägt (Hübner 1731, Bildtafel 1-5).

Man sieht, was „kindgemäss“ zunächst bedeutet, nämlich die Transposition des Stoffes in die Vorstellungswelt des Kindes, von der angenommen wird, sie reagiere auf die Erfahrungen in der Familie. Daher ist von den „ersten Eltern“ die Rede, die im Buch Genesis gar nicht vorkommen. Der Sündenfall wird bekanntlich auf den Baum der Erkenntnis bezogen, nicht auf Elternschaft, aber die Umformung in eine *lehrbare* und zudem *kindgemässe* Form legt nahe, aus dem Paar der weiblich verschuldeten Sünde „Eltern“ zu machen. Die Tat Kains wird so drastisch dargestellt, dass als didaktisches Ziel nur Abschreckung erkennbar ist, also nicht zum Beispiel die Erklärung der Bruderrivalität. Die

²⁰² *Zweimahl zwey und funffzig Biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testamente, Der Jugend zum besten abgefasset*. Die erste Auflage erschien 1714 bei Johann Friedrich Gleditsch in Leipzig. Der Ausdruck „Biblische Historien“ ist schon vorher gebräuchlich, 1656 erschienen etwa in Braunschweig *Biblische Historien* von Justus Gesenius. Johann Hübner (1668-1731) besuchte bis 1688 die städtische Lateinschule in Zittau, eine der führenden Gelehrtenschulen im deutschen Sprachraum. Der Rektor der Schule, Christian Weise (1642-1708), war ein bekannter Lehrbuchautor, auf dessen Didaktik Hübner zurückgriff. Hübner studierte in Leipzig und promovierte 1694. Im gleichen Jahr wurde er als Rektor an die Domschule in Merseburg berufen, 1711 wurde er zum Rektor des Hamburger Johanneum gewählt. Hübner war Autor diverser Schulbücher, aber auch des *Curieuses und realen Natur-Kunst-Werck-Gewerck-und Handlungs-Lexicon* (6. Aufl. 1731) sowie eines bei Johann Baptist Homann gedruckten *Atlas methodicus explorandis juvenum profectibus in studio geographico ad methodum Hübnerianam accomodatus* (1719).

²⁰³ Die Frage, was von der Bibel verständlich sei für Kinder, beschäftigte verschiedene protestantische Autoren neben Hübner (etwa Hoffmann 1720). Als besonders kindgemäss galten die Evangelien und die Apostelgeschichte.

Leser sollen nicht psychologisch, sondern einzig moralisch belehrt werden, darüber nämlich, dass einzig die fromme Lebensweise gottgefällig ist. Wer „gottlos“ lebt (ebd., S. 13), ist zu Taten wie die Kain imstande.

Der Aufbau der 104 Lehrstücke ist immer gleich. Die sechste Historie in der ersten Serie zum Alten Testament handelt „Von der Sündfluth“.

- Sie wird mit dem Titel angekündigt, im Blick auf die Bibelstelle nachgewiesen und in deutscher Sprache auf einfache Weise nacherzählt.
- In die fortlaufende Erzählung werden abschnittsweise „deutliche Fragen“ eingebaut, die zur genauen Behandlung des Stoffes in einer Situation der Belehrung dienen sollen.
- Danach werden mit dem erarbeiteten Stoff „nützliche Lehren“ formuliert und abschliessend „Gottselige Gedancken“ mitgeteilt, die auch in lateinischer Sprache abgefasst sind²⁰⁴ (ebd. 16ff.).

Die pädagogischen Botschaften werden durchgehend mit einem Bild veranschaulicht:²⁰⁵ Die Kinder und Jugendlichen sollten einen drastischen und modellhaften Eindruck davon erhalten, was mit den Menschen passiert ist, als sie, wie es im Text zur Sündflut heisst, nicht mehr zu „bekehren“ waren,

- sondern „assen und truncken“,
 - „freyhten“
 - und sich „freyhen liessen“
- (Hübner 1731, S. 16, Bildtafel 6).

Die Geschichte kann dann anhand des Bildes vom „Thurm-Bau zu Babel“ (ebd., S. 20, Bildtafel 7), des Schicksals von „Sodom und Gomorra“ (ebd., S. 26, Bildtafel 9) oder der „Himmels-Leiter“, die Jakob im Traum erschien,²⁰⁶ weiterverfolgt werden (ebd., S. 42, Bildtafel 13), jeweils zurechtgelegt in Lektionen, die auf Unterrichtszeit hin berechnet sind. Diese didaktische Schematisierung war extrem erfolgreich und beherrschte quasi den Lehrmittel-Markt bis ins 19. Jahrhundert hin, und dies nicht allein durch Verbreitung, sondern vor allem durch kreative Nachahmung.

Neu bei Hübner ist nicht die Narrationsdidaktik an sich. Die Erziehung durch Erzählungen ist in vielen christlichen Hausbüchern des 17. Jahrhunderts immer wieder verwendet worden (Etwa: Christliche Hausschule ... o.J.) und das Lernen vom Beispiel ist noch älter. Das Lernen am *exemplum* ist bereits ein Kernstück der mittelalterlichen Didaktik (Welter 1927). Neu ist bei Hübner die Mischung aus Narration, Exemplum, Anschauung und fragender Belehrung, die mit einem wiederkehrenden didaktischen Normalmass dargestellt wurde. In der *Vorrede Autoris* wird das „METHODE“ genannt. Von „Kindern“ ist nur in *dieser* Hinsicht die Rede. Sie sind Objekt der Methode, also kommen unabhängig davon gar nicht vor (Hübner 1731, Vorrede).²⁰⁷

²⁰⁴ Die lateinischen Sechszweiler sind erstmals in der Ausgabe Leipzig 1729 aufgenommen.

²⁰⁵ Erst die Ausgabe letzter Hand (1731) erschien mit Bildern. Die ganzseitigen Kupfer dieser Ausgabe wurden von den Nürnberger Officinen Peter Conrad Monath und Georg Peter Monath gedruckt, jedoch nicht gefertigt. Die Kupferstecher selbst sind unbekannt.

²⁰⁶ 1Mos 28, 12. Jakob träumt von der Himmelsleiter, auf der Engel auf und nieder steigen. Gott Jahwe steht über der Leiter und verkündet Jakob die Landnahme.

²⁰⁷ „Ein iedwedes Kind hat von seinem Schöpfer empfangen, erstlich ein **Gedächtniss**, dass es etwas auswendig lernen kan: Darnach einen **Verstand**, dass es einer Sache nachdencken kan; und endlich einen **Willen**, dass es

- Das Buch, heisst es, sei „vor Kinder geschrieben“,
- also enthalte keine „harte Speise“ der Theologie,
- sondern nur „Milch-Speise“ (ebd.).

Doch das betrifft allein die Didaktik, die auf die Verstehensdifferenzen zwischen Kindern und Erwachsenen Rücksicht nehmen, also die theologische Botschaft in eine Form bringen muss, von der didaktische Autoren annehmen, sie seien dem Verstehenshorizont von Kindern angemessen. Einzig so stellen Kinder ein besonderes Problem dar. Die *Vermittlung* soll „kindgemäss“ erfolgen, Kinder sind so Modellannahmen der Didaktik, ohne sie - die Kinder - für sich und so autonom ansehen zu müssen.

Rousseaus eigentliche Leistung in der Pädagogik ist der Bruch mit dem Dogma der Erbsünde. Literarische und philosophische Provokationen der Erbsündenlehre gab es seit dem Mittelalter, die im Jahrhundert der Aufklärung verstärkt wurden, ohne die Erziehungsliteratur zunächst zu berühren. Die Lehre der Erbsünde geht auf die christliche Antike zurück, ihr Begründer ist Aurelius Augustinus, der als Bischof von Hippo in Nordafrika am Ende des vierten Jahrhunderts die biblische Geschichte von der Vertreibung aus dem Paradies so auslegte, dass sich damit eine Sündhaftigkeit verbindet, die jeden betrifft, also nicht nur die Heiden, und die bis zum Jüngsten Tag währt. Sie wird vererbt und keine Erziehung kann daran etwas ändern. Rousseau schreibt eine nach-augustinische Pädagogik, deren Ausgangspunkt die Unschuld des Kindes ist.

Doch die christlichen Überzeugungen liessen sich nicht einfach dadurch ausser Kraft setzen, dass die Dämonie des Sündenfalls literarisch bestritten wurde. Das Problem liegt zudem tiefer, als es den Anschein hat. Das lässt sich am Beispiel der Jansenisten zeigen, die im 17. Jahrhundert neue Regeln der Erziehung entwickelt und beschrieben haben (Coustel 1687).²⁰⁸ Die katholischen Jansenisten waren entschiedene Anhänger der Lehren von Augustinus, die der holländische Bischof Cornelius Jansen²⁰⁹ im 17. Jahrhundert neu belebt hatte. Er und seine Gefolgschaft gingen aus von der konstitutiven Sündhaftigkeit des Menschen und der Unermesslichkeit der göttlichen Gnade, die keine menschliche Handlung je beeinflussen könnte. Trotzdem entwickelten die Jansenisten von 1637 an im Zisterzienserkloster von Port-Royal bei Paris Erziehungsmethoden, die sich am Lernen des Kindes orientierten.

Die Einrichtung hiess „Petites Ecoles;“ sie umfasste nie mehr als 25 Schülerinnen und Schüler der Oberschicht, die je getrennt unterrichtet wurden. Die Lehrer zeigten Einfühlungsvermögen, die moralische Belehrung war indirekt, das Lernen sollte methodisch erleichtert werden und Kinder wurden aufgefordert, Fragen zu stellen. Neben Latein wurde

sich einen Vorsatz fassen kan. Von diesen drey herrlichen Talenten muss keines vergraben werden, sondern ein jedwedes muss seinen Wucher bringen; oder der Lehrmeister kan sich nicht legitimiren, dass er seine Profession recht gelernet habe“ (Hübner 1731, Vorrede).

²⁰⁸ Pierre Coustel (1621-1704) stammte aus Beauvais in Norden Frankreichs und studierte in Paris. Er wurde nach Abschluss seiner Studien an das Collège seiner Heimatstadt berufen. Nach 1645 und bis zu dessen Zerstörung im Jahre 1660 lehrte er humanistische Studien, insbesondere Latein, am Kloster Port-Royal. Bereits am Collège der Stadt Beauvais wurde Coustel Jansenist, sein Landsmann Charles Wallon de Beupuis (1621-1709) hatte ihn damit in Verbindung gebracht. Coustel arbeitete später als Lehrer der Neffen des Strassburger Kardinals François-Egon von Fürstemberg (1626-1682) und war schliesslich am Collège des Grassins in Paris tätig. Seinen Lebensabend verbrachte Pierre Coustel in Beauvais.

²⁰⁹ Cornelius Jansen (1585-1638) studierte in Leuven und später in Paris Theologie. Wohl von 1616 an leitete er in Leuven ein Kolleg und wurde 1630 an der Universität Professor für Exegese. 1636 wurde er Bischof von Ypern. Sein Hauptwerk über Augustinus erschien 1640 posthum.

auch die Muttersprache gelehrt, beides flüssig und so, dass der Ausdruck stilsicher wurde. Die Kinder wurden für das Vorankommen belohnt und sollten Freude am Lernen haben. Die Erziehung basierte nicht auf Angst. Allerdings wurden die Kinder auch körperlich bestraft, wenn sie den neuen Modus der Erziehung ausnutzten. Die Katechese spielte in diesem Unterricht keine zentrale Rolle mehr.

Einer der Schüler war Jean Racine, der klassische Dichter der französischen Tragödie, der nach eigenem Bekunden²¹⁰ lebenslang von der Erziehung im Kloster Port Royal gezehrt hat. Das soll allgemein verstanden werden. Racine betont in seiner Geschichte von Port Royal die exzellente Bildung, die die Jugend dort erfahren habe. Sie sei nicht indoktriniert worden, die Lehren der Frömmigkeit seien Anregungen des Denkens gewesen, erfahren in einer Gemeinschaft, die zwanglos Gott dienen wollte. Doch nicht nur das, grosse Anstrengungen seien unternommen worden, den Geist zu bilden und die Vernunft zu formen, damit Tugend und Weisheit entstehen können, was auch und gerade für die Mädchen gegolten habe (Racine 1767, S. 68/6).

Die Sündenlehre war dafür kein Hinderungsgrund und die Erziehung blieb im Rahmen des Glaubens. Auch wer zu Beginn des 18. Jahrhunderts Eltern- oder Mutterpflichten auf das *vie civile* bezieht, wie der französische Kanoniker Jacques Marsollier (1714 S. 123ff.),²¹¹ und so Erziehung nicht allein auf die Erwartungen der Kirche reduziert, argumentierte keineswegs ausserhalb des christlichen Kanons. Ratgeber des guten Benehmens in der Öffentlichkeit, der richtigen Haltung, des Vermeidens schlechter Gesellschaft und der geistreichen Unterhaltung führen auf Elternpflichten, denn es ist Sache der Eltern - und nicht der Kirche - für zivile Formen des Benehmens zu sorgen. Das schliesst christliche Lehren nicht aus, sondern gerade ein. Unter Verweis auf den Korintherbrief²¹² heisst es bei Marsollier über den Ehestand:

„JESUS-Christ est le Chef, & la tête de l’homme; l’homme est le chef de la femme: Que l’homme est l’image, & la gloire de Dieu. Au lieu que la femme est la gloire de l’homme“ (ebd., S. 128/129).

Regeln für den Ehestand, die Familienführung und die Erziehung der Kinder (wie Paccori 1726)²¹³ sind unabhängig vom christlichen Tugendkatalog praktisch nicht vorhanden. Diese Regeln setzten sich auch im 18. Jahrhundert weitgehend unverändert fort und bildeten eine eigene Gattung der Ratgeberliteratur. Man kann daher nicht von den öffentlichen Diskussionen in den französischen Journalen, etwa im *Mercure de France*, der zentralen Zeitschrift der Aufklärung in Frankreich, auf eine neue Kodifizierung der Erziehung schliessen. Wenn im *Mercure de France* etwa 1742 „la mécanique de l’esprit“ diskutiert wird (Boyer le Jeune 1742), heisst das nicht, dass die Erziehungsliteratur davon betroffen gewesen sei. Ihr „Geist“ blieb christlich, auch weil das Publikum dieser Literatur gar nichts Anderes lesen wollte.

²¹⁰ *Abrégé de l’histoire de Port Royal* (1694).

²¹¹ Jacques Marsollier (1647-1724) war Kanoniker und Prevost an der Kathédrale Saint-Théodorit d’Usèz, die zwischen 1642 und 1666 restauriert worden ist.

²¹² „Ich will euch aber wissen lassen, dass Christus das Haupt eines jeden Mannes ist, der Mann aber das Haupt der Frau, Gott aber das Haupt Christi“ (1Kor 11, 3).

²¹³ Der Diakon Ambroise Paccori (1649-1730) stammte aus Ceaulcé, wurde jesuitisch erzogen und studierte in Angers Philosophie und Theologie. Mit dreiundzwanzig Jahren wurde Paccori zum Leiter des Collège von Ceaulcé berufen. Er unterrichtete alte Sprachen und Rhetorik. Nach einem schulinternen Vorfall - ein Schüler hatte ihn vergiften wollen - verliess Paccori Ende 1685 und ging an das kleine Seminar in Meung-sur-Oise in der Nähe von Orléans. Hier blieb er bis 1706, tat sich mit zahlreichen Schriften hervor und gründete in der Diözese von Orléans öffentliche Schulen. Danach zog er sich als Schriftsteller nach Paris zurück. Sein erfolgreichstes Buch war ein Erziehungsratgeber, der sich direkt an die Eltern wandte und 1696 in erster Auflage erschien.

Andererseits löste sich die Moralliteratur allmählich von den christlichen Doktrinen. Ein Beispiel ist François-Vincent Toussaints²¹⁴ Buch über die Sitten - *Les Moeurs* - von 1748. Das Buch war ein Erfolg, allein 1748 erschienen elf Auflagen, aber es war auch ein Skandal, denn die Leser glaubten, in einer der Figuren des Buches Marie Leszczynska²¹⁵ zu erkennen, die Frau des französischen Königs Louis XV. Die Leser sahen sie als frömmelnde Eiferin im Schatten der Mätresse des Königs bloss gestellt, die niemand Geringerer war als Madame de Pompadour, mit der man sich besser nicht anlegte, schon gar nicht, indem man ihre Rivalin der Lächerlichkeit preisgab, was sie in eine schwierige Situation versetzte, weil sie nicht mitlachen konnte. Toussaint hatte aber Gönner, die ihn schützten.

Auf dem Titelblatt von *Les moeurs* wird Horaz zitiert, mit einer Stelle aus der *Epistula ad Pisones*, die später als „Buch der Dichtkunst“ bekannt wurde. Horaz beschreibt hier die sittliche Aufgabe des Dichters, der

- aufschauen muss zu dem Musterbilde sittlichen Lebens und Handelns
- respicere exemplar vitae morumque iubedo²¹⁶
(Horaz 1985, S. 562).

Das Frontispiz von *Les moeurs*, erläutert am Schluss, wie es sich gehört,²¹⁷ verweist nur scheinbar auf einen sakralen Zusammenhang. Vielmehr bittet die Tugend (la vertu) nur um Gottes Beistand, um das am Boden liegende Laster (le vice) auf Dauer zu besiegen. Ein Ritus ist nicht erforderlich. Erziehung ist hier Thema der „vertus sociales“²¹⁸ und genauer: der „amour paternel“ und der „amour filial“ (Toussaint 1748, S. 296-328).

Die Funktionen der Väter und Mütter werden unterschieden; gemäss ihrer Natur sind Mütter für den Unterhalt der „substance animale“ der Kinder, Väter für den Unterhalt der „substance pensante“ zuständig, während die „culture de l'ame“ beide Elternteile etwas angeht (ebd., S. 306/307). Väter sind die Könige der Familie ebenso wie Könige die Väter des Staates sind (ebd., S. 312ff.), die staatspolitische Idee der *puissance paternel*²¹⁹ taucht in der Erziehungsliteratur auf, vor allem um die Strafautorität zu begründen (ebd., S. 315). Die staatspolitischen Diskussionen des ausgehenden 17. und des 18. Jahrhundert, in denen die väterliche Gewalt des Fürsten gerade in Frage gestellt wurde, spielten dabei keine Rolle.

Auf der anderen Seite bestimmt Toussaint das pädagogische Verhältnis aus der *Natur der Familie* heraus bestimmt, zu unterscheiden vom *Gebot der Kirche*:

²¹⁴ François-Vincent Toussaint (1715-1772) war als Advokat, Schriftsteller und Übersetzer in Paris tätig. Er war Verfasser der Artikel zum grossen Stichwort *jurisprudence* in den ersten beiden Bänden der *Encyclopédie*. 1754 übernahm er die Redaktion des *Journal des étrangers*, seit 1756 leitete er *Observations périodiques sur la physique des Anatomes* und Malers Jacques Gauthier d'Agoty (1716-1785) fort. 1764 ging Toussaint ins Exil, zuerst nach Brüssel und dann nach Berlin, wo er Redakteur beim neugegründeten *Journal littéraire* wurde, das in 27 Bänden bis 1776 erschien. Neben *Les moeurs* schrieb Toussaint ökonomische und politische Abhandlungen, darunter im Jahre 1761 auch eine Kritik an David Hume.

²¹⁵ Maria Karolina Zofia Felicja Leszczynska (1703-1768) heiratete 1725 den acht Jahre jüngeren Herzog von Orléans und Thronfolger 1725. Ein Jahr später wurde Louis XV. (1710-1774) König von Frankreich.

²¹⁶ *De arte poetica*, 317.

²¹⁷ „LA Vertu fixe tendrement ses regards sur Dieu; porté par un nuage; & foule d'un pié le vice, qui, étendu par terre&démasqué, se couvre les yeux d'une main, pour ne pas voir la lumière, & de l'autre tient un poignard, dont il menace la Vertu. Les deux mots grecs tracés dans le livre qui est en face de Dieu, signifient: *l'Amour&la pratique du Bien*“ (Toussaint 1748, S. 390). Die Vignette wird demgegenüber so erklärt: „Deux génies dont l'un surprend l'autre endormi&le masque levé“ (ebd.).

²¹⁸ Die drei Teile des Buches beziehen sich auf *De la Pieté*, *De la Sagesse* und *Des Vertus sociales*.

²¹⁹ Jean Bodin: *Les six livres de la République* (1583), livre premier/chapitre IV.

„Les peres&les Meres, dont les sentimens répondent *au voeu de la nature*, sont des maîtres tendres&bienfaisans; à qui par conséquent leurs enfans doivent une obéissance fondée sur un amour respectueux. Leur soûmission n'est point celle d'un esclave pour un maître impérieux. Elle est aussi indispensable: mais elle doit être volontaire, & partir du coeur” (ebd., S. 316; Hervorhebungen J.O.).

Schlechte Väter seien Tyrannen, gute verständige Gesetzgeber (ebd., S. 317f.). Der „Code” des Gesetzgebers vom Sinai, „*honorez votre pere*”,²²⁰ dürfe nicht so verstanden werden, dass sich die Kinder bedingungslos unterwerfen müssen (ebd., S. 320). Kinder bräuchten Nachsicht, wenn sie nicht im Herzen verhärtet sollen (ebd., S. 321/322). Wirkliche Tugend entstehe im Bande der Familie,²²¹ und sie übertrage sich von den Vätern auf die Kinder (ebd., S. 323). Die Kinder sind so zunächst Kinder der Familie und nicht der Kirche. Sie können also Kinder Gottes sein, ohne automatisch der Kirche zugeordnet werden zu müssen.

Dabei spielt die *Entwicklung* und das *Alter* des Kindes eine zentrale Rolle. Toussaint unterscheidet Kindheit, Jugend und Grossjährigkeit (majorité):

- Die Kindheit verlange „une soûmission sans bornes”, den Kindern fehle das Vermögen einer verständigen Prüfung der Dinge, also gäbe es für sie auch nichts zu prüfen.
- Im Alter nach der Kindheit²²² beginnen sie damit, Einsicht in die Dinge zu nehmen (*entrevoir les objets*), ihr Verstand (*raison*) entwickelt sich und sie bilden eigene Vorstellungen heraus.
- Zum Mann geworden, bleiben sie wohl Söhne, aber folgen ihrer eigenen Urteilskraft (ebd., S. 326).

Grossjährig schliesslich werden sie mit einem neuen Imperium konfrontiert, dem des Vaterlandes.

„Sa Patrie prend connoissance par elle-même, de ses moeurs&et de la conduite; il commence à faire nombre parmi ses concitoyens; &, dans un état monarchique, c'est le Roi qui devient son pere” (ebd., S. 327).

Rousseau lässt den *Emile* mit der Wahl enden, sich zwischen „la patrie” und „un pays” entscheiden zu müssen (O.C. IV/S. 858). Er wählt das Land, weil er keine Gesellschaft gefunden hat, die seinen Ansprüchen genügt hätte. Analogien zu Toussaint sind auch in anderer Hinsicht nicht zu übersehen. Die pädagogische Situation des *Emile* vertauscht den „père” gegen den „gouverneur” (ebd., S. 263), aus dem Schoss der Familie wird der Landschaftsgarten, die Natur übernimmt die Rolle des Gesetzgebers (ebd., S. 259), aber auch Rousseau

- bestreitet die Vernunft des Kindes,
- konstruiert ein Moratorium der Unterwerfung
- und lässt erst *nach* der Kindheit die Autonomie des Urteils zu.

²²⁰ „Ehre deinen Vater und deine Mutter, damit du lange lebst in dem Lande, das Jahwe, dein Gott, dir geben will” (Ex 20, 12).

²²¹ „L'union, l'amour, la concorde, sont des dons réservés aux sociétés vertueuses” (Toussaint 1748, S. 323).

²²² „L'âge qui suit l'enfance” (Toussaint 1748, S. 326).

Zudem: Wenn Kinder wachsen, werden sie nicht schon erzogen. Rousseaus Moratorium der Natur soll die Kinder vor der Gesellschaft und ihrer Erziehung schützen, die Erziehung ohne Gesellschaft kann daher nur rein *negativ* sein soll (ebd., S. 323).

Einer der grossen Widersacher Rousseaus war Jean Henri Samuel Formey, der langjährige Sekretär der Berliner Akademie der Wissenschaften, der aus einer Hugenottenfamilie stammte, in der französischen Kolonie von Berlin aufgewachsen war und nur Französisch schrieb. Er schrieb 1763 einen boshaft-zornigen „Anti-Emile“, der die natürliche Erziehung widerlegen sollte und auf den Rousseau ziemlich beleidigt reagierte. Es ist eben leichter zu kritisieren als kritisiert zu werden, und Rousseau vermutete hinter jeder Kritik - egal von wem - einen Angriff auf sich selbst.

Formey hatte 1751 das Buch *Le philosophe chrétien* veröffentlicht, in dem Grundregeln der häuslichen Erziehung beschrieben werden.²²³ Kinder sind für Formey Teil des Hauses, ihre Erziehung ist Sache von Vätern und Müttern und sie setzt die christlichen Tugenden voraus (Formey 1751, S. 386ff.). In diesem Rahmen können Kinder auf Dauer geprägt (imprimer) werden, vorausgesetzt „une cire molle“ (ebd., S. 393) und geleitet durch die Natur einerseits, die Vernunft andererseits (ebd., S. 394). Die Erziehung ist also nicht *allein* Sache der Natur, obwohl oder wahrscheinlich auch weil die Natur von *Kindern* berücksichtigt wird.

Dagegen stellte Rousseau sein *élève de la nature*, das aber von der Kritik rasch als „Leben im Käfig“ und als Spiel mit dem eigenen Schatten durchschaut wurde (Guillard de Beaurieu 1764, S. 30ff., 55ff.). Zudem waren die Plagiatvorwürfe unüberhörbar (Cajot 1766), nachdem schon in Marivaux' Einakter *La Dispute* (1744) die Idee der gesellschaftlichen Isolierung von Kindern zugunsten der Entwicklung ihrer Natur durchgespielt worden war. Glaubwürdig waren ganz andere Autoren:

- Unmittelbar vor Rousseau hatte der Pariser Arzt Jean-Charles Désessart (1760) die körperliche Erziehung als Grundlage für das bürgerliche Leben beschrieben.²²⁴
- Die Leichtigkeit des Lernens von Kindern geht auf die Logik von Jean-Pierre de Crousaz (1737) zurück.²²⁵
- Und die „natürlichen Prinzipien“ der Erziehung hatte Etienne-Gabriel Morelly²²⁶ schon 1743 festgelegt, also weit vor Rousseau.

Freundlich gesagt, Rousseau nutzte den Diskurs über die natürliche Erziehung, aber er hat ihn nicht erfunden. Viele Motive sind bereits vorhanden, das „Kind der Natur“ ist ein zentrales Element der ethnologischen Reiseliteratur, in der zeitgenössischen Malerei wird die unberührte Natur stilisiert und schliesslich erscheint mit der Entwicklung des

²²³ *Sur l'éducation*: Formey 1751, S. 371-398.

²²⁴ Eine deutsche Übersetzung von Johann Georg Krünitz (1728-1796) erschien 1763 in Berlin. Jean-Charles Désessart (1729-1811) war Mitglied der medizinischen Fakultät in Paris und war deren Dekan im Jahre 1776.

²²⁵ Jean-Pierre de Crousaz (1663-1750) war seit 1669 Professor für Philosophie und Mathematik an der Akademie von Lausanne. Von 1726 bis 1732 war er der Erzieher des Prinzen Friedrich II. von Hessen-Kassel (1720-1785).

²²⁶ Etienne-Gabriel Morelly (1717-1778) wuchs in Vitry-le-François auf, die Familie stammte aus Avignon, der Vater war Finanzbeamter. Der Sohn wurde zwischen 1743 und 1745 durch den Steueraufseher und sensualistischen Philosophen Claude-Adrien Helvetius in (1715-1771) in Paris eingeführt. Ob Morelly den berühmten *Code de la Nature* von 1750, eine beissende Kritik an der Gesellschaft des Ancien Régime, wirklich geschrieben hat, ist unwahrscheinlich. Die vorher veröffentlichten Schriften sind dagegen authentisch (Antonetti 1984, S. 48f., siehe auch Wagner 1978).

Landschaftsgartens auch das Motiv der künstlichen Natur, das die Lernumwelt in Rousseaus *Emile* kennzeichnet.

Aber es gibt noch ganz andere Spuren, die näher an die historische Konstruktion des Kindes und der Kindheit heran führen. Der Benediktinermönch Jean-Joseph Cajot (1766, S. 55ff)²²⁷ hat darauf verwiesen, dass für Rousseaus Idee der natürlichen Erziehung auch die Lektüre der zeitgenössischen Kindermedizin und besonders der Literatur zur Körpererziehung massgebend gewesen sei (genaue Nachweise in Mercier 1961; siehe schon Variot 1926).²²⁸ Eine Quelle ist etwa das lateinisch verfasste Lehrgedicht *Paedothrophiae*, das 1584 in Paris erschien und von dem französischen Poeten Scévole de Saint-Marthe²²⁹ verfasst wurde. Eine Übersetzung mit dem Titel *La manière de nourrir les enfants à la mammelle* wurde 1698 veröffentlicht und zeigt verblüffende Ähnlichkeiten mit dem, was Rousseau zum gleichen zum Thema körperliche Erziehung sagt. „Pédotheropie“ war lange ein Fachausdruck für die Bezeichnung der richtigen Ernährung und Wartung der Kinder.²³⁰

Tatsächlich sind die Spuren der Kindermedizin im *Emile* unübersehbar, schon weil sich Rousseau selber auf zeitgenössische Autoren berufen hat. Die Rolle der Kindermedizin ist in der Geschichte der Kindheit oft unterschätzt worden. Das ist nicht nur wegen des Einflusses der Medizin auf die praktische Erziehung und Lebensgestaltung in den Familien verwunderlich, sondern auch weil medizinische Kompendien über das Aufwachsen und die Gesundheit von Kindern immer durchsetzt waren mit pädagogischen Ratschlägen, wie dies auf möglichst natürliche Weise zu geschehen habe (Colon/Colon 1999). „Natürlich“ bezieht sich in aller Regel auf dreierlei,

- die richtige Ernährung und Hygiene,
- die Kur der Krankheiten von Kindern
- sowie die massvolle Diätetik des Aufwachsens, wozu auch Regeln des Umgangs mit Kindern gerechnet werden.²³¹

Die erste deutschsprachige Kinderheilkunde erschien im Jahre 1473. Der Verfasser hiess Bartholomäus Mettlinger²³² und war seit 1484 Stadtarzt von Augsburg. Sein Buch hiess *Regiment der jungen Kinder*. In der Ausgabe von 1497 wird deutlich gesagt, „wie man die kind halten vnd ziehen sol“, nämlich *natürlich* im Sinne der Gesundheit von Leib und Seele. Die Möglichkeit der Erziehung wird sensualistisch vorausgesetzt. Zitiert wird Aristoteles' *De Anima*:

- **„die sel eins kint ist wie ein abgeschaben tafel“,**
- **die darauf wartet, beschrieben zu werden.**

Die „Wachstafel“ ist die vermutlich wirkmächtigste Metapher der Pädagogik, sie ist durch die Rückgriffe auf die Psychologie von Aristoteles überliefert worden. Im 18. Jahrhundert spielte sie vor allem dort eine Rolle, wo Erziehung mit Habitualisierung

²²⁷ Jean-Joseph Cajot (1726-1779) stammte aus Verdun und war Mitglied der Benediktinervereinigung von Vannes.

²²⁸ Meine Beispiele sind aufgrund der Vorgaben Rousseaus überwiegend der französischen Literatur entnommen, die These selbst lässt sich an deutschen, englischen oder italienischen Beispielen ähnlich verifizieren. Die deutsche Literatur etwa (bis Struve 1798 und darüber hinaus) unterscheidet sich kaum von der französischen.

²²⁹ Scévole de Saint-Marthe (1536-1623) war lange Bürgermeister und königlicher Schatzmeister von Poitiers.

²³⁰ So noch im *Nouveau Dictionnaire français-allemand et allemand-français* (1865) von A. Molé.

²³¹ *Nourrir et gouverner les enfants* (Vallembert 1565)

²³² Bartholomäus Mettlinger (nach 1440-1491/1492) studierte Medizin in Freiburg und Padua. 1470 promovierte er in Bologna und wurde anschliessend Stadtarzt in Nördlingen.

gleichgesetzt wurde. In diesem Jahrhundert erschienen zahlreiche Abhandlungen und Handbücher zur Kindermedizin im 18. Jahrhundert, die in aller Regel sensualistisch gehalten waren und Erziehung als Aufbau von stabilen Gewohnheiten verstanden. Sie beziehen sich auf die Stärkung der natürlichen Kräfte des Kindes (Raulin 1779), darin eingeschlossen die Gewöhnung an gesunde Lebensweisen und sittliches Verhalten, ohne allein auf die Psychologie der Verinnerlichung von Regeln zu setzen. Damit war Kindermedizin mehr als nur die Lehre von den Krankheiten der Kinder und wie man sie heilen kann.

Die erste gedruckte Kindheilkunde erschien am 21. April 1472 in Padua. Verfasser war der Arzt und Medizinprofessor Paulus Bagellardus.²³³ Das schmale Buch war lateinisch abgefasst und hiess *De infantium aegritudinibus ac remediis*, also von den Krankheiten der Kinder und deren Heilmittel. Aufgelistet wurden nicht einfach nur die typischen Kinderkrankheiten, sondern auch Leiden wie das Bettnässen, das als Vergehen angesehen und bestraft wurde. Bellegardus widmete dem Thema ein ganzes Kapitel und schlug als Abhilfe vor, es mit Einläufen zu versuchen, mit gekochten Mäusen und wenn das nichts hilft, mit Körperstrafen. Die Eltern von solchen Kindern wurden bedauert, aber die Heilmittel waren kaum ein Trost.

Das erste umfassende lateinische Werk der Kindermedizin war um 1485 in Leuven veröffentlicht worden. Der *Libellus egritudinum infantium* stammte von Cornelis Roelans,²³⁴ dem Spital- und Stadtarzt von Mecheln, dem heutigen Mechelen in Belgien, das nach 1477 zu Habsburg gehörte. Gegen Roelans Werk, das stark auf arabische Quellen zurückgriff und eher theoretisch gehalten war, erschien 1540 in Basel eine weitere, ebenfalls lateinische Kinderheilkunde, die von dem Colmarer Arzt Sebastian Ostericher (oder Austrius)²³⁵ aus Ruffach im Elsass besorgt wurde. Er führte nicht nur Quellen an, sondern beschrieb detailliert die Krankheiten und listete deren Heilmittel auf.

- Ostericher rügte vor allem die landläufige Meinung, dass man kranken Kindern oder gar Säuglingen wegen ihres zarten Alters nicht helfen könne.
- Kronzeuge ist die *Natur*: sie habe zahlreiche Heilmittel bereitgestellt, wie die Krankheiten der Kinder behandelt und vor allem, wie ihnen vorgebeugt werden kann (Ostericher 1540).

Hieronimus Mercuriale oder Mercurialis,²³⁶ Professor der Medizin wiederum in Padua, veröffentlichte 1583 in Venedig eine Schrift mit dem Titel *De morbis puerorum tractatus*. Eine zweite Ausgabe wurde 1584 in Basel gedruckt, die deutsche Übersetzung von dem Frankfurter Arzt Peter Uffenbach erschien 1605 in Frankfurt, sie trug den Titel *Von den Schwachheiten und Gebrechen der jungen Kinder*. Mercurialis schrieb kurz darauf einen weiteren Traktat, der sich der Pflege und Erziehung von Säuglingen widmete. Pädiatrie und Pädagogik waren also noch nicht getrennt.

²³³ Paolo Bagellardi (gest. um 1492) wurde 1472 Ordinarius für theoretische Medizin in Padua. Seine Schrift über die Kindermedizin ist dem Dogen von Venedig gewidmet.

²³⁴ Cornelis Roelans (1450-1525) war auch Hofarzt von Margarethe von Österreich.

²³⁵ Sebastian Ostericher (gest. 1550) war später Professor für Medizin an der Universität Freiburg im Breisgau.

²³⁶ Girolamo Mercuriale (1530-1606) lehrte von 1569 bis 1587 an der Universität von Padua. In dieser Zeit war er auch behandelnder Arzt von Kaiser Maximilian II. Mercuriale wurde 1587 nach Bologna berufen und wechselte dann nochmals an die Universität von Pisa.

Das bestätigt sich auch in der ersten französischen Kinderheilkunde, die Simon de Vallambert²³⁷ 1565 in Poitiers veröffentlichte. Sie trug den Titel *Cinq livres de la manière de nourrir et gouverner les enfans dès leur naissance*. Die Ernährung der Kinder und ihre Regierung ist eine zusammenhängende Aufgabe, die eine Seite betrifft den Körper und die Gesundheit, die andere den Geist und die Sitten. Über die frühe Erziehung heisst es etwa im dritten Buch:

„C'est donques une chose de grande consequence savoir bien gouverner l'enfant nouvellement né, et croy que l'estat des sages femmes et nourrices, qui manient et gouvernent l'enfance, n'est pas moindre que des pedagogues et maistres, qui forment et instruisent la jeunesse, et peut estre plus grand, d'autant que de l'enfance vient la jeunesse, et sans elle, ils ne seroyent“
(De Vallambert 2005, S. 162).

Die Kinder müssen gepflegt und gut behandelt werden, die Ammen und weisen Frauen müssen sorgfältig ausgewählt und auf ihre Aufgaben vorbereitet werden, sie müssen sich für die Säuglinge Zeit nehmen und sie an Regelmässigkeit gewöhnen. Das wird als eine Aufgabe und eine Praxis betrachtet, die die der Schulmeister gleichwertig sein soll, was zeitgenössisch keine häufige Forderung gewesen ist und nicht zufällig von einem praktizierenden Arzt vorgebracht wurde, der sich auf Fälle beziehen musste und nicht einfach - wie Rousseau - von Theorien ausgehen konnte (ebd., S. 163).

Zwanzig Jahre zuvor war in London *The Boke of Chyldren* erschienen, das erste englischsprachige Buch, in dem die Kinder als eine eigene Klasse von Patienten hingestellt wurden. Verfasser war Thomas Phaer,²³⁸ ein Jurist aus London, der seit den dreissiger Jahren des 16. Jahrhunderts auch als Arzt praktizierte, was er zwanzig Jahre unbehelligt tun konnte,²³⁹ um dann im Februar 1558 aufgrund seiner Praxis von der Universität Oxford den Titel Bachelor of Medecine zu erhalten, ohne je das Fach studiert zu haben. Im gleichen Jahr wurde ihm sogar noch der Doktor der Medizin zuerkannt, auch weil nicht nur Krankheiten heilte, sondern auch zahlreiche medizinische Bücher schrieb. Phaer behandelte seine Patienten im Übrigen in englischer Sprache und nicht, wie es üblich war in einer Sprache, die durchsetzt mit lateinischen Fachausdrücken für den Laien völlig unverständlich war.

Auch *The Boke of Chyldren* ist in Englisch geschrieben. Aufgelistet werden zahlreiche Krankheiten, die für Kinder typisch sind; diese Krankheiten werden von denen der Erwachsenen kategorial unterschieden. Phaer zählt auch mentale Krankheiten auf wie Menengitis, Koliken, Bettnässen oder auch kindliche Nightmares. Vor einer übertrieben Reaktionen auf die typischen Kinderkrankheiten wie Windpocken oder Masern wird gewarnt:

**„The best and most sure helpe in this case
is not to meddle wyth any kynde of medicine,
but to let nature woork in her operation“
(Phaer 1999, S. 68).**

²³⁷ Simon de Vallembert (auch Val-Lambert) (1537-1565) stammt aus Avalon in der Bourgogne, war zuerst Leibarzt der Herzogin von Savoyen und Berry und seit 1558 des Herzogs von Orléans. Neben dem Buch über die frühe Erziehung der Kinder übersetzte er den Kriton-Dialog Platons ins Französische und gab auch eine *Méditation de l'oraison des Chrétiens* heraus.

²³⁸ Thomas Phaer (um 1510-1560) stammte aus Norwich und studierte Recht in Oxford sowie am Lincoln's Inn in London. Er wohnte und praktizierte in Kilgeran in Pembrokeshire.

²³⁹ Das Gesetz zur Niederlassung von Ärzten und Chirurgen aus dem Jahre 1511 hätte das eigentlich unterbinden müssen. Die Zulassung durch den Bischof setzte einen universitären Abschluss voraus.

Die Natur ihren Weg gehen zu lassen, war keineswegs die Meinung der Schulmeister, die wohl nach der natürlichen Ordnung der Studien suchten, aber darunter ein didaktisches Problem der Klassifizierung verstanden, nicht eines, das sich auf die Natur der Kinder beziehen würde. Insofern gelang die Gleichstellung mit den Ammen nicht. Was im Laufe des 18. Jahrhunderts dagegen fraglich wurde, waren die Ammen selbst. Die natürliche Erziehung der Kinder, also auch das Stillen der Säuglinge, wurde zunehmend als Aufgabe der Mütter betrachtet, die sich nicht länger durch Ammen vertreten lassen sollen. Ein entschiedener Anhänger dieser Forderung war Jean-Jacques Rousseau. „Natürliche Erziehung“ war nicht zuletzt das eigene Stillen der Kinder.

Lohnammen gab es schon im Altertum, die höfische Gesellschaft der Frühen Neuzeit kannte eine ähnliche Arbeitsteilung zwischen den Ehefrauen und den Ammen, wobei man die hohe Geburtenrate und die zahlreichen Todgeburten in Rechnung stellen muss. Frauen wurden meistens nach einer Geburt sofort wieder schwanger, so dass Ammen auch als Entlastung angesehen wurden. Die Frauen der Bauern stillten ihre Kinder bis zu zwei Jahren, aber die Kenntnisse waren gering. Viele glaubten etwa, dass mit der Milch auch die Eigenschaften der Mütter übertragen werden. Das änderte sich mit der Verbreitung der Kindermedizin und den von ihr beförderten Kenntnisstand. Man muss dabei aber vor Augen haben, dass Sauberkeit und Hygiene noch im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts keine scharfen Standards der Medizin waren. Das gilt auch für die Kindererziehung.

Die Erziehung zur Sauberkeit, das Baden und Waschen der Kinder, ihre regelmässige Säuberung und die Stärkung ihrer gesunden Kräfte spielte schon bei Vallambert (2005, S. 122-137) eine wichtige Rolle. Die einzelnen Tätigkeiten bis hin zur Reinigung der Ohren (ebd., S. 133) werden genauestens beschrieben, weil sie keine Praxis waren. In der Geschichte der Kindheit gibt es aber kaum einen grössen Wandel als die Gewöhnung an rigide Standards der Sauberkeit, die die leichte Zugänglichkeit von fliessendem Wasser voraussetzt und Selbstreinigung zur Pflicht macht. Die Hygieneregeln müssen zudem soweit verinnerlicht werden, dass ihre Nichtbefolgung Ekelgefühle wach ruft, was noch im 18. Jahrhundert längst nicht der Fall war.

Das Wissen der Kindermedizin hatte grosse Lücken. So konnte man 1848 im Berliner Journal für Kinderkrankheiten lesen, dass der Befall mit Grind, einer Hautflechte, unter dem viele Kinder litten, in den meisten Fällen erblich sei, nur weil man bei den Eltern der Kinder ähnliche Symptome erkannt hatte (Journal 1848, S. 406). Die Übertragung des Erregers durch eine Schmierinfektion war noch ausserhalb der medizinischen Sichtweise. Auch von Schulhygiene hatte man noch keine genaue Vorstellung, schon gar nicht von einem Zusammenhang zwischen Hygiene und Krankheit. Erst 1848 erkannte der Wiener Arzt Ignaz Semmelweis den Zusammenhang zwischen Kindbettfieber und Krankenhaushygiene. Er wurde zu Recht „Retter der Mütter“ genannt.

Für die Theorie hinter der Kindermedizin ist grundlegend seit den Anfängen bis heute die Natur des Kindes, die also keine Erfindung von Rousseau ist, wie immer noch häufig behauptet wird. Ein frühes Beispiel stammt von dem deutschen Universalgelehrten und Alchemisten Johann Joachim Becher, der 1682 in London gestorben war und aus dessen Nachlass 1700 in Leipzig ein Buch zur natürlichen Kinderheilkunde erschien. Die Kuren etwa von Säuglingen bestehen aus Ölen, Kräutern aller Art, „reinem Wasser“, Honig, „geschmolzter Butter“, eigens zubereiteten Brühen oder „Safran in Milch“ (Des Hochberühmten Becheri 1700, S. 131/132).

Ein „gut Pflaster“ für die Kinder, die unter „Bauch-Wehe“ und dem „Reissen“ des Magens leiden (ebd., S. 137), wird so beschrieben:

„Nehmet zerknirschte Camillen/und andere Kräuter/so vors Reissen dienen/und vor diesen Schmerzen gebraucht werden/siedet sie miteinander in Baumöle/dann streicht auf ein neu blau wollen Tuch/auffs aller heissste/wie ein Pflaster/legts so warm über den Nabel und Bauch/als ihrs könt erleiden/und hütet euch vor aller sauren Speise“ (ebd., S. 142/143).

Das Ideal der Kindermedizin ist das, wie es in einem englischen *Essay upon Nursing* von 1753 heisst, „healthy child“, das seine eigenen Kräfte selbsttätig üben und gebrauchen lernt (Cadogan 1753, S. 40ff.).²⁴⁰ Offenkundig ist es kein Zufall, dass Rousseaus Hauptsatz „observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace“ (O.C. IV; S. 259) sich nahezu wörtlich in Noel Falconets²⁴¹ *Système des fievres et des crises* von 1723 findet, das als medizinisches Handbuch dienen sollte und dabei auch Fragen der Erziehung der Kinder behandelte.

„Nous nous fixons à observer & suivre la Nature, dans les principaux phenomenes des vegetaux&des animaux“ (Falconet 1723, S.7).

Kinder, heisst es weiter, verlangen grosse Aufmerksamkeit und eine sorgfältige Behandlung, die eine besonders befähigte medizinische Zuwendung abverlangt (ebd., S. 78/79). Was „regime de vivre“ genannt wird (ebd., S. 81), bezieht sich auf einen Zusammenhang von richtiger Ernährung, sittlicher Lebensführung und seelischer Gesundheit. Grundsätzlich wird von den Selbstheilungskräften des Körpers ausgegangen, wie am Beispiel des Fiebers (ebd., S. 123ff., 224ff.) und der Bewältigung von Krisen (ebd., S. 341ff.) gezeigt wird. Genau diese Beispiele tauchen im *Emile* dann wieder auf.

- Das Prinzip hinter den Aussagen ist die „autorisierte Beobachtung“ der Natur (ebd., S. 127)²⁴² und so die medizinische Erfahrung (ebd., S. 135), nicht die religiöse Doktrin oder das moralische Prinzip.
- Was zählt, ist der *Fall* (ebd., S. 146).
- Die Erklärung und die Wahl der Mittel müssen darauf bezogen werden, also sind nicht einfache Ableitungen aus Prinzipien unabhängig von der je gegebenen Erfahrung.

Nicht nur Kinderkrankheiten, sondern auch „Kinder“ (children) sind Mitte des 18. Jahrhunderts Teil des lexikalischen Professionswissens der Allgemeinmedizin (James 1747, S. 541-574).²⁴³ Dieses empirische Wissen hat die Standards der Praxis häuslicher Erziehung

²⁴⁰ William Cadogan (1711-1797) studierte mit sechzehn Jahren am Oriel College in Oxford. Er setzte seine Studien 1732 in Leiden fort, der führenden medizinischen Fakultät im frühen 18. Jahrhundert. Hier promovierte Cadogan im Juni 1737. Danach praktizierte er in Bristol und leitete ab 1747 das dortige Stadtkrankenhaus.

²⁴¹ Noel Falconet (1644-1734) stammte aus Lyon und war Doyen am dortigen *College des Medecins*. Falconet war auch medizinischer Berater des französischen Königs.

²⁴² Nach Hippokrates: *Natura stimulata artis peritis agenda indicat* (Falconet 1723, S. 144).

²⁴³ Das *Medical Dictionary* von Robert James (1703-1776) erschien im englischen Original in drei Bänden zwischen 1743 und 1745. Die französische Übersetzung, veröffentlicht in sechs Bänden zwischen 1746 und 1748, besorgte Denis Diderot (1713-1784). Das Titelblatt des Druckes verzeichnet Mitübersetzer, nämlich Marc-Antoine Edous und François-Vincent Toussaint, die aber nicht beteiligt waren.

einschliesslich der Behandlung von Kinderkrankheiten wesentlich mitbestimmt.²⁴⁴ Das natürliche „management of children“, von dem in der englischen Literatur Mitte des 18. Jahrhunderts die Rede ist (Cadogan 1748), wird auf Pflege, Ernährung²⁴⁵ und verständnisvollen Umgang bezogen, nicht auf Studium und Unterricht. Das Lernen mit Büchern spielte in dieser Literatur entweder keine Rolle oder es wurde als schädlich für die Gesundheit hingestellt.

„Natürlich“ hiess eine Erziehung immer auch im Blick auf die Abhärtung der Natur, wie etwa an Kuren gegen Fieberkrankheiten gezeigt wurde. Krankheiten sollten wie die Leidenschaften als Teil der „histoire naturelle de l’homme“ begriffen werden (Moreau de Saint Elie 1738), die mit der richtigen Ernährung und sorgsamem Pflege der Neugeborenen beginnen müsse (Birmingham 1750). Die Kinder-Orthopädie legte zudem nahe, die Natur im Falle von Missbildungen für korrigierbar zu halten (etwa: Andry 1741). In diesem Sinne gibt es einen medizinisch definierten Naturzustand von Kindern, der von Ärzten und Eltern gestaltet werden kann. Er ist die Voraussetzung für jede Art von Erziehung, die also nicht auf Rousseau warten musste.

1754 erschien in Paris ein zweibändiger *Essai sur l’éducation médicale des enfans* (Brouzet 1754), der in Rousseaus *Emile* mehrfach erwähnt wird (O.C. IV/S. 253, 273 u. ö.). Verfasser des Essais über die medizinische Erziehung war der Hofarzt Nicolas Brouzet.²⁴⁶ Der Essai besteht aus drei Büchern, die normale Entwicklung des Kindes vom vorgeburtlichen Zustand bis zum Zahnen und vom Entwöhnen bis zur Pubertät behandeln sowie drittens die Kinderkrankheiten, unterschieden nach häufigen und seltenen Arten. Brouzet forderte auch die energische Einhaltung von Hygienevorschriften, die in einen Zusammenhang mit der hohen Kindersterblichkeit im 18. Jahrhundert gestellt wurden (Fildes 1980). Bei einer sehr hohen Säuglingssterblichkeit und einer gleichbleibenden Geburtenrate starben in Frankreich ein Drittel der Kinder noch bis zum neunten Lebensjahr. Von acht Kindern in einer Familie überlebten oft nicht mehr als vier.

Brouzets Essai ist noch in einer anderen Hinsicht interessant. Im Vorwort wird der Ausdruck *éducation médicale* gegen einen engen Begriff von „Erziehung“ ins Feld geführt, der sich allein auf Wissen und Moral beziehen soll.

„Cependant élever un enfant dans le sens général qui se trouve compris dans le mot d’*éducation*, signifie non-seulement éclairer son esprit & former son coeur pour Dieu, pour la société & pour lui-même (ce qui fait le véritable & l’unique objet de l’*éducation morale*) mais encore pourvoir à sa génération, veiller à sa naissance, à l’accroissement de son corps, prévenir les vices de ses organes & de ses humeurs, établir l’ordre ou la succession constante de ses fonctions; en un mot, faire d’un enfant un adulte ou un homme; voilà l’objet de l’*Education* que nous appellerons *Médicinale*“ (Brouzet 1754, t.I/S.i/ii).

Aus einem Kind einen Menschen machen ist exakt das Programm in Rousseaus *Emile*. Grundlegend dafür, heisst es in der *éducation médicale*, ist das Wachstum der Kinder und

²⁴⁴ Der fünfte Band der *Encyclopédie* etwa enthält drei einschlägige Einträge, nämlich von Louis Jaucourt „emmailoter“, von Arnulphe Daumont „enfance“ (médecine) und von Antoine-Gaspard Boucher d’Argis „enfant“ (Jurisprudence).

²⁴⁵ Wie: Dubois 1726, S. 18-54.

²⁴⁶ Nicolas Brouzet (gest.1772) war königlicher Arzt an der Académie de Bréziers und später Hofarzt an der Infirmerie Royale und an den Hopitaux de Fontainebleau. Er war zudem korrespondierendes Mitglied der Académie Royale des Sciences. Vom Essai erschien 1755 eine englische Übersetzung.

so ihre Empfänglichkeit oder ihr Lernen (ebd., S. viii). Daher müssen Körper wie Seele mit besonderer Pflege und Aufmerksamkeit bedacht werden. Die Seele sei wohl in ihrer Essenz „invariable“, aber sie müsse die organische Individualität oder die Vielfalt der Natur voraussetzen, einschliesslich der Vielfalt des Geistes, des Charakters und der Beziehungen (ebd., S. XI).²⁴⁷ Moral ist also nicht die letzte Grösse der Erziehung, vielmehr können physikalische Ursachen Irrtümer des Geistes und Fehler des Herzens korrigieren, weil diese auf ein heilbares Leiden der Organe zurückzuführen sind (ebd., S. XII).

Brouzet spricht von der „reciprocité d’influence“ (ebd., S. XV), angesichts der es eine singuläre Moralerziehung eigentlich gar nicht geben könne. Erziehung ist nicht lediglich Einwirkung, sondern setzt Wechselbeziehung voraus. Der Entwurf der *éducation médicale* stellt eine umfassende Erziehungstheorie dar,²⁴⁸ die Einseitigkeit und insbesondere die Reduktion auf doktrinaire Schulung vermeidet. Notwendig für die medizinische - im Unterschied zur pädagogischen - Sicht auf das Kind sind:

1. Anatomische Kenntnisse über das konkrete Verhalten von Kindern, ihre Geschicklichkeiten, Übungen und Spiele.
2. Chemische Kenntnisse über die Ernährungsweisen des Volkes, die Natur der Nahrungsmittel und die Auswahl der für die Kinder besten Ernährung.
3. Erfahrungen mit den Leidenschaften, dem Lernen und den Unterhaltungen (amusemens) der Kinder.
4. Klinische Erfahrung, die notwendig ist, um die Krankheiten der Kinder erkennen und heilen zu können.
5. Eine allgemeine Einstellung, die Verhältnisse von Kindern ohne die in diesem Felde üblichen Vorurteile zu betrachten
(Brouzet 1754, T.I/S.XXIII-XXVI).

Die Zeit der Kindheit wird in Alter unterteilt und je besonders behandelt. Die Regeln für die Ausgestaltung der Schwangerschaft sind anders als die des Umgangs mit Neugeborenen. Kleine Kinder müssen besonders darauf hin beobachtet werden, was ihnen Angst und Schrecken macht, wie sie schlafen und wie leicht sie lernen (ebd., S. XLIII), das Wachstum muss durch richtige Ernährung und gute Betreuung unterstützt werden (ebd., S. XLVIIff.),²⁴⁹ besondere Beachtung verdienen das Zahnen und die Zeit der Entwöhnung vom Gesäugtwerden, die Pubertät wird deutlich als die „*crise de l’enfance*“ verstanden (ebd., S. LXf.), und nicht nur hier zeigt sich, dass Kindheit und Jugend von zwei unterschiedlichen Geschlechtern durchlebt wird (ebd., S. LXI).²⁵⁰

Rousseau eigene Regeln der natürlichen Erziehung sind von einer Maxime aus entwickelt worden, die ich bereits angedeutet habe:

„Observez la nature, et suivez la route qu’elle vous trace. Elle exerce continuellement les enfans; elle endurecit leur tempérament par des épreuves de toute espèce; elle leur apprend de bonne heure ce que c’est que peine et douleur“ (O.C. IV/p. 259).

²⁴⁷ „En effet l’essence de l’ame est invariable en soi, ce n’est que de la différente constitution des organes auxquels elle est liée dans les differens *individus*, que dépend la variété infinie que nous observons dans la tournure d’esprit, dans le caractère & dans les inclinations des homme“ (Brouzet 1754, t.I/S. XI).

²⁴⁸ So Venel (1776) unter Berufung auf Rousseau und Andere.

²⁴⁹ Gestützt auf die „*loix de la Nature*“ (Brouzet 1754, T.I/S. XLVIII), die nicht genügend beachtet werden können.

²⁵⁰ Rousseaus Ungleichbehandlung der Geschlechter in der „natürlichen Erziehung“ ist wohl zuerst von Cajot (1766, S. 317-353) dargestellt worden. Cajot weist als zentrale Bezugsautoren für die Erziehung von Sophie Vives und Fenelon nach.

Anders als etwa in Fénelons Traktat über die Erziehung der Mädchen ist das keine Rhetorik.²⁵¹ Die Natur lehrt das Richtige, die Kinder können also bewahrt werden vor der Pein der Moralerziehung. Tugend muss nicht geübt werden. Die Natur härtet das Temperament, indem sie die Kinder auf die Probe stellt, und die Natur lehrt, was die Stunde der Mühen oder des Schmerzes ist, ohne dass irgendein Unterricht oder eine absichtsvolle Erziehung stattfinden müssten.

Wer die Natur beobachtet, kann *ihrem* Weg folgen. Er braucht keine künstlichen Formen der Unterweisung, die auf die Welt des Kindes weder eingestellt sind noch darauf eingehen können. Und die Natur weist sie nicht nur passiv den Weg der Erziehung, sie erzieht vielmehr auch selbst, durch das Erleben von Krankheiten, das Überstehen von Gefahren, die Erfahrung des Wachstums oder die Stärkung der Kräfte (ebd., S. 259/260). Krankheiten müssen nicht gemieden, sondern erlebt und durchlaufen werden. Der Lauf der Natur zeigt sich im Fieber, jede Abhärtung stärkt die Natur und jede Form von Verweichlichung schwächt sie.

- In diesem Sinne ist die Erziehung robust, und sie hat ein natürliches und kein reflexives Kind vor Augen, wie es von der zeitgenössischen Erziehungsliteratur nahe gelegt wurde.²⁵²
- Rousseau nimmt auch Abstand von der Literatur der väterlichen Ratschläge, die im 17. Jahrhundert aufkam²⁵³ und die ein Jahrhundert später von einer Flut mütterlicher Ratgeber ergänzt wurde.
- Nichts davon findet sich in Rousseaus *Emile*, der in seiner ganzen Konstruktion tatsächlich einzigartig ist. Das gilt auch für die Konsequenz.
- Von „natürlicher Erziehung“ ist in der zeitgenössischen Literatur an vielen Stellen die Rede, aber niemand die Situation so folgerichtig und ignorant gegenüber der Wirklichkeit durchgespielt wie Rousseau.

In der Erziehung soll das „Mechanische“ und also das *Unechte* der Werke des Menschen vermieden werden. Das Kind soll ganz dem Werk der Natur ausgesetzt sein. Mit ihm wird, was verborgen lag, also die Potentiale des Kindes, in die Wirklichkeit überführt, ohne dass eine dritte Kraft eingreifen muss. Damit soll jeder künstliche Eingriff vermieden, also weder Getrenntes verbunden noch Verbundenes getrennt werden. Das Kind ist ursprünglich Einheit, nämlich Natur, die *für sich* existiert und also durch Gesellschaft nur aufgetrennt werden würde und dann künstlich wieder zusammengefügt werden müsste.

- Deutlich heisst es zu Beginn des *Emile* über den „natürlichen“ im Unterschied zum „zivilen“ Menschen:
- „L’homme naturel est tout pour lui: il est l’unité numérique, l’entier absolu qui n’a de rapport qu’à lui-même ou à ses semblable“ (O.C. IV/S. 249).

Der natürliche Mensch bezieht sich ganz auf sich oder auf seinesgleichen, also andere natürliche Menschen. Diese „absolute Einheit“ ist im Augenblick des Vergleichs mit *ungleichen* Anderen gefährdet, also solchen, die nicht „natürlich“ sind, also sich nicht oder

²⁵¹ „Il faut se contenter de suivre et d’aider la nature“ (Fenelon 1983, S. 99). Zuvor heisst es deutlich: „Avant que les enfants sachent entièrement parler, on peut les préparer à l’instruction“ (ebd., S. 96).

²⁵² Ein Beispiel sind die *Conversations d’Emilie*, die Louise D’Epinay 1774 als Gegenbuch zu Rousseaus *Emile* erscheinen liess. Erzogen wird hier durch Unterhaltungen und so durch gemeinsame Reflexion, nicht, wie bei Rousseau, durch die sinnliche Erfassung der Dinge.

²⁵³ Wie *Testament ou conseils fidèles d’un bon père à ses enfants* (1648) von Philippe Fortin de la Hoguette (1582-1668). Es gibt hunderte solcher Titel.

nicht mehr „ganz auf sich“ beziehen können. Wer sich notwendig auf Andere beziehen muss, um er selbst sein zu können, ist unnatürlich und diesem Sinne gesellschaftlich oder „zivil“.²⁵⁴

Der zivile Mensch (l'homme civile) ist nurmehr Bruchheit, die vom Nenner abhängt. Ihr Wert bestimmt sich vom Ganzen des gesellschaftlichen Körpers her, nicht mehr aus der eigenen Einheit.²⁵⁵ Was in der christlichen Philosophie seit dem Mittelalter „Werk des Menschen“ genannt wurde, ist so das Werk der *Gesellschaft*, die das „Ich“ (*le moi*) aufsaugt und deren Institutionen den Menschen denaturieren, nämlich aus einer absoluten Existenz eine relative machen (ebd.). In der Folge glaubt jeder Einzelne nicht mehr an sich als Einheit, sondern versteht sich als Teil eines Ganzen, an dessen Zustandekommen der Einzelne nicht beteiligt war und ist (ebd.).

Das *Kind* als „Werk der Natur“ anzusehen, ist ein überraschender Schachzug, der den Autoren der Schulliteratur wie Charles Rollin nicht in den Sinn gekommen wäre. Ihre Schriften gehen weder auf Kinder noch auf ihre Natur näher ein, vielmehr wird die Erziehung durch die Autorität der Wissenschaften bestimmt und mit ihnen der Wert der Bücher, also das, was Rousseau als Erziehungsmittel kategorisch ablehnt. Für ihn ist entscheidend, dass sein fiktiver Zögling Emile aktiv im Buch der Natur lesen lernt, wozu sinnliche Erfahrung, nicht jedoch Lektüre notwendig ist. Wer Bücher liest, hat Chimären vor sich, nicht die wirklichen Dinge (ebd., S. 418), aber nur die wirklichen Dinge erziehen die Sinne, in der Hinsicht, dass natürliches Wissen entsteht, welches sich von den künstlichen Themen des Unterrichts oder der Lektüre unterscheidet und daher „echt“ ist (ebd., S. 435).

Emile untersucht und erfährt die Gesetze der Natur (les lois de la nature) (ebd., S. 443), nicht die Sätze von Autoren, die Erfahrungen in Texte übersetzen und sie so der Unmittelbarkeit des Erlebens entziehen. „Echt“ ist aber nur das, was unmittelbar zu den Sinnen spricht, ohne eine Interpretation oder eine Philosophie - Wahrheit oder Tugend - nötig zu haben. Alle Kultur ist demgegenüber künstlich, ihre Basis ist Lektüre, und davor müssen Kinder bewahrt werden. Verloren unter Büchern würden sie ihre natürliche Stärke verlieren, denn sie müssten die Ganzheit ihrer Sinne auf die Partikularität des Lesens - zumal des Lesens unverständlicher Texte - reduzieren.

Selbst La Fontaines *Fabeln*, eine beliebte Kinderunterhaltung im 18. Jahrhundert, werden ausgeschlossen, gezeigt an der Analyse von „Le Corbeau et le Renard“ (O.C. IV/S. 352ff.) Bücher sind die Werkzeuge des grössten Elends der Kindheit. „La lecture est le fléau de l'enfance et presque la seule occupation qu'on lui sait donner“ (ebd., S. 357). Das *unmittelbare Interesse* - „l'intérêt present“ (ebd., S. 358) - fehlt, Lernen aber ist nur dann erfolgreich, wenn es sich dieser Triebfeder (le grand mobile) bedient. Daher muss die Methode der Erziehung *passiv* sein (methode inactive) und je auf das warten, was das unmittelbare Interesse wachruft (ebd., S. 359). Für die Schulung der Sinne - „apprendre... à sentir“ (ibid., S. 380) - ist „lire l'écriture“ (ibid., S. 405) überflüssig

Das gilt radikal. Emile bekommt in der ersten Erziehung, also bis zu seinem zwölften Lebensjahr, nur *ein* Buch zu lesen, nämlich Daniel Defoes Roman *Robinson Crusoe* (ebd., S.

²⁵⁴ Das französische Wort *civil* spielt auf gesellschaftlich diszipliniert an, auf einen Menschen, der von Sitte oder Benimm geprägt ist, nämlich auf Dritte Rücksicht nehmen muss, ohne ganz er selbst sein zu können oder zu dürfen.

²⁵⁵ „L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social“ (O.C. IV/S. 249).

455f.),²⁵⁶ und dies nicht aus Gründen der literarischen Unterweisung, sondern weil das Buch genau die Erziehungssituation beschreibt, die Emile vorfindet. Rousseau spricht von der „ilse déserte“ (ebd., S. 455), auf der der Lernende gezwungen ist, seine Urteile in wahrhafter Übereinstimmung mit den Dingen²⁵⁷ zu bilden, ohne von Dritten unterrichtet oder erzogen zu werden. Robinson war gezwungen, sich selbst zu helfen, und genau das soll auch Emile lernen.

Grundlegend für die Theorie der negativen Erziehung ist ein Lernen, das nicht auf Andere angewiesen ist und das nicht künstlich abgekürzt werden kann. Robinson verbrachte 28 Jahre auf seiner Insel, für Emile sind im Alter der Natur mehr als zehn Jahre Erziehung in sozialer Isolation vorgesehen, in denen er seine Kräfte ausprobiert, ohne in Abhängigkeit zu geraten. Das gilt auch und nicht zuletzt für die Abhängigkeit des Geistes. Die natürliche Entwicklung des Kindes soll das Lernen leiten, nicht seine spontanen Fragen, sondern die Interessen seines Alters, von denen die didaktische Ordnung der Dinge abhängig gemacht wird. Die Natur zeigt sich und wirkt als unmittelbares Problem, sie muss erlebt und empfunden werden. Rousseaus Naturverständnis, anders gesagt, ist der starke Gegenpol zu einer Ordnung der Natur, die mit Büchern gelehrt werden soll.

Rousseau, der Kritiker der künstlichen Erziehung, war ein ebenso begeisterter wie begabter Botaniker, der höchst sorgfältig auf den Spuren von Linné zu wandeln verstand.²⁵⁸ In einem Brief vom 21. September 1771 an Linné gibt er sich als seinen getreuen Schüler aus, der unter seiner Anleitung mehr von der Natur gelernt habe als aus den Büchern der Welt. Rousseau schreibt: „Seul, avec la nature et vous, je passe dans mes promenades champêtres des heures délicieuses, et je tire un profit plus réel de votre *Philosophie botanique*²⁵⁹ que de tous les livres de morale“. Auch die Erziehung muss dem Weg (la route) der Natur folgen und wie bei den Pflanzen Phasen des Wachstums beachten, die sich weder überspringen noch übergehen lassen (O.C. IV/S. 259).

Aber Rousseaus fiktives Kind soll noch mehr zeigen als die Unumkehrbarkeit der Zeit im Wachstum der Natur. An Emile und mit ihm soll auch demonstriert werden, dass alles Böse aus Schwäche geschieht und deswegen die Stärkung des Kindes, nicht seine Belehrung, als die Grundaufgabe der Erziehung anzusehen sei:

- „Toute méchanceté vient de foiblesse; l'enfant n'est méchant que parce qu'il est foible; rendez-le fort, il sera bon: celui qui pourroit tout ne feroit jamais de mal“ (ebd., S. 288).
- Nur wer stark ist, kann darauf verzichten, böse zu sein; wer schwach ist, wird nie gut werden, weil Schwäche abhängig macht.

Diese zentrale Annahme wird mit der Idee verknüpft, dass wir vor dem „Alter der Vernunft“ moralfrei handeln, also auf jegliche Art von pädagogischer Belehrung negativ reagieren. Kinder tun das Gute und das Böse, ohne es zu kennen (ibid.), also ist es widersinnig, sie über das hinaus zu unterrichten, was ihrer natürlichen Neugier entspricht. Wesentlich ist, ihre Kräfte zu stärken, und das setzt voraus, sie werden vor Schwächungen wie dauernden Unterricht bewahrt. Sie sollen ihre Kräfte möglichst selbst erproben und vor pädagogischer oder didaktischer Herrschaft (empire) bewahrt werden (ebd., S. 290).

²⁵⁶ Daniel Defoe (eigentlich Foe) (1660-1731) veröffentlichte *Robinson Crusoe* 1719. Das Buch war extrem erfolgreich, bis 1799 sind allein 134 englische Ausgaben nachgewiesen.

²⁵⁷ „Les vrais rapports des choses“ (O.C. IV/S. 455).

²⁵⁸ *Lettres sur la Botanique* (1771-1774) (O.C. IV/S. 1149-1197)

²⁵⁹ Carl von Linnés (1717-1778) Buch *Philosophie botanique* erschien zuerst 1751.

Aus diesen Gründen empfiehlt sich die robuste Erziehung „à la campagne,“ fernab von den Erziehungsansprüchen der Gesellschaft, die unweigerlich Leistungen vergleichen und so das Kind schwächen würde. Stark ist das Kind nur dann, wenn es auf sich selbst verwiesen ist. Andererseits hat gerade die erste Erziehung, also die des Kindes bis zur Pubertät, die Überwachung durch eine ständig anwesende, fordernde und kontrollierende Erwachsenenperson zur Voraussetzung, die zudem gleichen Geschlechts ist und für eine paradoxe „liberté bien réglée“ (ebd., S. 321) zu sorgen hat. Wie Robinson für Freitag, so ist auch für Emile der Gouverneur unverzichtbar.

Rousseau behauptet, dass nur in *dieser* Konstellation - ein pädagogisches Verhältnis in einer natürlichen Landschaft - so erzogen werden kann, dass die „route de la nature“ (ebd., S. 290) befolgt wird. Emile soll in dieser Phase einzig in der Abhängigkeit von den *Dingen* erzogen werden, also unabhängig von sozialer Autorität und der Hierarchie des Vergleichs (ebd., S. 311).²⁶⁰

- Nur dann, ohne ständigen Kontakt mit Anderen, ist das Kind *einzig*, und nur in dieser Konstellation kann das Kind gemäss der eigenen Stärke wachsen;
- es wird von Moral und Dekadenz gleichermassen verschont, was die radikale Abwesenheit jeder Form von Gesellschaft voraussetzt.

Die Grundmaxime der Erziehung bezieht sich auf das Eigenrecht der menschlichen Natur und in diesem Sinne kann dann auch von der *natürlichen* Erziehung gesprochen werden. Die ersten Schritte der Natur sind immer richtig, wer ihr folgt, hat den Weg gefunden, der Irrtum und Laster vermeidet. Beide - *erreuer* und *vice* – können gemäss der Theorie der Gesellschaft nicht aus der Natur selbst kommen, denn: „Il n’y a point de perversité originelle dans le coeur humain“ (O.C. IV/S. 322). Dies, so Rousseau, sei die unbestreitbare Grundmaxime der gesamten Erziehung (ebd.). Sie ist in diesem Sinne *natürlich* und „negativ“ nur in der Hinsicht, dass mit den Irrtümern und Lastern auch die Übel der Gesellschaft fern gehalten werden.

Genauer wird das von Rousseau so gesagt: Es findet sich im Kind kein einziges Laster, von dem man nicht sagen könnte, wie und wodurch es hineingekommen ist. Die einzige dem Menschen angeborene Leidenschaft ist die Selbstliebe oder die Eigenliebe im weiteren Sinne. Diese Eigenliebe ist gut und nützlich, und weil sie keine notwendige Beziehung zu einem anderen Menschen hat, ist sie in dieser Hinsicht natürlicherweise indifferent; sie wird nur durch die Anwendung und durch die Beziehungen, die man ihr gibt, gut oder böse. So lange also, bis die Lenkerin der Eigenliebe, die Vernunft, geboren wird, ist viel daran gelegen, dass ein Kind nichts tue, damit es gesehen oder gehört wird, also nichts im Blick auf Andere, sondern bloss das, was die Natur von ihm verlangt. Dann, schliesst Rousseau, wird es nichts als Gutes tun.

²⁶⁰ „Maintenez l'enfant dans la seule dépendance des choses; vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation“ (O.C. IV/S. 311).

6. Überwachen und Strafen

Lyman Cobb²⁶¹ war ein junger Lehrer im Staate New York, der mit 21 Jahren eine glänzende Idee hatte, er verfasste ein *spelling book*, ein Buch für das Buchstabieren und die Rechtschreibung der englischen Sprache in einem Land mit ständiger Zuwanderung. Genauer muss man sagen, dass er sich eines anderen Rechtschreibbuches bediente, das 1819 - zwei Jahren zuvor - erschienen war.²⁶² Er klaut also die Idee. Geschadet hat ihm das nicht, Cobbs Buch und nicht das andere hatte den Erfolg, es verkaufte sich bis 1850 mehr als vier Millionen Mal. Cobb gab seine Lehrerstelle auf, er zog in die Stadt New York und wurde ein bekannter Schulbuchautor. Und nicht nur das, er war er einer der ersten amerikanischen Pädagogen, der für die vollständige und ersatzlose Abschaffung der Körperstrafe in der Erziehung eintrat.

1847 erschien sein Buch

**The Evil Tendencies of Corporal Punishment
as a Means of Moral Discipline
in Families and Schools
Examined and Discussed
(Cobb 1847).**

Harte Körperstrafen waren Praxis in fast jeder amerikanischen Familie und die weitaus meisten Lehrkräfte fanden es selbstverständlich, dass sie Ruten, Peitschen und den Stock einsetzen durften, wenn es darum ging, Disziplin zu halten und die Ordnung zu wahren. Die beiden Mittel waren Angst und die Versehrung des Körpers, der nichts galt und oft auch für sündig gehalten wurde. Die Kinder hatten keine Stimme, sie mussten „parieren“, wie das in der deutschen Erziehungssprache genannt wurde. Das Wort ist eine Anleihe aus der Pferdedressur, nur dass nicht durch den Zügel gelenkt wurde, sondern durch Hiebe und Schläge.

Zu Beginn von Cobbs Buch und noch vor der Titelei ist eine Karikatur abgedruckt, die eine ganze Seite ausfüllt und aus zwei Teilen besteht. Oben sieht man eine „türkische oder mohammedanische“ Schulklasse, unten eine „amerikanische oder europäische,“ also eine christliche. In beiden Fällen wird gezeigt, wie ein Lehrer die Schüler körperlich bestraft, das eine Mal mit einem Knüppel, das andere Mal mit einer Rute. Einen Unterschied scheint es nicht zu geben und doch liest man:

TURKISH OR MAHEMETAN SCHOOL;
In which „the children lean to read to Koran and receive the BASTINADO“ or
BEATING on the soles of their feet; for, the Eastern nations have not yet learned the
enlightened and Christian method of FLOGGING, practiced in the United States and
in Europe!

²⁶¹ Lyman Cobb (1800-1864) stammte aus Lenox im westlichen Massachusetts. Um 1813 zog seine Familie nach Berkshire im Bundesstaat New York. Mit sechzeh Jahren wurde Cobb und ohne grosse eigene Ausbildung wurde Cobb Lehrer an einer Farmschule in der Niche der Gemeinde von Slaterville. 1821 erschien sein Buch *A Just Standard for Pronouncing the English Language*, 1825 wurde eine revidierte Fassung veröffentlicht.

²⁶² Daniel Crandell: *The Columbian Spelling Book* (Cooperstown, N.Y. 1819).

AN AMERICAN OR EUROPEAN SCHOOL;
In which the ROD is the ONLY means of discipline; „*kindness, mildness, persuasion,*
and other *moral* and *religious* influences being INSUFFICIENT to preserve ORDER!”

Die Wahl wäre so zwischen Bastinado und Rute. Dagegen schrieb Cobb sein Buch, das alle denkbaren Argumente gegen die Körperstrafe auflistete und den Lesern zeigte, dass es in keinem einzigen Fall einen stichhaltigen Grund gibt, Kinder körperlich zu züchtigen. Zu jeder Form von physischer Bestrafung sind bessere Alternativen denkbar, die auch deutlich benannt werden. Es war das erste Mal, dass sich ein angesehener Pädagoge in den Vereinigten Staaten mit so klaren Aussagen gegen die Körperstrafe gestellt hat.

Mehr als hundertfünfzig Jahre später sind in 22 amerikanischen Bundesstaaten, vor allem im Süden, Körperstrafen in öffentlichen Schulen immer noch zulässig. Ein Grund ergibt sich aus der Bibel. Im Alten Testament heisst es etwa:

„Wer seine Rute zurückhält, der hasst seinen Sohn;
doch wer ihn liebt, der sucht ihn mit Züchtigung heim“
(Sprüche 13, 24).

Noch deutlicher wird das Neue Testament. Im Brief an die Hebräer, der wohl aus dem Umkreis des Apostels Paulus stammt, ist zu lesen:

„Denn wen der Herr liebhat, den züchtigt er; er schlägt jeden Sohn, den er annimmt. Zum Zuchtmittel dient es, was ihr zu ertragen habt; wie mit den Söhnen verfährt Gott mit euch; denn wo wäre der Sohn, den der Vater nicht züchtigt? Wenn ihr aber ohne Erziehung seid, an der alle teil gehabt haben, so seid ihr ja unechte Kinder, aber keine Söhne“ (Hebräer 12, 6-8).

Besonders der Satz, dass Züchtigung ein Zeichen der Liebe ist und dass die Kinder dem Vater dankbar sein müssen, dass er es nicht versäumt hat, ihnen Zucht zuteil werden zu lassen, hat sich in Form von Sprüchen und Erziehungsweisheiten tief in das in das kollektive Bewusstsein eingegraben. Von der Praxis des Strafens musste keine Rede sein, die Rechtfertigung genügte.

Die historischen Bildquellen des 18. und 19. Jahrhunderts zeigen, dass Väter genauso schlugen wie Mütter, viele Darstellungen zeigen prügelnde Schulmeister und auch beim Militär waren Körperstrafen selbstverständlich. Das Thema war lange Zeit positiv besetzt, Schläge, so nahm man an, gehörten zu jeder Erziehung, und es schien, auch in der Literatur, unmöglich zu sein, darauf zu verzichten. Im Volksmund sagte man,

- es ist besser, die Kinder weinen als die Erwachsenen,
- man soll die Kinder züchtigen, solange sie jung sind,
- und ein Riemen aus gutem Leder macht aus einem bösen Knaben einen guten.
- Kurz: Wer die Tugend liebt, der züchtigt seine Kinder.

Das Problem, wie Kinder bestraft werden sollen, ist keines, das zu Beginn des 19. Jahrhunderts neu gewesen wäre. Neu ist auch nicht, dass sich jemand dezidiert gegen Körperstrafen ausspricht. Allerdings war die Opposition bis weit ins 19. Jahrhundert hinein schwach und kaum wahrnehmbar, weil die Mehrzahl der Väter und Lehrer an das Recht der Züchtigung glaubten. Nur mit Strafen, die sich mit körperlichem Schmerz verbinden, könnte

den Kindern Respekt vor der natürlichen Ordnung und den Gott gegebenen Autoritäten beigebracht werden. Selten wurde das Gegenteil angenommen und selten stand auch das Leiden der Kinder vor Augen. Gleichwohl gibt es in der Geschichte der Kindheit auch dafür Beispiele; die Geschichte verläuft nie linear. Eines dieser Beispiele trug sich Mitte des 16. Jahrhunderts in England zu.

Im Jahr 1563 wurde London von der Pest heimgesucht. Königin Elisabeth I. hatte mit ihrem Gefolge auf Schloss Windsor Zuflucht gesucht und das englische Parlament war nach Hertford umgezogen. Hier stand eine Burg, die als Residenz diente und wo man vor Pest sicher war. In London versammelte sich trotz der Pest am 10. Dezember des Jahres eine illustre Abendgesellschaft, zu der William Cecil²⁶³ eingeladen hatte, der Principal Secretary der Königin und ihr bevorzugter Ratgeber.

- Neben Cecil nahmen an dem Essen teil der Schatzbewahrer und Berater der Königin Richard Sackville,²⁶⁴
- der Schatzkanzler Walter Mildmay²⁶⁵ sowie eine Reihe weiterer Personen,
- darunter der Diplomat und Kanzler der Universität Oxford, John Mason,²⁶⁶
- Master Haddon²⁶⁷ vom englischen Petitionsgericht,
- sowie verschiedene Schulleiter wie Master John Astley von Ewell House.²⁶⁸

Ein Teil des Gesprächs drehte sich um Fragen der Schulerziehung. Sekretär Cecil sagte nach dem Essen, er habe am Morgen des Tages seltsame Nachrichten erhalten, wonach diverse Schüler aus Eton von der Schule weggelaufen seien, weil sie Angst hatten, geschlagen zu werden. Das *King's College of Our Lady of Eton* war zu diesem Zeitpunkt etwas mehr als hundert Jahre alt. Heinrich VI. hatte das College im Jahre 1440 gegründet, es sollte siebzig armen Studenten offen stehen und war kostenlos. Die Studien dienten der Vorbereitung auf das King's College der Universität von Cambridge, das ein Jahr später gegründet wurde. Das College hatte einen zweifelhaften Start, Heinrich liess einfach die Hälfte der Lehrer sowie den Rektor des älteren Winchester College²⁶⁹ nach Eton versetzen.

- Hundert Jahre später, anlässlich der Abendgesellschaft im Pestjahr, entstand auf die Bemerkung von Sekretär Cecil hin ein hitziger Disput,

²⁶³ William Cecil (1520-1598) studierte von 1535 an am St. John's College in Cambridge. Einer seiner Lehrer war der junge Roger Ascham, der im Februar 1534 seinen B.A. gemacht hatte und seit 1537 als Fellow am College tätig war. Cecil verfügte daher über ungewohnte Kenntnisse im Griechischen. Er wurde 1543 Mitglied des Parlaments 1550 wurde er als einer der beiden Sekretäre von König Edward vereidigt. Nachdem Elisabeth I. am 17. November 1558 Königin geworden war, rückte Cecil zu ihrem Secretary of State auf. Er blieb vierzig Jahre in diesem Amt, verlor allerdings nach 1572 an Einfluss. Cecil übernahm auch akademische Ämter. 1559 wurde er als Kanzler der Universität Cambridge gewählt, zwischen 1592 und 1598 war er erste Kanzler des Trinity College in Dublin.

²⁶⁴ Richard Sackville of Ashburnham and Buckhurst (1516-1566) studierte in Cambridge, machte jedoch keinen Abschluss, der ihn zu einem Amt bei Gericht berechtigt hätte. Er wurde Anwalt und machte erst unter Edward VI. Karriere, der 1547 König wurde.

²⁶⁵ Walter Mildmay (vor 1523-1589) war unter Elisabeth I. von 1559 bis 1589 Chancellor of the Exchequer. Auch Mildmay schloss sein Studium am Christ College in Cambridge nicht ab. Er studierte von 1546 Recht am Gray's Inn und machte zunächst eine Gerichtskarriere. Mildmay gründete 1583 das Emmanuel College in Cambridge.

²⁶⁶ John Mason (1503-1566) studierte Theologie am All Souls College in Oxford und wurde als Priester ordiniert. Er war später als Diplomat auf dem Kontinent tätig und wurde von Edward VI. geadelt.

²⁶⁷ Haddon war *Master von Requests*, der Petitionen aus dem Volk entgegen nahm und sie an das Gericht weiter leitete.

²⁶⁸ John Astley (um 1507-1596) war Schulleiter und Höfling.

²⁶⁹ College of St. Mary, gegründet 1382. Die Bauten begannen 1387, die Schule wurde 1394 eröffnet. Auch das Winchester College stand 70 armen Studenten offen.

- in dessen Verlauf sich zwei Parteien ausbildeten, die *floggers* und die *anti-floggers*.

Cecil hatte gesagt, er wünsche sich mehr Umsicht beim „Korrigieren“ der Schüler, also bei der Art und Weise, wie sie überwacht und bestraft werden. Oft nämlich, meinte Cecil, werde nur die Schwachheit der Natur bestraft, nicht wirklich die Fehler der Schüler.

„Whereby, many Scholars, that might prove well, be driven to hate learning, before they know, what learning means; and so, are made willing to forsake their book, and be glad to put to any other kind of living.“²⁷⁰

Dagegen protestierten die *floggers*, die körperliche Strafen nicht nur für unverzichtbar hielten, sondern zugleich als das entscheidende Mittel ansahen, die Schüler überhaupt zum Lernen bewegen zu können. Das war ein Standardargument zur Verteidigung der Strafpraxis, die die Schüler eng überwachte und jedes Vergehen unnachsichtig sanktionierte. Die wesentlichen Erziehungsmittel waren so der Stock, die Peitsche und die Birkenrute. Die Angst vor den Schlägen sollte zum Lernen bewegen, und geschlagen wurde immer vor der Klasse. Die Geschichte der Kindheit kennt also auch dunkle Seiten, die erst seit wenigen Jahrzehnten überhaupt in den Blick genommen werden und die quer stehen zu jeder Form von historischer Nostalgie.

„Flog“ heisst peitschen - Das Auspeitschen der Schüler war Praxis seit den Spartanern, wo der Pädonomos, der die die Kinder von ihrem siebten Lebensjahr an beaufsichtigte, stets einige Jünglinge an seiner Seite hatte, die Peitschen trugen, um damit drohen und zuschlagen zu können.²⁷¹ Bei den Römern wurde die schwere Peitsche - das *flagrum* - nur bei den Sklaven verwendet, die Kinder der römischen Bürger wurden mit Ruten (*ferula*) oder leichten Peitschen (*scutica*) gezüchtigt. Im frühen Mittelalter galt vor allem in den Klöstern eine strenge Kirchengzucht. Viele Kinder wurden wiederum mit sieben Jahren in die Klöster gegeben, was gedacht war als Tribut an die Kirche. Die Kindheit im Kloster war oft ein Martyrium, weil die Jungen und Mädchen unbarmherzig und ohne Rücksicht auf ihr Alter zum Glauben erzogen wurden. Körperstrafen waren eine tägliche Erfahrung, die „Furcht des Herrn“ hatte also sehr drastische Seiten.

Auch in den Schulordnungen des Mittelalters und der frühen Neuzeit waren strenge Strafen vorgesehen, darunter gestufte Formen körperlicher Züchtigung, die nicht zuletzt zur Abschreckung dienten. Die Hemmschwelle der Schulmeister war niedrig und das entlastende Argument, anders als mit drakonischen Strafen könnten die Schüler nicht zum regelmässigen Lernen angehalten werden, war weit verbreitet. Ohne Zwang würde es nicht gehen, hiess es, wobei Beschreibungen des tatsächlichen Verhaltens der Schüler kaum vorliegen. Das Lernen jedenfalls war mühsam und die Fortschritte kamen eher zufällig zustande, auch weil die Psychologie des Lehrens primitiv war. Die Androhung von Strafen und der Vollzug der Züchtigung vor den Augen der Schüler sollten zur Motivation genügen.

Martin Luther berichtete, dass er in seiner Kindheit bis zu fünfzehn Mal am Tag geprügelt worden sei. Er nennt die Schulen „Kerker“ und die Schulmeister „Tyranen und Stockmeister.“ Tatsächlich wurden die Kinder häufig mit der Rute geschlagen, die Schüler mussten schwere Latten tragen, unter denen sie zusammenbrachen, sie wurden an den Pranger gestellt, wurden gezwungen, schmutziges Wasser zu trinken und aus dem Hundetrog zu essen. Eine besonders sadistische Strafe war das Erbsenknien. Die Kinder mussten stundenlang auf

²⁷⁰ Ascham 1570, S. 3. Heutige Schreibweise durch mich.

²⁷¹ Xenophon: De Respublica Lacedaemoniorum II, 2.

getrockneten Erbsen knien, ohne sich zu bewegen, der Schmerz nahm allmählich zu und wurde noch im späteren Erwachsenenalter als „höllisch“ beschrieben.

In dem Disput vom 10. Dezember 1563 waren nicht alle Anwesenden der Meinung der *floggers*; einer, der die Partei der *anti-floggers* vertrat, war der Humanist und Domherr Roger Ascham. Von ihm wissen wir über die Begebenheit. Er berichtet, dass nach dem Essen Richard Sackville auf ihn zutrat und sein Schweigen bei Tisch entschuldigte. Er habe sich, so Sackville, an seine eigene Schulzeit erinnert und daran, dass die Schläge der Schulmeister ihm jede Freude am Lernen genommen hätten. Allein die Furcht vor den Schlägen hätte gewirkt. Und das sei die schwerste Verletzung gewesen, die er je haben müsse. Sackville bat Ascham, einen idealen Schulmeister zu entwerfen, der ihrer beiden Söhne auf wirklich gute Weise unterrichten könne.

Ob sich diese Episode so zugetragen hat oder nicht, lässt sich nicht überprüfen, nur Ascham berichtet darüber; sie war für ihn aber der Anlass, ein Buch zu schreiben, das sich mit dem Ethos des *Scholemasters* auseinandersetzt. Es war das erste Buch seiner Art und ist 1570 in London gedruckt worden. Wenn danach von „Schulmeistern“ die Rede war und Anforderungen an sie gestellt wurden, dann zumeist unter Bezug auf Aschams Buch.²⁷² Wie bewusst Ascham den Begriff gebraucht, ist unklar.

- Der Ausdruck *school* im Sinne der Versammlung von Schülern an einem Ort zur gleichen Zeit ist in England seit etwa 1300 gebräuchlich.
- „Schoolmaster“ wurden in England Mitte des 16. Jahrhunderts nicht nur die Lateinlehrer der öffentlichen Schule genannt, sondern auch die Tutoren oder Hauslehrer.
- Aschams Buch richtet sich an sie.
- Aber der Begriff, das lässt sich den zeitgenössischen Schulordnungen entnehmen (Berard 1871), bezeichnet offenbar Lehrkräfte aller Art, sofern sie mit einem Unterricht befasst sind, der nicht durch ein kirchliches Amt ausgeübt wird.²⁷³

The Scholemaster ist ein auf Englisch verfasstes Buch, das posthum erschien, zu einer Zeit, als die Gelehrten Latein schrieben und die Muttersprache als vulgär galt. Ascham starb am 23. Dezember 1568. Die zentrale These seines Buches bezog sich auf die Praxis des Unterrichts und nicht nur auf die Darstellung der Studienfächer,²⁷⁴ ihre Begründung²⁷⁵ oder die Regeln der Grammatik.²⁷⁶ Solche didaktischen Werke gab es zahlreiche, ebenso solche

²⁷² Das Buch erschien 1570 mit Jahresangabe 1571 bei John Daye in London. Im gleichen Jahr wurden zwei weitere Ausgaben gedruckt. 1573 erschien eine Ausgabe zusammen mit dem Dialog *Toxophilus*. Weitere Ausgaben sind im 17. Jahrhundert nachgewiesen. 1711 erschien James Utpons Edition von *The Schole-Master*. Die erste kritische Ausgabe ist die von John Mayor (Ascham 1863). Eine deutsche Übersetzung von Johannes Holzamer erschien 1881 unter dem Titel *Rogers Aschams Schulmeisterei* als neunter Band in der Reihe „Pädagogische Klassiker“ des Wiener Pichler-Verlages.

²⁷³ Im Altenglischen bezeichnet der Ausdruck *maegester* soviel wie „one having control or authority.“ Das mittellateinische Wort *magister* ist im Bereich der akademischen Lehre seit etwa 1380 nachgewiesen. Die englische Bezeichnung *pedagogue* für „schoolmaster“ oder „teacher“ findet sich in den Quellen seit 1387.

²⁷⁴ Petrus Paulus Vergerius: *De Ingeniis Moribus* (um 1404). Der Traktat beschreibt den Lehrplan einschliesslich Aufgaben der Charaktererziehung und der Schulung des Körpers sowie der Erholung von den Studien. Vor 1500 sind wenigstens zwanzig Ausgaben nachgewiesen.

²⁷⁵ Ein Beispiel ist: Leonardi Bruni: *De Studiis et Literis ad illustrem dominam baoptistam de malatesta tractatulus* (Leipzig 1496). Leonardo Bruni (1369-1444) war seit 1427 Staatskanzler der Republik Florenz. Sein Traktat über gelehrte Bildung ist gerichtet an Baptista de Montefeltro.

²⁷⁶ Wie: Guarino da Verona: *Regulae grammaticales* (1418).

über die Prinzenziehung²⁷⁷ oder die Umgangsformen am Hof.²⁷⁸ 1558 war Giovanni Della Casas *Galateo* erschienen, mit dem die Gattung der Benimmliteratur begründet wurde, die in der Geschichte der höfischen Erziehung eine zentrale Rolle spielen sollte. Aber darum geht es bei Ascham nicht. Er geht aus von dem Problem, wie schlechter Unterricht möglich ist, wenn doch genügend didaktische Theorien vorliegen und seit der Scholastik auch die Praxis des Unterrichtens entwickelt wurde.

Als Befund gilt Ascham:

„If ten gentlemen be asked, why they forget so soon in Court, that which they were learning so long in school, eight of them, or let me be blamed, will lay the fault on their ill handling by their scholemasters” (Ascham 1570, S. 19).

Roger Ascham war nicht der erste, der darauf reagierte, dass der Unterricht angesichts der Praxis der Praxis des Strafen und der Furcht vor dem Lernen nicht sehr effektiv sein konnte.

- Die Idee, den Zwang zum Lernen durch Freundlichkeit und Überzeugung zu ersetzen, wurde zur gleichen Zeit von Christopher Johnson im Winchester College verfolgt.
- Seit 1528 stand die Maxime der *gentleness* auch in den Statuten des Ipswich College.
- Robert Sherborne, der Bischof von Chichester,²⁷⁹ hatte bei Gründung der Rolleston School in Staffordshire darauf verwiesen, dass Furcht vor Schlägen kein Erziehungsmittel sei.
- Und William of Wykeham hatte diesen Grundsatz sogar in die Gründungsakten des Winchester College aufgenommen (Cook 1917).²⁸⁰

Als antike Autoritäten für diese sanftere Strategie der Erziehung gelten seit Enea Silvio Piccolominis²⁸¹ Traktat über die Kindererziehung von 1450²⁸² vor allem Quintilian und Plutarch, daneben auch Juvenal. Piccolomini verweist darauf, dass Lob die Kinder zur Tugend anspornen und Tadel sie vom Laster abhalten wird, während Schläge nichts bewirken ausser Widerstand und Abwehr.

- Zwischen Lob und Tadel muss das richtige Mass gefunden werden, übermässiges Lob verleitet zur Überheblichkeit, übermässige Härte macht die Lernenden mutlos.

²⁷⁷ Das berühmteste Beispiel ist Erasmus' Traktat über die Prinzenziehung von 1517. Ein anderes Beispiel ist Conrad von Heresbach: *De Educandis Erudiendisq; Principum Liberis* (Frankfurt am Main 1592). Hier geht es um die Bildung und Tugend des Fürsten. So äussert sich etwa auch Johannes Eck in einem Brief an Ernst von Bayern vom 24. Januar 1518.

²⁷⁸ Baldassare Castiglione: *Il Libro del Cortigiano* (1508-1516; erster Druck 1528). Siehe Burke (1996).

²⁷⁹ Robert Sherborn (um 1454-1536) war von 1505 bis 1508 der 81. Bischof der Kathedrale von St. Davids. Er wurde 1508 Bischof Chichester und blieb in diesem Amt bis zu seinem Tod. 1559 entzog Elisabeth I. das Bischofsamt den Katholiken.

²⁸⁰ William of Wykeman (1320-1404) war seit 1366 Bischof von Winchester und wurde ein Jahr später unter Richard II. Kanzler von England. William

²⁸¹ Enea Silvio de'Piccolomini (1405-1464) war von 1458 bis 1464 als Pius II. Papst. Er ist Stifter der Universität von Basel.

²⁸² *De Librorum Educatione* (1450) Die erste Ausgabe veröffentlichte W. Zell um 1485 in Köln. Es handelt sich um einen Traktat, der an den Kinderkönig Ladislaus von Böhmen und Ungarn gerichtet ist. Der König ist 1450 zehn Jahre alt. (Text nach Woodward 1912).

- Wer aber die Schüler schlägt, bildet ihren Hass, der sich leicht bis ins Erwachsenenalter fortsetzt, während es darauf ankommt, den Lehrer so zu lieben, wie die Studien.
- Im Sinne Juvenals üben die Lehrer eine elterliche Funktion aus und müssen mit ihren Schülern eine verlässliche Beziehung eingehen.

Die Praxis des Unterrichts war von solchen Maximen allerdings nicht bestimmt, anders hätte sich Ascham nicht veranlasst gesehen, das erste Ethos seiner Profession zu verfassen. Und eine der wichtigeren Frage in der Geschichte der Kindheit ist, warum sich die Praxis sich nicht aufgrund der Einsicht verändert hat und wie anders dann Wandel zustande kommt.

Was Ascham schreibt, ist in verschiedener Hinsicht sehr bemerkenswert, selbst wenn der Diplomat Thomas Elyot²⁸³ 1531 bereits eine ähnliche These vorgelegt hatte. In *The Boke named the Governour* wird die Bildung der Kinder von Gentlemen beschrieben (Elyot 1531, First Book, ch. IV).²⁸⁴ Dabei wird auch das Amt (office) und die Amtsführung des Tutors bestimmt. Ausgangspunkt für jeden Tutor müsse die Natur des Kindes sein, dem die Tugenden auf einsichtige Weise vermittelt werden müssen, ohne das Kind durch Strafen vom Lernen abzuschrecken (ebd., ch. VI). Die Master (maister) müssen sorgfältig ausgewählt werden, grausame oder hinterhältige Lehrer dürfen nicht geduldet werden, weil sie den natürlichen Lernwillen der Kinder zerstören (ebd., ch. IX).

Die Frage, wie die Schüler im Unterricht behandelt werden sollen, ist das zentrale Thema im ersten Buch von Aschams *Schole-Master*. Es sei kein Zweifel, heisst es eingangs, dass der gängige Lateinunterricht dazu führe, entweder die willigen Kinder lustlos (dull) werden zu lassen oder aber ihnen den Willen zum Lernen ganz zu nehmen (Ascham 1570, S. 7). Erklärt wird das mit der falschen Methode: Die Schüler werden nicht gelobt (praise), wenn sie Fortschritte machen, und das Lernen wird ihnen nicht leicht gemacht, sondern im Gegenteil künstlich erschwert (ebd., S. 8). Dadurch wird verhindert, was Ascham „the good understanding of the matter“ nennt (ebd., S. 9).

„For, good understanding must first be bred in the child, which, being nourished with skill, and use of writing ... is the only way to bring him to judgement and readiness in speaking“ (ebd., S. 10).

Die Effizienz der vorherrschenden Methoden an den englischen Colleges wird bezweifelt. Sie seien nicht imstande, den Schülern die richtigen Einstellungen zu vermitteln, „to go forward in love and hope of learning“ (ebd., S. 11). Für ihre Narrheiten sollten die Lehrkräfte bestraft werden und nicht die Schüler (ebd.).²⁸⁵ Es kann nicht hingehen, dass der Unterricht ihnen den Lernwitz (wit) zunichte macht. Was unter Zwang und Androhung von Gewalt gelernt werden muss, wird vom Geist nicht angenommen.

„For whatsoever the mind does learn unwillingly with fear, the same it does quickly forget without care“ (ebd., S. 18).

²⁸³ Der Humanist und Übersetzer Thomas Elyot (um 1490-1546) war als Diplomat für Heinrich VIII. am Hofe von Karl V. tätig. *The Boke named the Governour* ist Heinrich VIII. gewidmet. Berühmt ist Elyots *Dictionary*, das in der Erstausgabe von 1538 422 Seiten umfasste und bis zur Ausgabe 1559, die Thomas Cooper (1517-1594) bearbeitet hat, auf 1.234 Seiten angeschwollen war. Elyot schrieb 1545 auch eine *Defence of Good Women*.

²⁸⁴ Das Gentleman-Ideal ist die normative Grundlage für Bewertung des Unterrichts und die Praxis der Schulmeister (Wagner 1985).

²⁸⁵ Das geht auf Plutarch zurück und wird auch im Traktat von Piccolomini erwähnt.

Auf der anderen Seite gleicht der Geist eines Kindes auch hier einer Wachstafel (wax), die leicht für das Lernen gewonnen werden kann, wenn damit früh in der Kindheit begonnen wird. Nur ein solches positiv motivierendes Lernen ist nachhaltig: „New wax is best for printing“ (ebd., S. 19). Dafür werden auch von Ascham die antiken Autoritäten ins Spiel gebracht, um dann auf ein Problem einzugehen, das erst heute die Schule zu bestimmen scheint, nämlich das Verhältnis von Erziehung und Unterricht:

„But what shall we say, when now in our days, the scholemaster is used, both for *Praeceptor* in learning, and *Paedagogus* in manners. Surely, I would he should not confound their offices, but discretely use the duty of both so, that neither ill touches should be left unpunished, nor gentleness in teaching any wise omitted. And he shall well do both if wisely he do appoint diversity of time, & separate place, for either purpose: using always such discrete moderation as the schoolhouse should be counted a sanctuary against fear: and very well learning, a common pardon for ill doing, if the fault, of itself be not over heinous²⁸⁶“ (ebd., S. 21).

Über die Wahrnehmung des Unterrichts durch die Schüler ist nur rückblickend etwas wenig bekannt. Die Bildquellen des 16. Jahrhunderts wie etwa das Trachtenbuch von Matthäus Schwarz²⁸⁷ verweisen darauf, dass Kindheit und Schule oft sehr hart und schrecklich gewesen sein müssen (Herrmann 1907; zur Quelle auch Mentges 2002). Darauf deuten auch viele Berichte und Schulvisitationen hin, allerdings gibt es kaum quantitative Daten, die Visitationen sind oft noch gar nicht ausgewertet.

Erst am Ende des 17. Jahrhunderts finden sich grössere Schulreformen wie die bereits erwähnten Franckeschen Stiftungen in Halle, die auch den Lehrerstand auf eine neue Grundlage stellten. Eine Profession im heutigen Sinne darf man sich darunter aber nicht vorstellen. Privat angestellte Hauslehrer verhielten sich anders als die Schulmeister, die im Auftrage von Gemeinden und Städten unterrichteten. Hauslehrer waren Durchgangsstationen für Karrieren ausserhalb der Schulen, Schulmeister blieben in der Schule, wemngleich sie bei einem besseren Angebot die Stellung rasch wechselten. Wie sie ihren Unterricht gestalteten, hing wesentlich von den Lehrmitteln ab, Standesregeln im Umgang mit den Schülern gab es auch zweihundert Jahre nach Aschams *Scholemaster* nicht.

Die pejorative Bedeutung von „Schulmeister“ entstand nicht erst im 19. Jahrhunderts. Beiwörter wie „Pedant“ finden sich in England längst vor Pepys *Diaries*.²⁸⁸ In Deutschland sind Ausdrücke wie „Pauker“ seit dem 17. Jahrhundert gebräuchlich. In der Schulsprache bezieht sich das Verb „pauken“ zunächst auf das Fechten der Studenten, später auch auf das Auswendiglernen vor Prüfungen. Das Substantiv „Pauker“ ist von dem Schlaginstrument ableitete. Heerespauken gab es schon im 16. Jahrhundert, im übertragenen Sinne ist damit das Trommeln auf die Haut gemeint. Ausdrücke wie diese verweisen auf reale Erfahrungen im Unterricht, etwa das ständige Nötigen zum Auswendiglernen, das Beharren auf die buchstäbliche Wiedergabe eines Textes und das Bestrafen auch der kleinsten Abweichungen. Die Lehrer hiessen nicht zufällig auch „Steisstrommler“.

²⁸⁶ Abscheulich oder verrucht.

²⁸⁷ Das „Trachtenbuch“ zeigt in zwei Teilen 137 Abbildungen, die zum Teil von Matthäus Schwarz (1497-1574) erläutert werden. Der Wandel der Mode sollte anhand seiner eigenen Kleider gezeigt werden, darunter auch solche der Kindheit. Schwarz war der Hauptbuchhalter von Jakob Fugger.

²⁸⁸ Samuel Pepys' (1633-1703) Tagebücher entstanden zwischen 1660 und 1669. Eine erste Ausgabe erschien 1825. Despektierliche Bemerkungen über *schoolmaster* finden sich an vielen Stellen, etwa im Mai und Juli 1660.

Die Erfahrungen blieben der Öffentlichkeit durchaus nicht verborgen, die Memoirenliteratur etwa zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist voll vom Hinweisen auf die Praxis in den Schulen. So erinnerte sich etwa der deutsche Dichter Gottlieb Hiller²⁸⁹ an seine Schulerfahrungen als ständige Drangsalisierung und Demütigung, Hiller konnte sich nichts merken und versagte beim Auswendiglernen, Daher galt er als faul und renitent.

„Die heil. zehen Gebote, die drei Hauptartikel des christliche Glaubens, die sieben Bitten, die Ordnung des Heils, kurz der ganze Katechismus wollte mir nicht in den Kopf, ich quälte mich vom Morgen bis zum Abend und begriff nichts. Meine Lehrer haben mir alle möglichen Beschimpfungen angethan, ich musste auf Erbsen knien, bald den Stiefelknecht eine Stunde lang empor halten, band wieder eben so lange auf einem Fusse stehen, wobei ich, wenn ich wankte, jedesmal einen Hieb bekam, man sperrte mich ein, setzte mich herunter, aber alles war vergebens“ (Hiller 1806, S. 18).

In den Mittelpunkt der Erziehung rückten die Kinder mit der Reformation. Erst jetzt entstanden eigene Lernmedien, die - begünstigt durch den Buchdruck - der gezielten und flächendeckenden Vermittlung des Glaubens dienten. Schon unmittelbar vor der Reformation entstanden Katechismen für Kinder. Die didaktische Form der Katechismen waren Fragen und Antworten. Die Kinder mussten Fragen wie Antworten auswendig lernen. Mit den Antworten vor der Gemeinde stellten sie ihren Glauben unter Beweis, entsprechend grosses Gewicht wurde auf die wörtliche Wiedergabe gelegt. Kein Satz durfte verschoben werden und alle Kinder lernten dasselbe. Der Bann auf das Auswendiglernen in der heutigen Schulreform stammt aus dieser Zeit.

Der Katechismus der Reformierten wurde wie bereits gezeigt 1563 von dem Theologen Zacharias Ursinus²⁹⁰ und dem Hofprediger Caspar Olevian²⁹¹ in Heidelberg herausgegeben. Auftraggeber war Kurfürst Friedrich III. von der Pfalz, der den Beinamen „der Fomme“ trug. Der Heidelberger Katechismus wurde 1618 auf die Synode von Dordrecht²⁹² anerkannt.

- Er umfasst insgesamt 129 Fragen und Antworten.
- Der Stoff wurde in wöchentlichen Lektionen für die sonntäglichen Gottesdienste aufgeteilt und in der vorgegeben Reihenfolge das ganze Jahr über vermittelt.
- Die Kinder mussten jede dieser Lektionen lernen und am Ende den gesamten Katechismus beherrschen, wobei es auf jedes Wort ankam, unabhängig davon, ob die Bedeutung erfasst wurde oder nicht.

²⁸⁹ Gottlieb Hiller (1778-1826) stammte aus Landsberg in Sachsen und wuchs in ärmlichen Verhältnissen auf. Er besuchte die Elementarschule in Köthen erst mit dem zwölften Lebensjahr. Nach der Schulzeit war er als Knecht und Tagelöhner tätig. Gedichte schrieb er schon mit zehn Jahren. Ab 1805 publizierte er und wurde als Naturdichter bekannt.

²⁹⁰ Der aus Breslau stammende Zacharias Ursinus (1534-1583) ist 1561 von Friedrich III. an die Universität Heidelberg berufen worden. Ein Jahr später erhielt er den Auftrag des Kurfürsten, einen Katechismus abzufassen. Die letzte Redaktion der Schrift fand vom 13. bis 18. Januar 1563 statt, am 19. Januar wurde der Katechismus als verbindliches Lehrmittel per Dekret für die Pfalz beschlossen.

²⁹¹ Caspar Olevian (1536-1587) stammte aus Trier und war ursprünglich Jurist. Unter den Einfluss Calvins fand er zur reformierten Kirche. Friedrich III. berief ihn als Leiter des Collegium Sapientiae nach Heidelberg. Später wurde Olevian Stadtpfarrer und Hofprediger.

²⁹² Die Synode der Niederländischen reformierten Kirchen fand vom 13. November 1618 bis zum 9. Mai 1619 in Dordrecht statt, der ältesten Stadt im ehemaligen Holland. An der Synode beteiligt waren auch ausländische reformierte Kirchen. Neben dem Heidelberger Katechismus wurde auch die Belgische Konfession von 1561 als rechtmässiges Lehrmittel anerkannt.

Die Unterweisung der Kinder wurde mehr als zweihundert Jahre lang geprägt von den Katechismen, unterstützt lediglich durch einfache Medien, die im Englischen *hornbooks* hiessen. Das waren Lernmittel aus Holz oder Metall, die die Form eines Handspiegels oder eines Paddels hatten. Sie enthielten auf einer Seite oder einem „lesson sheet“ das Alphabet in kleinen und grossen Buchstaben, Vokale, Silben und Konsonanten sowie Stellen aus der Bibel oder das Vaterunser. Manchmal waren auch Lesehilfen vorhanden, die das Lernen erleichtern sollten. Der gesamte Text war auf Papier oder Pergament gedruckt und wurde auf einem Brett mit einem Handgriff befestigt. Zum Schutz wurde das „book“ mit einem hauchdünnen Blatt umgeben, das transparent war und aus dem Horn von Kühen hergestellt wurde. Lesen lernten die Kinder mit dem Hornbook vor Augen. Die Lernpraxis in den Talibanschulen ist heute so ähnlich.

Unterrichtet wurde auch mit der Angst und dem Schrecken des christlichen Glaubens. Lehrmittel wie *The Protestant Tutor*, der 1713 in London gedruckt wurde,²⁹³ schärfen den Kindern nicht nur ein, dass die Lehren der „bloody papists“ berüchtigte Irrtümer enthielten, verdammenswerte Doktrinen und grausame Massaker; die Kinder wurden auch darüber belehrt, was passiert, wenn sie den Glauben verlieren und schutzlos dem Teufel preisgegeben sind. Dann drohe das „everlasting fire,“ das für den Teufel und seine Engel eingerichtet ist, der Sturm des Unglaubens, die Qual der ewigen Verdammnis und die Regentschaft der falschen Propheten. Dazu mussten die Kinder folgendes Gedicht auswendig lernen:

„Far from th’ Almighty’s Throne is fixed the Place,
 Prepar’d of Old for all the damned Race;
 Where Toads and Snakes shall be their lasting Meat,
 Whilst gnawing Conscience through their Vitals²⁹⁴ eat.
 But ah! What’s worse than all, these Souls shall be
 Excluded from all Hopes of Liberty;
 Where in Despair, ‘mongst Devils they will dwell,
 This and ten Thousand Times more worse is Hell”
 (The Protestant Tutor 1713, S. 34).

Auch das Jüngste Gericht wird dargestellt als höchste Gefahr für die Ungläubigen. Am Ende der Zeit wird abgerechnet, die Toten hören die Stimme von Gottes Sohn, sie treten vor den Thron und dann wird jede einzelne Seele auf den endgültigen Weg geschickt,

„they that have done Good, unto the Resurrection of Life,
 and they that have done Evil, unto de Resurrection of Damnation” (ebd., S. 27).

Dagegen steht die Verheissung des Himmels. Sie mögen sich nicht fürchten, wird den Kindern nahegelegt, das Haus Gottes hat viele Zimmer, aber nur für die Gläubigen. Wer aber glaubt und rechtschaffen lebt, dem ist das Himmelreich gewiss. Dieses Reich wird den Kindern so vorgestellt:

„In Heav’n above, where righteous Souls do sing
 Eternal Praisest of their heav’ly Kind.
 There is no Fear, no Care, nor Cause of Strife,
 Nor Want, nor Sickness to deprive of Life:
 No anxious Thoughts about a future State,
 But there they find it with a Joy compleat,

²⁹³ Der Verfasser war vermutlich Benjamin Harris (um 1647-1720), die erste Ausgabe erschien wohl 1679.

²⁹⁴ „Vitals“ sind die lebenswichtigen Organe.

Tracing those Paths of Bliss,²⁹⁵ whose Ways are even,
This, and ten Thousand Times more bless'd is Heaven"
(ebd., S. 30).

Eine grosse Rolle spielte im 18. und 19. Jahrhundert auch die scharfe Überwachung der Sexualität. Die Kinder sollten ihren Körper als sündhaft verstehen und ihre Seele nur deswegen als rein, weil sie auf jede Befleckung verzichtet. Noch in Christian Palmers²⁹⁶ *Evangelischer Pädagogik* von 1855 ist „Selbstbefleckung“ eine schwere Sünde, was jedem Kind beigebracht werden muss, weil alle Kinder und dies ständig in Versuchung sind. Mahnende Worte reichen nicht aus, das Kind muss überwacht und einer „Zucht“ unterworfen, die

„gleich bei den ersten Anlässen, die die Sünde auch nur entfernt möglich machen, eintreten muss, indem alle die Stellungen und Bewegungen, welche darauf führen können (z.B. das Rutschen auf Treppengeländern, das Stecken der Hände unter die Bettdecke oder in die Beinkleider etc.) mit beharrlicher Wachsamkeit untersagt werden. Dabei ist nie so weit zu trauen, dass nicht sorgsames Achten auf die Wäsche, auf langes Verweilen an geheimen Orten nöthig bliebe; die bekannten Symptome - blaue Ringe unter den Augen, starres Hinbrüten u.s.w. - sind zwar nicht immer Folge dieser Ursache, aber müssen die Wachsamkeit schärfen“
(Palmer 1855, S. 298).

Geschärfte Wachsamkeit soll das „Unglück“ verhüten, wenn es geschehen ist, muss der „Schuldigen“ zur Rede gestellt und müssen Massnahmen ergriffen werden. Dafür stehen, wie es heisst, „diätetische“, „medizinische“ und „mechanische Mittel“ zur Verfügung; „jedem Hausvater kann sein Arzt dieselben nennen“ (ebd., S. 298/299).

„Selbstbefleckung“ galt der zeitgenössischen Medizin als Krankheit, die sogar für den Ausbruch von Tuberkulose verantwortlich gemacht wurde. Zudem sollte Masturbation die Schwächung der männlichen Potenz zur Folge haben, wie man in einem Lehrbuch des Jahres 1863 lesen kann (Steinbacher 1863, S. 55f.). Nicht zuletzt der Bann der Medizin auf die Onanie erklärt die die scharfe Abwehr der Pädagogik auf jede Art von Sinnlichkeit - Sie macht letztlich krank. Bei Palmer klingt das 1855 so:

„(Die) Zucht muss sich ... auf die Fernhaltung alles dessen beziehen, was überhaupt des Kindes Sinnlichkeit wecken und nähren kann. Es ist insbesondere die Lektüre, es sind die Bilder, welche dem Kind unter die Augen kommen, der strengsten Censur zu unterwerfen; auch das Zuschauen auf Tanzböden gehört unter die gefährlichsten Reizungen der Kinder, nicht blos wegen der nahen Berührung beider Geschlechter, sondern weil die Bewegungen der Tanzenden selbst ... mehr oder weniger Sinnlichkeit ausdrücken“ (Palmer 1855, S. 299).

Die Idee der Beeinträchtigung der männlichen Potenz durch „Selbstbefleckung“ hatte der Münchner Arzt und Geburtshelfer Josef Steinbacher. Er beschrieb auch, wie die

²⁹⁵ Pfade der Seligkeit.

²⁹⁶ Christian David Friedrich Palmer (1811-1875) stammte aus einer Lehrerfamilie in Winnenden (Württemberg). Er studierte am Stift in Tübingen und absolvierte im Sommer 1832 die erste kirchliche Prüfung. Danach versah er verschiedene Vikarstellen. 1836 bestand er die zweite Prüfung und 1839 trat er in Marbach sein erstes kirchliches Amt an. 1848 übernahm er an der Universität Tübingen einen Lehrauftrag für eine Vorlesung in Pädagogik und 1852 wurde er dort zum Professor für praktische Theologie und Moral berufen. Er war einer der einflussreichsten Pädagogen des 19. Jahrhunderts im deutschen Sprachraum.

„mechanischen“ Mittel aussahen, von denen Palmer gesprochen hatte. Betroffen sind beide Geschlechter.

„Bei Mädchen, die nicht mehr Herr ihres Willens sind und weder durch Belehrung noch durch moralische Kraft von ihrem Laster abgebracht werden können, liesse sich ähnlich wie bei den Knaben ein Masturbations-Verhinderungsapparat anfertigen. Dieser besteht in einer durchlöcherten, gekrümmten Metall-Platte, die an Kettchen, wie ein Suspensorium²⁹⁷ an einem Beckengurte befestigt ist, und welche zwischen den Schenkeln durchgebracht, mittelst eines Schlösschens nach ihrer Anlegung versperrt wird. Auf diese Weise sind die Genitalien durchaus nicht mehr weder durch eine Reibung, noch irgendwie durch Händenspiel den Reizungen zugänglich“ (Steinbacher 1863, S. 55/Fussnote).

Auch die von Palmer erwähnten „bekannten Symptome“ sind medizinisch verbürgt. In einem *Lehrbuch der Kinderkrankheiten* von 1867 wird auch Onanie erwähnt. Diese Krankheit sei bei den Mädchen „viel seltener“ und „in ihren Folgen viel unbedeutender“ als bei den Knaben.

„Dieselben bekommen hiedurch ein so gesteigertes Wollustgefühl, dass sie trotz der härtesten Strafen und der besten eigenen Vorsätze Jahre lang von diesen unglücklichen Manipulationen nicht mehr lassen können. Sie magern hiebei sichtlich ab, bleiben in ihrer körperlichen und besonders auch geistigen Entwicklung zurück, werden anämisch, bekommen braune oder bläuliche Färbung der unteren Augenlider, einen apathischen Gesichtsausdruck und schlaffe Muskulatur. Früher beliebte Spiele werden ihnen gleichgültig, sie ziehen sich überall schnell zurück und sind am liebsten allein, um ungestört ihrer Neigung zu fröhnen“ (Vogel 1867, S. 385).

Für die strikte Kontrolle der Sexualität waren vor allem religiöse Gründe massgebend, auch wenn die Regeln der Enthaltsamkeit meistens einen ökonomischen Hintergrund hatten. Die alleineinige Konzentration der Erziehung auf den Glauben änderte sich mit dem Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft und so mit wachsendem Wohlstand. Wie im Gegenzug verschärften in einem unseligen Zusammenspiel zwischen christlicher Pädagogik und Medizin die Regeln der Sexualität und so die Dichte der Überwachung. Zum Glück bestimmt nicht die Pädagogik oder die Medizin über die tatsächlichen Erfahrungen des Lebens, die immer auch Subversionen kannten und kennen.

Eine zentrale Rolle im Erziehungsverständnis bürgerlicher Eltern im 18. und 19. Jahrhundert spielten Benimmregeln, die den Kindern in einem fast wörtlichen Sinne „beigebracht“ wurden. Strikte Formen des Benehmens im Haus, in der Öffentlichkeit, in der Schule und nicht zuletzt bei Tisch waren ein zentrales Thema der Erziehungsliteratur. Bis in die fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein waren auch die Kinderbücher auf gutes Benehmen und Tischsitten ausgerichtet, kalkuliert für bürgerliche Haushalte und praktiziert als Drill (Lees 1985).

Als Verhaltensform war Benimm Teil der Erscheinung.

- Der Schnitt der Haare,
- die Länge der Fingernägel,

²⁹⁷ Tragband.

- die Haltung beim Essen,
- die Zeremonien der Ehrerbietung gegenüber den Erwachsenen
- oder das strikte Einhalten der Zeiten waren Vorgaben,
- die die Kinder erfüllen mussten und die unter Androhung von Strafen überwacht wurden.

Auch und gerade in den bürgerlichen Familien gab es ein massives Strafreferiment; gute Kinder wurden von bösen unterschieden, die nicht zufällig „unartig“ hiessen, ein Synonym für „frech“, „impertinent“, „unmanierlich“ und „ungezogen.“ Wer nicht erzogen war, zeigte das an seinen Manieren. „Gute Kinder“ waren folgsam, sie gehorchten und taten, was die Eltern von ihnen verlangten. Gehorsam war die andere Seite des Benimmens, die Unterwerfung nicht unter die Regeln, sondern unter die Autorität.

Körperstrafen dienten, wie amerikanischen Studien nachweisen, noch im 20. Jahrhundert der Austreibung des Teufels (Straus 2001). Vorausgesetzt war weiterhin das sündige Kind. Die Praxis des Strafens wird im Wesentlichen nur in Gerichtsakten dokumentiert. Öffentlich wurde verschwiegen, wie Kinder gezüchtigt wurden. Das erklärt, warum es kaum authentische Bildquellen gibt, die der Annahme harmonischer Verhältnisse grob widersprochen hätten. Auch Berichte von Kindern sind ausserhalb von Kriminalfällen selten. Die Rute spielte in der der Selbstdarstellung des Lehrerstandes deswegen lange eine entscheidende Rolle, weil sie das Symbol der Macht war. Eine Ausnahme sind Karikaturen, die die Praxis des Strafens anklagen und aus denen man schliessen kann, welches die Formen gewesen sind und so auch, was die Kinder und Jugendlichen erdulden mussten.

Die gesellschaftliche Lage der Kinder im 19. Jahrhundert war vom Gegensatz der sozialen Klassen geprägt, sie bot den weitaus meisten Kindern nur wenig Raum für Eigenständigkeit und prägte eine Erziehung der Lebensnot. Kinder aus Arbeiterfamilien mussten früh selbst arbeiten, das gleiche galt für Kinder, deren Eltern Bauern waren. Die Kinder hatten lange keinerlei Rechte und unterstanden dem Vater als dem Vorstand der Familie. Die Stellung der Kinder verbesserte sich über lange Jahrzehnte nur sehr allmählich, die pädagogischen Ideale der Erziehung des 19. Jahrhunderts waren also deutlich auf die bürgerlichen Familien zugeschnitten.

Erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts setzt ein historischer Wandel der Lebenswelten von Kindern ein, der die Umgangsformen ebenso betroffen hat wie die Erziehungsstile und die pädagogischen Überzeugungen der Öffentlichkeit. Ein zentrales Kennzeichen des Wandels der Kindheit ist die allmähliche und erst seit etwa dreissig Jahren beschleunigte Säkularisierung, was allerdings nur für die christliche Erziehung gilt, mehr oder weniger nur für Europa charakteristisch ist und vor allem die protestantischen Kirchen betrifft. Die Loslösung der Erziehung vom Glauben ist ein epochaler Einschnitt. Seit der christlichen Antike wurden Kinder ebenso wie Erwachsene als „Kinder Gottes“ verstanden, die sich den Glauben um den Preis ihres Heils nicht selbst aussuchen konnten.

Dieser Gedanke kam mit der Aufklärung auf und ist erst heute ein Breitenphänomen. Damit entfallen auch die religiösen Gründe für die Strafpraxis, an denen manche Autoren bis heute festhalten. In den Vereinigten Staaten sind die Körperstrafe und ihre Berechtigung bis heute mit einem Glaubenskrieg verbunden, der direkt auf die Puritaner zurückführt. Evangelikale Eltern bestrafen ihre Kinder oft nach den Vorgaben der Puritaner, also wenn es sein muss mit Schlägen und anderen Formen körperlicher Züchtigung. Auf der anderen Seite steht die immer noch verbreitete Auffassung, dass Schläge noch nie geschadet hätten und Schmerz ein gutes Mittel sei, um das Verhalten der Kinder „korrigieren“ zu können (vgl.

Thompson Gershoff (2002). Oft sagen das Erwachsene über ihre Kindheit zur Verteidigung und Rechtfertigung ihrer Eltern.

Angesichts der Hartnäckigkeit dieser Auffassung empfiehlt sich ein Blick auf die Praxis des Strafens, also auf das, was in der amerikanischen Literatur „the spanking of children“ genannt wird. Gezüchtigt wurde vornehmlich der ganze Rücken, in der Schule oft auch die Hände, der Kopf und das Gesicht, wofür es im Deutschen Ausdrücke wie „Maulschellen“, „Kopfnüsse“, „Pfötchen mit dem Lineal“ oder „Ohrfeigen-Nachschuss“ gibt (Jean Paul 1827, S. 131/132). Aber wichtiger als die Sprache sind die Werkzeuge. Geschlagen wurde und wird mit

- geraden Stöcken aus hartem Holz (sticks),
- biegsamem Rohrstöcken (canes),
- Ruten (birches)
- Peitschen aller Art (flogs)
- Holzpaddeln für das Gesäss (paddles)
- Linealen für die Hände (rulers)
- und auch mit Knüppeln (clubs).

Noch in den fünfziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden etwa in englischen Schulen Register geführt, in denen die Körperstrafen festgehalten wurden. Manche Schulen führten auch ein „Punishment Book“ oder legten genaue Regeln fest, wie die Körperstrafen angewendet werden sollen. Auch das Vergehen und das Strafmass wurden registriert und aufbewahrt. In einem Register aus dem Jahre 1967 sieht man, wofür männliche Jugendliche zwischen 12 und 17 Jahren bestraft wurden: „Truanting“ oder schwänzen, „desobedience“ oder Ungehorsam und schliesslich „fighting“ oder Aggression unter Schülern. Für das häufigste Fehlverhalten, das Schwänzen“, erhielten die Schüler vier Schläge auf den Rücken. Die Lehrkräfte wurden eigens dafür eingeteilt.

Die Praxis wird in der notorisch idealistischen Erziehungsliteratur ausgeblendet, die so tut, als habe die Geschichte der Kindheit keine dunkle Seite oder als sei diese für immer überwunden. Oft wird die Vergangenheit auch nostalgisch betrachtet, als sei es früher besser gewesen. Blickt man nur hundert Jahre zurück, dann ergibt sich ein sehr gemischtes Bild und keine heile Welt. Um 1900 ist keine „gute alte Zeit“ zu erkennen, sondern eine expandierende Industriegesellschaft, die immer noch Kinderarbeit kannte und wenig Verständnis zeigte für die dunkle Seite des Aufwachsens.

Auf dem Lande wurden wie im 18. Jahrhundert Verdingkinder angeboten, Erziehung gegen Entgelt war auch in den Städten Praxis.²⁹⁸ Die Geburtenrate sank seit Mitte des 19. Jahrhunderts, die medizinische Versorgung verbesserte sich zusehends, aber in den Städten bestimmten Klassenschranken das Leben. Und in den meisten Schweizer Kantonen war noch keine Ganzjahresbeschulung durchgesetzt. Der Erziehungsstil in Familie und Schule war durchgehend autoritär, eine kleine Avantgarde der kindzentrierten Reformpädagogik gab es bereits, aber sie stiess auf wenig Verständnis bei der Bevölkerung und war lange ein Phänomen urbaner akademischer Milieus.

1833 wurde in England die Fabrikarbeit für Kinder unter neun Jahren verboten,²⁹⁹ ein ähnliches Regulativ von 1839 verbot in Preussen die Arbeit von Kindern unter zehn Jahren,

²⁹⁸ In Deutschland wurde in einer Novelle zur Gewerbeordnung vom 23. Juni 1879 die Erziehung gegen Bezahlung ausdrücklich von der Gewerbefreiheit ausgenommen.

²⁹⁹ *English Factories Act* (1833).

was bedeutet, dass diese Praxis weit verbreitet gewesen ist. Im Kanton Zürich ist bereits 1815 eine Verordnung erlassen worden, welche die Kinderarbeit unter 10 Jahren in Fabriken oder an Spinnmaschinen verbot. Kinder, die älter waren, konnten 12 bis 14 Stunden arbeiten - nicht länger, wie die Verordnung hervorhob. Die kantonalen Unterschiede waren auch in dieser Hinsicht sehr gross. Erst das eidgenössische Fabrikgesetz von 1877 untersagte generell die Arbeit von Kindern unter 14 Jahren, was nicht heisst, dass das Gesetz auch sofort durchgesetzt wurde.

Bauern im süddeutschen Raum konnten für sich legal „Verdingkinder“ erwerben. Dabei handelte es sich zumeist um Scheidungs- oder Waisenkinder, die von den Behörden zur Arbeit angeboten wurden. Das war in der Schweiz etwa im Emmental oder im Berner Oberland verbreitete Praxis. Einen besonderen gesetzlichen Schutz für diese Kinder gab es lange nicht. Sie wurden als kostenlose Arbeitskräfte ausgebeutet und mussten oft auch Misshandlungen ertragen. Die Versorgung war schlecht und die soziale Stellung war tiefer als die der Knechte und Mägde. In manchen Regionen wurden diese Kinder sogar auf einem „Verdingmarkt“ angeboten und versteigert. Dass sie in „Pflegefamilien“ unterkamen, mutet angesichts der Praxis wie ein Hohn an.

In den Vereinigten Staaten existierte bis zum Bürgerkrieg praktisch keine wirksame Regulierung der Kinderarbeit. Wenig entwickelt war auch die Justiz. Erst 1899 wurden Jugendgerichte eingeführt, bis dahin galt für Kinder und Jugendliche das Strafmass für Erwachsene. Wie viele Kinder genau in amerikanischen Fabriken und Manufakturen arbeiten mussten, liess sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts statistisch gar nicht erfassen, weil Frauen- und Kinderarbeit zusammen erhoben wurde. 1836 beläuft sich eine Schätzung auf 200.000 junge Frauen, die in irgendeiner Form beschäftigt waren. Sie fanden Arbeit nicht aufgrund ihrer Ausbildung, sondern weil sie billiger waren als Männer. Kinder waren noch billiger und für die Besitzer daher noch attraktiver. Die Arbeitszeit für Kinder betrug oft zwischen 50 und 70 Stunden, sechs Tage die Woche, nur um einen oder zwei Dollar zu verdienen.

Viele Kinder begannen wie im Mittelalter mit sieben Jahren zu arbeiten und besuchten daher keine Schule. Oft waren sie krank und lebten sie in erbärmlichen Umständen ohne gesetzlichen Schutz. 1899 hatten erst 28 amerikanische Bundesstaaten Gesetze gegen die Kinderarbeit, die noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weit verbreitet war (Hindman 2002). Daher lässt sich von einer Erziehung durch die Lebensnot sprechen, begleitet von einer minimalen Schulausbildung und wenig Sinn für die Anliegen des Lernens. Eltern hielten die Kinder fern, nicht nur weil sie Geld verdienen sollten, sondern weil die Schulen unattraktiv waren. Schulerziehung für alle Kinder ist keine hundert Jahre alt und so eine kurze Etappe in der Geschichte.

Nicht nur Kinderarbeit war verbreitet, sondern weiterhin unnachsichtiges Strafen. Widerstand war Auflehnung und so Infragestellen der Autorität. Die Techniken der Disziplinierung reichten auch zu diesem Zeitpunkt - Ende des 19. Jahrhunderts - immer noch vom willentlichen Degradieren im Klassenzimmer über das öffentliche Blossstellen und dem Pranger bis hin zu schwerer körperlicher Misshandlung. Strafen waren Erziehungsmittel, das heisst, sie folgten einer moralischen Begründung, die auf das Wohl des Kindes abzielte. Damit verbunden war ungebrochen die Verharmlosung, dass Schläge Kindern „noch nie geschadet hätten.“

Die Perspektive der Kinder beschrieb 1876 der Organist und Komponist Henry K. Oliver³⁰⁰ in einem Brief an den amerikanischen Pädagogen Henry Barnard so:

„Corporal punishment was in full tide of successful experiment. Of the eight different teachers under whose care I fell before I entered college, but one of them possessed any bowels of mercy. He hit me, but in a single instance, and that was for the crime of having left my leg a little out in the passageway between the desks. This was done with a stoutish piece of rattan, though the flogging instruments mostly in use were the cowhide and the ferrule. To the fact of the existence of these instruments of torture, and of their frequent and indiscriminate use, I can testify, without mental reservation, before any justice duly authorized to administer an oath” (Oliver 1876, S. 212).

Aber die Lebenswelten von Kindern sind natürlich nicht in ausschliesslich in diesem Lichte zu sehen. Bürgerliche Kinder wuchsen in eine Brief- und Buchkultur hinein, die nicht allein aus Disziplinierung bestehen konnte. Briefe zwischen Eltern und Kindern sind eine unterschätzte Form moralischer Erziehung, und oft waren Briefe die einzige Möglichkeit emotionalen Ausdrucks. Ältere Kinder und Jugendliche mussten lernen, für Anteilnahme eine schriftliche Form zu finden und auch für die eigene Befindlichkeit die richtige Sprache zu benutzen.

Die Veränderungen der Erziehung haben zu tun mit Prozessen der sozialen Differenzierung und Beschleunigung, wie sie typisch sind für Industriegesellschaften, die im 19. Jahrhundert entstanden sind. Die fortschreitende Differenzierung der Arbeit und die neuen grosstädtischen Siedlungsformen schafften einen enormen Anpassungsdruck für die überkommenen Erziehungskulturen. Neu war auch eine Arbeitsmigration im grossen Stil, die in den schnell wachsenden amerikanischen Metropolen nur mit neuen integrativen Formen der Erziehung bewältigt werden konnte. Typisch ist die Ungleichzeitigkeit der Entwicklungen, die weder in gleichem Tempo noch mit der gleichen Konsequenz erfolgte.

Die Verbesserung der Bildung wurde zu einer öffentlichen Aufgabe, wozu auch verschiedene Berichte über den Zustand der Schulen beitrugen. Einer dieser Reports stammt von Henry Barnard,³⁰¹ einem Anwalt aus Connecticut, der 1837 in das Abgeordnetenhaus des Bundesstaates gewählt wurde und dort ein Jahr später ein Gesetz zur Schulaufsicht durchbrachte. Das Gesetz war die Grundlage für die Etablierung eines Board of Commissioners of Common Schools, das bis 1842 bestand. Sekretär des Board wurde Barnard, der später einer der bekanntesten amerikanischen Pädagogen werden sollte.

Seine Beschreibung der Schulen von Connecticut basiert auf Inspektionsreisen, die er im Auftrag des Board durchführte. Der Bericht lag 1839 vor und lieferte erschreckende

³⁰⁰ Henry K. Oliver (1800-1885) war unter Anderem an der First Church in Salem, Massachusetts, tätig. Von ihm stammen Hymnen wie *All That I Am I Owe To Thee*.

³⁰¹ Henry Barnard (1811-1900) stammte aus einer reichen Familie in Hartford, Connecticut. Er wurde am Yale College ausgebildet und schloss dort 1830 mit einem Bachelor of Arts ab. Danach unterrichtete er an der Wellsboro Academy in Pennsylvania. Von 1833 studierte Barnard an der Yale Law School und erhielt zwei Jahre später eine Niederlassung als Anwalt in Connecticut, praktizierte jedoch nicht. Barnard war Sekretär des Board of Commissioners bis 1842. Drei Jahre später wurde er der Sekretär des ersten Board of Education des Bundesstaates Rhode Island. Hier gründete er mit dem Smithville Institute die erste Lehrerbildungsanstalt des Staates. Von 1849 an war Barnard als Superintendent der Common Schools wiederum in Connecticut tätig und leitete zwischen 1850 und 1854 die Connecticut State Normal School in New Britain. Nach mehreren akademischen Positionen wurde Barnard 1867 zum ersten United States Commissioner of Education ernannt, ein Amt, das er bis 1870 innehatte. Er war von 1855 bis 1882 Herausgeber des *American Journal of Education*. Barnard war ausserdem wesentlich an der Entwicklung der Kindergartenpädagogik in den Vereinigten Staaten beteiligt.

Befunde. Henry Barnard besuchte 104 Schuldistrikte, die weitgehend identisch waren mit den Gemeinden. Connecticut hatte gemäss Zensus des Jahres 1840 etwas mehr als 300.000 Einwohner und war aufgrund der frühen Industrialisierung vergleichsweise wohlhabend. Die Verfassung von 1818 hatte erstmalig Staat und Kirche getrennt, aber beide Faktoren wirkten sich noch nicht auf die Qualität der Schulen aus. 31 der Schulhäuser, die Barnard in Augenschein nahm, befanden sich in einem guten baulichen Zustand, 73 waren mehr oder weniger stark vernachlässigt. Nur sieben aller Schulhäuser waren so eingerichtet, dass sie als angenehm und praktisch angesehen werden konnten. Die meisten Häuser waren billige Konstruktionen ohne Sinn für die Belange der Schularchitektur.

- In drei Schulhäusern konnten alle Kinder den Lehrer ansehen, in sieben sassen sie so, dass sie das Zentrum des Raumes vor sich sahen.
- In allen anderen waren die Schulbänke gegen die Wand gestellt und hintereinander geordnet.
- Die Schüler wurden nach ihrer Grösse eingeteilt, die älteren sassen auf grösseren Bänken mit dem Rücken zum Lehrer, ausgenommen, wenn sie Lesen und Buchstabieren mussten.
- Das war neben der „Stillarbeit“ ihre einzige Aktivität, zu der sie aufgefordert wurden.

Die Bänke der Grösseren hatten keine Rückenlehnen. Die jüngeren Schüler sassen auf kleineren Bänken in der Mitte des Raumes, auch für sie gab es nicht immer Lehnen, so dass sie während der Lektion unbequem und angestrengt sassen, was alleine deutlich macht, wie stark sie diszipliniert werden mussten, damit Unterricht überhaupt stattfinden konnte.

In 96 Bezirken bestand die Schule aus nur einem Klassenzimmer, lediglich acht Schulen verfügten über zwei Räume. Im Durchschnitt waren diese Räume 20 Fuss breit und 8 Fuss hoch. 75 Schulen verfügten über einen Ofen, keine einzige hatte eine Anlage zur Ventilation. In 39 Schulen gab es Jalousien für die Fenster, die anderen hatten keine Möglichkeit, das Tageslicht zu regulieren. Nirgendwo waren Fussmatten in Gebrauch, entsprechend dreckig waren auch hier die Fussböden. In 100 Schulen gab es keinen Pausenhof, die Kinder mussten auf der Strasse spielen. Nur in 40 Distrikten standen Bäume in der Nähe des Schulhauses, so dass für Schatten gesorgt war. 89 Häuser befanden sich direkt neben der Strasse, einen gesicherten Schulweg gab es nicht.

Barnard fand nur eine Schule, die für den Unterricht einen Globus und naturwissenschaftliche Geräte zur Verfügung hatte. Wandtafeln waren in 29 Schulen vorhanden, drei hatten auch Landkarten und nur in einer sah Barnard eine Uhr. Keine einzige Schule hatte eine eigene Bibliothek, keine ein Thermometer und keine einen Vortragsraum. Einheitliche Lehrmittel gab es nicht, die Lehrkräfte benutzen oft ältere Vorlagen. Die Grunderfahrung war Enge. In den Landbezirken stellte ein kleiner Holzraum den Eingang dar, hier mussten die Kinder ihre Hüte und Mäntel aufhängen. In den grösseren Gemeinden wurden bis zu 50 Schüler in einem Raum unterrichtet, der für 20 bis 25 eingerichtet war (First Annual Report 1839; Barnard 1851, S. 12-22).

Eine der ersten Bildungsreformen in den Vereinigten Staaten fand zwischen 1839 und 1848 in Massachusetts statt. Der stets schwankende Schulbesuch wurde mit einem gesetzlichen Minimum gesichert. Zuvor gingen auch in Massachusetts viele Kinder oft nur wenige Wochen im Jahr zur Schulen. Vielfach waren die Schulen auch schwer erreichbar. Das änderte sich erst, als die Ressourcen der Schulen deutlich verbessert wurden. Erst jetzt

erhielten die Schulen auch öffentliche Akzeptanz. Diesem Zweck dienten auch weitere Massnahmen:

- Die gesetzliche Schulpflicht wurde bis zum 16. Lebensjahr ausgedehnt,
- Körperstrafen wurden verboten
- und der Unterricht der Lehrkräfte wurde von den lokalen Schulkomitees beaufsichtigt.
- Schliesslich wurden die zahlreichen Sekten vom Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ausgeschlossen.

Gegen das Verbot der Körperstrafen liefen die Lehrkräfte Sturm, Anführer der Opposition war Joseph Hale, ein Lehrer aus Boston.³⁰² Für ihn waren Körperstrafen, angewandt in bestimmten Fällen, „necessary, natural, and proper“.

- Wer Körperstrafen grundlegend für inhuman halte, bedrohe die Grundlagen der zivilen Gesellschaft, die auf Disziplin beruht.
- Niemals dürften die Kinder die Autorität ihrer Eltern und Lehrer in Frage stellen,
- wer sie dazu ermutige, handelt gegen die natürliche Ordnung und so gegen die Schöpfung.

Körperstrafen und rigide Disziplin waren in den amerikanischen Schulhäusern zu diesem Zeitpunkt noch weit verbreitet, und auch viele Eltern waren der Meinung, dass schmerzhaft Strafen unerlässlich seien und unterstützten so Joseph Hale.

Erst ganz allmählich und auf die Breite gesehen nicht vor Mitte des 19. Jahrhunderts wurden Körperstrafen unter einen allgemeinen gesellschaftlichen Bann gestellt. Die Kultur des Nichtschlagens entstand nicht aus der Mitte der Lehrerschaft, die ein Machtmittel hätten preisgeben müssen. 1868 kann man in der neunten Auflage eines erfolgreichen englischen Ratgebers, der *Advice to a Mother* hiess, Folgendes lesen:

„A boy who is often flogged loses that noble ingenuousness and fine sensibility so characteristic of youth. He looks upon his school as a prison, and his master as his jailer, and, as he grows up to manhood, hates and despises the man who has flogged him. Corporal punishment is revolting, disgusting, and demoralizing to the boy, and is degrading to the school-master as a man and as a Christian” (Chavasse 1868, S. 347).

Verfasser dieser klaren Worte war ein Arzt, nämlich der Londoner Chirurg Pye Henry Chavasse³⁰³; sein Buch ist ein Ratgeber der Kindermedizin, dessen erste Auflage unter dem Titel *Advice to Mothers on the Management of their Offspring* 1839 in London erschien. In der neunten Auflage dreissig Jahre später in aller Deutlichkeit:

³⁰² Joseph Hale unterrichtete noch 1872 an der Johnston School in Boston (Adressverzeichnis der Stadt Boston, 1872). Er war Mitglied des Massachusetts State Teacher' Association. 1865 berichtete das American Journal of Education über einen Vortrag, den Hale auf der Jahrsversammlung zum Thema „Thorough Education“ gehalten hat.

³⁰³ Pye Henry Chavasse (1810-1879) war Fellow am Royal College of Surgeons of England. Er praktizierte in Birmingham als Frauen- und Kinderarzt. Sein Ratgeber für Mütter war das erfolgreichste Erziehungsbuch in England im 19. Jahrhundert. Von 1844 bis 1898 erschienen in den Vereinigten Staaten achtzehn Auflagen.

„If school-masters must flog, let them flog their own sons. If they must ruin the tempers, the dispositions, and the constitutions of boys, they have more right to practice upon their own than on other peoples' children!“
(ebd., S. 347/348).

Besetzt mit harter Disziplin und unnachsichtiger Bestrafung war die Erziehung immer. Man findet hier eine ganz eigene Art von Globalisierung, die einer Unterdrückung, die im Namen der Pädagogik geschieht. In der französischen Erziehungsliteratur ist zu Beginn des 18. Jahrhunderts von der *civilité chrestienne* die Rede, was man am ehesten mit „Gemeinschaft der christlichen Brüderschaft“ übersetzen kann. Diese katholische Gemeinschaft wurde zunehmend mit Soziallehren verbunden, die mehr waren als der Ritus. Eine davon und vermutlich deren wichtigste waren die im 18. Jahrhundert viel gedruckten „Regeln des christlichen Wohlverhaltens“ von Jean Baptiste de la Salle. Sie lassen ähnlich wie die Katechismen keinen Raum für eine eigene Kategorie „Kind“, obwohl oder weil sie deutlich als Erziehungsregeln verstanden werden müssen.

Väter und Mütter, heisst es im Vorwort, sind verpflichtet, der Erziehung ihrer Kinder besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, weil anders nicht entstehen würde, was „un caractere de vertu“ genannt wird (Les regles de la bien-seance 1703, preface). Charaktererziehung sei nur möglich durch Verpflichtung auf die reinen Motive des Christentums, die Kindern nahegebracht werden müssen, ohne sie anders als in dieser Einstellung wahrzunehmen. Eltern haben daher nur *eine* Aufgabe, nämlich aus Kindern wahre Christen zu machen:

„Ils ne doivent jamais en leur donnant des Regles de Bien-seance oublier de leur enseigner qu'il ne faut les mettre en pratique que par des motifs purement Chrétiens, & qui regardent la gloire de Dieu & le salut ...
s'ils leurs aprennent & leur font faire des pratiques de Bien seance qui ont rapport au prochain ils les engageront à donner ces témoignages de Bien veillance, d'honneur & de respect que comme à des membres de JESUS-CHRIST & à des temples vivans, & animez de l'Esprit“ (ebd).

Jean Baptiste de la Salle³⁰⁴ war Begründer einer der einflussreichsten pädagogischen Bewegungen in Frankreich bis zur Revolution. Die von ihm ins Leben gerufene christliche Schulbrüderschaft - *Les frères des écoles chrétiennes* - wurde von 1681 an entwickelt und unterhielt bis zum Verbot der Mönchsorden durch die Nationalversammlung im Februar 1790 mehr als 120 Schulen in ganz Frankreich³⁰⁵. Von noch grösserem Einfluss war De la Salle als Schriftsteller. Seine „Regeln der christlichen Wohlanständigkeit“ sind zweihundert Jahre lang

³⁰⁴ Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) studierte von 1670 an mit Fenelon am Priesterseminar St. Sulpice in Paris. Nach dem Tod seiner Eltern kehrte er nach Reims zurück. Er wurde beeinflusst von Nicolas Roland, dem Gründer des Ordens *Soeurs de l'Enfant-Jésus*, der Schulen für arme Mädchen unterhielt. De La Salle wurde 1679 für die *Soeurs de l'Enfant-Jésus* ordiniert. Im gleichen Jahr gründete er, unterstützt von dem Schulreformer Adrien Nyel, in Reims Armenschulen, aus denen die Schulbrüderschaft hervorging. Sie war der Nukleus für die Entwicklung der Volksschule in Frankreich. Eine ähnliche Funktion übernahm auch das *Seminare des Maîtres pour la campagne* für die Entwicklung der Lehrerbildung in Frankreich. 1688 wurde De La Salle Vorsteher der Bruderschaft, die ab 1696 von Rouen aus geleitet wurde. De La Salle wurde 1900 heiliggesprochen (Daten Battersby 1945-1952; die zahlreiche Literatur über De La Salle ist zumeist unkritisch).

³⁰⁵ Die Schulen der *frères* verbreiteten sich rasch in Frankreich und wurden 1724 von Papst Benedikt XIII. anerkannt. Nach dem Verbot durch die Nationalversammlung überlebte die Organisation in Italien. 1804 kehrte sie nach Frankreich zurück, 1822 gab es mehr als 180 Schulen allein dort; die Schulbrüderschaft gründete Schulen überall in der katholischen Welt und zählte am Ende des 19. Jahrhunderts mehr als 2'000 Schulen und über 14'000 Mitglieder. Gegenwärtig sind *Les frères des Ecoles Chrétiennes* in 87 Ländern präsent.

in mehr als 125 nachgewiesenen Auflagen als Erziehungsbuch verwendet worden, vor allem weil sie nützliche Regeln des Benimmens enthielten.

Es geht nicht um Unterricht, „Benimm“ lässt sich nicht in Lektionen vermitteln; vielmehr werden Eltern und Erzieher darüber informiert,

- was ein bescheidenes Auftreten ist,
- was als unzivilisiertes Benehmen zu gelten hat,
- wie richtig gesprochen werden muss
- oder wann die Körperhaltung mit dem Selbstanspruch konvergiert.

Grossen Raum nimmt die Haltung bei Tisch ein, aber man wird auch darüber belehrt, dass „la manière de rire“ genau vorgeschriebene Situationen verlange (ebd., S. 136) oder dass es eine grobe Unhöflichkeit sei, seine Begleitung zu verlassen, wenn man jemand anderen trifft (ebd., S. 141).

Von *Kindern* muss bei alledem nicht gesprochen werden, auch nicht, als vom „Spiel“ (Du jeu) gehandelt wird (ebd., S. 142ff.). Die Besonderheit von Kindern wird nicht im Spiel gesehen, vielmehr ist gute Erziehung nötig, um auf anständige Weise spielen zu können (ebd., S. 148). Regeln wie die des Kompliments –

**„les compliments,
pour être bons,
doivent être faits sans compliment“**
(ebd., S. 227) -

zeigen, dass nicht an Kinder gedacht werden muss, wenn von Erziehung die Rede ist. Das Gleiche gilt für die Annahme, Wahrheit und Ernsthaftigkeit zeigten sich in dem, was man sagt (ebd., S. 185ff.). Dass der Teufel der Vater der Lüge sei (ebd., S. 187), ist für Kinder entweder trivial oder unvorstellbar. Und Kinder dürften sich kaum ständig selbst beobachten, um das zu erreichen, was nach de la Salle entscheidend ist für den Umgang, nämlich Reputation und Verlässlichkeit (ebd., S. 189)³⁰⁶. Kinder streben nicht nach Ehre, es sei denn, sie werden unter ein entsprechendes pädagogisches Diktat gestellt.

Interessant ist, dass auch die 1720 im Umkreis der Schulbrüderschaft veröffentlichte *Conduite des Ecoles chretiennes* ohne das Stichwort „Kind“ auskommt. Hier finden sich detaillierte Regeln, wie Schullektionen abgehalten werden müssen (Conduite 1720, S. 16ff.), aber Kinder sind „Ecoliers“ (ebd., S., 25), denen genaue Vorschriften gemacht werden, wie sie sich im Unterricht zu verhalten haben. Für den Schreibunterricht etwa wird exakt bestimmt,

- wie das Papier beschaffen sein muss,
- welche Schreibfeder und wie sie gebraucht wird,
- welche Tinte zu benutzen ist,
- welche Beispiele verwendet werden dürfen

³⁰⁶ „On doit s’étudier à se rendre si sincère dans ses paroles, qu’on puisse acquérir la réputation d’être de bonne foi, et un homme de parole duquel on peut s’assurer et sur qui on peut se reposer“ (Les regles de la Bien-seance 1703, S. 189).

- und dass französische sich von italienischen Briefen unterscheiden (ebd., S. 43ff.)³⁰⁷.

Peinlich genau ist auch die Ordnung der Tagesgebete (*prieres journalieres*) (ebd., S. 75ff.), die bis in die Details der Haltung (*posture*) der *maistres* und der *ecoliers* beschrieben wird (ebd., S. 81ff.). Der Weg von der Kirche zur Schule wird exakt festgelegt (ebd., S. 93/94), aber auch der Zeitaufwand für den katechetischen Unterricht (ebd., S. 97ff.) und die dabei gegebenen Pflichten der Lehrkräfte (ebd., S. 109ff.).

Starke Aufmerksamkeit beansprucht das „Korrigieren“ der Schüler, also die Sanktionierung des Fehlverhaltens. Sie müsse, heisst es allgemein, „douce & ferme en même tems“ sein (ebd., S. 140). Zu unterscheiden seien dabei

- verbale Zurechtweisungen (*Correction par paroles*),
- Bestrafungen mit dem Riemen (*Correction par Ferules*)
- oder mit der Rute (*Correction par Verges*)
- sowie Schulverweise (ebd., S. 145ff.).

Für Schulkinder³⁰⁸ gibt es fünf Sünden, die unter keinen Umständen vergeben werden dürfen, sondern hart bestraft werden müssen, nämlich Lügen, Schlägereien, Diebstahl, Unreinheit und Unanständigkeit in der Kirche (ebd., S. 157). Für schwierige oder gar hoffnungslose Fälle sind bereits hier die Eltern verantwortlich (ebd., S. 160),³⁰⁹ aber nur an einer Stelle wird auf eine reale Bedingung der Erziehung, nämlich das Alter der Kinder, näher eingegangen. Kleinere Kinder, heisst es, dürfe man nur ganz selten strafen; weil sie ihre Vernunft noch nicht gebrauchen könnten, würden sie zu wenig Profit aus der Strafe ziehen (ebd., S. 166).

Die zahlreichen Schriften zur Instruktion der Lehrkräfte der *Frères des écoles chrétiennes* (wie: *Recueil 1711*) enthalten Disziplinierungskonzepte, Hinweise zum christlichen Geist der Institute oder auch Handlungsregeln für die Erziehung, nirgends jedoch einen Versuch, die Objekte der Erziehung, also die Kinder, näher zu fassen. Jean Baptiste de la Salles (1727, *Petit abrégé V/VI*) *Katechismus über die Pflichten des Christenmenschen* von 1702 bezieht sich nicht auf Kinder, sondern auf die Mysterien des Gottessohnes.

- In Christus seien „la nature Divine“ und „la nature humaine“ vereinigt (ebd., S. 440),³¹⁰ nur wer ihm folge, könne auf wahrhafte Weise erzogen werden.
- Der Grund ist einfach, einzig der Weg Christi sei imstande, das Zusammenspiel von „péché originel“ und „péché actuel“ (ebd., S. 376f.)³¹¹ einzudämmen.

³⁰⁷ Es gibt auch im italienischen Brief sechs Ordnungsregeln, die sich aber von der Haltung der Schreibfeder bis zum Kleinschreiben unterscheiden (*Conduite 1720*, S. 51/52).

³⁰⁸ *Enfans* gleichbedeutend wie *Ecoliers* (*Conduite 1720*, S. 157 u. pass.).

³⁰⁹ Umgekehrt wird zugestanden, dass wohlerzogene Kinder aus guten Elternhäusern stammen (*Conduite 1720*, S. 164ff.). Überhaupt werden Eltern im Blick auf ihre Aufsichtspflicht streng an die Schule gebunden (ebd., S. 187ff.).

³¹⁰ „D. Jesus-Christ est-il véritablement Dieu?“

R. Oui, Jesus-Christ est véritablement Dieu, parce-qu'il a en lui la nature Divine.

D. Jesus-Christ est-il véritablement Homme?“

R. Oui, Jesus-Christ est véritablement Homme, parce qu'il a en lui la nature humaine“ (*De la Salle 1727*, S. 440).

³¹¹ Die „gegenwärtigen Sünden“ werden unterteilt in Todsünden und verzeihliche Sünden (*De la Salle 1727*, S. 377).

- Die wahre Erziehung, anders gesagt, ist Unterweisung in den christlichen Tugenden und *nur* in ihnen (ebd., S. 383ff.).

Die drei Arten von Tugend werden im Katechismus genau definiert, nämlich die christlichen Kardinaltugenden „la Foi, l'Espérance, & la Charité“, die weltlichen Kardinaltugenden „la Prudence, la Force, la Justice, & la Temperance“ sowie die acht moralischen Tugenden, die die Lebensführung bestimmen sollen und die sieben Todsünden der katholischen Kirche entgegengesetzt sind.

- Demut: L'humilité.
- Nächstenliebe: Le zèle du bien du prochain.
- Christliche Freiheit: La liberté.
- Keuschheit: La chasteté.
- Besonnenheit: La sobriété.
- Milde : La douceur.
- Ehrerbietung: La dévotion.
- Sorgfalt: La diligence
(ebd., S. 383ff.).

Einzig so kann mit dem unhintergehbaren Tatbestand der menschlichen Sündhaftigkeit umgegangen werden. Erziehung setzt die sündige Natur voraus, die eingedämmt, aber nicht beseitigt werden kann. Tugend ist Verpflichtung auf ein gottesfürchtiges Leben, zwischen dem *guten* und dem *frommen* Leben kann und soll nicht unterschieden werden.

7. Wilde und hochbegabte Kinder

Das von 1758 an in Paris erscheinende „Journal de medecin, chirurgie, pharmacie“ war für mehr als ein halbes Jahrhundert ein führendes Fachblatt³¹² der französischen Medizin. Die Zeitschrift ist eine der Quellen, mit denen sich die Entwicklung der Medizin im 18. Jahrhundert beschreiben lässt. Hier sieht man deutlich den Unterschied zur zeitgenössischen Pädagogik, die im Wesentlichen moralisch ausgerichtet und überwiegend von christlichen Vorstellungen geprägt war. Die Medizin hat einen natürlichen Zugang zum menschlichen Körper und zu den Sinnen, sie findet daher, wie man an der Zeitschrift sehen kann, schnell Anschluss an den philosophischen Sensualismus, der sich in Frankreich seit Beginn des 18. Jahrhunderts entwickelt hat. Auf den führenden Kopf - den Abbé Etienne Bonnot de Condillac - habe ich bereits hingewiesen.

- Mit dem Sensualismus entsteht eine Sichtweise des Menschen, die man „materialistisch“ nennen kann.
- Der „Geist“ des Christentums spielt keine Rolle mehr,
- die Seele wird empirisch verstanden
- und zur grundlegenden Grösse wird das Lernen durch Erfahrung.

Diese sensualistische Philosophie erreichte auch die Erziehungstheorie, in Frankreich und England mehr als im deutschen Sprachraum, doch auch hier spürbar. Der Grund ist klar: Erst gestützt durch den Sensualismus liessen sich die Themen der Erziehung unabhängig von konfessioneller Dogmatik behandeln, nicht zufällig befördert durch die medizinische Sicht auf das Kind. Sie gibt die Behandlung und Pflege der Natur vor und es waren vor allem die Mediziner, die Einfluss nahmen auf das reale Verhalten der Eltern und Kinder.

Für die Entwicklung der Pädagogik impliziert die auf John Locke zurückgehende moderne Theorie des Sensualismus im 18. Jahrhundert dreierlei,

- den Vorrang des Lernens für die Konstitution des Geistes,
- damit zusammenhängend die Preisgabe der platonischen Seele
- sowie die Überwindung der Lehre der Gottesebenbildlichkeit.

Das dritte Element hatte die stärksten Folgen. Was damit - wenigstens im Prinzip - in Frage gestellt war, ist eine der zentralen Erziehungsmächte des Christentums gewesen, die *Imitatio Dei*, die die Verähnlichung des Menschen durch die Nachfolge Gottes bewirken sollte (Büttner 1983). Der menschliche Geist muss Gott folgen und Jesus als das Vorbild annehmen. Also heisst es Brief von Paulus an die Korinther: „Folgt meinem Beispiel. So wie ich Jesus folge“ (1Kor. 11,1).

Dass der Geist *sich selbst* aufbaut, vorausgesetzt nur Empfindung und Reflexion, verletzt die Idee der Nachahmung, die Erziehung an ein unbedingtes Vorbild binden muss. Innere und äussere Gewohnheiten sind demgegenüber das Produkt individueller Lernerfahrungen, die prinzipiell in beliebig viele Richtungen gesteuert werden können. Das *eine* und *unbedingte* Vorbild fehlt. Natürlich imitiert auch der sensualistische Geist, aber nur

³¹² *Journal de medecin, chirurgie, pharmacie*: 1753-1817.

Rollenmodelle und Verhaltensmuster; der Weg des Geistes ist nicht mehr vorgegeben, so dass dann auch nicht mehr einfach zwischen „Gläubigen“ und „Ungläubigen“ unterschieden werden kann. Die Fortsetzung eines Weges ist einfach die Fortsetzung des Lernprozesses, eine *Imitatio Dei* ist dabei nicht erforderlich.

Eine der ersten französischen Autoren, der den Schluss zieht, dass Erziehung nichts sei als Habituation oder der Aufbau von Gewohnheiten, war Etienne-Gabriel Morelly. Er veröffentlichte 1743 *Principes naturels de l'éducation*, in denen sich gleich zu Beginn diese Bestimmung findet (Morelly 1743, S. 31). Das gilt, sofern die Erziehung

- keine andere Regel hat und keiner anderen Methode folgt als die der Natur,
- die Bewegung der Natur unterstützt und beschleunigt, aber nicht erzwingt,
- alle ihre Mittel der Natur der Objekte entnimmt,
- den Geist sukzessiv aufbaut, bis die „menschliche Maschine“ sich selbst bewegen kann,
- mit der Kraft der Imagination und des Gefühls beginnt, dann das Gedächtnis stärkt und so endlich die Urteilskraft sich formen lässt,
- ihre Objekte proportional zur Entwicklung des Kindes einsetzt und
- die Hindernisse der Erziehungspraxis überwindet (ebd., S. 31-33).

Die natürliche Erziehung sei die Grundlage einer Pädagogik, die „à rebours“ zur bestehenden, historisch zufälligen Praxis verstanden werden soll (ebd., S. 33). Damit dient die neue Erziehung nicht der Gesellschaft, wie sie existiert, sondern der sinnlichen Natur. Der Aufbau des Geistes wird von den ersten Elementen an (ebd., S. 39) unterstützt und recht eigentlich im pädagogischen Sinne kontrolliert. Wer die Neugier von Kinder weckt, ihre Spiele didaktisch nutzt (ebd., S. 57ff.) und schliesslich neue Methoden des Unterrichts³¹³ so verwenden kann, dass sich auf natürliche Weise das Gedächtnis kultivieren lässt (ebd., S. 130ff.), der *muss* sich vorstellen, den Prozess der Erziehung beherrschen zu können. In diesem Sinne ist der Sensualismus eine für die Absichten der Erziehung extrem günstige Theorie, die auf Seiten der Lernenden keinen Widerstand erwartet und im Prozess des Aufbaus von Gewohnheiten kein Hindernis zu sehen braucht.

Aber damit ist eine Theorie der Erziehung erfunden, nicht das Kind - Wie entsteht eine allgemeine Vorstellung vom Kind, die *nicht* auf die Pädagogik der *Imitatio Dei* eingestellt ist, ohne Kinder einfach als Produkte von Habitualisierungen anzusehen? Die Beantwortung dieser Frage setzt voraus, dass Kinder überhaupt unabhängig von Erziehungsidealen betrachtet werden können. Da sie von Anfang ihres Lebens an erzogen werden und so Idealen ausgesetzt sind, gibt es dafür nur zwei Kandidaten:

- die wilden Kinder: *enfants sauvages*
- und die genialen Kinder: *enfants prodiges*.
- Die einen sind nie erzogen worden,
- bei den anderen folgt die Erziehung nicht dem Ideal,
- sondern der Begabung.

Wilde Kinder sind seit der frühen Neuzeit ein Phänomen, das sich in vielen medizinischen Werken niedergeschlagen hat, aber auch in der Öffentlichkeit Beachtung gefunden hat (Newton 2002). Immer wieder tauchen in der Literatur Berichte über Kinder auf,

³¹³ Morelly (1754, S. 83ff.) entwickelte unter anderem eine neue Methode des Sprachenlernens.

die von klein auf in der Natur aufgewachsen sind, angewiesen nur auf sich selbst und die dabei oft in Verbindung gebracht wurden mit Tieren, weil man sich anders das Überleben nicht erklären konnte.

Daher ist auch von „Wolfskindern“ die Rede. Im Englischen heissen sie „feral children“; „feral“ ist ein altes Wort für „wild“, „verwildert“ oder „ungezähmt“. Oft wurden sie als ältere Kinder und Jugendliche aufgegriffen; der bekannteste Fall ist Kaspar Hauser, der vermutlich sechzehn Jahre alt war, als er am 26. Mai 1828 plötzlich in der Stadt Nürnberg auftauchte, ohne vorher je dort gewesen zu sein. Weil er sich seltsam ungenau bewegte, wurde er von einem Passanten angesprochen. Der Junge sagte „Neue Torstrasse“, offenbar war ihm das mitgegeben worden; der Passant war ein ortsansässiger Schuhmachermeister, der sofort den fremden Dialekt erkannte. Der Junge sprach kein Fränkisch, wie in Nürnberg üblich, sondern schweres Altbayrisch; er konnte also nicht aus der Gegend kommen. Woher dann, blieb bis heute ein Geheimnis.

Kaspar Hauser war kein „Wolfskind“, sondern ein Kerkerkind. Er hat nie in freier Natur gelebt und schon gar nicht unter Tieren, sondern war an einem bis heute unbekanntem Ort eingesperrt. Nach seinem Aufgreifen berichtete er in einem rudimentären Deutsch, dass er, so lange der sich erinnern kann, in einem Verlies bei Wasser und Brot gefangen gehalten worden ist. Diese Geschichte ist später bestritten worden, vor allem weil die Ernährung und Säuberung des Jungen Rätsel aufgab. Zudem machte es keinen Sinn, einen Jungen über mehr als zehn Jahre halbliegend in einem dunklen Kerker festzuhalten und ihn dann laufen zu lassen. Daher kam für die Erklärung eine Geschichte der Höheren Geburt ins Spiel; Kaspar Hauser wird früh für den soll der Erbprinzen von Baden gehalten, der als Säugling vertauscht und einer Intrige zum Opfer gefallen sein soll. Die Herkunft ist jedoch auch nach zwei DNA-Analysen nicht eindeutig geklärt.

Was Kaspar Hauser mit den Wolfskindern verbindet, ist der Versuch der Nacherziehung. Er kam bei dem Gymnasiallehrer Georg Friedrich Daumer³¹⁴ in Pflege, der wegen einer Krankheit vom Schuldienst suspendiert war und seinen Ziehsohn als Hauslehrer unterrichtete. Der Junge war handwerklich begabt und stellte sich geschickt an, er konnte auch gut zeichnen und war später imstande, eigene Texte verfassen. Am 17. Oktober 1829 wurde Hauser in Daumers Haus blutend aufgefunden, er selber berichtete von einem Attentat, das er mit seiner Herkunft zusammenbrachte, aber das zugleich auch bezweifelt wurde. Vier Jahre später starb Hauser nach einem zweiten Attentat, der abschliessende Untersuchungsbericht des Kreis- und Stadtgericht Ansbach hatte aber begründete Zweifel an dem Mordkomplott und schloss eine Selbstverletzung nicht aus. Eine nachträgliche Integration in die Gesellschaft gelang nicht.

Mehr als dreissig Jahre zuvor hatte der Arzt und Taubstummenlehrer Jean Itard³¹⁵ einen wohl zwölfjährigen Jungen zu erziehen versucht, der schon von 1797 an als wildes Kind beobachtet worden war, zwischenzeitlich auch festgenommen wurde, sich jedoch immer wieder befreien konnte. Auch dieser Fall wurde in ganz Europa diskutiert, wenngleich es dabei nicht um eine adlige Herkunft ging. Der Junge wurde am 9. Januar 1800 nackt und mit

³¹⁴ Georg Friedrich Daumer (1800-1875) hatte in Erlangen Theologie studiert, brach das Studium ab und begann in Leipzig mit dem Studium Klassischer Sprachen. Nach Abschluss war er für kurze Zeit Lehrer, bevor er mit der Erziehung von Kaspar Hauser beauftragt wurde. Er dokumentierte seine Erfahrungen mit dem Findling in verschiedenen Veröffentlichungen. Seit 1832 veröffentlichte er religionsphilosophische Schriften und lebte als Privatgelehrter ohne festes Einkommen.

³¹⁵ Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) studierte Medizin und war zunächst Chirurg, bevor er 1800 an das Taubstummeninstitut in Paris wechselte.

Narben übersät in einem Wald unweit einem Dorf im südfranzösischen Departement Aveyron aufgegriffen wurde. Er hiess fortan Victor de l'Aveyron. Über seine Erziehung schrieb Itard 1801 und 1807 zwei Gutachten, die die Grundlage waren für den Film *L'enfant sauvage*, den François Truffaut 1970 drehte. Er selber spielte Itard.

Wolfskinder sind fast immer unmittelbar nach ihrem Aufgreifen medizinisch untersucht und dann einer Erziehung unterworfen worden; sie sollten nachholen, was sie versäumt hatten. Geniale Kinder dagegen leben von ihrer natürlichen Begabung; was sie ausmacht, kann nicht einzig auf Erziehung zurückgeführt werden, sie sind daher oft mehr beachtet worden als die Wolfskinder, obwohl deren Schicksale viel rätselhafter waren und mehr Fragen aufwarfen. Doch für die Zeitgenossen waren die Wunderkinder der interessantere Fall. Vermutlich hat die Bewunderung der hohen Begabung auch etwas mit dem Aufbau von Respekt gegenüber Kindern zu tun, und dies mehr, als gemeinhin angenommen wird. Insofern ist es erstaunlich, dass die durchaus nicht wenigen Fälle von „Wunderkindern“ im 17. und 18. Jahrhundert in der pädagogischen Forschung weitgehend vernachlässigt worden sind.

Der Junge von Aveyron wurde zuerst von dem Naturforscher Pierre-Joseph Bonnaterre³¹⁶ untersucht, der in der Stadt Rodez lehrte. In Rodez befand sich der Präfektur des Departements von Aveyron. Bonnaterre war kein Arzt, sondern Zoologe. Er mass den Jungen, der mit zwölf Jahren 1.36 m gross war, nicht sprechen konnte und nachtaktiv war. Er schlief tagsüber und war unempfindlich gegenüber Hitze und Kälte. Er konnte ins offene Feuer greifen und ein brennendes Holz herausholen, ohne Schmerz zu empfinden. Wenn hinter seinem Rücken ein Pistolenschuss abgefeuert wurde, reagierte er nicht. Dafür konnte er über weite Entfernungen hören, wenn eine Nuss geknackt wurde. Er konnte nicht zwischen Mann und Frau unterscheiden, am meisten verwunderte jedoch, dass er ausserstande war, sein eigenes Spiegelbild zu erkennen.

So galt er als Idiot, wenigstens war das die Diagnose von Philippe Pinel,³¹⁷ der erste Arzt, der ihn behandelte. Pinel war ein bekannter und Reform orientierter Psychiater, der den sensationellen Fall behandelte. Er sah in Victor einen geborenen und nicht kurierbaren Idioten und so einen hoffnungslosen Fall, wohingegen Itard, der Taubstummlehrer, nur eine kulturelle Retardierung annehmen wollte. Itard war Sensualist, er ging also davon aus, dass Gewohnheiten das menschlichen Denken und Verhalten bestimmen; fehlende Gewohnheiten lassen sich nachholen, so dass es Itard dort mit Erziehung versuchte, wo Pinel einfach eine deformierte Natur diagnostiziert hatte.

- **Der Konflikt war und ist grundlegend:**
- **Kann Lernen die Natur beeinflussen und wenn ja, wie weit?**

Die Natur besteht ja nicht einfach nur aus Gewohnheiten, doch Itard hatte Recht, wenigstens in diesem Fall; Victor lernte, was er nicht konnte,

- soziale Kommunikation,
- zivilisiertes Verhalten,
- Sauberkeit,
- das Einhalten von Regeln,
- in Grenzen auch Empathie

³¹⁶ Pierre-Joseph Bonnaterre (1752-1804) unterrichtete Naturgeschichte am Collège von Rodez.

³¹⁷ Philippe Pinel (1745-1826) war seit 1794 Leitender Arzt am Hôpital Salpêtrière in Paris. Er setzte durch, dass die Insassen psychiatrischer Anstalten nicht wie Gefangene, sondern wie Kranke behandelt wurden.

- und Gefühle wie Reue.

Er lernte die französische Sprache und konnte sich auch schriftlich verständigen. Die Bedingung war ständiges Üben und sofortige Korrekturen in einem ganz engen pädagogischen Verhältnis. In gewisser Weise setzte Itard um, was Rousseau im *Emile* nur fiktiv behandelt hatte, nämlich eine Situation, in der ein Mensch tatsächlich nur *einen* anderen erzieht. Als die Nacherziehung beendet war, kam Victor in die Obhut einer Madame Guérin, die ihn bis zu seinem Tod betreute. Er starb 1828, wohl nicht ganz vierzig Jahre alt, ohne je einen Platz in der Gesellschaft zu finden, die ihm verschlossen blieb.

Andere Fälle zeigen ähnliche Züge. Einer hat mit Nicolaes Tulp³¹⁸ zu tun und spielt im siebzehnten Jahrhundert. Tulp war lange Jahre Bürgermeister von Amsterdam und ist jener holländische Arzt, den Rembrandt in seiner „Lektion über Anatomie“ (1632) unsterblich gemacht hat. Nicht nur das macht Tulp bemerkenswert. Er beschrieb 1652 im vierten Band seiner *Observationes medicae* einen irischen Schafsjungen. Das Kind hiess so, weil es von Schafen ernährt und aufgezogen sein sollte. Tulp berichtet, dass der Junge mit sechzehn Jahren nach Amsterdam gekommen sei und vorher unter wilden Schafen gelebt habe. Tulp nannte ihn „Allatus Amstelredamum“, also der „Zugebrachte von Amsterdam“.

- Der Junge ernährte sich von Gras und Heu,
- widersetzte sich heftig der Gefangennahme,
- wollte unter Menschen sein Essverhalten nicht ändern,
- litt unter Temperaturschwankungen
- und lehnte es heftig ab, in menschlicher Gesellschaft zu leben.

Genauer beschrieb der Chirurg Tulp den Findling so:

„Er bewegte sich schnell, seine Füsse waren flink, sein Mienenspiel war wild und grimmig, das Fleisch am Körper war fest, die Haut war ledern, die Glieder waren steif, die Stirn war fliehend und gedrückt, der Hinterkopf dagegen war gewölbt und knotig, der Junge war grob im Auftreten, er verhielt sich leichtsinnig, vollkommen frei von Angst und ihm fehlte jede Form von Sanftheit. In anderer Hinsicht war er robust und bei guter Gesundheit. Ohne menschliche Stimme blökte er wie ein Schaf“ (Tulp 1652, S. 312).

Er lebte an einsamen Orten in den wilden irischen Bergen, fühlte sich in dunklen Höhlen wohl und liebte unwegsame und unzugängliche Schluchten, in denen er sich frei bewegen konnte. Seine Erscheinung war mehr die eines wilden Tieres als die eines Menschen; und als er gezwungen wurde, unter Menschen zu leben, war er höchst ungehalten und voller Widerstand, es dauerte eine lange Zeit, bis er seinen „wilden Charakter“ ablegte. „Seine Kehle war gross und breit, und seine Zunge wirkte, als sei sie am Gaumen angeklebt“ (ebd., S. 312/313).

Rousseau hatte im Diskurs über die Ungleichheit angemerkt, dass im Jahre 1719 in den Pyrenäen zwei wilde Kinder entdeckt worden seien, die in den Wäldern herumrannten als seien sie Vierbeiner. Eine verlässliche Quelle dafür gibt es nicht, aber die Tatsache, dass wilde Kinder allein und aus eigenen Kräften sich in der Natur überleben können, hat im 17. und das 18. Jahrhundert immer wieder für Diskussionsstoff gesorgt, weil man nicht glauben

³¹⁸ Nicolaes Tulp (1593-1674) studierte Medizin an der Universität Leiden, promovierte dort 1614 und praktizierte anschliessend in Amsterdam. Bekannt waren seine öffentlichen anatomischen Demonstrationen mit den Leichen Hingerichteter. Tulp war von 1654 an Bürgermeister der Stadt Amsterdam.

konnte, dass ein Überleben ohne den Schutz der Gesellschaft und so ohne die Erziehung als Vorbereitung auf die Gesellschaft möglich sein könnte. Aber was geschieht, wenn die Natur als gut und schützend angenommen werden kann?

Diesen Gedanken spielt Rousseau durch, als er den *homme sauvage* und später den *Emile* abfasste. Das Konzept des guten Wilden lebt von den Berichten über die Findelkinder, die als Beweis gelten, dass ein Überleben ausserhalb der Gesellschaft kein Hirngespinnst ist und dabei nur vermieden werden muss, dass die Kinder in der Natur keine Erziehung erhalten. Ohne Gesellschaft geht es, ohne Erziehung nicht. Rousseaus *homme sauvage* wäre also ohne den Hinweis auf die wilden Kinder der Pyrenäen kaum sehr glaubwürdig gewesen.

- Wie bei den Wunderkindern liess sich das Phänomen nicht unter Hinweis auf konventionelle Erziehung erklären,
- wohl aber sah Rousseau, dass eine anders ausgerichtete Erziehung, die sich auf die Natur bezieht, für eine kontrollierte Entwicklung sorgen kann.
- Nur weil die fehlt, sind Wolfskinder zurückgeblieben.

Ein anderer Fall, von dem Rousseau möglicherweise auch wusste, war der wilde Peter von Hameln. In der Nähe der Stadt Hameln wurde am 17. Juli 1724 ein dreizehn Jahre alter Junge aufgefunden, den die Kinder der Stadt „Peter“ nannten und der Namen beibehielt. Der schwedische Naturforscher Carl von Linné, von grösstem Einfluss auf den Botaniker Rousseau, definierte und klassifizierte in seinem Hauptwerk *Systema Naturae* den *homo sapiens feras*, also den wilden Menschen, der mit Peter einen neue Unterkategorie erhielt, den *Juvenis hanneroverus* (Linné 1758, S. 20), weswegen Peter in der Literatur auch oft als der „wilde Junge von Hannover“ auftaucht.

Er hatte sich von den Pflanzen im Wald ernährt, ob er ausgesetzt wurde und wo er herkam, war zunächst unbekannt. Als man ihn aufgriff, lief er auf allen Vieren, konnte so auch auf Bäume klettern und verhielt sich wie ein Tier; er war schwarzhaarig, zottig und nackt, seine Haut war stark gebräunt und er konnte nicht sprechen. Der englische König George I. interessierte sich für den Fall, er stammte aus Hannover und hatte als Kurfürst Georg Ludwig 1714 den englischen Thron bestiegen, das Kurfürstentum Hannover gehörte bis 1837 zu England. Peter also wurde im Frühjahr 1724 nach London gebracht und erregte grösstes öffentliches Aufsehen.

Jonathan Swift schrieb eine seiner Satiren über die Zuschaustellung des Jungen und die Sensationsgier des Publikums,³¹⁹ auch Daniel Defoe befasste sich mit dem Fall³²⁰ und James Burnett benutzte die Beschreibung von „idiot Peter“, um die menschliche Evolution zu erklären.³²¹ „Peter the wild Boy“ wurde zur Schau gestellt und gefiel vor allem der Prinzessin Caroline, die ihn als menschliches Haustier hielt und ihn zugleich wie einen Höfling ausstaffierte. Er erhielt einen Hauslehrer, wurde getauft und an die höfischen Sitten angepasst, also lernte, sich zu verbeugen und den Hofdamen die Hand zu küssen. Gleichzeitig wurde gerätselt, ob er überhaupt ein Mensch sein kann, wenn seine Natur nicht erzogen wurde, und ob ein wildes Kind eine Seele haben kann und wenn nicht, ob Peter dann überhaupt hätte getauft werden dürfen.

In Samuel Goodrichs Sammlung *Curiosities of Human Nature*, die 1849 in Boston erschien, wird „Peter, the Wild Boy“ als alter Mann porträtiert, der trotz seiner Erziehung nie

³¹⁹ *It cannot rain, but it pours; or London Strewed with rarities.*

³²⁰ Applebee's Journal (December 1724).

³²¹ *Of the Origins and Progress of Language* (Vol. I-VI, 1773-1792).

richtig sprechen lernte und am Ende sein Leben auf einer Farm fristen musste, unterstützt durch eine kleine Pension des Königs.

„He was evidently not an idiot, but seemed to continue in a state of mental infancy, thinking of little beyond his physical wants, and never being able to conceive of the existence of a God”
(Goodrich 1849, S. 273).

Er starb am 22. Februar 1785. Das Londoner „Annual Register,” eine jährliche Aufzeichnung bedeutender Ereignisse in Geschichte, Politik und Literatur, widmete ihm einen Nachruf. Hier wird auf seine Herkunft eingegangen. Ausgangspunkt war die Einschätzung, dass Hameln seinerzeit eine Stadt war, in der sich Kriminelle tummelten und daher die Vermutung nahe liegen würde, dass Peter entweder missbraucht oder ausgesetzt wurde. Auf jeden Fall hatte er Kontakt mit Erwachsenen und wurde sozialisiert, bevor man ihn fand (The Annual Register: Characters 1787, S. 43). Und etwa das weiss man heute über den Fall, der Junge wurde berühmt, aber war wohl einfach nur geistig behindert.

Dem Interesse an kuriosen Naturen tat das keinen Abbruch. Schon in hessischen Chroniken des 15. Jahrhunderts wurden Wolfskinder erwähnt, der Humanist Joachim Camerarius beschrieb im 16. Jahrhundert, dass ein Junge aus Bamberg unter Kühen gelebt habe und aus Litauen wurden Bärenkinder bekannt. Alle diese Fälle basierten oft auf Erzählungen und sind schwer zu verifizieren. Anders liegt die Geschichte von Marie-Angélique Memmie le Blanc, die tatsächlich zehn Jahre lang, von November 1721 bis September 1731 in den Wäldern gelebt hat. Sie wurde in den Wäldern von Sogny in Châlons-en-Champagne entdeckt, als sie auf der Suche nach Wasser war. Sie war in Lumpen gekleidet, lief barfuss, trug ihr Haar mit einem selbst gemachten Ring aus Blättern und hatte ein ganz schwarzes Gesicht.

Auch sie wurde nacherzogen, lernte Französisch und erhielt 1732 die christliche Taufe. Sie konnte sich später an ihre Kindheit erinnern, wenngleich schwach und lückenhaft. Offenbar ist sie mit sieben oder acht Jahren von in ihrem Zuhause entführt worden und kam auf ein Sklavenschiff, das ihrem Gefühl nach in ein warmes Land segelte. Auf einem anderen Schiff musste sie arbeiten und wurde aber gut behandelt, also wurde betreut und nicht geschlagen. Doch das Schiff geriet in Seenot und nur sie und ein farbiges Mädchen konnten sich retten. Wie beide nach Frankreich kamen und was aus dem anderen Mädchen wurde, wusste Memmie-le-Blanc nicht mehr.

Sie musste zehn Jahre ihren Körper trainieren, um in der Wildnis zu überleben. Als man sie fand, waren ihre Hände sonderbar verformt, die Handflächen waren schmal und niedrig wie bei einem kleinen Mädchen, wohingegen Finger und Daumen auf groteske Weise gestreckt waren. Später erklärt sie, dass diese Missbildung die Folge davon gewesen sei, dass sie ein Eichhörnchen von Baum zu Baum gesprungen sei und für das Festhalten an den Zweigen starke Hände nötig gehabt hätte. Als sie zusah, wie in der Küche ein Essen zubereitet und Geflügel auf dem Tisch sah, griff sie sofort nach einem Hähnchen und zerriss das rohe Fleisch mit ihren Zähnen. Kurz darauf häutete sie ein Kaninchen und verschlang wiederum gierig das rohe Fleisch.

Solche Berichte sind als Beweis gelesen worden, wie vorteilhaft die Erziehung für die Natur des Menschen ist. Andererseits blieb die Frage, welche Anpassungsleistungen der menschlichen Natur zugetraut werden müssen, wenn die Erziehung ausbleibt. So gesehen, hatten die Wolfskinder auch etwas Unheimliches, denn man konnte an ihnen sehen, dass sich

Geist und Körper verändern, wenn in einer Extremsituation das Überleben gewährleistet werden muss.

- Die menschliche Sprache bildet sich zurück, weil sie nicht mehr nötig ist,
- die Intelligenz passt sich der neuen Situation an,
- der Körper reagiert mit der Umbildung seiner Formen -
- Und die Rückgliederung in die Gesellschaft gelingt nie wirklich.

Die Zeitgenossen des 17. und 18. Jahrhunderts stellten weit mehr als die Wolfskinder die kindlichen Genies in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses. Das geschehe zu Recht, schrieb der Schweizer und Aufklärer Arzt Samuel-Auguste Tissot, nachdem er in Lausanne den zehnjährigen Mozart hatte hören können,³²² der Fall Mozart verweise auf generelle Zusammenhänge „entre l’homme morale & l’homme physique” (Tissot 1766, S. 182), weil das Genie von Kindern die gewohnten Erklärungen des Menschwerdens unter Druck setze. Wer *vor* der pädagogisch zugebilligten Zeit über aussergewöhnliche Kenntnisse und Fähigkeiten in bestimmten Zweigen der Wissenschaft oder der Kunst verfüge, verletze die bestehenden Erwartungen an Wachstum und Erziehung, ohne dass das offensichtliche Talent bestritten werden könne.

- Das gewöhnliche Kind (l’enfant ordinaire) sei ausserstande, die Differenzen wahrzunehmen,
- die das ungewöhnliche Kind, begünstigt durch die Natur, sofort erkennt (ibd., S. 184/185).
- Ihm müsse daher das Genie der eigenen Natur zugestanden werden.

Eines dieser Kinder hat der schon erwähnte Samuel Formey (1741) beschrieben, nämlich Jean-Philippe Baratier, der in einer französischen Kolonie im brandenburgischen Anspach aufwuchs. Der Junge konnte vor dem dritten Lebensjahr perfekt lesen, lernte mit vier und fünf Jahren Latein und Griechisch, gefolgt von Hebräisch, was ihn instand setzte, die von 1726 an erschienene, vierbändige *Bible Rabbinique*³²³ zu studieren, also die hebräisch-rabbinische Bibel, die in einem Neudruck zwischen 1726 und 1728 in vier Bänden von Moses ben Simeon in Amsterdam gedruckt wurde.

1731, mit zehn Jahren, schrieb Jean-Philippe Baratier seine erste wissenschaftliche Arbeit über diese *Bible Rabbinique*; die Arbeit wurde im 26. Band der *Bibliothèque Germanique* veröffentlicht.³²⁴ Der Aufsatz zeigte profundes Wissen, Formey spricht vom „jeune Savant”, dem Wunderkind,³²⁵ das kabbalistische und talmudische Schriften ebenso beherrschte wie die Kommentare und die Geschichtsschreibung. Er las diese Werke, hält Formey fest, wie andere Leute gewöhnliche Romane lesen (ibd., S. 11), ohne durch sein Alter behindert zu werden. Diese Gelehrsamkeit erstaunte, weil viele Erwachsene nie dahin gelangen würden und die Begabung selbst wie ein unerhörtes Wunder der Natur wahrgenommen wurde.

³²² Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) gastierte im Mai 1766 auf einer Konzertreise in Lausanne.

³²³ *Bible Rabbinique*, imprimée en quatre volumes in Folio (Amsterdam 1726-1728). Jean-Philippe Baratier wurde am 29. Januar 1721 in Schwabach, in der Nähe von Nürnberg, geboren. Sein Vater, François Baratier (1682-1751), übernahm kurz darauf die Stelle als *Pasteur de l’Eglise Française* in Ansbach.

³²⁴ Elf wissenschaftliche Arbeiten Baratiers sind gedruckt worden. 26 ungedruckte Manuskripte liegen vor (Formey 1741, S.116-125). Sie sind, soweit ich sehe, nie ausgewertet worden.

³²⁵ „Ce merveilleux enfant” (Formey 1741, S. 11).

Mit vierzehn Jahren, am 2. März 1735, legte Baratier der Universität Halle *Theses Philosophicae inaugurales variae* vor, die als Magisterarbeit anerkannt wurden. Er befasste sich intensiv mit Problemen der Kirchengeschichte, aber auch mit Fragen der Astronomie und Mathematik, die so kompetent bearbeitet wurden, dass Baratier im September 1735 auf Vorschlag von Jacob Hodgson³²⁶ in die Berliner Akademie der Wissenschaften aufgenommen wurde. Hodgson war korrespondierendes Mitglied der Royal Society und der Académie Royale des Sciences. Vor beiden Gesellschaften durfte Baratier im Dezember 1737 seine mathematischen Entdeckungen vortragen, französisch in Paris, lateinisch in London (ebd., S. 49).³²⁷

Die Gelehrsamkeit des Jungen beschäftigte die europäischen Journale, die Elogen auf das Wunderkind abfassten und sich mit Spekulationen überboten, wie wohl das Genie zu erklären sei. Fast mehr noch reagierten die Journale auf das Ende des Wunderkinds. Im Frühsommer 1739 wurde bei Jean-Philippe Baratier ein Tumor entdeckt wurde, der ein knappes Jahr später dazu führte, das sein Leben ein frühes Ende fand. Er wurde gerade einmal neunzehn Jahre alt, was unmittelbar Anlass gab zu Spekulationen, ob nicht die Überanstrengung des Geistes die Ursache gewesen für den vorzeitige Tod. Baratier starb, kommentierte Formey, wie ein wahrer Christ; angesichts der Erlösung ist der Tod unbedeutend und eine Begabung wie Baratier sei ohnehin nicht dazu bestimmt gewesen, lange zu leben (ebd., S. 88f.).

Aussergewöhnliche Begabungen zeigen sich früh in der Kindheit, ohne einfach die Erziehung als Ursache ins Spiel bringen zu können. Diese Überzeugung ist 1688 von dem französischen Theologen Adrien Baillet³²⁸ mit historischen Beispielen dargestellt worden und hat einen europäischen Diskurs über Kinder bestimmt,³²⁹ der Begabungen vor der pädagogisch festgelegten Zeit registrierte und öffentlich bewertete. Baillets Beispiele reichen von dem mittelalterlichen Juristen Franciscus Accursius³³⁰ bis zum polnischen Humanisten und polnischen Vizekanzler Thomas Zamoyski,³³¹ die als Kinder alle eine staunenswerte Gelehrsamkeit zeigten.

- Baillet (1688, S. 4f.) spricht von der Zensur im Kopf der Erzieher,
- die verhindere, Kinder das zuzutrauen,
- wozu sie ihrer Natur nach fähig sind.

Einen ähnlichen Schluss 1698 zog auch der Pariser Jurist und Schriftsteller Charles Perrault, der durch seine *Contes de fées* bekannt wurde. Perrault steht für viele Autoren des 18. und 19. Jahrhunderts, abseits dessen, was eine interessierte Geschichtsschreibung nachträglich das „pädagogische Jahrhundert“ nannte. Es ist kein Zufall, dass hochbegabte und diesem Sinne autonome Kinder hier kaum eine Rolle spielten, so dass geklärt werden muss,

³²⁶ Text der Laudatio in: Formey (1741), S. 23-28.

³²⁷ Text der französischen Rede in: Formey (1741), S. 49-60. Fontenelle unterzeichnete das Protokoll der Diskussion in der *Académie Royale*, die zum dem Schluss kam, der Vorschlag Baratiers „étoit plus ingénieuse que praticable“ (ebd., S.67/68).

³²⁸ Adrien Baillet (1649-1706) stammte aus der Picardie, wurde an einem Theologenseminar ausgebildet und war Lehrer am Collège von Beauvais. 1676 wurde er zum Priester ordiniert und 1680 nahm er einen Posten als Bibliothekar an. Baillet war einer der ersten Biographen von René Descartes.

³²⁹ Ein frühes Beispiel ist Pierre Bayles Bericht über das junge Genie des Duc du Mayne, der im Februar 1685 in den *Nouvelles de la République des Lettres* veröffentlicht wurde.

³³⁰ Franciscus Accursius (1225-1293) war ein Europaweit bekannter Jurist aus Bologna, der auch in Oxford lehrte.

³³¹ Es handelt sich um den Sohn des polnischen Humanisten Joan. Sarius Samoscius (Jean Zamoyeski oder Jan Zamoyski) (1542-1604) (Baillet 1688, S. 172ff.). Thomas Zamoyski (1594-1638) war später Kron-Grosskanzler am polnischen Hof.

wie sie dennoch Beachtung gefunden haben. Der Sensualismus kann dabei nicht sehr hilfreich gewesen sein, weil mit dem sinnlichen kein kognitives Lernen verbunden ist. Aber Mozarts Genie zeigt sich nicht in den Sinnen, sondern in der Komposition und so in der Vorstellungswelt.

Samuel Formey (1741, S. 125) hatte für die staunenswerte Gelehrsamkeit von Jean-Philippe Baratier eine plausible Erklärung, es handle sich bei der Begabung um ein seltenes Gottesgeschenk.³³² Man sehe gerade daran, wie sehr sich Mensch und Tier unterscheiden, also wie Unrecht alle jene hätten, die die Erziehung auf profanes Lernen reduzieren wollten, das nichts als eine *tabula rasa* voraussetzt. Um Baratiers Ausserordentlichkeit zu verstehen, müsse schon auf die Lehre der *Emanation* - also dem göttlichen Ursprung aller Dinge - zurückgegriffen werden,

„& de la regarder comme une parcelle de la Divinité,
qui est retournée à son centre”
(ebd., S. 126).

So wird die Ausnahme von der Regel formuliert, die besondere Begabung ist selten, für sie können daher Bedingungen in Rechnung gestellt werden, die für die weitaus grösste Zahl oder die Durchschnittlichkeit von Kindern nicht gelten. Dafür findet Formey 1751 den Ausdruck *éducation prématurée*, die Warnung vor der Verfrühung zugunsten der allmählichen Entwicklung der Natur, der ihre Zeit gelassen werden muss. Die so genannten Wunderkinder (*prodiges*) verdienen keine Bewunderung, heisst es.

„Ce sont des plantes forcées qu'on fait pousser par artifice, mais dont les fruits n'auront aucun gout dans la saison. *Ne soyons pas plus sage que la Nature.* Elle a donné à chaque chose son tems, & quand on la contrarie, elle s'en venge tôt ou tard”
(Formey 1751, S. 395; Hervorhebung J.O.)³³³

Dem widersprach Rousseau in einem Zusatz 1764 zum *Emile*, nachdem Mozart in Paris aufgetreten war (OC. IV/S. 402f., 1398). Allerdings war der Widerspruch mit dem Trick verbunden, die „*culture prématurée*” bei der Ausbildung des Körpers zuzulassen, bei der des Geistes aber auszuschliessen (ebd.).

- Mozart wäre so nur ein gut trainierter Automat, eine Disqualifikation, die sich in vielen pädagogischen Texten findet.
- Er habe bewiesen, sagt Rousseau, dass Kinder nicht den Verstand haben, den sie zu haben scheinen, während alles, was sie tun, „réel” sei (ebd., S. 403).
- Die *enfants prodiges* beweisen also nur, dass man Körper abrichten kann und dabei gegen die Natur handelt, wenn dies nicht als Spiel, sondern als Unterricht geschieht (ebd.).
- Das war gesagt mit einem kritischen Blick auf Mozarts Vater.

Im zweiten Buch des *Emile* gibt es eine Passage, die sich gegen John Locke richtet und das, was Rousseau die „*Modepädagogik*“ der Zeit nennt. Rousseau beschreibt hier, dass

³³² „Cet Etre suprême se plaît à faire voir de tems en tems, jusqu'ou peuvent aller les forces de l'esprit humain, & à tirer sa louange de la bouche des *Enfans même*” (Formey 1741, S. 125).

³³³ Dass es geniale Kinder gibt, ist nicht von der Hand zu weisen. Allerdings dürfen gerade sie niemals gezwungen werden. Vielmehr gehe es darum, sie zu moderieren, zurückzuhalten und die Überreizung ihres Genies zu vermeiden (Formey 1751, S. 394/395).

Vernunft - raison - diejenige Fakultät des Menschen sei, die am Letzten ausgebildet werde, weil sie sich aus allen anderen zusammensetzt (ebd., S. 317). Die Stelle ist ein Schlüssel zu Rousseaus Theorie der Kindheit, weil aus ihr folgt, Kindern keine Vernunft vor der Zeit zuzutrauen, sie also auch nicht über die sinnliche Wahrnehmung hinaus gezielt kognitiv anzuregen. Der pädagogischen Diskurs im 18. Jahrhundert ist demgegenüber Locke gefolgt ist, dort, wo keine konfessionellen Doktrinen mehr vertreten wurden; Locke ging davon aus, dass es sich lohnt, Kinder früh mit Vernunft zu konfrontieren und von ihnen Denken abzuverlangen.

Ähnliche Auffassungen vertraten viele Autoren. Für Samuel Formey (1751, S. 391) etwa sind Kinder „êtres raisonnables“, deren Seele bereits die gleichen Dispositionen zur Verfügung hat wie die von Erwachsenen, nur dass Kinder über weniger Erfahrungen und so über einen geringeren Vorrat an Ideen verfügen.³³⁴ Sie sind in diesem Sinne kleine Erwachsene. Rousseau legte demgegenüber Erziehung auf die Abfolge von Erziehungsaltern fest, die das historische Schema der Lebensalter ersetzen. Die Theorie des Kindes bezieht sich also auf geschlossene Phasen, die nichts mit einander gemein haben, ausser dass sie nacheinander abfolgen.

Das Wort *génie* taucht im *Emile* nicht auf. Immanuel Kant versteht darunter in der *Kritik der Urteilskraft* von 1790 das Talent oder die Naturgabe, „welches der Kunst die Regel gibt“ (Kr.d.U. §46).

- Genauer: „*Genie* ist die angeborne Gemütsanlage (ingenium),
- durch welche die Natur der Kunst die Regel gibt“ (ebd.).

Diese These wird in mehreren Paragraphen ausführlich erläutert, ohne auch nur einmal auf Kinder zu sprechen zu kommen, obwohl sie ja die ersten Träger der „angeborenen Gemütsanlage“ sein müssten. Aber Kants Kriterien für „Genie“ treffen keineswegs nur auf Erwachsene zu, nur dass dies zur Zeit der Abfassung der *Kritik der Urteilskraft* noch kein philosophisches Thema war. Die Verknüpfung von „Kind“ und „Genie“ entsteht nicht aus der systematischen Philosophie, beiläufige Bemerkungen einmal beiseite gelassen, und Kant hätte diesen Schluss auch kaum selbst gezogen, wenn er das Problem, erkannt hätte. Sein Freund aus Königsberg, Johann Georg Hamann, hatte ihm vorgeschlagen, eine Physik für Kinder als Test auf seine Philosophie zu schreiben,³³⁵ auf diesen Vorschlag hat Kant nie geantwortet.

Aber begrifflich wäre die Verknüpfung auch mit Kants trockener Philosophie möglich. „Genie“ nämlich ist:

1. Ein Talent, dasjenige, wozu sich keine bestimmte Regel geben lässt, hervorzubringen, folglich muss *Originalität* seine erste Eigenschaft sein.
2. Da es auch originalen Unsinn geben kann, müssen die Produkte des Genies zugleich *exemplarisch* sein, selbst nicht durch Nachahmung entsprungen, aber anderen zum Richtmass oder Regel der Beurteilung dienend.
3. Das Genie kann selbst nicht beschreiben oder wissenschaftlich anzeigen, wie es sein Produkt zustande bringt, vielmehr gibt es *als Natur* die Regel. Das Genie weiss nicht, wie sich in ihm die Ideen herbeifinden, es kann dergleichen nicht nach

³³⁴ „Les Enfants sont des Etres raisonnables, qui n’ont pas la même provision d’idées, les mêmes matériaux d’expérience que les personnes faites, mais leur Ame a les mêmes dispositions à raisonner“ (Formey 1751, S. 391).

³³⁵ *Zugabe zweener Liebesbriefe an einen Lehrer der Weltweisheit, der eine Physick für Kinder schreiben wollte*. Geschrieben 1759 (Hamann 1950/1999, S. 369-374).

Belieben oder planmässig ausdenken und anderen so mitteilen, dass diese instand gesetzt werden, gleiche Produkte hervorzubringen.

4. Die Natur schreibt durch das Genie nicht der Wissenschaft, sondern der Kunst die Regel vor.

(Kant 1974, S. 242/243).

Das sind in etwa die Kriterien, mit denen in der Reformpädagogik Kindern „Genie“ und etwas abgeschwächt „Talent“ oder „Kreativität“ zugeschrieben wurde, regellose Selbstschöpfung, Einzigartigkeit und Originalität, unbewusste, aber sichere Kreation, keine Nachahmung und exemplarischer Status, in dem Sinne dass für die *Erwachsenen* vorbildlich ist, was das Genie des Kindes vermag. Die Kindzentrierung der Pädagogik wäre ohne diese Annahmen nicht möglich gewesen, und ganz im Sinne Kants entstehen sie in der Kunst und nicht oder erst nachfolgend in der Wissenschaft. Wie aber kommt das Genie zum Kind, wenn doch hauptsächlich Autoren wie Rousseau oder Kant dafür einen Weg nicht bereitet haben?

Die Zuordnung von Genie und Kunst, abgegrenzt zur Wissenschaft, ist natürlich nicht Kants Entdeckung. Die „Originalität“ des Genies und seine schöpferische „Kraft“, die keine Bedingung ausserhalb des Talents hat, ist eine zentrale Annahme in der stark von Rousseau beeinflussten Epoche des Sturm und Drang, die die Einmaligkeit des literarischen Autors anzeigen soll. Die Verknüpfung ist freilich älter. In der französischen Tugendliteratur des 17. Jahrhunderts finden sich diverse Hinweise, etwa in Jean La Bruyères *Les Caractères*,³³⁶ wo nicht nur die Verbindung mit Literatur gezogen, sondern zugleich darauf hingewiesen wird, dass Genies *selten* sein müssen (La Bruyère 1962, S. 77).

Kinder freilich sind auch hier nicht gemeint. La Bruyère, immerhin bourbonischer Prinzenerzieher,³³⁷ findet für Kinder Adjektive, die im nachfolgenden „Jahrhundert des Kindes“ unter Bann gestellt wurden und die aber erlauben, die Differenz von „Kind“ und „Mensch“, massgebend erst seit Rousseau, gar nicht in Rechnung zu stellen:

„Les enfants sont hautains, dédaigneux, colères, envieux, curieux, intéressés, paresseux, volages, timides, intempérants, menteurs, dissimulés; ils rient et pleurent facilement; ils ont des joies immodérées et des afflictions amères sur de très petits sujets; ils ne veulent point souffrir de mal, et aiment à en faire: *ils sont déjà des hommes*“

(ebd., S. 314/315; Hervorhebung J.O.).

Kinder sind wie Erwachsene, hochmütig, verächtlich, zornig, neidisch, neugierig, interessiert, faul, diebisch, schüchtern, temperamentlos, lügnerisch und undurchsichtig.³³⁸ Der einzige Unterschied ist, dass Kinder in der Gegenwart leben, also weder Zukunft noch Vergangenheit vor Augen haben (ebd., S. 315). Ihr Charakter bleibt sich gleich, nur die Vernunft wächst, und zwar - entgegen Rousseau- *mit* dem Gedächtnis (ebd.). Im übrigen zanken sie sich untereinander, erkennen auf perfekte Weise die Schwächen Anderer, besonders die ihrer Lehrer, und unterscheiden sich nur durch eine Weise von den Erwachsenen, die der geringeren Erfahrung (ebd., S. 317).

Kinder allerdings sind immer *unterschieden* worden, wengleich zunächst eher mit Symbolen des Imperfekten. Ein „imperfektes Kind“ nennt Montaigne (1965, S. 480) im

³³⁶ Erste Ausgabe März 1688, acht Auflagen bis 1694.

³³⁷ Schüler von La Bruyère war Le Duc Louis de Bourbon, der 1709 Prince de Condé wurde.

³³⁸ *Dissimuler* kann mit „verbergen“ übersetzt werden. Der Undurchsichtige ist der Verdorbene.

zweiten Buch der *Essais* siamesische Zwillinge, was im 16. Jahrhundert keine ungewöhnliche Redeweise war. Zwei Jahre nach der Veröffentlichung der *Essais* sind Kinder Teil einer Sammlung von „monstres et prodiges“ (Paré 1582), die ähnlich auch schon in Gregor Reischs’ *Margarita Philosophia* von 1517 zu sehen waren. Der Geniebegriff wird naturgemäss nicht auf Monster angewendet, sondern ist zunächst ganz für die hagiographische Literatur reserviert. „Genial“ sind nur die absoluten Fürsten, wie etwa Jean-Louis Guez de Balzac 1631 in einem Poem an den Kardinal Richelieu darlegte³³⁹.

Erst zu Beginn des 18. Jahrhundert (Matoré/Grinas 1957) wurde es üblich, den Ausdruck „Genie“ literarisch zu nutzen³⁴⁰ und von besonderen künstlerischen Talenten auszugehen.³⁴¹ Aber von „génie“ oder von *talents prodigieux* ist auch die Rede im Kontext von Beweisen für die Unsterblichkeit der Seele³⁴² oder in Voltaires Artikel *Histoire* für die *Encyclopédie* (1765).³⁴³ Am Ende des 18. Jahrhunderts wird das Thema auch kritisch diskutiert, im Sinne vorgegebener Besonderheiten und falscher Wunder (La Place 1790). Auffällig ist, dass die pädagogische Literatur geschlossen auf das Thema *nicht* reagiert. Auch in gemässigten Traktaten (wie Le Maitre de Claville 1736)³⁴⁴ ist Erziehung gleichbedeutend mit Moralisierung, ohne dass Kinder Genies der Tugend wären, während die Erziehungspläne (wie Le Prince de Beaumont 1753) sich auf Unterricht beziehen und Talente im Blick auf Lektionen erwarten.

Besondere Kinder, also *enfants prodiges*, sind im 18. Jahrhundert keine Monster mehr. Sie tauchen nicht in der pädagogischen Normalliteratur auf, sind aber deutlich sichtbar und bestimmen die öffentliche Wahrnehmung. Adrien Baillet beschreibt „Wunderkinder“,³⁴⁵ die früh auffallen, weil sie besonders schnell und besonders nachhaltig lernen, wobei vor allem auf Mathematik, Wissenschaft, Literatur und Musik geachtet wurde. Kinder dieser Art wurden unabhängig von Moralvorbehalten oder Erziehungsplänen respektiert, was sich auch daran ablesen lässt, dass sie eigene Reihen von besonderen Exemplaren bilden. Die erste Genealogie von Zelebritäten, Erwachsene wie Kinder, geht auf Charles Perrault zurück, der 1701 dargelegte, welche *hommes célèbres* es im abgelaufenen Jahrhundert in Frankreich gegeben und was ihre Genialität ausgezeichnet hat. Zwischen Lebensaltern³⁴⁶ wird nur insofern unterschieden, als kleineren Kindern noch mehr Bewunderung entgegengebracht wird. Das zeigt auch die Bildästhetik.

Blaise Pascal wurde mit 25 Jahren als ganz junges Genie gezeichnet,³⁴⁷ das er offenkundig auch war. Das Frontispiz der Ausgabe 1761 von Carlo Goldonis Komödien zeigt den Autor im Alter von acht Jahren, in dem, wie im Vorwort zu lesen, „son génie comique commença à se développer“ (Saquin 1993, S.118).³⁴⁸ Jean-Philippe Baratier war 14 Jahre alt,

³³⁹ Le Prince: Lettre I-II à Monseigneur le cardinal de Richelieu (1631).

³⁴⁰ Etwa das Poem: *Les genies* (1736).

³⁴¹ *Les fêtes d’He’Be’, ou les talens lyriques*. 1739. Extrait d’une Lettre, écrite à M. Rameau. Es handelt sich um ein Ballet.

³⁴² Etwa: Benoît de Maillet: *Sentimens des philosophes sur la nature de l’âme* (1743).

³⁴³ Das betrifft auch das Genie der Geschichtsschreibung: „De la méthode, de la maniere d’écrire l’histoire, & du style“ (Voltaire 1765, S. 225).

³⁴⁴ Es handelt sich um die zweite Auflage des Traktates. Der Verfasser war *président du bureau des finances de Rouen*.

³⁴⁵ Dargestellt wird eine Sammlung von Beispielen herausgehobener Gelehrsamkeit von Kindern für seinen Schüler Guillaume de Lamoignon (Baillet 1688). Jean Huarte hatte in *seinem Examen des esprits pour les sciences* (Paris 1645) bereits Ähnliches versucht.

³⁴⁶ Unterschieden wird in dieser Hinsicht auch nicht nach dem Geschlecht: 1703 erscheint etwa in Wittenberg ein Traktat über die staunenswerte Gelehrsamkeit von Frauen (Schultetus 1703).

³⁴⁷ Jean Domat: *Blaise Pascal* (1648) (Saquin 1993, S. 127).

³⁴⁸ Die Pointe ist, dass Carlo Goldoni (1707-1787) zuerst mit der *Tragödie* „Belisario“ (1734) Erfolg hatte.

als die Königin von Preussen das junge Genie malen liess³⁴⁹, das Aufnahme in die Akademie der Wissenschaften in Berlin gefunden hatte. Der Tod, schliesslich, des Wunderkinds Christian Henri Heinecken aus Lübeck, der mit 1725 mit vier Jahren und vier Monaten starb, erregte europäisches Aufsehen. Das Kind beherrschte die heilige und die profane Geschichte, die Geographie, mit besonderer Leidenschaft die Genealogie, Anatomie, Anfänge der Rechtslehre, neben der Muttersprache Latein und Französisch und begann unmittelbar vor seinem Tod mit dem eigenen Schreiben (ebd., S. 90).

Als Mozart am 18. November 1763 in Paris eintraf³⁵⁰ und zum Ereignis der Salons wurde,³⁵¹ war er weder ein Einzelfall noch ein Typus ohne eigene Geschichte. Auch Leopold Mozarts unter Pädagogen immer umstrittene Förderung des Genies war keineswegs einzigartig. Hundert Jahre zuvor sieht man den holländischen Dichter und Staatsmann Constantin Huyghens umgeben von seinen Kindern, deren Erziehung seine ganze Sorgfalt galt. Links oben sieht man Christiaan Huyghens, den späteren Physiker und Mathematiker³⁵², der - wie Mozart - als Wunderkind erzogen wurde. Er war kein Einzelfall, wie in der Literatur auch immer wieder betont wurde.

1698 veröffentlichte Charles Perrault sein Tableau der berühmtesten Männer des abgelaufenen Jahrhunderts. Es handelt sich um kurze biographische Portraits, die sämtlich auf Kindheit und Erziehung eingehen.

- Dabei ist in jedem Falle frühe Gelehrsamkeit und gründliche Bildung eine Bedingung des späteren Erfolges, herausgehobene Begabungen vorausgesetzt.
- Alle „hommes illustres“ waren, Perrault zufolge, kluge Kinder, einige davon *prodiges*,
- also Kinder, deren Begabung nur als Wunder angesehen werden könne und sich so der rationalen Erklärung entziehen würde.

Eines dieser Kinder war Blaise Pascal. Über ihn schreibt Perrault: Er verstand alles mit grösster Leichtigkeit, obwohl er nie eine Schule besuchte, setzte gegen die Absichten des Vaters sein eigenes Curriculum durch, statt auf Latein und Griechisch konzentrierte er sich „allein und ganz jung“ auf die Mathematik und erstaunte seinen Vater täglich über die Fortschritte, zu denen nur ein Buch und kein Lehrer nötig waren (Perrault 1698, S. 236/237). Das *eine* Buch, kein Roman, sondern ein Lehrbuch, genügte für die Ökonomie des Genies. Seit Archimedes, so Perrault, sei kein zweites Talent dieser Art gesehen worden (ebd., S. 237).

Die Einschätzung geht wie gesagt auf Adrien Baillet zurück, der 1688 begabte Kinder beschrieben hatte, die durch ihre Studien und ihre Schriften berühmt wurden. Auch hier wird Pascal erwähnt. Das Phänomen beschäftigte im frühen 18. Jahrhundert eine ausgedehnte Literatur, die als *bibliotheca eruditiorum praecocium* (Kleferer 1717 und diversere andere) bezeichnet wurde und nicht lediglich besondere Begabungen von Jungen, sondern auch von

³⁴⁹ Antoine Presne: *Jean-Philippe Baratier (1735)* (Saquin 1993, S. 86).

³⁵⁰ Leopold Mozart war mit seinen beiden Kindern Maria Anna und Wolfgang am 9. Juni 1763 zu einer Konzertreise durch Europa aufgebrochen. Vor Paris spielten sie an 22 Orten. Weihnachten des Jahres 1763 verbrachten sie am Hofe von Versailles. Am 23. April 1764 trafen sie in London ein, ebenfalls empfangen vom Königspaar. (Daten nach: The Mozart Project 2000)

³⁵¹ Rousseau verweist darauf im zweiten Buch des *Emile*, und zwar in einer nachträglichen Fussnote (O.C. IV/S. 402, 1398). Die Kunst des Kindes wird verstanden als erstaunliche Körperbeherrschung, nicht als Genie. Baron Friedrich Melchior Grimm arrangierte die Konzerte und öffnete den Zugang zum Hof von Versailles.

³⁵² Christiaan Huyghens (1629-1695) begründete die Willenlehre des Lichts, berechnete die Gesetze des physikalischen Pendels, entdeckte den Orionnebel, beschrieb die Abplattung des Mars u.a.m.

Mädchen umfasste (Schultetus 1703). Schon vor Baillet sind gedruckte Werke von Kindergenies zugänglich, kein geringerer als der in Rotterdam lehrende Philosoph Pierre Bayle verwies darauf im Februar 1685 in den *Nouvelles de la République des Lettres*.³⁵³ Im 18. Jahrhundert sind ganze Jahrgänge des *Mercur de France* voll mit Nachrichten über geniale Kinder,³⁵⁴ wenn also Auguste Tissot in Lausanne³⁵⁵ sich mit dem Nervensystem von Genies, speziell von Kindern, befasste, dann im Sinne eines vielfach diskutierten Problems, dem europäische Aufmerksamkeit zukam.

Natürlich war der Topos der genialen Kinder im 18. Jahrhundert nicht neu und sicher können keine heutigen Messmassstäbe oder Beweisstandards angelegt werden. Schon Marc Aurel, Origines, Avicenna oder Hieronymus galten Wunderkinder, wenigstens wurden sie als solche kolportiert. Interessant ist gleichwohl, dass und wie im 18. Jahrhundert herausragende Begabungen auf die *Natur* des Kindes zurückgeführt wurden und ein Moratorium durch das Lernen der Kinder selbst überflüssig war. Sie mussten nicht vor dem Wissen geschützt werden, sondern demonstrierten ihr Talent an dem, was Rousseau ihnen vorenthalten wollte. Emile ist auf eigentümliche Weise keine Begabung, er entwickelt nur seine Natur und wird mangels intellektueller Herausforderung eigentlich dumm gehalten. Das Lernen an den Dingen innerhalb einer Gartenlandschaft ist für jedes Kind von begrenztem Interesse.

Die Elogen über die frühen Erfolge ausserordentlich begabter Kinder (wie Goetz 1709), die 1708 in Deutschland dazu führten, eine eigene *Schaubühne der gelehrten Jugend* herauszugeben,³⁵⁶ bezogen sich auf unerhörte Lernfortschritte und eine staunenswerte Gelehrsamkeit, die von Kindern nicht erwartet wurde, aber nicht, weil das Schema des „Kindgemässen“ dagegen stand, sondern weil sie keine Normalerscheinung waren. Das schloss didaktische Nutzung nicht aus, über „Wunderkinder“ schrieben nicht nur Väter und Mütter, sondern auch Hauslehrer, und gelegentlich stellten sich Gymnasien als Schulen der Hochbegabten dar, um den heutigen, mit einem leichten *haut-goût* behafteten Ausdruck zu benutzen (Von Seelen 1713).³⁵⁷ Institutionelle Doktrinen des „Kindgemässen“ entstanden erst mit der Kindergartenpädagogik, als Folge der Romantisierung des Kindes.

Rousseaus Verdacht, dass nur pädagogischer Ehrgeiz im Spiel sein könne und gerade nicht Natur, lässt sich einem Beispiel diskutieren. Jean-Philippe Baratier, der Pfarrerssohn aus Schwabach in Brandenburg, wurde nicht nur 1735 aufgrund seiner ausserordentlichen Leistungen in die Berliner Akademie der Wissenschaften aufgenommen, er erhielt auch eine königliche Pension für die Entwicklung seiner weiteren Studien. Doch Baratier, der *puer senex* - das alte Kind - genannt wurde, erfüllte mit seinem frühen Tod die in ihn gesetzten Erwartungen nicht. Oder anders, er erfüllte sie *nur* als Kind, und es *war* pädagogischer Ehrgeiz im Spiel; die Erziehung des Vaters war inspiriert durch Baillets Studie über die gelehrten Kinder (ebd., S. 99).

³⁵³ Angezeigt wurden die Arbeiten von Louis Auguste Duc du Maine (Oeuvres diverses 1684).

³⁵⁴ Auch Literatur-, also nicht nur Publikumszeitschriften, widmeten sich diesem Thema. Im April 1727 berichtete etwa die *Histoire Littéraire de l'Europe* über den berühmten Dr. Wotton, der mit fünf Jahren nicht nur Latein, Griechisch und Hebräisch beherrschte, sondern diese Sprachen auch noch in seine Muttersprache übersetzen konnte.

³⁵⁵ Samuel-Auguste-André-David Tissot (1728-1797) war als praktischer Arzt eine europäische Kapazität. Er erlebte Mozart im September 1766 in Lausanne und schrieb über das Genie von Kindern im Oktober diesen Jahres in der Zeitschrift *Aristide ou Le Citoyen* (Tissot 1766). Tissots *Traité des nerves* erschien zwischen 1770 und 1780 in Paris

³⁵⁶ Die Zeitschrift wurde von David Schultetus (oder Scultetus) herausgegeben, der 1703 das Buch über die gelehrten Mädchen verfasst und zuvor (1702) eine Disputation *De Doctis praecocibus* ediert hatte. Die Zeitschrift erschien nur kurzzeitig, weil Schultetus sehr früh verstarb.

³⁵⁷ Es handelt sich um die Antrittsrede des neuen Direktors des Gymnasiums in Flensburg.

- Andererseits, Hugo Grotius oder Blaise Pascal erhielten eine vergleichbare Erziehung und erlebten aber nicht das gleiche Schicksal.
- Doch „Wunderkinder“ galten im 18. Jahrhundert bei aller Bewunderung als fragil und morbid,
- vermutlich aus diesem Grunde setzten sich die pädagogischen Bedenken durch.

Baratiers Vater hat seine Erziehungspraxis beschrieben.³⁵⁸ Die grundlegende Maxime zeigt, dass Rousseaus „indirekte Methode“³⁵⁹ keineswegs eine originale Erfindung war, sondern eher als Gemeingut wohlmeinender Erziehung angesehen werden sollte. Vater Baratier schreibt:

„Das Kind muss nicht wissen, dass man es *informiret*, ja es muss nicht einmahl wissen, was Lernen sey. Man muss ihm einbilden, dass man bloss suche dasselbe zu belustigen: Dahero muss vor allen Dingen erst bey den Kindern eine natürliche Neigung zu demjenigen, worinn man sie unterrichten will, erwecket werden. Dieses ist zwar ohn Zweifel von GOTT und der Natur zu erwarten, die Kunst aber auch dabey nicht gantz und gar auszuschliessen. Es kan aber solches geschehen, wenn man die Kinder unvermerckt darzu *praepariret*, indem man zuweilen mit ihnen davon redet, und ihnen das Zulernende unter angenehmen *Ideen* vorstellet, wie nemlich ihr Vater, Mutter, und alle Personen, von denen sie etwas halten, und die sie lieben, sich damit beschäftigen, und ein *Plaisir* daran finden“ (Merckwürdige Nachricht 1728, S. 5).

Kinder sollen auf natürliche Weise „*curieux*“ werden und bleiben. Die „*Lectio*“ muss ihren „gemeinen Namen“ verlieren und den Kindern als „ein Spiel oder Zeit-Vertreib“ vorgestellt werden (ebd., S. 5/6). Das ist nur möglich, wenn die Kinder an die häusliche Ordnung gewöhnt sind und durch ihre Eltern, vornehmlich den Vater³⁶⁰, unterrichtet werden (ebd., S. 7, 12). Von den Erziehern ist verlangt „Gedult, Geschicklichkeit und Gefälligkeit“ (ebd., S. 10), sie sollen „die Kinder von ihren ersten Jahren an zu einer grossen Mässigkeit erziehen“ (ebd., S. 15), denn „es ist gewiss, dass, je seltener, oder je schwerer die Wohlthaten, oder Ergetzlichkeiten zu erlangen, je angenehmer sie seynd“ (ebd., S. 18). „Belohnungen“ müssen gezielt eingesetzt werden (ebd., S. 23), „Nasch-Werk“ ist verboten, „*Plaisir*“ machen sollen die Belohnungen einzig im Blick auf die „*Exercitia*“. (ebd., S. 24).

Bis in sein „fünfftehalbes Jahr“, schreibt Baratier, habe der Sohn keine „ordentliche *Lectio*“ erhalten und sei auf natürliche Weise wissbegierig gewesen (ebd., S. 26). Die Medien dafür waren Gespräch und Umgang, vor allem aber zwangloses Vorlesen. Dann aber habe Krankheit einen Lernrückstand verursacht, so dass Lektionen notwendig wurden. Der Sohn wurde instruiert, dass nunmehr erforderlich sei, „des Tages dreymahl ordentlich in seiner Lateinischen, Frantzösischen und Teutschen Bibel“ zu lesen. Belohnt würde das mit einem Spaziergang nach dem Essen und einen extra-ordiniaren Spiel mit dem Vater. Der beschreibt das Tagespensum, also die drei Exerzitien, wie folgt, zunächst den Morgen:

„Diese drey *Exercitia* geschehen, eines gleich anfänglich des Morgens, wann er gefrühstücket, da er ein Capitel aus der Griechischen und Lateinischen Bibel, wenn es

³⁵⁸ Der französische Text von 1727 erschien 1728 in einer deutschen Übersetzung. Die Edition sollte das Publikum mit einer beispielhaften Erziehung bekannt machen, deren Ende noch nicht absehbar war (Merckwürdige Nachricht 1728, Vorrede)

³⁵⁹ „*Méthode inactive*“ (O.C. IV/S. 359).

³⁶⁰ Also nicht von Ammen oder vom Gesinde (Merckwürdige Nachrichten 1728, S. 7ff.). Eine Quelle für diesen sehr beständigen Topos ist Albertis *Della Famiglia*.

nur nicht über 25. oder 30. Verse starck ist, lieset; Wann es länger ist, machen wir zwey *Lectiones* daraus, oder ich lese einen Theil davon, oder er lieset in einer, und ich in der andern Sprache. Hierauf schreibet er eine kleine Seite, welche nicht halb so gross ist, als ein grosses Quart-Blatt“ (ebd., S. 27/28).

Über die Zeit nach dem Mittag heisst es:

„Das andere *Exercitium* geschiehet des Nachmittages nach dem Essen, da er auch Griechisch und Latenisch lieset, und seine kleine Seite vollends ausschreibet, wann er des Morgens damit nicht fertig geworden. Das dritte geschiehet des Abends gegen 4. oder 5. Uhr, da er nur noch ein Capitel aus der Bibel lieset, und nichts zu schreiben hat. Ehe er Griechisch lesen konnte, las er Frantzösisch einen Theil des Capituls, das er vorher Lateinisch gelesen hatte; Allein, seit dem er im Stande ist, ein Capitel Griechisch zu lesen, habe ich seiner Mutter die Sorge überlassen, ihn Frantzösisch und Teutsch lesen zu lassen, welches er nur noch von Zeit zu Zeit, und ohn die geringste Mühe thut“ (ebd., S. 28).

Aber das ist das noch nicht alles, denn:

„Er hat von selbstn sich noch zum vierten *Exercitio* nach dem Abend-Essen erboten, um sich etwas gutes zu verdienen, wenn er zu Bette gehet. Im Winter lieset er ein Capitel in derjenigen Sprache, welche ich verlange; im Sommer *conjugiret* er mir ein Griechisches oder Lateinisches *Verbum*, ehe er zu Bette gehet. Alle übrige Zeit zwischen seinen *Exercitiis*, vertreibt er sich, wie es ihm gefället“ (ebd.).

„Wunderkinder“, könnte man schliessen, sind *gemacht*, und dies nicht einfach von der Natur. Doch Anstrengungen wie diese waren in der humanistischen Welt der Gelehrsamkeit durchaus üblich³⁶¹, die psychologischen Beanstandungen sind spätere Zuschreibungen, die den Topos des „natürlichen Wachstums“ in der Kindermedizin voraussetzen. Wachstum verlangt Phasen, wenn sie von Natur aus gegeben sind, können sie nicht übersprungen werden, während offenbar Genie sich Sprünge erlauben kann, ohne die immer gleich die Schadensvermutung zu erfüllen.

Erziehung als Moratorium setzt Rousseaus Idee voraus, es könne nichts *vor* der Zeit geschehen, also dürfe kein einziger Augenblick der ungewissen Zukunft aufgeopfert werden (O.C. IV/S. 81, 301). Mit diesem Kriterium, aber auch *nur* mit diesem, wäre die Erziehung Baratiers „barbarisch“ (ebd.), während das Alter der Natur offenkundig sehr stark auch das Alter der Intelligenz ist. In diesem Sinne widerlegen die *enfants prodiges* Jean-Jacques, und es ist wenigstens kein Zufall, dass er seine Theorie an diesem Phänomen ausprobiert. Verständlich wird die seltsame Szene der „negativen Erziehung“ und des „natürlichen Kindes“ aber erst dann, wenn man die Polemik einbezieht, also das, was abgelehnt und bekämpft wird.

Nichts sei alltäglicher (*commun*), schreibt Rousseau im zweiten Buch des *Emile*, als Kinder wie Erwachsene zu behandeln, also sie zu dressieren und ihre Künste auf dem Markt vorführen zu lassen.

³⁶¹ Vgl. etwa: Vater und Sohn im 16. Jahrhundert (1999).

- Erwähnt werden „troupes d'enfants“ in Spektakeln „la Comedie Italienne“,³⁶²
- die Pantomimen des berühmten Nicolini,³⁶³
- Zeichen- und Rechenkünste von Wunderkindern
- und schliesslich, notiert in einem Zusatz zum Handexemplar 1764, das Mozart-Erlebnis, ein kleiner Junge von sieben Jahren, der in Paris noch Erstaunlicheres auf dem Klavier (clavecin) vorführen konnte als zuvor eine kleine Engländerin (ebd., S. 402, 1398).³⁶⁴

Rousseau kritisierte diese Künste nicht, schliesslich zeigen sie, dass gemacht werden kann, was machbar ist (ebd., S. 402), nur rechnet er sie nicht zur geistigen, sondern gemäss der Doktrin der Erziehungsalter zur körperlichen Erziehung. Sie sind die Folge von Übungen (ebd., S. 403), nicht die Manifestation von Genie. Vor der Konstruktion von „Wunderkindern“ (prodiges) im Sinne einer pädagogischen Aspiration wird nachhaltig gewarnt (ebd., S. 341ff.). Genau das aber, das Genie der *enfants prodiges*, ist das Gegenmotiv zu Rousseaus Konstruktion von infantiler Ignoranz.

Der in Paris lebende deutsche Literatur und Diplomat Friedrich Melchior von Grimm³⁶⁵ schrieb am 1. Dezember 1763 in der handschriftlich verbreiteten³⁶⁶ *Literaturkorrespondenz* über Mozarts Spiel:

„Es ist dem Kinde ein leichtes, mit grösster Genauigkeit die allerschwersten Stücke mit Händen auszuführen, die kaum die Sexte³⁶⁷ greifen können, und es ist unglaublich, wenn man sieht, wie er eine Stunde hindurch phantasiert und sich so der Begeisterung seiner Ideen hingibt, welche er ausserdem mit Geschmack und ohne Wirrwarr aufeinanderfolgen lässt. Der vollkommenste Kapellmeister kann unmöglich eine so tiefe Kenntnis der Harmonie und der Modulationen habe“ (Becker 1991, S. 30).

Niemand ausser Rousseau hat hier lediglich trainierte Hände gesehen, und kein anderer Beobachter konnte verkennen, dass es sich bei Mozart und übrigens auch bei seiner Schwester Konstanze um aussergewöhnliche Begabungen handelte. Für Rousseau ging die frühe Förderung der beiden Kinder durch den Vater gegen die Natur. Aber was für eine

³⁶² Stücke der *Comédie italienne* wurde von professionellen italienischen Schauspielern im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich aufgeführt. Meistens handelte es sich um Stücke der *Commedia dell'Arte*. Die Schauspieltruppen standen unter dem Schutz des französischen Königs, zu ihnen gehörten auch Kinder.

³⁶³ Gemeint ist die Truppe von Philip Nicolini. Sie gastierte zum ersten Male 1745 in Frankfurt anlässlich der Krönung von Franz I. Über ein Gastspiel 1748 in Hamburg berichtet der Komponist und Musiktheoretiker Johann Mattheson (1681-1764) in einer der ersten deutschsprachigen Abhandlungen über Pantomime und die Darstellungsfähigkeit von Kindern (Mattheson 1749).

³⁶⁴ Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) gastierte mit seinem Vater und seiner Schwester vom 18. November 1763 bis zum 10. April in Paris. Bei seinen ersten Auftritten war Mozart sechs Jahre alt. Er wurde in einem Artikel von Friedrich Melchior von Grimm in der Pariser *Literaturkorrespondenz* (Dezember 1763) als unglaubliches Wunderkind gefeiert. Weihnachten 1763 erzielten die Mozarts am Hofe von Versailles, danach brachten verschiedene öffentliche und private Konzerte hohe Gagen. Im Februar 1764 erschienen in Paris die ersten gedruckten Kompositionen des jungen Mozart.

³⁶⁵ Baron Friedrich Melchior von Grimm (1723-1807) studierte in Leipzig Philosophie, Rechtswissenschaften und Literatur. Er kam als Hofmeister 1748 nach Paris und machte hier eine diplomatische Karriere. Seit 1776 war er als Gesandter des Herzogs von Sachsen-Gotha am französischen Hof tätig. 1795 wurde er Staatsrat und bevollmächtigter Minister beim niedersächsischen Hof in Hamburg.

³⁶⁶ *Correspondance littéraire, philosophique et critique, adressée à un Souverain d'Allemagne*. Die *Literaturkorrespondenz* wurde handschriftlich verbreitet, weil so die Zensur umgangen werden konnte. Die von Grimm verfasste Korrespondenz erschien seit 1753 und wurde alle vierzehn Tage in Kopien verschickt. Sie galt als erstklassige Quelle für die Ereignisse und die Personen in der Pariser Kunstszene. Der erste Druck der *Correspondance* erschien 1813, also nach dem Tod Grimms. Diese Ausgabe wurde noch zensiert.

³⁶⁷ Die grosse und die kleine Sexte sind Stellungen bei Klavierspielen.

„Natur“ ist das, wenn solche Fehlurteile möglich waren? Hätte der Vater das Talent ruhen lassen sollen, bis die Zeit der Vernunft der gekommen ist? Tatsächlich hatte Rousseau gar keinen Sinn für die Talente von Kindern. Er will seine Doktrin der seligen Ignoranz bestätigt sehen, die am tatsächlichen Lernen der Kinder vorbeigedacht ist.

Wird die Erziehung tatsächlich als Moratorium verstanden, dann fast immer unter dem Eindruck von Rousseaus Idee,

es könne nichts *vor* der Zeit geschehen, also dürfe kein einziger Augenblick der ungewissen Zukunft aufgeopfert werden (O.C. IV/S. 81, 301).

Mit diesem Kriterium, aber auch *nur* mit diesem, wäre die Erziehung Baratiers „barbarisch“ (ebd.), während das Alter der Natur offenkundig sehr stark auch das Alter der Intelligenz ist. In diesem Sinne widerlegen die *enfants prodiges* Jean-Jacques, und es ist wenigstens kein Zufall, dass er seine Theorie an diesem Phänomen ausprobiert. Bleibt die Frage, was aus Dummheit wird, wenn sie die Fesseln des Erziehungsalters und so den Schutz der Natur verliert.

Bis heute gilt Rousseaus Vermutung, Genie, zumal bei Kindern, sei „très rare“ (O. C. IV/S. 341). Bei einer Normalverteilung müsste dann auch Dummheit ganz selten sein, während die Pathologisierung und Pädagogisierung der Dummheit im 19. Jahrhundert keineswegs mit extrem niedrigen Werten rechnete. Offenbar ist leichter, Kindern Dummheit als Genie zuzuschreiben, wenigstens hatten die „Hilfsschulen für Schwachbefähigte“ im 19. Jahrhundert nirgendwo ein Pendant für Hochbefähigte, die zu sortieren wegen des Vorrangs der Dummheit auch gar nicht nahe lag.

Vor Alfred Binet und der Entwicklung der psychologischen Intelligenzmessung waren die oberen Begabungswerte kaum auffällig, während die unteren nicht zuletzt medizinische Aufmerksamkeit erhielten. Das lag insofern nahe, als die Schulentwicklung seit Mitte des 19. Jahrhunderts mit medizinischen Standards betrieben wurde. „Schulreife“ war ein Bewertungs- und Messproblem, das Ärzte bearbeiten mussten, die auch vor der Frage standen, welche Intelligenz den schulischen Anforderungen genügen würde. Prognosen verlangen Klassifizierungen, und dafür sorgte nicht zuletzt die Kinderpsychiatrie.

Genie entzieht sich der Herstellung durch Erziehung. Es ist kein Zufall, dass die Kategorie in pädagogischen Traktaten nicht auftaucht.³⁶⁸ Ein „Genie“ wäre keines, wenn nicht das gesamte Talent von Anfang an vorhanden wäre und sich dieses Potential *aus sich selbst heraus* entwickeln würde. Jeder pädagogische Eingriff würde das Talent angreifen und den Wert des Genies vermindern. Und der Wert ist umso grösser, je früher er sich zeigt. Das Talent ist sakral, weil und soweit es sich bei *kleinen* Kindern zeigt, die ganz ihrem Talent überlassen werden müssen. Theologisch wird die Gotteskindschaft,³⁶⁹ eines der zentralen Themen des Pietismus, umbesetzt und erweitert.

Die Hochwertung der Kinder im Neuen Testament wird von Unschuld auf Genie umgestellt, wobei die Umkehrung der Differenz erhalten bleibt. Die Grössten sind in der Jüngerschaftsrede im Matthäusevangelium die Kleinsten (Mt 18, 1-10), die Kinder sind die

³⁶⁸ Genauer: Das Thema der *enfants prodiges* bildet ein eigenes Genre, das von der pädagogischen Normalliteratur nicht beachtet wurde (für Frankreich im 19. Jahrhundert etwa: Caboche-Demerville 1842, Colet 1854, Delcroix 1888).

³⁶⁹ Das Himmelreich ist den Weisen und Klugen verborgen, den Unmündigen (Kindern) aber offenbart (Mt 11, 25).

Vorbilder der Erwachsenen, nur dass nunmehr das Genie und nicht die Jesusnachfolge massgebend ist, mit der Konsequenz, Kindheit als verlorenes Paradies betrachten zu müssen. Verstärkt wird diese Umbesetzung in der Romantik, die die Mythologie des Kindes literarisch und bildästhetisch fixiert. Kindheit kann dann auch als Verlust verstanden werden, entgegen Rousseau, der die Erziehung republikanisch enden lässt, realisiert mit einem Durchschnittskind, das sich *ohne* Genie entwickeln muss.

- Die Genieästhetik des Kindes stört die Pädagogik, weil Talent und vor allem die *Höhe* oder das *Gewicht* des Talents nicht zugänglich sind.
- Genie kann sich nur selbst entwickeln, es zeigt sich im überraschenden Produkt, das sich der Erziehung entzieht.
- Das Produkt ist originell und entsteht also nicht durch Nachahmung, während die Erziehung von der Verwertung ihrer Massnahmen ausgehen muss.

Aber der Adressat ist unerreichbar, das Genie, im Sinne Kants, gibt *als Natur* die Regel, ohne dass der Urheber weiss, wie das Genie verfährt. Daher wirkt das Genie, aber kann nicht beeinflusst werden. Das schliesst nicht aus, die Entwicklung des Genies zu unterstützen und Kunstsinn für seine Grösse herauszubilden, wie dies zu Beginn des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluss physiognomischer Lehren dargestellt werden konnte (Robert 1801). Sie helfen, wie man Genie erkennen kann, das sich ja nicht einfach sichtbar ist, ein Problem von Begabung oder „Hochbegabung“ bis heute. Die Magie des Konzeptes zeigt sich noch in der von Binet begründeten Intelligenzforschung am Ende des 19. Jahrhunderts. Das Mass für Intelligenz ist noch oben hin offen, vorausgesetzt, dass Spitzenwerte *selten* sind.

- Die Idee, *alle* Kinder seien Genies und hätten *unbegrenzt*es Talent, entsteht durch psychologische Verallgemeinerung,
- also durch die Konstruktion „des“ Kindes ohne Geschlecht, Milieu, ethnische Zugehörigkeit, Geschichte und Kultur.

Die Serie von „Wunderkindern“ im 18. Jahrhundert wurde je konkret auf die einzelne Biographie bezogen, die massgebende Annahme der *Seltenheit* begrenzte die Verallgemeinerung. Niemand erwartete allgemeine Wunderkinder. Die Kinderpsychologie am Ende des 19. Jahrhunderts generalisierte das Kind und unterstellte allen Kindern die besten Eigenschaften. Adjektivreihen wie bei La Bruyère waren von nun an politisch unkorrekt, nachdem sich romantische Bilder des Kindes, vermittelt über so unterschiedliche Geister wie Friedrich Fröbel oder Leo Tolstoi, im ganzen 19. Jahrhundert gehalten hatten.

Kinder, schrieb 1894 Paola Lombroso³⁷⁰ (1909, S. 21ff.) besitzen „die absolute Sicherheit des eigenen Ichs“, verstehen es, sich vor allen „nachteiligen Einflüssen“ selbst zu schützen, finden die „treibenden und leitenden Elemente“ ihrer Lebensfreunde „einzig und allein in sich selbst“ und brauchen also nicht erzogen zu werden. Der Genius zeigt sich im *Spiel* (ebd., S. 31ff.), nicht mehr im Werk, oder im Werk nur soweit, wie es dem Spiel gleichkommt. Nur so können Wunderkinder zu Kindern werden, denn es nicht zu bestreiten, dass alle Kinder spielen.

³⁷⁰ Paola Lombroso (1872-1954) war die Tochter von Cesare Lombroso (1835-1909), der mit seinem Buch *L'Uomo Delinquente* (1876) berühmt wurde. Paola Lombrosos *Saggi di Psicologia del bambini* erschien 1894 im Original. 1908 wurden Auszüge in französischer Übersetzung veröffentlicht (in der Zeitschrift *L'Enfant*) und 1909 übersetzte Helene Goldbaum den Text ins Deutsche. Es ist typisch für die Verhältnisse in der pädagogischen Historiographie, dass Paola Lombroso lexikalisch nicht erfasst ist.

Das andere Extrem, Dummheit, ist ein Topos der pädagogischen Reflexion, der im 19. Jahrhundert häufig vorkommt. Dabei spielte Rousseaus natürliche Ignoranz eine Rolle, der *Emile* wurde generell eher ignoriert oder war Zitatenschatz; die von 1762 ausgehenden Konvulsionen der Rezeption hatten sich gelegt (Py 1997), mindestens in der deutschsprachigen Schulpädagogik war kein Platz für die Provokation der „natürlichen Erziehung“, die im Untergrund überlebte, bei Tolstoi, Emerson oder Whitman, nicht im Schuldiskurs. Die genialen Kinder verschwanden, auch die Hauslehrer oder die Bildungsunternehmer überlebten nicht, die Schule wurde verstaatlicht und unter Effizienzdruck gesetzt. Aus „Genie“ wurde *Begabung* und aus „Wunder“ *Anlage*, beides handhabbar gedacht für den schulischen Unterricht, also jene Situation, die Rousseau so entschieden vermieden wissen wollte (Rein 1895, S. 260-271).

Schulen, die staatlichen Zielsetzungen nachkommen sollen, müssen vermehrt darauf achten, wie sie Ausfälle vermeiden. Daher muss „Dummheit“ zugleich markiert und unter einen didaktischen Vorbehalt gesetzt werden, was die katechetische Elementarbildung des 17. und 18. Jahrhunderts³⁷¹ so nicht kannte. Wer dort dem Unterricht nicht folgen konnte, fiel einfach heraus, während die allgemeine Schulpflicht und die Anhebung der Standards dazu führten, verstärkt auf Dummheit zu achten und sie auszutreiben. Für anerkannt „Dumme“ wurden eigene Verschulungsformen gefunden, die euphemistische Bezeichnungen wie „Hilfsschulen für Schwachbefähigte“ erhielten (Stötzner 1864). Seit Mitte des 19. Jahrhunderts war es keine Frage mehr³⁷², dass auch, wie sie hiessen, „Schwache und Blödsinnige“ verschult werden konnten (Barthold 1881), ohne es mit der Dummheit der Natur bewenden zu lassen.

„Dummheit“ ist, heisst es im zweiten Band von Karl Adolf Schmid's *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens* von 1860, „Dunkelheit im Kopf“,³⁷³ also „an sich ein Mangel der Urtheilskraft, entweder von Natur als Schwäche der Begabung, oder durch Schuld, da jene Kraft nicht geübt oder falsch gerichtet wurde“ (Schmid 1860, S. 30).³⁷⁴ Schon hier heisst es, dass selbst „schwache Gaben gesteigert werden“ können, und wiederum kann die falsche, die „einschüchternde“ Erziehung schuld sein, wenn sich die Anlagen *nicht* entfalten (ebd., S. 31). Generell ist Dummheit ein „Fehler“, und hinzugefügt wird, dass „Wunderkinder“ keine Garantie seien. Aus „gescheidten Kindern“ können dumme Menschen werden, und umgekehrt (ebd., S. 31/32).³⁷⁵ In diesem Sinne ist Dummheit vielleicht individuelles, aber kein statistisches Schicksal, und immer eine pädagogische Chance.

Als Autorität wird ausnahmsweise Rousseau zitiert. Er übertreibe zwar, heisst es in Schmid's Enzyklopädie, aber sehe doch „im wesentlichen das Richtige“ (ebd., S. 32), wenn er schreibt:

„Rien n'est plus difficile que de distinguer dans l'enfance la stupidité réelle de cette apparente et trompeuse stupidité qui est l'annonce des âmes fortes“
(O.C. IV/S. 342/343).

³⁷¹ Die Katechese wurde entwickelt wesentlich im Anschluss an Melanchtons *Catechis puerilis* von 1540/1543 (Melanchton 1915).

³⁷² Diskussionen finden sich etwa im Jahrgang 1881/1882 der *Zeitschrift für das Idiotenwesen*. 1885 erschien ein dreibändiger *Idiophilus*, der gedacht war, die Schulfähigkeit „schwachbegabter“ Kinder nachzuweisen.

³⁷³ Die Quelle ist Weigands Wörterbuch der deutschen Synonyme, das Stichwort „albern“.

³⁷⁴ Johann Friedrich Gottlieb Közle, Lehrer in Heilbronn und Cannstatt, der Autor des Artikels in Reins Enzyklopädie 1895, hat diesen Artikel nahezu vollständig abgeschrieben, auch das ist ein Grund für die Tradierung von Topoi und Theorien.

³⁷⁵ Im *Emile* heisst es: „Des enfans étourdis vient les hommes vulgaires“ (O.V. IV/S. 342).

Freilich heisst das, Dummheit ist gerade nicht erkennbar. In einem Alter, so Rousseau, in dem der Mensch noch keine wahren Begriffe hat, besteht der ganze Unterschied zwischen Genie und Dummheit darin, dass der, der kein Genie hat, nur falsche Begriffe zulässt, während der, der Genie hat, keine solchen zulässt, da er nur falsche findet. Er gleicht dem Dummen, nur dass der eine zu nichts fähig ist und dem anderen nichts passt. Das einzige Zeichen (signe), das sie unterscheiden kann, hängt vom Zufall ab.

- Der Zufall bietet dem Genie einige Ideen nach seinen Fähigkeiten dar, während der Dumme stets derselbe bleibt (ebd., S. 343),
- solange, bis er eine echte Chance erhält, seine Intelligenz zu entwickeln, und das ist nicht vor dem Alter der Vernunft möglich.
- Wunderkinder, bei Rousseau eine Aspiration der Mütter (ebd., S. 341), können nach dieser Logik dumm werden, weil sie nie wirklich klug waren und zugleich Kinder nicht sein konnten.³⁷⁶

³⁷⁶ Der Topos geht auf Rousseau zurück: Ein „Wunderkind“ ist vor allem *ein Kind* (O.C., IV/S. 342). Ebenfalls auf Rousseau geht die Idee zurück, Gelehrte verführen wie Kinder (ebd., S. 350, fn.).

8. Das Kind in der romantischen Literatur

Das berühmteste Bild des Kindes in der Romantik stammt von dem deutschen Maler Philipp Otto Runge. Das Bild entstand in den Jahren 1805/1806 und trägt den Titel „Die Hülsenbeckschen Kinder“ (Traeger 1987).³⁷⁷ Der älteste Bruder des Malers, Johann Daniel Runge, hatte 1793 in Hamburg eine Kommissions- und Speditionshandlung gegründet, an der unter anderem der Kaufmann Friedrich August Hülsenbeck beteiligt war. Der Malerbruder fand einige Jahre später in dieser Firma eine Beschäftigung, die ihn mit Hülsenbeck bekannt machte. Geprägt wurde Runge im Hamburger Künstlerkreis seines Bruders, dem auch der Dichter Matthias Claudius angehörte. Philipp Otto Runge studierte an der Kunstakademie in Kopenhagen und ging 1801 nach Dresden. Hier entstand der Zyklus „Zeiten“, der 1805 als Kupferstich veröffentlicht wurde und in Deutschland die romantische Kunst begründete. Runge kehrte 1804 nach Hamburg zurück. Die Arbeit an den „Hülsenbeckschen Kindern“ begann am 16. Oktober 1805 und wurde Anfang 1806 abgeschlossen.

Das Bild ist ein eigentümliches Manifest von Kindlichkeit. Auf den ersten Blick sieht man drei pausbäckige kleine Kinder,³⁷⁸ deren Gesichter in Ausdruck und Form nicht zu unterscheiden sind. Es sind Geschwister von offenbar *zu grosser* Ähnlichkeit, die rotwangig eher künstlich erscheinen. Die beiden grösseren Kinder ziehen einen Kinderwagen, in dem ein erstaunt, fast erschrocken blickendes Kleinkind sitzt, das einen Rückschwung zu erwarten scheint. Es hält sich fest, obwohl sich noch gar nichts bewegt. Bei näherem Hinsehen wird sichtbar, dass sich tatsächlich nichts bewegt. Das kleine Kind erwartet den Aufbruch offenbar nicht erschrocken, sondern mit einem Gleichmut, der unmittelbar in Fröhlichkeit umzuschlagen scheint. Dass der Wagen *gezogen* werden soll ist vom Peitschenschwung des Knaben her zu erschliessen, das Bild selbst verrät grösste Statik. Es scheint so, als solle die Bewegung in Gang gesetzt werden, der Knabe will stürmisch vorwärts, seine etwas grössere Schwester hält ihn zurück und verweist auf das kleine Kind im Wagen. Bei näherem Hinsehen hat man den Eindruck eines Aufbruchs, der gebremst wird und doch unmittelbar bevorsteht.

Der Blick des Betrachters wird eigentümlich gelenkt, zunächst von den Augen des Knaben, dann zu den Augen des kleinen Kindes und erst in dritter Instanz zu dem Mädchen. Zunächst sieht man nur die Kinder, erst allmählich erschliesst sich die Szene. Man erkennt, dass der Aufbruch *vor* einem Gartenzaun stattfindet, die Kinder stehen ausserhalb der Umzäunung, die am rechten Bildrand den Blick freigibt auf ein Landhaus. Das Licht des Bildes verweist auf den Sommer, man sieht eine Gartenidylle, die die Kinder *nicht* umschliesst. Sie befinden sich *ausserhalb* von Haus und Garten, ohne dass Erwachsene sichtbar wären, die ihnen den Weg weisen würden. Ihr Weg bewegt sich *weg* von Haus und Garten, der Zaun, der die Grenze markiert, ist geschlossen, im Hintergrund sieht man die Stadt, ohne dass ein Weg eingeschlagen wird, der auf sie verweist. Die grössere Schwester hält den Knaben nicht zurück, sondern bremst nur sein Ungestüm. Alle drei machen sich auf einen Weg, über den das Bild selbst nichts aussagt. Man sieht den Weg nicht, sondern *ahnt* ihn.

³⁷⁷ Philipp Otto Runge: *Die Hülsenbeckschen Kinder* (Öl auf Leinwand) (1805/1806) (131,5x143,5cm) (Hamburger Kunsthalle).

³⁷⁸ Dargestellt werden die sechsjährige Maria Hülsenbeck (1800-1832), der fünfjährige August Hülsenbeck (1801-1806) und der zweijährige Friedrich Hülsenbeck (geb. 1803).

Das Bild zeigt den prallen Sommer, die Kinder sind eingerahmt von strahlend gelber und grüner Vegetation, die wie für sie geschaffen zu sein scheint.

- Die Welt ist friedlich und verlockend, nichts stört die Szene, man sieht keinerlei pädagogische Bemühung, jegliche Symbolik, die auf Erziehung oder Verschulung hindeutet, ist abwesend.
- Die kleinen Kinder sind ganz auf sich selbst bezogen, sie ziehen in ihre Welt hinaus, die entdeckt werden muss und nicht stellvertretend „vermittelt“ werden kann.
- Und es ist nicht eine „kindliche Welt“, also keine Welt, die für die Kinder extra präpariert wurde.
- Die Natur ist nicht kindlich und Kinder sind nicht, wie bei Rousseau, auf künstliche Weise natürlich.

Die romantische Sicht des Kindes in der Literatur wird im ästhetischen Manifest der frühen Romantik, in den *Phantasien über die Kunst*, dargelegt, die der junge Jurist und Schriftsteller Wilhelm Heinrich Wackenroder und der Schriftsteller Ludwig Tieck 1799 veröffentlichten. Wenn wir das Antlitz der Kinder betrachten,³⁷⁹ heisst es hier, vergessen wir leicht die Verwicklungen der Welt. Das Antlitz entrückt die Wahrnehmung durch den Zauber des Kindes, der genau so fremd wie unwiderstehlich erscheint.

„Das Auge vertieft sich in den wunderbar reinen Zügen, und wie Propheten einer schönen Zukunft, wie zarte Pflanzen, die unerklärlich aus der längst entflohenen goldenen Zeit zurückgekommen sind, stehn die Kinder um uns. Wir wissen uns nicht darin zu finden, dass diese Gestalten mit uns um den Bronn des Lebens sitzen und noch nichts tun, als sich selber darin beschauen. Wir sehn mit ihnen hinab und können uns nicht genug darüber verwundern, dass das das Leben sei“
(Wackenroder/Tieck 1983, S. 43).

Der *Verlust* der Kindheit bestimmt das Leben des Erwachsenen, weil und soweit Leben Gewöhnung ist und nicht mehr Verwunderung und so wahre Empfindung. Irgendwann verliert man die Fähigkeit des Staunens und vielleicht weiss man erst dann, dass die Kindheit vorüber ist. In diesem Sinne hat die frühe Romantik einen bei aller Sentimentalität in der Wortwahl doch scharfen Blick für das Grundproblem:

- „Kindheit“ ist nicht einfach ein Erziehungsalter, das möglichst optimal genutzt werden soll.
- Vielmehr, was immer die Erziehung zuwege bringen mag, wer die Kindheit überwindet, verliert Fähigkeiten, die nicht zurückkommen.

Die romantischen Autoren versuchen zu erfassen, dass Kindheit nicht als psychologische oder pädagogische Funktion zu verstehen ist, sondern ein Eigenrecht beanspruchen kann. Und mehr als das, Kindheit ist unwiederbringlich, weil das Leben nicht auf den Anfang zurückkommen kann, ausgenommen in der Elegie der Erinnerung. Aber das zeigt nur, wie unerbittlich der Verlust ist, weil nichts und niemand aufhalten kann, dass die Erfahrung den Ort der Kindheit verlässt.

³⁷⁹ Das bezieht sich auf der Bilder Raffaels.

„Je älter sich der Mensch in seine irdische Hülle hineinlebt, umso mehr gewöhnt er sich an alle Erscheinungen in und ausser ihm, er zieht sich immer mehr in das Dunkelste des Erdenlebens (die Gewohnheit; J.O.) zurück und meint dann, er bewohne die Klarheit; es flimmert und blitzt nur selten mehr in seine Seele von oben hinein, und wenn er auch die wunderseltsamen, heilverkündenden Lichter gewahrt, so hält er sie nur allzu gern für Täuschung“
(ebd., S. 44).

Kindheit ist potentieller *Verlust*, wir *entfernen* uns vom Glanz der Kindheit, der Glanz wird umso dunkler, „je mehr das Leben in die Jahre rückt“ (ebd., S. 45).

- Das Kind, so lautet die Formel, ist „die schöne Menschheit selbst“ (ebd., S. 44).
- Eigentlich ist es falsch, wenngleich unvermeidlich, erwachsen zu werden und so der Erziehung ausgesetzt zu sein.

Denn was lockt am Dasein des Erwachsenen? Hätten Kinder die Wahl, sie würden sich kaum dafür entscheiden, ein Leben im, wie es bei Wackenroder und Tieck heisst, „dunklen Schatten der Erdgegenstände“, also der Last der Realität von Erwachsenen, zu führen (ebd.).

„Die irdischen Geschäfte, die hiesigen Leidenschaften und Entwürfe, diese träge Liebe und dieser wilde Hass, alles liegt noch weit zurück wie eine unkenntliche Verzerrung: und darum stehn die Kinderlein wie grosse Propheten unter uns, die uns in verklärter Sprache predigen, die wir nicht verstehn“ (ebd.).

Kinder sind wenn, dann Vorbilder für die Erwachsenen, nicht umgekehrt, weil sie noch „unverzerrt“ leben, ohne von den „irdischen Geschäften“ berührt zu werden und so auch ohne die Liebe und den Hass der Erwachsenen. Das ist insofern gut beobachtet, als sich die Gefühlswelt der Kinder tatsächlich von der der Erwachsenen unterscheidet. Weder können Kinder hassen noch auf andere als kindliche Weise lieben.

Ein auf den ersten Blick ziemlich verstörendes Bild von Philipp Otto Runge ist seinen Eltern gewidmet (Klessmann 1987, Farbtafel 2).³⁸⁰ Man sieht ein gravitäisches, altes Paar, das offenbar zum sonntäglichen Kirchgang das Haus verlässt. Vor den Eltern, die Grosseltern sind, sieht man zwei Kinder, die Blumen pflücken. Das eine Kind schaut auf das gravitatische Paar, ohne dadurch beim Blumenpflücken gestört zu werden. Das zweite Kind streichelt die Blumen geradezu und wirkt wie versunken. Die Grosseltern, die Eltern sind, blicken in fast karikierendem Ernst auf den Betrachter und registrieren die Heiterkeit der Kinder nicht. Man sieht geradezu zwei Sphären, die des auslaufenden Lebens und die des beginnenden, also das Alte und das Junge, beide in gleicher Würde, ohne dem Alter wirklich einen Vorrang zu geben.

Das Lächeln fällt den Alten schwer, aber sie sind als Paar vereint und repräsentieren das gemeinsame Leben. Das sich umblickende Kind scheint zu ahnen, welcher Krampf das Alter sein kann, umgekehrt berühren die beiden Alten die Sphäre der Kinder nicht. Obwohl sie schreiten, scheinen sie wiederum still zu stehen. Man sieht den Augenblick von Alter und Kindheit, nicht einen Prozesse, der sich in irgendwelche Richtungen steuern liesse. Im Garten der Kindheit gibt es wohl den Unterschied zwischen Ernst und Heiterkeit, zwischen dem

³⁸⁰ Philipp Otto Runge: *Bildnis der Eltern* (1806) (Öl auf Leinwand, 152x113cm) (Kunsthalle Hamburg).

Gravitätischen und dem Leichten, aber es scheint nichts auszumachen, dass das eine dem Alter und das andere der Kindheit zugeordnet wird.

Ein, wenn nicht *der* Schlüsselroman der frühen deutschen Romantik, ist Friedrich Schlegels *Lucinde*, der 1799 in Berlin erschien³⁸¹ und für einen gesellschaftlichen Skandal sorgte, wesentlich weil er das romantische Gefühl mit „Lehrjahren der Männlichkeit“ verknüpfte (Schlegel 1985, S. 62-102). Nur in Frankreich gab es erotische Literatur, deutsche Autoren wie Goethe in den *Wahlverwandtschaften* beschreiben Beziehungen zwischen den Geschlechtern als Annäherungen und Spiegelungen, auch als Liebesdrama und natürlich als Tragödie, aber fast nie in offener Form als erotisches Einverständnis oder gar als sexuelle Handlung.

Friedrich Schlegel war bei Erscheinen des Romans siebenundzwanzig Jahre alt. Er kam 1797 nach Berlin, eigentlich in der Absicht, an der Zeitschrift *Lyzeum der schönen Künste* mitzuarbeiten. Die Zusammenarbeit mit dem Herausgeber Johann Friedrich Reichardt hielt allerdings nicht lange vor. Dafür wurde der erotisch wie intellektuell attraktive Schlegel zu einem ständigen Gast der Berliner Salons, insbesondere jenes Salons, der Henriette Herz³⁸² zum Mittelpunkt hatte. Schlegel fand auch Zugang zum romantischen Kreis um Ludwig Tieck und gewann in dem jungen Theologen Friedrich Schleiermacher einen echten Freund. In diesem Umfeld, angeregt durch viele Herausforderungen, entwickelte sich Schlegels Denken und so die romantische Philosophie (Wanning 1999).

Der Roman *Lucinde* entstand aus den Erfahrungen von Salons, Künstlertum und rebellischer Intellektualität, die verbunden war mit tiefen Krisen und dem Durchgang zum persönlichen Lebensentwurf. Schlegel versuchte sich nach seinen Studien in Göttingen und Leipzig als freier Schriftsteller, also verfügte nicht über das, was man eine bürgerliche Existenz nennt. Seine Lebensform war - oder sollte sein - die Verbindung von Freiheit und Gefühl, also die Loslösung der Existenz von ihrer bürgerlichen Form.

„Ich bin oft darüber erstaunt: jeder Gedanke und was sonst gebildet in uns ist, scheint in sich selbst vollendet, einzeln und unteilbar wie eine Person; eines verdrängt das andre, und was eben ganz nah und gegenwärtig war, sinkt bald in Dunkel zurück. Und dann gibt es doch wieder Augenblicke plötzlicher, allgemeiner Klarheit, wo mehrere solcher Geister der innern Welt durch wunderbare Vermählung völlig in Eins verschmelzen, und manches schon vergessene Stück unsers Ich in neuem Lichte strahlt und auch die Nacht der Zukunft mit seinem hellen Scheine öffnet. Wie im Kleinen, so glaube ich, ist es auch im Grossen. Was wir ein Leben nennen, ist für den ganzen ewigen innern Menschen nur ein einziger Gedanke, *ein unteilbares Gefühl*“ (Schlegel 1985, S. 22; Hervorhebung J.O.).

Der Roman ist kühn montiert. Er hat keinen fortlaufenden Erzählfluss, ähnlich wie später in Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahre* sind Briefpassagen, reflexive Fragmente oder poetische Einschübe um eine Erzählhandlung herum montiert, die ihrerseits etwas

³⁸¹ *Lucinde. Ein Roman von Fr. Schlegel*. Berlin: bei Fröhlich 1799. Geschrieben zwischen November 1798 und Mai 1799. Die Internetversion findet sich unter: <http://gutenberg.spiegel.de/schlegel/lucinde/lucinde.htm> Seit 2005 gibt es auch ein Hörbuch (Herzrasen Verlag Berlin).

³⁸² Henriette Herz (1764-1847) - nicht zu verwechseln mit der Mäzenin Henriette Hertz (1846-1913) - war Tochter des Hamburger Arztes Benjamin de Lemos, der seit 1760 ALS Direktor des Jüdischen Krankenhauses in Berlin amtierte. Die Tochter führte in Berlin einen Salon, in dem Frauen wie Rahel Varnhagen oder Bettina von Arnim eine starke Rolle spielten.

versucht, was Gustave Flaubert 1869 *L'éducation sentimentale* nennen sollte, die Erziehung des Gefühls durch die Erfahrung der Erotik.

Skandalös, für Berliner Verhältnisse um 1800, war Schlegels *Lucinde*, weil sie sich an diesem Thema mit ungewohnter Freizügigkeit versuchte. Über die Allegorie der Frechheit, in der vom „grossen Karneval der Lust und Liebe“ die Rede ist (ebd., S. S. 35), gelangt der Roman zur „Elektrizität des Gefühls“ (ebd., S. 37), die auf den Augenblick der Koketterie reagiert und die „weibliche Liebe“ zu ergründen versucht, die sich doch der Verallgemeinerung entzieht. Sie *entzündet* und *wird* entzündet, ohne ein Naturgesetz zu benutzen.

„Darum gibt es in der weiblichen Liebe keine Grade und Stufen der Bildung, überhaupt nichts allgemeines; sondern so viel Individuen, so viel eigentümliche Arten. Kein Linné kann uns alle diese schönen Gewächse und Pflanzen im grossen Garten des Lebens klassifizieren und verderben; und nur der eingeweihte Liebling der Götter versteht ihre wunderbare Botanik; die göttliche Kunst, ihre verhüllten Kräfte und Schönheiten zu erraten und zu erkennen, wann die Zeit ihrer Blüte sei und welches Erdreich sie bedürfen. Da wo der Anfang der Welt oder doch der Anfang des Menschen ist, da ist auch der eigentliche Mittelpunkt der Originalität, *und kein Weiser hat Weiblichkeit ergründet*“ (ebd., S 39; Hervorhebung J.O.).

Entsprechend unergründlich ist die weibliche Liebe, also die Antwort des Objekts der Begierde, die je anders ausfallen muss und im Kern irritierend ist, soweit sie in männlicher Perspektive erfasst werden kann. Die Klassifizierung versagt, und man muss schon ein Liebling der Götter sein, um zu verstehen, was das eigene Gefühl vorgibt und die andere Seite der Weiblichkeit beantwortet.

Die „Lehrjahre der Männlichkeit“, der Kern der Handlung, beginnen mit dem Problem des Jünglings: „Die Frauen kannte er eigentlich gar nicht, ungeachtet er schon früh gewohnt war, mit ihnen zu sein“ (ebd., S. 63). Er „verwilderte“ aus „unbefriedigter Sehnsucht“ (ebd.), bevor er Interesse fand an einem Mädchen „kaum reif und noch an der Grenze der Kindheit“ (ebd., S. 65). Der Versuch der „kühnsten Liebkosungen“ endete im Versäumen des Augenblicks (ebd., S. 66/67), die Verführung gelang „nicht ganz“ (ebd., S. 67) und ging über in „einen Wechsel von Schwermut und Ausgelassenheit“ (ebd.).

„Er fand bald einen andern reizenden Wohnort, wo ihn zwar nichts fesselte, aber doch vieles anzog. Alle seine Kräfte und Neigungen wurden rege durch die neuen Gegenstände; ohne Zweck und Mass in seinem Innern, nahm er teil an allem Äussern, was nur irgend merkwürdig war, und liess sich überall ein. Da er auch in diesem Geräusch bald Leere und Überdross empfand, so kehrte er oft zurück zu seinen einsamen Träumen und wiederholte das alte Gewerbe seiner unbefriedigten Wünsche“ (ebd., S. 68).

Die „Lehrjahre der Männlichkeit“ gehen danach einen gewohnten Gang, nämlich konzentrieren sich, wie es heisst,

„auf ein Mädchen, die er so sehr als möglich allein zu besitzen strebte, obgleich er sie unter denen gefunden, die beinah öffentlich sind“ (ebd., S. 71).

Die Affäre zwischen Salon und Bordell zeigte dem Jüngling, wie Frauen mit Männern spielen können, wenn sie ihnen gefallen oder nicht gefallen (ebd., S. 75), aber die

Leidenschaft endete tödlich und hinderte aber nicht weitere Affären, solche mit Frauen und solche, die sich aus der „Freundschaft mit Jünglingen“ ergaben (ebd., S.78).

Das Leben war ausschweifend und ganz Augenblick, eine ästhetische Existenz, wie Sören Kierkegaard knapp vierzig Jahre später sagen sollte:

„Er lebte *nur in der Gegenwart*, an der er mit durstigen Lippen hing, und vertiefte sich ohne Ende in jeden unendlich kleinen und doch unergründlichen Teil der ungeheuren Zeit, als müsse es nun in diesem endlich zu finden sein, was er schon so lange sucht“ (ebd., S. 80; Hervorhebung J.O.).

Aus diesem Leben entstanden die üblichen „Krankheiten“ der Seele (ebd., S. 82) zwischen Begehren, Betrug, Reue und einem neuen Versuch der Leidenschaft, der dem alten und anfänglichen gleich kam. Dann traf er *sie*, die Frau, die das unteilbare Gefühl entzünden sollte, dargestellt mit der Metapher der Liebe des *ersten Blicks*:

„Seine bisherigen Leidenschaften spielten nur auf der Oberfläche, oder es waren vorübergehenden Zustände ohne Zusammenhang. Jetzt ergriff ihn ein neues unbekanntes Gefühl, dass dieser Gegenstand allein der rechte, und dieser Eindruck ewig sei. Der erste Blick schon entschied, beim zweiten wusste er's, und sagte sich's, dass es nun gekommen, und wirklich da sei, was er so lange dunkel erwartet hatte“ (ebd., S. 82/83).

Aber die so plötzlich - im ersten Augenblick der Eingebung - Geliebte war vergeben, und zwar an einen engen Freund, ohne dass dies den Eindruck minderte, den sie auf ihn machte. Der Eindruck blieb, wörtlich verstanden, *hinreissend* (ebd., S. 84). Die Folge war romantische Schwermut, allerdings nur einseitig empfunden, auf der Seite der unerwiderten männlichen Liebe (ebd., S. 85). Eine andere Frau, die „er als Schwester ehrte und liebte“ (ebd., S. 87), band ihn an sich, und führte ihn ins Leben zurück, ohne dass dieses erneut männlich ausschweifende Leben grossen Eindruck auf ihn machte - solange bis er LUCINDE traf.

Sie war „Künstlerin“ (ebd., S. 90) wie er Künstler, und diese „Gleichheit“ zog ihn in Bann (Ebd., S. 91/92). Es war *die Gleichheit der romantischen Seelen*:

„Lucinde hatte einen entschiednen Hang zum Romantischen, er fühlte sich betroffen über die neue Ähnlichkeit und er entdeckte immer mehrere. Auch sie war von denen, die nicht in der gemeinen Welt lebten, sondern in einer eignen selbstgedachten und selbstgebildeten. Nur was sie von Herzen liebte und ehrte, war in der Tat wirklich, alles andre nichts; und sie wusste was Wert hat. Auch sie hatte mit kühner Entschlossenheit alle Rücksichten und alle Bande zerrissen und lebte völlig frei und unabhängig“ (ebd., S. 91).

Er verführte sie „schüchtern“ (ebd., S. 92), aber bald ergriff beide „eine unendliche Begeisterung“, sie „tändelten und scherzten ... mutwillig und Amor war hier wirklich, was er so selten ist, ein fröhliches Kind“ (ebd., S., 93). Durch die Liebe wurde das Leben „zum Kunstwerk“ (ebd., S. 98), „leise und melodisch“ flossen die Jahre vorüber (ebd.), und es war nur der „Frühling“ der Liebe (S. 100).

Am Ende des Romans steht eine Gleichung für die grosse, die einzige Liebe. Warum, fragt Lucinde in der frischen Morgenluft am Fenster des Pavillons, „warum fühle ich in so

heitrer Ruhe die tiefe Sehnsucht?“ „Nur in der Sehnsucht finden wir die Ruhe“, antwortete Julius, dessen Lehrjahre mit diesem Satz zu Ende gehen.

„Ja die Ruhe ist nur das, wenn unser Geist durch nichts gestört wird, sich zu sehnen und zu suchen, wo er nichts Höheres finden kann als die eigne Sehnsucht“ (ebd., S. 135).

Der Roman sei begeisternd, schrieb Friedrich Schleiermacher in seinen *Vertrauten Briefen über Friedrich Schlegels Lucinde*, mit denen der junge Theologe in den öffentlichen Skandal eingreifen und abwägend für seinen Freund Schlegel Stellung beziehen wollte. Er war nahezu der einzige, der sich auf Schlegels Seite stellte. Der Roman provozierte und die Provokation hinterliess einen anhaltenden Makel, der im ganzen 19. Jahrhundert das Bild der Romantiker bestimmte. Sie galten nicht nur als unreif und unsittlich, sondern auch als dilettantisch, besonders im Blick auf ihre literarische Produktion, die von der Kritik und vor allem von der Literaturgeschichte lange verkannt wurde.

Der deutsche Literaturhistoriker Rudolf Haym,³⁸³ der 1870 nach Germaine de Stael³⁸⁴ und Heinrich Heine die dritte Studie über die „romantischen Schule“ verfasste, also über den inneren, motivationalen Zusammenhang der einzelnen Autoren³⁸⁵ der frühen Romantik, urteilte gänzlich anders als Friedrich Schleiermacher.

- Bei der *Lucinde* handele sich um einen ebenso form- wie rücksichtslosen Roman (Haym 1977, S. 493), der nichts sei als „Verwirklichung und Exemplifikation der Schlegel’schen ästhetischen Theorie“ (ebd., S. 500).
- Es handele sich eigentlich gar nicht um einen Roman, und hätte Schlegel seine eigenen Fragmente zur Literaturtheorie gelesen,
- so hätte ihn die Lektüre sicherlich von der „Torheit dieser Veröffentlichung“ abgehalten (ebd.).

Und über die Hauptsache des Romans heisst es:

„Dass in derjenigen Partie der Lehrjahre der Männlichkeit, welche die Geschichte des Julius’ vor seiner Bekanntschaft mit Lucinde erzählt, Schlegel seinen eignen Charakter, eine eignen Jugendverirrungen, seine eignen Verhältnisse zu Männern und Frauen dargestellt hat, ist an anderer Stelle dieses Buches actenmässig bewiesen worden“ (ebd., S. 502).³⁸⁶

Aber warum war der Roman, der in Friedrich Schiller seinen schärfsten Kritiker fand, ein öffentlicher Skandal? Der Berliner Gesellschaft, für die das Buch geschrieben war, konnte unschwer erkennen, wer die Personen waren, nämlich die Figur des „Julius“ Schlegel selbst und „Lucinde“ die Frau des Bankiers Simon Veit, die ältere Tochter des Philosophen Moses Mendelsson, die unglücklich verheiratet war und im Hause von Henriette Herz die Bekanntschaft Friedrich Schlegels machte. Dorothea Veit³⁸⁷ hatte mit fünfzehn Jahren auf

³⁸³ Rudolf Haym (1821-1901) lehrte als Literatur- und Philosophiehistoriker seit 1860 an der Universität Halle. *Die romantische Schule* erschien 1870 in erster Auflage.

³⁸⁴ *De l’Allemagne* (1813) (deutsche Übersetzung 1814). Über die Romantiker: De Stael 1985, S. 470ff., 634ff.

³⁸⁵ Kaum Autorinnen.

³⁸⁶ *Die Jugendgeschichte Friedrich Schlegels und seine antike Periode* (Haym 1977, S. 872-887).

³⁸⁷ Dorothea Veit (ab 1804 Dorothea Schlegel) (1763-1839) veröffentlichte 1801 ihren ersten Roman *Florentin* und übersetzte später den Roman *Corinne* von Germaine de Stael.

Wunsch ihrer Eltern den Bankier geheiratet, von ihren vier Kindern überlebten nur zwei; sie war 35 Jahre alt, als sie den neun Jahre jüngeren Schlegel kennen lernte.

Dorothea Veit wurde 1798 geschieden und die Leser konnten, wenn sie wollten, in Schlegels Roman den Grund dafür nachlesen. Er verabscheue, sagte Julius alias Schlegel, zu Beginn seiner Lehrjahre noch die „entfernteste Erinnerung an bürgerliche Verhältnisse, wie jede Art von Zwang“ (Schlegel 1985, S. 65). An deren Stelle tritt die Freiheit der Liebe, die auf unnachahmliche Weise unfrei macht, indem sie das Gefühl fesselt. Die bürgerliche Konvention wird durchbrochen, nicht heimlich, sondern öffentlich. Die gleiche Gesellschaft, die sich an Affären nicht satt reden kann, ist empört, wenn die Konvention in Frage gestellt wird. Diesen Konflikt thematisiert die romantische Literatur selbstbewusst und mit für deutsche Gesellschaften erstaunlichen Freiheiten.

Wie die Geschichte real weiterging, ist für die Geschichte der Romantik nicht ohne Bedeutung. 1802, drei Jahre nachdem *Lucinde* veröffentlicht worden war, verliessen Friedrich und Dorothea Schlegel Berlin und gingen nach Paris. Sie heirateten hier 1804, nachdem die Jüdin Dorothea zum evangelischen Glauben übergetreten war. Im selben Jahr zogen sie nach Köln, wo beide sich 1808 katholisch taufen liessen. Friedrich Schlegel wurde 1809 Hofsekretär am kaiserlichen Hof in Wien und machte eine Karriere als Diplomat. 1814 nahm er als Diplomat und Publizist am Wiener Kongress teil, wo er sich für die Interessen der katholischen Kirche einsetzte und dafür vom Papst den Christusorden erhielt. 1819 verliess er die österreichischen Dienste. Dorothea folgt ihm nach Wien und gab ihre schriftstellerische Tätigkeit auf. Sie engagierte sich in der katholischen Kirche und lebte nach dem Tod ihres Mannes (1829) ohne öffentliche Aktivitäten im Hause ihres Sohnes in Frankfurt.

Friedrich Schlegel während dieser Zeit Projekte in Angriff, die auf die Ausgestaltung seiner romantischen Frühschriften abzielten. Er schrieb kurz nacheinander

- eine *Philosophie der Geschichte* (1827),
- eine *Philosophie des Lebens* (1828)
- sowie eine *Philosophie der Sprache und des Wortes* (1829).

Alle diese späten Schriften sind kaum gelesen worden und waren doch wegweisend für die Entwicklung der Philosophie im 19. Jahrhunderts. Schlegel antizipierte in Teilen die mit Ludwig Wittgenstein ansetzende moderne Sprachphilosophie, die auf Wilhelm Dilthey zurückgehende Lebensphilosophie und die historische Hermeneutik und er hinterliess eine Philosophie der Geschichte, die als Alternative zum Fortschrittsdenken des 18. Jahrhunderts angelegt war.

Der Roman endet mit der nächtlichen Schau der Sehnsucht am Fenster des Pavillons. Dabei kommt es zu folgendem Dialog:

„*Julius*: Wo mag des Lebens Woge mit dem Wilden scherzen, den zartes Gefühl und wildes Schicksal heftig fortriss in die herbe Welt?
Lucinde: Verklärt und einzig glänzt der hohen Unbekannten (d. i. der Sehnsucht; J.O) reines Bild am blauen Himmel Deiner reinen Seele.
Julius: O ew'ge Sehnsucht! - Doch endlich wird des Tages fruchtlos Sehnen, eitles Blenden sinken und erlöschen, und eine grosse Liebesnacht sich ewig ruhig fühlen.
Lucinde: So fühlt sich, wenn ich sein darf wie ich bin, das weibliche Gemüt in liebevoller Brust. Es sehnt sich nur nach Deinem Sehnen, ist ruhig wo du Ruhe findest“ (Schlegel 1985, S. 138).

Schlegel war, so Heinrich Heine 1836 in seiner Studie über die „romantische Schule“,³⁸⁸ ein „umgekehrter Prophet“ einer, der die Vergangenheit liebte und den die Zukunft erschreckte (Heine 1971, S. 156/157). „Nur in die Vergangenheit, die er liebte, drangen seine offenbaren Seherblicke“ (ebd., S. 157). Die Vergangenheit des Erwachsenen ist die Kindheit. Der frühe Schlegel hinterliess auch eine Poetik des Kindes. Es gibt in dem Roman *Lucinde* ein Fragment über ein Kind, ein zweijähriges Mädchen mit Namen Wilhelmine, das den Betrachter verzaubert. Er erkennt in ihm „ihre innere Vollendung“ und „heitere Selbstzufriedenheit“, die hinreissend so beschrieben wird:

„Wenn sie gegessen hat, pflegt sie beide Ärmchen auf den Tisch ausgebreitet ihren kleinen Kopf mit närrischem Ernst darauf zu stützen, macht die Augen gross und wirft schlaue Blicke im Kreise der ganzen Familie umher. Dann richtet sie sich auf mit dem lebhaftesten Ausdrücke von Ironie und lächelt über ihre eigene Schlaueit und unsere Inferiorität. Überhaupt hat sie viel Bouffonerie und viel Sinn für Bouffonerie. Mache ich ihre Gebärden nach, so macht sie gleich wieder mein Nachmachen nach; und so haben wir uns eine mimische Sprache gebildet und verständigen uns in den Hieroglyphen der darstellenden Kunst. Zur Poesie glaube ich hat sie weit mehr Neigung als zur Philosophie“ (Schlegel 1985, S. 25).

Eine *bouffonne* ist eine Possenreisserin, *la bouffonerie* ist die Posse,³⁸⁹ also die übertriebene oder die derbe Komik, wie sie kleine Kinder lieben. Derbe Komik garantiert das Durcheinander, die Anarchie der Situation, die nichts aufhalten kann, wenn sie erst einmal in Gang gekommen ist. Der Zerfall der Ordnung ist der Spass der kleinen Kinder, sie sind Wilde ohne den protestantischen Ernst und Ballast von Rousseaus *homme sauvage*, der - autark wie er ist - keine Zeit zum Lachen haben dürfte. Das Lachen, folgen wir Hellmuth Plessner (1970, S. 73),³⁹⁰ ist der „Verlust der Beherrschung“ oder ein „Zerbrechen der Ausgewogenheit zwischen Mensch und physischer Existenz.“ Die natürliche Folge ist Desorientierung, man verliert im Lachen in einem bestimmten Sinne den Kopf, weil man nicht anderes kann als Lachen (ebd., S. 75).

Friedrich Schlegel sieht mehr als das, er *poetisiert* das Kind, weil das Kind poetisch *ist*. Zwischen ästhetischer Wahrnehmung und Objekt besteht kein Unterschied. Das Kind ist, was es sein soll:

„Die Blüten aller Dinge jeglicher Art flicht Poesie in einen leichten Kranz und so nennt und reimt auch Wilhelmine Gegenden, Zeiten, Begebenheiten, Personen, Spielwerke und Speisen, alles durcheinander in romantischer Verwirrung, so viel Worte so viel Bilder; und das ohne alle Nebenbestimmungen und künstlichen Übergänge, die am Ende doch nur dem Verstande frommen und jeden kühneren Schwung der Fantasie hemmen. *Für die ihrige ist alles in der Natur belebt und beseelt*“ (Schlegel 1985, S. 26; Hervorhebung J.O.).

³⁸⁸ Heinrich Heine (1797-1856): *Die romantische Schule*. (1836) Die Schrift entstand in Paris und ist für ein französisches Publikum abgefasst worden.

³⁸⁹ Das Wort „Posse“ stammt vom frühneuhochdeutschen *bosse* oder *posse* und meint in der Grundbedeutung „Zierrat“. Das französische *ouvrage à bosse* lässt sich mit „erhabene Arbeit“ übersetzen. Eine Wurzel ist auch das galloromanische **bottia*, das auf „Schwellung“ verweist.

³⁹⁰ *Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens* (1941) (Plessner 1970, S. 11-171). Der deutsche Philosoph und Soziologe Hellmuth Plessner (1892-1985) lehrte zunächst in Köln und später in Groningen, nachdem er 1933 wegen seiner jüdischen Abstammung aus dem Amt entlassen wurde. 1951 übernahm Plessner den neu gegründeten Lehrstuhl für Soziologie an der Universität Göttingen.

Das schreibt Schlegel eigentlich in erotischer Absicht, nämlich in der Ahnung der Frau im Kind, also der Erwartung des Kommenden. Auf sie bezieht sich die „schöne Anarchie“ der erotischen Phantasie (ebd., S. 27), die der Roman dann ausgiebig darstellt. Aber das „geistreiche Kind“, das Kind der Wissbegierde, das die Welt in einem wörtlichen wie in einem symbolischen Sinne begreifen will (ebd., S. 26), ist losgelöst davon zu einem dominanten Topos geworden, der als „die kleine Philosophin“ vorstellt (ebd., S. 26/27), was doch eigentlich Kind sein soll.

Der Ansatz einer umfassenden Theorie, die man als „Pädagogik der Romantik“ fassen kann, geht aus vom Problem der *Zeit*: Kindheit wäre, heisst es in einer Sammlung von Fragmenten, die den Titel trägt „Ideen-Gewimmel“,

- eine „Zeit ohne Plan,
- wo man von der Zukunft nichts verlangt als die Fortsetzung der Gegenwart“ (Jean Paul 1996, S. 226).

Von einem bestimmten Alter an ist Zukunft für den Erwachsenen nur noch Anlass, seine Gegenwart „mit Erinnerungen (zu) schmücken“ (ebd.). Der weitere Entwurf des Lebens ist von der Vergangenheit bestimmt, also nicht mehr wirklich Entwurf, weil die Erfahrung gesättigt scheint. Was aber in der Jugend hätte selig machen können, ist genau das, was im Alter nicht mehr froh macht, und das gilt für Liebe und Ruhm gleichermassen.

„Wie viel Glück geht dem Empfänglichen vorbei und besucht den Abgenutzten!

...

Ö Kindheit, Jugend! Wie viel *hat* man, eh' man etwas *ist!* - Und wie kehrt sich nachher alles um!”

(ebd., S. 27).

Erwachsenensein ist Verlust, jeder Mensch geht „seiner täglichen Abschwächung entgegen“ und weiss im voraus „dass er jedes Jahr ein Stück verliert“ (ebd.). Ob sich die körperliche Abschwächung durch Zuwachs des Geistes kompensieren lässt, ist dauernd unsicher (ebd.).

„Im Alter wird das ganze Gehirn ein Gottesacker vergangner Bekannte(r), bis man endlich selber dahin schwindet und nur noch in den Träumen der übrig gebliebenen Freunde noch fortspielt und erscheint“ (ebd., S. 228).

Die Kindheit ist dabei ihre nachhallende Empfindung, nicht eine verlässlich gespeicherte Erfahrung, die man wirkungsvoll abrufen könnte. Man behält im Gedächtnis zufällige Rügen und nebensächliche Belehrungen, „indess man bessere Sachen vergisst“ (ebd., S. 224). Es gibt keine Hierarchie der Bedeutungen, die eine Ordnung des Vergessens anleiten würde. Was zu einem bestimmten Zeitpunkt fehlt, kann nur versäumt werden, obwohl es - vielleicht - höchste Bedeutung hätte erlangen können. Das Gleiche später, zum un rechten Zeitpunkt, kann nur geben, was die „Halbtugend des ganzen Himmels“ genannt wird (ebd. S. 226/277). Man versäumt, wovon man nichts weiss und aber auch nichts hat; bekäme man es später unter anderen Umständen zurück, sind diese nicht mehr geeignet.

In diesem Sinne ist Kindheit kein pädagogisches Objekt, kein Erziehungsalter, das überwunden werden muss, sondern eine Elegie, die sich verlässlich nur auf Empfindungen beziehen kann:

„Will ich die tiefste Kindheit mit all ihrer Fülle und Weite - will ich sie wiederhaben zu einer recht wehmüthigen Seeligkeit: so tauch' ich mich in das Süsdunkel (Duftdunkel) einer Orangenblüte“
(ebd., S. 225).

Diese Aufzeichnungen aus dem Nachlass stammen von Johann Paul Friedrich Richter, der sich seit 1792 Jean Paul nannte und als einer der einflussreichsten Autoren der Goethe-Zeit gelten kann.³⁹¹ Er gehört in den Umkreis der Romantik, ohne in einem habituellen oder typologischen Sinne „Romantiker“ zu sein. Wenn er so dargestellt worden ist,³⁹² dann unter Ausklammerung seiner vor allem ästhetischen Bedenken gegen die Romantiker. Im Blick auf Schwermut und Melancholie war er innen nahe, theoretisch aber stand er der Auffassung des „Fragments“ oder dem „Romantisieren“ der Welt fern.

Seine Vita ist eigenwillig und ungewöhnlich: Johann Paul Friedrich Richter besuchte das Gymnasium im Hof, er war ein sehr guter Schüler, was sich auch daran zeigte, dass er am 11. Oktober 1780 die Rede bei der Schulentlassung halten durfte. Die Rede trug den Titel *Über den Nutzen und Schaden bei der Erfindung neuer Wahrheiten*. Sie war abgefasst mit einer Privat-Orthographie und zeigte, dass sich der siebzehnjährige Autor intensiv nicht nur mit Leibniz, sondern mit der Philosophie überhaupt befasst hatte. Zeitlebens sorgte er sich für eine enzyklopädische Bildung, die er akribisch in verzweigten Zettelkästen festhielt, mit denen vermutlich nur noch Niklas Luhmann konkurrieren konnte.

Darüber gibt es eine autobiographische Aufzeichnung, die man auch als Seufzer der Bildungsarbeit verstehen kann:

„Ich les' einen Zeno, Epikur, Moses, Spinoza, Paullus, Lamettrie, Leibniz, Baile, Luther, Voltaire und noch hunderte und verirre mich in ein Labyrinth on' Ausweg. Lauter Widersprüche - und Widersprüche zwischen grossen Geistern!“
(Jean Paul: Werke II/1, S. 96).

Das im Mai 1781, nach einem ersten Romanversuch, in Leipzig aufgenommene Studium der Theologie scheint für dieses Problem keine Lösung bereit gestellt zu haben, denn es wird knapp ein halbes Jahr später abgebrochen. Jean Paul Richter wurde ein erfolgloser Schriftsteller ohne akademischen Abschluss, dem es so schlecht ging, dass er im November 1784 vor seinen Gläubigern aus Leipzig nach Hof fliehen musste. Danach schlug er sich als Hauslehrer und Hofmeister durch, schrieb unentwegt, darunter auch Satiren auf das Lehrerdasein, verliebte sich und verlobte sich aber mit der Schwester der Begehrten, löste die Verlobung, verliebte sich ständig weiter, schrieb ruhelos und entdeckte schliesslich, was er „poetische Enzyklopädie“ nennen sollte, den Roman erweitert zur universalen Bildungswelt.³⁹³ Sein zweiter Roman, der 1795 veröffentlicht wurde,³⁹⁴ war sein erster Publikumserfolg, er führte dazu, dass Jean Paul 1796 in Weimar bei Goethe eingeführt wurde, was das Grösste war für einen deutschen Schriftsteller in dieser Zeit.

³⁹¹ Jean Paul Friedrich Richter (1763-1825), Sohn eines Pfarrers, stammte aus Wunsiedel im Fichtelgebirge, wurde in Hof erzogen und starb in Bayreuth. Die *Denkrede auf Jean Paul* hielt Ludwig Börne am 2. Dezember 1825 in Frankfurt. (Die folgenden Daten nach Schweikert/Schmidt-Biggemann/Schweikert 1975)

³⁹² Jean Paul, dichtend in seiner Gartenlaube in Bayreuth (Zeichnung von E. FÖRSTER).

³⁹³ *Die unsichtbare Loge* (2 Bände, 1793).

³⁹⁴ *Hesperus oder 45 Hundsposttage* (1795).

Nach wechselnden Lieben und zunehmendem Erfolg als Schriftsteller und Publizist wurde Jean Paul 1799, immerhin mit sechsunddreissig Jahren, zum Legationsrat ernannt und heiratete 1801 Karoline von Mayer. Ein Jahr später wurde die erste Tochter geboren, wenige Jahre darauf begann die Arbeit an der Theorie der Erziehung, die 1806 abgeschlossen wurde. 1809 erhielt Jean Paul vom Kurfürsten von Mainz eine jährliche Rente, die ihn materiell absicherte. Die Rente wurde später vom bayerischen König übernommen, Jean Paul war etabliert, was auch dadurch unterstrichen wird, dass er am 18. Juli 1817 das Doktordiplom der Universität Heidelberg erhielt, überreicht durch Georg Wilhelm Friedrich Hegel und Carl Friedrich Creuzer, der eine ein entschiedener Kritiker jeder Romantik, der andere eine ihrer Reizfiguren.

Das hatte seinen Grund. Georg Friedrich Creuzer³⁹⁵ wurde zu Beginn des Jahres 1804 als Altertumswissenschaftler von Marburg nach Heidelberg berufen. Creuzer verliebte sich im August 1804 in Karoline von Günderode, die wegen dieser Liebe im Juni 1806 ihrem Leben ein Ende setzte. Bettine von Arnims Briefroman *Die Günderode*, der erst 1840 veröffentlicht wurde, setzte dieser Erfahrung ein literarisches Denkmal, mit dem es gelang, gegen die zahlreiche Kritik und weit nach ihrer Zeit die romantische Erfahrung gültig zum Ausdruck zu bringen. Wie stark gerade dieser Roman nachgewirkt hat, lässt sich daran erkennen, dass Christa Wolf 1979 in der Erzählung *Kein Ort Nirgends* das Karoline-Thema aufgriff und es mit der Bitterkeit der Romantik durchspielte.

Karoline von Günderode³⁹⁶ ist eine bedeutende Lyrikerin, die von der Nachwelt ignoriert wurde und erst in der neueren Literatur zur Romantik Beachtung findet. In einem ihrer Gedichte beschreibt sie die Wehmut derer, die längst ahnen, dass die Liebe keine Dauer hat und eigentlich nur Illusion war. Denn welche Wirklichkeit ist härter und begrenzender als die der enttäuschten oder enttäuschenden Liebe?

„AN CREUZER

Seh' ich das Spätrot, o Freund, tiefer erröten im
Westen,
Ernsthaft lächlend, voll Wehmut lächlend und traurig
verglimmen,
O dann muss ich es fragen, warum es so trüb wird und
dunkel,
Aber es schweiget und weint perlenden Tau auf mich
nieder”

(Karoline von Günderode 1985, S. 88).

Die Wirklichkeit der untergehenden Liebe ist kaum je besser erfasst worden, jedes Wort stimmt und vier Zeilen genügen, um das verglimmende Ende eines grandiosen Anfangs zu erfassen. Am Ende steht Schweigen und ein unfassbarer Verlust, die Liebe hört einfach auf, so wie der Tag vergeht, ohne dass die Dämmerung sich begründen könnte.

³⁹⁵ Georg Friedrich Creuzer (1771-1858) lehrte von 1804 bis 1845 klassische Philologie an der Universität Heidelberg. Er nahm als erster Philologe auch die Befunde der Archäologie in seine Lehrveranstaltungen auf.

³⁹⁶ Karoline von Günderode (1780-1806) stammte aus Karlsruhe und besuchte in Frankfurt das Adelige Damenstift. 1799 befreundete sie sich mit dem Juristen Friedrich Carl von Savigny (1799-1861), der sich in den Kreis der Romantiker einführte. Karoline von Günderode veröffentlichte unter dem Pseudonym „Tian“ Gedichte und Schauspiele (1804/1805).

Über diese Erfahrung und ihre Konsequenz gibt es eine Szene in Bettine von Arnims Briefroman, der auf den Zusammenhang von Kindheit und Tod näher eingeht. Bettine schreibt fiktiv an die Günderode und erzählt von einer Begegnung mit ihrer Grossmutter, in deren Gestalt unschwer jene Bettine zu erkennen ist, die den Roman verfasst hat, mehr als dreissig Jahre nach dem Freitod ihrer Freundin.

Die Szene spielt im Garten. Die Grossmutter, sagt die Erzählerin, komme ihr so vor „wie ein Kind, das alles zum erstenmale sehe.“ Die Grossmutter antwortet: „Was soll ich anders als nur ein Kind werden, sind doch alle Lebenszerstreuungen jetzt entschwunden, die dem Kindersinn früher in den Weg traten, so beschreibt das Menschenleben einen Kreis und bezeichnet schon hier, dass es auf die Ewigkeit angewiesen ist.“ Weiter sagt die Grossmutter: „Jetzt, wo mein Leben vollendet, so gut als mir’s der Himmel hat werden lassen, - so viel der Blüten sind mir abgeblüht, so viel Früchte gereift, jetzt, wo das Laub abfällt, da bereitet sich der Geist vor auf frische Triebe im nächsten Lebenskreislauf, und da magst du ganz recht ahnen“ (Bettine von Arnim 1983, S. 198).

Die Metapher des Lebenskreises widerspricht dem Bild des linearen Fortschritts, oder der permanenten Steigerung, die zu keinem Anfang zurückkehren kann. Im Lebenskreis sind Anfang und Ende verbunden und kann auch der mystische nächste Kreis gedacht werden. Man sieht am Ende alles noch einmal zum ersten Mal, und das ist ein Trost, weil Heimkehr gedacht werden kann. Man kehrt an die eigenen Ursprünge als Kind zurück, und das kommentiert die Erzählerin gegenüber der suizidären Freundin so:

„Ach, Günderode, ich will auch erst wieder ein Kind werden, eh ich sterb, ich will einen Kreis bilden, nicht, wie Du willst, recht früh sterben, nein, das will ich nicht, wo ist’s schöner als auf der schönen Erde, und dann als Kind, wo’s am schönsten ist, wieder hinüber, wo die Sonne scheint“ (ebd.).

Ein jeder, heisst es weiter, „muss ein inneres Heiligtum haben“ (ebd., S. 200), „echte Bildung geht hervor aus Übung der Kräfte, die in uns liegen“ (ebd., S. 206) und die nicht vor der Zeit vergeudet werden sollen. Leben ist Leidenschaft wie Gott Leidenschaft ist (ebd., S. 214). Sie habe, schreibt Bettine, allem, was ihr „nicht unmittelbar Lebensnahrung war, unrecht getan“ (ebd., S. 215). Da verbietet sich der Gedanke an den vorzeitigen Tod, der an das Ende des Lebens gehört, vereint mit dem Anfang. Selbst die Ruhe kann nur Leidenschaft sein (ebd., S. 218) und der Tod ist nichts als Schlaf. „Er soll mich zudecken - mit grünen Zweigen“ (ebd., S. 220).

Bettine von Arnim hat 1844 einen weiteren Briefroman veröffentlicht, der auf die gleiche Weise wie gegenüber Karoline von Günderode die Jugendbriefe mit ihrem Bruder Clemens montiert und neu bearbeitet. In diesem Roman findet sich ein Fragment für eine „Kindheitsgeschichte“ (Bettine von Arnim 1985, S. 94). Das Fragment erzählt, dass und wie kleine Kinder unfähig zu begreifen, was der Tod ist. Ein Mädchen, kaum drei Jahre alt, geboren in eine Familie, die viele Kinder hat sterben sehen, wird von ihrem älteren, aber missgewachsenen Bruder aufgezogen, den sie liebt und der sich um sie kümmert. Der Bruder fällt eines Abends, „die letzten Sonnenstrahlen leuchteten ihm ins Gesicht“, von der steilen „Wendeltreppe“. Das Mädchen hat sich an ihm festgehalten und fällt mit, sein Körper schützt sie vor dem Aufprall, er stirbt und sie sieht ihn nie wieder. Auf die Frage, wo er sei, „war die Antwort, der Peter sei begraben“. Sie „verstand nicht, was das sei“ (ebd., S. 92).

Das Mädchen wächst heran, der Vater verwöhnt sie, die Tage vergehen wie im Fluge, und doch, die Nacht kennt Gespenster, die Leute erzählen sich die Wunder vom Doktor Faust und im Bett freut das Kind sich „der Unmöglichkeiten“ (ebd., S. 92/93). Eine „vornehme fremde Frau“ stirbt, das Kind erfährt erneut den Tod, sieht den Leichenzug und hört den Grabgesang (ebd., S. 93/94).

„Was ist das, Tod? Begraben? Nicht mehr da? - das Kind kann's nicht begreifen, dass man nicht mehr da sein könne. Und heute noch kann es nicht glauben ans *Nicht-mehr-sein*. - Nein! Nur wie der Schmetterling aus seinem Sarg hervorbricht ins Blumenelement und nicht sich besinnt, nur taumelt lichttrunken, nur freudig schwärmt, so lösen die Kranken, die Müden sich ab vom Leib, so steigen sie auf ins reinere Freiheitsleben, das ist alles, was den Sinnen nicht sichtbar war. Wie die Raupe sich veredelnd umwandelt, so kann's der Mensch auch. - Hätte es doch wieder vergessen können, was das heisst, von der Erde scheiden!“
(ebd., S. 94).

Kindheit ist auch in dieser Hinsicht ein Trost, das Leben ist erträglich nur dann, wenn es durch die „Reminiszenzen aus den Kinderjahren“ (ebd., S. 108) ebenso angeleitet wie beruhigt wird. Am Anfang entsteht die „feinste Organisation des Geisteslebens“ (ebd.), Kindheit ist keine Lücke, so dass das Gedächtnis des Lebens auch nicht durch fremde Prophezeiungen gemartert wird. Die Bildung, heisst es, geht „nicht feldeinwärts“ oder „in die Quere“. Sie „geht in die Höhe anbetend und in die Tiefe forschend“ (ebd., S. 117).

Daher schreibt Bettine:

„Was mich selber bilden soll, das muss aus mir auch hervorgehen, drum möchte ich aller Teilnahme ausweichen und allein mit mir fertig werden“
(Ebd., S. 120/121).

Die Romantik kämpfte gegen die pädagogische Ordnung ihrer Zeit. Das lässt sich an vielen Stellen nachweisen, nicht zuletzt in den Briefwechseln, die oft grundlegende Konflikte darüber anzeigen, was in der Erziehung getan und vor allem, was unterlassen werden muss. Bettine von Arnim schreibt in einem ihre Briefe an ihren Ehemann Achim von Arnim über das Prinzip der Erziehung ihrer Kinder:

„Ich kann nicht zwingen, ich kann mit Gewalt keinen Gehorsam verlangen, ich kann den Kindern wohl vorstellen, was ich heilsam, grossartig, richtig finde. Aber ich muss ihre Freiheit respektieren, folgen sie nicht, so werd ich's nicht müde werden, ihnen dasselbe vorzustellen ... Je mehr ich diese Naturen beschau, je mehr bin ich überzeugt, dass nur ein geschärfter Instinkt, keineswegs aber ein studierter Plan auf Kinder einwirken kann“
(Achim und Bettina 1961, Bd. I/S. 427).

Das sind keine Gelegenheitsäusserungen, Bettine von Arnim war siebenfache Mutter und wusste, wovon sie sprach. Ihre Theorie betont die Naturanlage oder das innere Selbst des Menschen, das ebenso entwickelt wie bewahrt werden muss. In dieser Hinsicht „soll einer jeder immer Kind bleiben (können)“ (Werke und Briefe Bd. 3/S.44).³⁹⁷ Ihre zahllosen Briefe an ihre Kinder zeigen zudem (etwa: In allem einverstanden 2001), dass diese Maxime mit praktischer Intelligenz verbunden war, also nicht nur für das Ungefähre gelten sollte.

³⁹⁷ *Dies Buch gehört dem König* (1843).

Jean Paul hielt in seiner Aphorismensammlung *Bemerkungen über uns närrische Menschen* fest:

**„Ich erziehe Kinder nicht zu etwas,
sondern *in* etwas“
(Jean Paul 1984, S. 107).**

Kinder folgen nicht einfach den Zielen der Erziehung, so plausibel diese auch immer sein mögen. Pädagogische Plausibilität wird *unter Erwachsenen* hergestellt. Eigentlich, so Jean Paul, verweigern sich die Kinder der Zukunft, und das müsste sehen, wer ihnen unbefangen zuschaut:

„An Kindern sieht man am öftersten und stärksten, wie wenig die Vorstellung der Zukunft über anreizende Gegenwart siegt“
(ebd., S. 109).

Ein Vexierspiel dessen sei die „Liebe der Kinder“. Sie beweise recht eigentlich, dass die Menschen zu den Menschen nicht „hingewöhnt“, sondern später von ihnen „abgewöhnt“ werden (ebd., S. 110), weil und soweit sie die naive Zuwendung von Kindern verlieren und die Anderen nur noch unter Vorbehalt wahrnehmen. Und die Liebe ist nie gegenseitig, was eigentlich erst den Vorbehalt erklärt. Wer einen Anderen liebt, will, dass dieser ihn liebt, mit allen Irritationen und Fragilitäten, zu denen das Leben der Erwachsenen fähig ist. Dagegen ist eine pädagogische Zuwendung frei von der Erwartung des Vergoltenwerdens:

„Nichts ist schöner im Enthusiasmus zu lieben, als Kinder; denn die Liebe verlangt von ihnen nicht einmal die Liebe, sondern ihr Glück“
(ebd., S. 118).

Die Theorie, die Jean Paul 1806 in erster³⁹⁸ und 1813 in zweiter Auflage vorlegte, hiess im Titel:

Levana oder Erziehlehre.

Levana ist die römische Schutzgöttin der Kinder. Genauer: Levana ist die Göttin, deren Beistand angerufen wurde, wenn man ein neugeborenes Kind dem Vater (pater familias) zu Füssen legte, damit er aus durch Aufheben - levare - als das seinige anerkenne und zur Erziehung annehme. Dazu bedarf es Zuversicht und so Zukunft. Jean Paul lässt seine „Erziehlehre“ mit folgender Feststellung beginnen:

„Die jetzige Zukunft ist bedenklich - die Erdkugel ist mit Kriegspulver gefüllt – ähnlich der Zeit der Völkerwanderungen, rüstet sich unsere zu Geister- und Staatenwanderungen, und unter allen Staatgebäuden, Lehrstühlen und Tempeln bebt die Erde“
(Jean Paul: Sämtliche Werke I/5, S. 534).

³⁹⁸ Die erste Auflage erschien Ende des Jahres 1806 mit der Jahresangabe 1807. Diese Ausgabe war voller Druckfehler, so dass sich Jean Paul veranlasst sah, ein *Ergänzungsblatt zur Levana* zu verfassen, das im Frühjahr 1807 gedruckt wurde. 1809 erschien im *Taschenbuch der Liebe und Freundschaft* eine „Nachlese für die Levana“ und 1811 veröffentlichte Jean Paul im *Morgenblatt* seines Verlegers Cotta (Ausgabe 27.-29. Mai) diverse Bemerkungen unter dem Titel „Erziehungs-Allerlei“. Beide Arbeiten wurden in die zweite Auflage der *Levana* eingearbeitet. Eine dritte Ausgabe erschien zu Lebzeiten nicht.

Wie soll da *erzogen* werden? Ein erstes Problem ist, dass „noch kein Zeitalter so viel über die Erziehung sprach und riet und tat als unseres“ (ebd., S. 537), ohne damit übermässig viel Erfolg zu haben. Die Wirkung der Erziehung, auf die Zukunft berechnet, ist ganz unsicher (ebd., S. 543), die Anmassung der Erzieher steht dazu in keinem Verhältnis. Sie, die Erzieher, so Jean Paul, trauen sich erstaunlich viel zu,

„nämlich dass sie den weiten Weltplan nicht ihrem Schulplan, den All-Erzieher nicht dem tiefen Winkelschulmeister, dem Menschen, voraus- und voransetzen, sondern dass sie dem unendlichen Pädagogiarchen (Erzieherfürsten), welche Sonne um Sonne und Kind um Vater ziehen lässt und also Kindes- und Vater-Vater zugleich ist, so ängstlich mit ihren kleinen Ansichten nachhelfen wollen, als wäre ihnen Winkelschöpfern eine seit Jahrtausenden vernachlässigte Menschheit nur als warmer Lack vorgelegt, in welchem sie ihre individuellen Verhärtungen zu spätern Verhärtungen einzudrücken hätten, um als Wiederschöpfer den Schöpfer mit einem lebendigen Siegel- und Pasten-Kabinett ihrer Wappen und Köpfe gelegentlich zu überraschen“ (ebd., S. 545/546).

Eine „Winkelschule“ ist eine Klitsche, also eine erbärmliche Variante, die sich über Bedeutungslosigkeit Illusionen macht. Das polnische Wort *klic* lässt sich mit „Lehmhütte“ übersetzen, Klitschen sind Lehrstätten am Ende der Skala. In Winkelschulen sind Winkelschöpfer tätig, die den Grössenwahn von „Erzieherfürsten“ entwickeln, nur weil sie an die Macht der Metapher von der Wachstafel glauben, in die alles nach ihrem Willen eingeschrieben werden kann und muss.

Erziehung muss *gegen* diesen Grössenwahn verstanden werden:

„Dass das Zeitalter so viel über Erziehung schreibt, setzt gleich sehr ihren Verlust und das Gefühl ihrer Wichtigkeit voraus. Nur verlorene Sachen werden auf der Gasse ausgerufen“ (ebd., S. 550).

Es bleibt nur die Hoffnung, „gegen die Zeit“ erziehen zu können (ebd.). Notwendig ist Erziehung, weil das Kind dem Leben mit einer Natur entgegen geht, „die später nicht mehr wiederkommt“ (ebd., S. 553). Genau aus diesem Grunde muss der Zeitgeist oder der Zufall aus der Erziehung ausgeschlossen werden (ebd., S. 557). Ebenso ausgeschlossen müssen aber auch der pädagogische Ehrgeiz und mehr noch die pädagogische Faulheit:

„Viele Eltern erziehen die Kinder nur für die Eltern, nämlich zu schönen Steh-Maschinen, zu Seelen-Weckern, welche man so lange nicht auf das Rollen und Tönen stellt, als man Ruhe begehrt. Das Kind soll bloss jede Minute das sein, auf welchem der Erzieher entweder am weichsten schläft, oder am lautesten trommelt; und ihm folglich jede Minute die Mühe an der Erziehung, weil er mehr zu tun und zu geniessen hat, ersparen durch die Früchte derselben“ (ebd.).

Die Erziehung folgt aber nicht einfach Maximen der Brauchbarkeit, noch weniger solchen der „Selbersucht“ (ebd., S. 558), sondern legt ein „Ideal oder Urbild“ zugrunde. Das „Ziel“, sagt Jean Paul, muss man früher kennen als die „Bahn“ (ebd., S. 556).

„Denn der Mensch soll weder bloss nach oben wachsen, wie Pflanzen und Hirschgeweihe, noch bloss nach unten, wie Federn und Zähne, sondern wie Muskeln

an beiden Enden zugleich; so dass Bakons³⁹⁹ Doppel-Vorschrift für Könige; erinnere dich, dass du ein Mensch, erinnere dich, dass du ein Gott oder Vize-Gott bist, auch für Kinder gälte!“
(ebd., S. 559).

Das göttliche ist zugleich das menschliche Kind, es trägt nicht sein Schicksal in sich, wohl aber sein Ideal. „Jeder von uns“, schreibt Jean Paul, „hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt“ (end., S. 560). Das Kind ist *ganz Individualität*, aber eine solche, die dem *inneren Ideal* zu folgen versteht. Dieses Ideal muss die Erziehung „erraten“, wenn sie wirksam werden will (ebd., S., 561). Dabei sind die intellektuelle und die sittliche Eigentümlichkeit des Kindes zu unterscheiden. Die eine muss angeregt und aber an sich respektiert, die andere durch „Ausbildung des entgegengesetzten Kraftpols“ begrenzt werden (ebd., S. 565/566). Das geniale Kind soll öfters mal den Kochlöffel halten, und „Köchinnen von Geburt“ sollen „die eine oder die andere romantische Feder aus dem Dichter-Flügel“ halten lernen (ebd., S. 566).

- Der Ideal-Mensch, übersetzt in eine pädagogische Definition, ist dann „das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengenommen.“
- Das Kind zeigt seine Anlagen vor, die Erzieher wären „Traum- und Zeichendeuter der kindlich eingehüllten Charaktere“ (ebd.).
- „Aber leider sind drei Dinge schwer zu finden und zu geben: einen Charakter haben - einen zeichnen - einen erraten; und vor dem gewöhnlichen Erzieher scheint eine Unart schon eine Unnatur - ein Höcker ein Leib und Pockengruben feste Teile des Gesichts“
(ebd.).

Die Erziehung folgt so, bei aller Schwierigkeit der Bestimmung ihres Objekts, dem Ideal *des Kindes* und also weder dem des Staates noch dem der Gesellschaft. 1806, als die erste Auflage der *Levana* erschien, entwickelte sich ein pädagogischer Konsens in Richtung dessen, was „Staatspädagogik“ genannt wurde. Gegen sie opponierte JEAN PAUL ebenso wie gegen die nachfolgenden Konzepte der Nationalerziehung, die auf die politische Romantik und ihren Begriff des „Volkes“ oder der „Volksgemeinschaft“ zurückgehen. Die Idee, man müsse *gegen* den „Geist der Zeit“ erziehen (Oelkers 1991), erhält so eine dezidiert politische Dimension.

Das Kind, so Jean Paul, kann nicht einfach unabhängig von dem verstanden werden, was seine Anlagen und Talente, zusammengezogen: sein *persönliches Ideal*, ausmachen. Wenn der Zeitgeist eine andere Erziehung fordert, muss gegen ihn argumentiert und verfahren werden. Gesagt wird dies vor dem Hintergrund der Napoleonischen Kriege und so dem Ausgang der Französischen Revolution, die die erste nationalpolitische Erziehung begründet hatte. Wenn der Zeitgeist auf die Entwicklung von Nationalstaaten eingestellt ist und die Erziehung nur noch dieser Entwicklung dienen soll, dann gehört sie nicht nur vor das Forum der Kritik, sondern muss radikal gewendet werden:

„Zum Ziele der Erziehungskunst, das uns vorher klar und gross vorstehen muss, ehe wir die bestimmten Wege dazu messen, gehört die *Erhebung über den Zeitgeist*. Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen - denn diese tut es ohnehin unaufhörlich und gewaltsam -, sondern für die Zukunft, ja oft noch wider die nächste“
(Jean Paul: Sämtliche Werke I/5, S. 567; Hervorhebung J.O.).

³⁹⁹ Gemeint ist Francis Bacon.

Wie geht das? Jean Paul hat eine Reihe von Einsichten, die auch dann gelten, wenn der Zeitgeist mächtiger ist als die Erziehung. In der Religion geht es darum, die Furcht zu beseitigen und sie unnötig werden zu lassen: Nur *keine* Furcht erschafft den „Gott der Kindheit“ (ebd., S. 585). Und die fremde Religionsausübung muss dem Kind so heilig sein wie die eigene (ebd.). Die geistige Erziehung beginnt „mit dem ersten Atemzug des Kindes“ (ebd., S. 587), das heisst, es kann keine Verfrühung geben. Der „Bildungstrieb“ aber muss „im Kinde selber wohnen“ (ebd., S. 588), er kann nicht künstlich angereizt werden.

- Für die Erzieher gilt der denkwürdige Satz: „Wie Nachtwandler müssen wir, das Bekannte schonend, das Ungekannte verletzen“ (ebd., S. 589).
- Für die Kinder gilt eine andere Maxime: „Alles erste bleibt ewig im Kinde, die erste Farbe, die erste Musik, die erste Blume malen den Vorgrund seines Lebens aus; noch aber kennen wir dabei kein Gesetz als dieses: beschirmt das Kind vor allem Heftigen und Starken, sogar süsser Empfindungen“ (ebd., S. 593).

Der Schmerz der Kinder ist „rein“ wie der der Tiere, nur kürzer, nämlich „ohne Vergangenheit und Zukunft“ (ebd., S. 597). Ihr eigentliches Erfahrungsmedium ist Freude, daher nennt Jean Paul ihr Leben auch „Freudenverästung“ (ebd., S. 599), die Verknüpfung der Freuden nach der Lust der Erfahrung. „Freudigkeit“ ist das Gefühl „des ganzen freigemachten Wesens und Lebens“ oder der „Selbstgenuss der innern Welt“, der das Kind für die Welt „öffnet“ (ebd., S. 601).

- Die Spiele der Kinder sind - ungleich denen der Erwachsenen - „nichts als Äusserungen ernster Tätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern“ (ebd., S. 602).
- Zuerst spielt „der Kindgeist mit Sachen, folglich mit sich“ (ebd., S. 604). Später spielt er mit Menschen und so mit der Sprache. „Nur mit Worten erobert das Kind gegen die Aussenwelt eine innere Welt, auf der es die äussere in Bewegung setzen kann“ (ebd.).
- Und für Kinder gibt es „kein ewiges Spiel und Spielzeug“ (ebd., S. 606), vielmehr wechselt der Nutzen im Augenblick, ohne dass irgendetwas definitiv ausgeschieden wird.

Auch was lange missachtet worden ist, kann im Nu neues Interesse erlangen, und zwar egal ob ein Spielzeug ein Spiel oder ein Bilderbuch ist. Und angesichts der „neuen Philosophen, welche in der Erziehung das All als Etwas anbieten und schenken“, scheut sich Jean Paul nicht darauf hinzuweisen, dass das reinste Spielzeug für Kinder - *Sand* ist (ebd., S. 607/608).

Das schliesst Gebote und Verbote nicht (ebd., S. 618ff.), ebenso wenig „*unausbleibliche* Strafen“ (ebd., S. 626) oder die Beförderung des Kinderglaubens (ebd., S. 636ff.). Schliesslich äussert sich Jean Paul ausführlich auch zur „weiblichen Erziehung“ (ebd., S. 672ff.), ohne hier sonderlich originell zu sein, es sei denn, man nennt den Gedanken originell, dass zwischen Weibern und Kindern eine Ähnlichkeit der schmeichelhaften Art bestehen soll (ebd., S. 683).

„Dieselbe unzersplitterte Einheit der Natur - dasselbe volle Anschauen und Auffassen der Gegenwart - dieselbe Schnelligkeit des Witzes - der scharfe Beobachtungsgeist -

die Heftigkeit und Ruhe - die Reizbarkeit und Beweglichkeit - das gutmütige schnelle Übergehen vom Innern zum Äußern und umgekehrt, von Göttern zu Bändern, von Sonnestäubchen zu Sonnensystemen - die Vorliebe für Gestalten und Farben und die Erregbarkeit setzen die körperliche Nähe beider Wesen mit einer geistigen fort" (ebd.).

Leider sagt Jean Paul nicht, wie dann noch die Männer bestimmt werden können. Seine *Erziehlehre* ist kein pädagogisches Fazit der Romantik, wohl aber teilt die Erziehlehre bestimmte Motive, die von der Romantik im Blick auf Kinder stark gemacht wurden. Dazu zählen:

- die Idealität und Individualität des Kindes,
- die Opposition gegen den Zeitgeist,
- die Rückbindung der Erziehung an das Erste,
- die Aufwertung des Kleinen
- und die Achtung vor den eigentümlichen Lernformen der Kinder.

Für die Risiken der Kindschaft hat die Romantik einen eigenen Sinn entwickelt, der nichts mit „romantischen“ Vorstellungen von Kindheit zu tun hat. Ich werde das anhand von zwei sehr unterschiedlichen Beispielen darzustellen versuchen.

- Das eine Beispiel, ein Gedicht, hat zu tun mit der *Leere* nach einem Verlust,
- das andere, ein Märchen, beschreibt, was passiert, wenn das Bild des *makellosen* Kindes zerstört wird.

Kinder werden *rein* und *schön* erwartet, in diesem Sinne *makellos*. Für die Romantik ist charakteristisch, dass sie die andere, die dunkle Seite dieser Erwartung nicht ausgespart, sondern mit eigenen Motiven und Formen thematisiert wird. Kinder leben *nicht* aus dem Wunsch ihrer Eltern heraus, sie haben ihr *eigenes* Schicksal, das keine noch so wohlmeinende Pädagogik je erleichtern könnte. Zudem sind Eltern nach Erfüllung des Kinderwunsches an ihre Kinder gebunden, ohne mit der Bindung einen geraden oder gar schönen Weg ins Leben garantieren zu können. Der romantische Schrecken ist der der vielen namenlosen Zufälle, vor denen auch Kinder nicht geschützt sind. Dazu zählt auch der Tod, der in der Romantik nicht tabuisiert wird.

Mein Beispiel ist eines der bekanntesten Märchen der deutschen Romantik. Es handelt nicht vom Tod, sondern von der Metamorphose eines Kindes, also der Veränderung des Lebens. Das Kind war von schöner Gestalt und wurde durch bösen Zauber in einen Ausbund an Hässlichkeit verwandelt. Das Märchen drückt einen anderen Albtraum aus, den Eltern haben. Der Traum bedroht die mit dem eigenen Kind gewonnene Identität, die davon ausgeht, dass sich die Kinder ohne jeden Einbruch des Bösen normal und gut entwickeln, also ihre Kräfte stärken, ihre Gestalt bewahren und ihr Aussehen nur zu ihrem Vorteil verändern. Es ist ein Albtraum, wenn schöne Kinder hässlich werden, eine unansehnliche Gestalt annehmen und zum Gespött der Öffentlichkeit heranwachsen. Das Wachstum von Kindern wird als gutartig angenommen, wenn es auf böartige Weise wuchert, dann höchstens, weil Krankheit die Ursache ist. Böser Zauber muss ausgeschlossen sein. Und doch:

- Man kann nicht wissen, was aus den Kindern wird,
- und warum sollten nur die guten Erwartungen in Erfüllung gehen?

Mit diesen Ängsten spielt Wilhelm Hauffs Märchen *Zwerg Nase*, das bei aller Leichtigkeit der Erzählung den Leser in Abgründe führt. *Zwerg Nase* erschien, eingebunden in eine Rahmenhandlung, 1827 im zweiten von Hauff besorgten *Märchen-Almanach*. Hauff, der nicht einmal 25 Jahre alt wurde,⁴⁰⁰ ist ein bis heute viel gelesener Autor, der allerdings nicht als harmloser Märchenerzähler wahrgenommen werden sollte.⁴⁰¹ *Zwerg Nase* ist in sehr verschiedenen Bearbeitungen ein beliebtes Stück für das Kindertheater, man kann den Text in vielfältigen Versionen im Internet nachlesen,⁴⁰² zumeist gefällig coloriert, 2003 erschien ein russischer Animationsfilm,⁴⁰³ der auf Englisch *Little Longnose* heisst, und es gibt sogar eine *Zwergnase America Inc.*, die Puppen anbietet und einfach nur den eigenwilligen Namen nutzt,⁴⁰⁴ ohne einen Bezug zum Märchen herzustellen.

Das Märchen selbst ist alles anderes als harmlos oder gefällig. Es spielt mit dem Entsetzen von Eltern, mit ihrem fragilen Sinngefüge, ihrer Verletzlichkeit, oder, anders gesagt, mit ihrem Kinderwunsch, also dem, was der Existenz der eigenen Kinder voraus liegt. Kinder sind ja auch Erwartungskonstrukte ihrer Eltern, die sich nicht beliebig belasten lassen und die dennoch selten thematisiert werden. Wenn man *Zwerg Nase* Kindern vorliest, erhält man zudem auch einen Eindruck, welchen Horror das Märchen bei denen auslöst, die das Objekt des Kinderwunsches sind.

Hauff beschreibt die Verwandlung des „kleinen Jakob,“ ein Thema das später Franz Kafka aufgreifen sollte. Eingangs wird gesagt, Jakob sei ein „schöner Knabe,“ der geschickt ist, seinen Eltern zur Hand geht und es immer versteht, sich für sie nützlich zu machen. Er entspricht genau ihren Wünschen und erfüllt die Erwartungen in jeder Hinsicht, auch in der des Wachstums. „Für das Alter von acht Jahren war er schon ziemlich gross“ (Hauff 1976, S. 112), heisst es zu Beginn der Geschichte, die so entwickelt wird, dass kleine, schnelle Züge der Handlung die schreckliche Metamorphose einleiten und das Bild des makellosen Kindes zerstören. Die Verwandlung wird als Traum erlebt und muss doch als Wirklichkeit erfahren werden.

Jakob hilft seiner Mutter, die auf dem Markt Gemüse und Früchte verkauft. Sie ist die „Schustersfrau“, ihr Mann, der Schuster, kann die Familie nicht allein ernähren, zusammen aber haben sie ihr Auskommen. Dann kündigt sich Unheil an. Es bricht in den Alltag ein und ändert mit einem Schlag sowohl die scheinbar verlässliche Situation als auch alle darauf bezogenen Erwartungen. Mit dem ersten Schritt ist klar, dass nichts die Situation bewahren kann und wen das Unheil trifft. Es hat Gestalt und ist nicht namenlos. Die Gestalt ist ein Schrecken der Kinderwelt, der Name verweist auf dunkle Mächte, die weit in die Vergangenheit zurückreichen und mit einem Leben ohne Ende zu tun haben.

Das Unheil ist ein „altes Weib“:

⁴⁰⁰ Wilhelm Hauff (1802-1827) wurde in Stuttgart geboren und studierte Theologie und Philosophie in Tübingen. Er arbeitet zunächst als Hofmeister und wurde 1826 mit dem Roman *Lichtenstein. Romantische Sage aus der württembergischen Geschichte* bekannt. Seine populären Erzählungen wie *Das Wirtshaus im Spessart* oder der *Kalif Storch* sind in den drei „Märchen-Almanachen“ von 1826, 1827 und 1828 veröffentlicht worden. Sie sind auch im Internet zugänglich: <http://gutenberg.aol.de/hauff/maerchen/hauff.htm>. (Daten nach MARTINI 1983; siehe auch *Neues aus Wilhelm Hauffs Lebenskreis* 1938).

⁴⁰¹ Viele Ausgaben fallen unter der Kategorie „Kinder- & Jugendbücher“ (etwa bei amazon.de) (wie HAUFF 1993). Es gibt auch, in Anspielung an die Karriere des Zwerges, Vermarktungen als Kochbuch (ARNOLD 2000).

⁴⁰² Wilhelm Hauff: Der Zwerg Nase: <http://maerchenkristall.de/zwerge/zwergnase.htm>

⁴⁰³ *Karlik nos* von Ilja Maximow (GUS 2003)

⁴⁰⁴ *Zwergnase America Inc.*-Home Page: <http://www.zwergnase.com/>

„Sie sah etwas zerrissen und zerlumpt aus, hatte ein kleines spitziges Gesicht, vom Alter ganz eingefurcht, rote Augen, und eine spitzige, gebogene Nase, die gegen das Kinn hinabstrebte; sie ging an einem langen Stock, und doch konnte man nicht sagen, wie sie ging; denn sie hinkte und rutschte und wankte, es war, als habe sie Räder in den Beinen, und könne alle Augenblicke umstülpen und mit der spitzigen Nase aufs Pflaster fallen“

(ebd., S. 113).

Niemand auf dem Markt hatte jemals diese „sonderbare Gestalt“ gesehen. Jakobs Mutter war seit sechzehn Jahren jeden Tag auf ihrem Stand, aber das alte Weib war noch nie dort erschienen. Nunmehr musterte sie ihre Auslagen. Ob sie ihr mit etwas gefällig sein könne, fragte die Schustersfrau. Die Antwort ist sprichwörtlich geworden:

„Wollen sehen, wollen sehen! Kräutlein schauen, Kräutlein schauen; ob du hast, was ich brauche?“ antwortete die Alte, beugte sich nieder vor den Körben, und fuhr mit ein Paar dunkelbraunen, hässlichen Händen in den Kräuterkorb hinein, packte die Kräutlein mit ihren langen Spinnenfingern, brachte sie dann eines um das andere hinauf an die lange Nase und beroch sie hin und her. Der Frau des Schusters wollte es das das Herz abdrücken, wie sie das alte Weib also mit ihren seltenen Kräutern hantieren sah; aber sie wagte nichts zu sagen; denn es war das Recht des Kunden, die Ware zu prüfen, und überdies empfand sie ein sonderbares Grauen vor dem Weibe. Als jene den ganzen Korb durchgemustert hatte, murmelte sie: „Schlechtes Zeug, schlechtes Zeug, nichts von allem, was ich will, war viel besser vor fünfzig Jahren; schlechtes Zeug! schlechtes Zeug!“

(ebd.).

Später wird klar, dass dieses „sonderbare Grauen“ eine vorausahnende Intuition war. Die „böse Fee Kräuterweis“ (ebd., S. 121) kommt alle fünfzig Jahre einmal in die Stadt, um sich vielerlei einzukaufen. Niemand kann sie kennen, sie ist alt, aber ihr Leben findet kein Ende, weil sie mit geheimnisvollen Kräutern die dunklen Mächte beherrscht. Das Alter geht nicht weiter, sondern verharrt wie in einem bösen Zauber.

Die Reden der Alten verdriessen den kleinen Jakob. Sie sei „unverschämt“, sagt er, erst fahre sie mit ihren „garstigen braunen Fingern in die schönen Kräuter“ und drücke sie so zusammen, dass sie ihre Form verlieren, dann halte sie die Kräuter „an ihre lange Nase, dass sie niemand mehr kaufen mag, wer zugesehen“ hat, und schliesslich schimpfe sie die Ware „schlechtes Zeug“, obwohl doch selbst der Koch des Herzogs bei ihnen einkaufe.

Beide, der Koch und der Herzog, sollten beim letztendlich guten Ausgang des Märchens noch eine Rolle spielen. Zunächst aber wird die Verwandlung vorbereitet:

„Das alte Weib schielte den mutigen Knaben an, lachte widerlich und sprach mit heiserer Stimme: ‚Söhnchen, Söhnchen! Also gefällt dir meine Nase, meine schöne lange Nase, sollst auch eine haben, mitten im Gesicht bis übers Kinn herab‘“

(ebd., S. 114).

Während sie so sprach, rutschte das Weib an einen anderen Korb, in dem Kohl ausgelegt war. Sie nahm, heisst es, die „herrlichsten, weissen Kohlhäupter in die Hand“ und „drückte sie zusammen, dass sie ächzten“. Sie musterte die Kohlköpfe eingehend und warf sie danach „unordentlich in den Korb zurück“. Auch hier sprach sie: „Schlechte Ware, schlechter Kohl“ (ebd.).

„ ,Wackle nur nicht so garstig mit dem Kopf hin du her’, rief der Kleine ängstlich, ,dein Hals ist ja so dünne wie ein Kohlstengel, der könnte leicht abbrechen, und dann fiel dein Kopf hinein in den Korb; wer wollte dann noch kaufen!’
 ,Gefallen sie dir nicht, die dünnen Hälse?’ murmelte die Alte lachend. ,Sollst gar keinen haben, Kopf muss in den Schultern stecken, dass er nicht herabfällt vom kleinen Körperlein’’
 (ebd.).

Die Mutter, unwillig geworden, drängte die Alte zum Kauf. Sie kaufte tatsächlich, nämlich sechs Kohlköpfe, die der kleine Jakob ihr nach Hause tragen sollte. Der Junge hatte Angst, ihm graute vor der Alten und er wollte nicht mitgehen. Die Mutter ermahnte ihn, es sei Sünde, „der alten schwächlichen Frau diese Last allein aufzubürden“. „Halb weinend“ tat der Sohn, wie die Mutter „befohlen“, „raffte die Kohlhäupter in ein Tuch zusammen, und folgte dem alten Weibe über den Markt hin“ (ebd.). Der Appell an die christliche Nächstenliebe und der Respekt vor dem Alter werden nicht belohnt.

Sie führte ihn in einen „ganz entlegenen Teil der Stadt“ und hielt vor einem „kleinen baufälligen Haus“ an. Dort zog sie „einen alten rostigen Haken aus der Tasche, fuhr damit geschickt in ein kleines Loch in der Türe, und plötzlich sprang diese krachend auf“ (ebd.). Als der Junge eintrat, war er ganz überrascht:

„Das Innere des Hauses war prachtvoll ausgeschmückt, von Marmor war die Decke und die Wände, die Gerätschaften von schönstem Ebenholz, mit Gold und geschliffenen Steinen eingelegt, der Boden aber war von Glas und so glatt, dass der Kleine einige Mal ausgleitete und umfiel’’
 (ebd., S. 114/115).

Die Alte liess sich seltsame Pantoffel geben und führte Jakob in ihr prunkvolles Gemach, das auf merkwürdige Weise einer Küche glich. Dort hiess sie ihn, sich zu setzen und „drückte ihn in die Ecke eines Sofas“. Sie stellte einen Tisch so vor ihn hin, „dass er nicht mehr hervorkommen konnte.“ In dieser Gefangenschaft sollte er die erste grauenvolle Verwandlung erleben. Sie ist noch kein Traum, sondern Realität, aber eine, die unfassbar ist. Die Alte sagt zu dem Jungen:

„ ,Setze dich, du hast gar schwer zu tragen gehabt, die Menschenköpfe sind nicht so leicht, nicht so leicht’.
 ,Aber Frau, was sprecht ihr so wunderlich’, rief der Kleine, ,müde bin ich zwar, aber es waren ja Kohlköpfe, die ich getragen, Ihr habt sie meiner Mutter abgekauft’.
 ,Ei, das weisst du falsch’, lachte das Weib, deckte den Deckel des Korbes auf, und brachte einen Menschenkopf hervor, den sie am Schopf gefasst hatte. Der Kleine war vor Schrecken ausser sich, er konnte nicht fassen, wie dies alles zuging’’
 (ebd., S. 115).

Wie aus dem *Tuch*, in das Kohlköpfe gerafft waren, ein *Korb* mit Menschenköpfen werden konnte, wird nicht gesagt. Der Horror ist Geheimnis, er soll vorausdeuten. Der ersten, rätselhaften Metamorphose folgte gleich die zweite, die am eigenen Körper. Sie müsse ihm etwas „zum Lohn“ geben, weil er „so artig“ gewesen sei, murmelte die Alte. „Gedulde dich nur ein Weilchen, will dir ein Süppchen einbrocken, an das du dein Leben lang denken wirst“ (ebd., S. 115).

Sie bereitete die Suppe zu, die zum Denkkettel werden sollte, und servierte sie in „einer silbernen Schale“. Die Mahlzeit war verbunden mit dem Fluch der Verwandlung:

„So, Söhnchen, so“, sprach sie, „iss nur dieses Süppchen, dann hast du alles, was dir an mir so gefallen. Sollst auch ein geschickter Koch werden, dass du doch etwas bist, aber Kräutlein, nein das Kräutlein sollst du nimmer finden, warum hat es deine Mutter nicht in ihrem Korb gehabt?“
(ebd., S. 116)

Der Rest der Geschichte ist bekannt: Jakob versank in einen tiefen Schlaf, es träumte ihm, er verbrächte sieben Jahre in dem Haus der bösen Fee, arbeitete sich vom Dienstboten zum Koch empor, entwickelte als Koch eine „ungemeine Geschicklichkeit“ (ebd., S. 117) und erwachte dann nach sieben Jahren von dem gleichen starken Kräutergeruch, mit dem er eingeschlafen war. Er verliess das Haus der Alten, um schnell zum Markt zurückzukehren. Seine Glieder waren vom Schlaf noch ganz steif, besonders der Nacken, er konnte den Kopf nicht recht hin und herbewegen, schlaftrunken war ihm, als würde er mit seiner Nase überall anstossen.

Auf dem Markt wunderte er sich, dass alle Leute in seiner Nähe einen hässlichen Zwerg sahen. Seine Mutter sass am gewohnten Stand. Sie hatte noch „ziemlich viele Früchte im Korb“, er konnte also nicht lange geschlafen haben. Die Mutter sah allerdings traurig aus und war bleicher als sonst. Der Junge wusste nicht recht, was er tun sollte, endlich fasste er sich ein Herz, ging hinter sie, legte vertraulich seine Hand auf ihren Arm und gab sich zu erkennen. Die Mutter wich mit einem Schrei des Entsetzens zurück, schimpfte ihn „hässliche Missgeburt“ und verjagte ihn vom Markt. Der Vater, nicht wissend, wen er vor sich hatte, klärte ihn darüber auf, dass ihr Sohn vor sieben Jahren „vom Markt weg gestohlen“ worden sei und man die böse Fee Kräuterweis im Verdacht habe (ebd., S. 121). Niemand wisse, wo sie wohne, und sie komme erst in fünfzig Jahren wieder, dann, wenn alle tot seien.

Vom Vater erfuhr Jakob auch, dass er jetzt zwanzig Jahre als sein müsse, also mit zwölf Jahren gestohlen worden sei. Das neue Alter wird nicht erklärt. Allmählich begriff der Junge, was mit ihm geschehen war. Der Traum der sieben Jahre war eine Strafe, und die Strafe soll sein Leben lang dauern. Seine Gestalt war verwandelt (ebd., S. 122), er fühlte es an seiner Nase, „sie war dick und wohl zwei Hände lang“ (ebd.). Die Gewissheit brachte ein Blick in den Spiegel. Jakob suchte eine Barbierstube auf und schaute unter dem „wiedernden Gelächter“ der Anwesenden in den Spiegel. Die Metamorphose vom Schönen zum Hässlichen war vollkommen:

„Seine Augen waren klein geworden, wie die der Schweine, seine Nase war ungeheuer, und hing über Mund und Kinn herunter, der Hals schien gänzlich weggenommen zu sein; denn sein Kopf stak tief in den Schultern, und nur mit den grössten Schmerzen konnte er ihn rechts und links bewegen; sein Körper war noch so gross als vor sieben Jahren, da er zwölf Jahre alt war, aber wenn andere vom zwölften bis ins zwanzigste in die Höhe wachsen, so wuchs er in die Breite, der Rücken und die Brust waren weit ausgebogen, und waren anzusehen wie ein kleiner, aber sehr dick gefüllter Sack; dieser dicke Oberleib sass auf kleinen, schwachen Beinchen, die dieser Last nicht gewachsen schienen, aber umso grösser waren die Arme, die ihm am Leib herabhingen, sie hatten die Grösse wie die eines wohlgewachsenen Mannes, seine Hände waren grob und braungelb, seine Finger lang und spinnenartig, und wenn er sie recht ausstreckte, konnte er damit auf den Boden reichen, ohne dass er sich bückte. So sah er aus, der kleine Jakob, zum missgestalteten Zwerg war er geworden“

(ebd., S. 123; Hervorhebung J.O.).

Anders als in Kafkas *Verwandlung* geht diese Geschichte gut aus. Es ist ein Märchen, das mit dem Schrecken spielen kann, ohne damit eine schreckliche Botschaft zu verbinden. Die erste Hälfte des Märchens ist Horror, die zweite glückliche Umkehr. Als Koch des Herzogs wurde der Zwerg zum „Wunder der Stadt“ (ebd., S. 130), er brachte es zu so grossem Ansehen, dass seine Gestalt keine Rolle mehr spielte, am Ende gelang es ihm sogar noch, das geheimnisvolle Kräutlein seiner Verwandlung aufzufinden (ebd., S. 136) und die Metamorphose seines Körpers rückgängig zu machen. Sie löst sich auf in folgenlose Erfahrung. In alter Schönheit, so schliesst das Märchen, war „nichts mehr“ an ihm, „wie (er) zuvor“ gewesen war (ebd., S. 137).

Der Wunsch der Eltern, ein glückliches Kind auf die Welt gebracht zu haben, erfüllte sich nachträglich doch noch, der Schrecken kann vergessen werden, die bösen Kräfte sind nicht stärker als das Gute, wenngleich sie nicht von dem Kind besiegt wurden. Das Kind war ihnen ausgeliefert, insofern ist die Botschaft dauerhaft beunruhigend, denn alle Vorahnung und Vorausdeutung war schwach gemessen an der tatsächlichen Kraft des Bösen. Hauffs Märchen zeigt, dass sie dann besonders gross ist, wenn niemand mit ihr rechnet und jeder Vergleich fehlt. „Romantische“ Versionen von Kindheit sparen den Schrecken aus, ohne sich, nochmals gesagt, auf die Literatur der Romantik berufen zu können. Niemand würde auf die Idee kommen, den Wunsch nach Kindern mit Geschichten wie die von *Zwerg Nase* zu begründen, auch wenn sie nur ein Märchen sind und einen guten Ausgang nehmen. Kindheit wird heil gedacht, und das ist nur möglich, wenn böse Kräfte gleich welcher Art, ausgeschlossen sind. Das gilt kategorisch, also ohne jede Einschränkung.

9. Das Streben nach Glück

Kindheit und Jugend waren seit Mitte des 19. Jahrhunderts einem zunächst eher langsamen Wandel ausgesetzt, der sich in den letzten fünf Jahrzehnten stark beschleunigt hat. Davon betroffen sind Einstellungen ebenso wie Verhaltensnormen und öffentliche Erwartungen gegenüber der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Beides konnte schärfer als zuvor unterschieden werden, weil sich allmählich eine symbolische wie materielle Differenzierung zwischen Kinder- und Jugendkulturen herausbildete. Vor 150 Jahren war „Jugend“ eine kurze Phase, weil unmittelbar nach der oft nur sechsjährigen Schule der Eintritt ins Arbeitsleben stattfand und eine eigene Jugendkultur nur sehr rudimentär ausgebildet war. „Jugendlich“ war weder ein Prädikat noch eine Aussehensnorm, die als Erwartung öffentlich kommuniziert worden wäre.

Das hat sich stark verändert, sowohl im Blick auf die Dauer als auch bezogen auf die Lern- und Erfahrungsfelder der Jugendlichen. Ursachen dafür sind etwa:

- die Verlängerung und Stabilisierung der Schulzeit,
- der sukzessive Aufbau von Berufslehren,
- die Bildung von eigenen Jugendkulturen,
- die Formung von Zielgruppen für den Prozess der Kommerzialisierung
- sowie die Verlängerung der Reifezeit.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden „Jugend“ und „jugendlich“ auch zu einer ästhetischen Norm, die das Leben der Erwachsenen beeinflusste. „Jugend“ ist heute eine Phase intensiven Erlebens von Entwicklungsaufgaben und Anreizen, die individuell bewältigt werden müssen. Die früher rituellen Übergänge zwischen Kindheit und Jugend entfielen weitgehend, heute gibt es kaum noch gesellschaftliche *rites de passage*, die Arnold van Gennep 1909 im Blick auf Stammeskulturen und Volkssitten beschrieben hatte.⁴⁰⁵ Die Konfirmation jedenfalls ist das nicht mehr.

Man kann sich den Abstand anhand von zeitgenössischen Fotos der Jahrhundertwende klar machen. Mein Beispiel sind Aufnahmen aus Dörfern und kleinen Städten der schwäbischen Alb um 1900 (Neubronner 2009). Man sieht hier nie einzelne Kinder, sondern immer nur Geschwisterreihen (ebd., S. 89). Die Kinder wurden wohl in Jahrgängen von einem bestimmten Alter an eingeschult (ebd., S. 95) und bildeten feste Bezugsgruppen (ebd., S. 97). Die Dorfschulen aber waren einklassig (ebd., S. 114), mit Schulmeistern, die ihr Leben lang im Dorf blieben. Die grossen Familien waren um den Vater herum hierarchisch organisiert (ebd., S. 144). Auch die Ordnung der Gemeinden war männlich, ein Schulthess ist Jahrzehnte im Amt geblieben und verstand sich als Patriarch des Dorfes (ebd., S. 147). Nicht alle Kinder scheinen aber die Inszenierung der Familien vor der Kamera ernst genommen zu haben (ebd., S. 151).

Von dem, was noch vor dreissig Jahren als „Erziehung“ galt, ist nicht mehr viel zu sehen. Der „autoritäre Vater“ ist als medialer Leittypus ebenso verschwunden wie die

⁴⁰⁵ Initiationsriten setzen abgrenzbare Gruppen voraus, zwischen denen der Übergang vollzogen werden muss. Nur dann gelten die drei Stufen, die analysiert hat, *préliminaire*, *liminaire* und *postliminaire*.

„selbstlose Mutter,“ es gibt nur noch wenige Geschwisterreihen und der Kinderwunsch kann zu einem Stressfaktor werden. Was früher undenkbar war, ist heute fast selbstverständlich, nämlich öffentlich über die Kosten der Kinder nachzudenken, und es ist auch selbstverständlich, den Kinderwunsch in einer Partnerschaft lange *nicht* zu thematisieren und sich dann auch *gegen* diesen Wunsch zu entscheiden. Schliesslich ist heute vor allem die zur Verfügung stehende Zeit ein Problem, weil arbeitende Eltern Beruf und Kinder in Einklang bringen müssen, dies jeden Tag neu und oft mit fragilen Lösungen.

Damit verbunden ist der Wunsch nach einer glücklichen Kindheit, der mit dem historischen Wandel zusammenfällt. Die Frage, seit wann und warum Kinder „glücklich“ sein sollen, ist wenigen untersucht; dass die Kindheit so erwartet wird, ist heute eine Selbstverständlichkeit, wenngleich nicht deswegen schon eine Realität. Global gesehen wachsen die Kinder keineswegs so auf, wie es die westliche Vorstellungswelt gerne hätte. Aber eine Frage ist, wie die Vorstellung einer glücklichen Kindheit entstanden ist und was sie im Kern ausmacht. Die Geschichte der Kindheit verweist darauf nicht einfach von sich, allgemeine Glücksversprechen waren über lange Jahrhunderte *nicht* ihr Hauptmerkmal.

1931 brachte die junge englische Schriftstellerin Rosalind Wade⁴⁰⁶ die neuen Vorstellungen über das Kind auf den Punkt:

„Children, be happy!“

So hiess ein Roman, der als heftige Anklage gegen die unhaltbaren Zustände in einer Mädchenschule geschrieben war. Die Aufforderung, glücklich zu sein, war gepaart mit Erziehungskritik; sie setzte Kinder voraus, die nicht glücklich sein können, weil sie von unnachsichtigen Lehrerinnen und Lehrern unterdrückt werden. In diesem Sinne vertrat Rosalind Wade ein progressives Anliegen, das viele Autoren in der Zwischenkriegszeit teilten. Das englische Erziehungssystem stand unter Anklage und das „glückliche Kind“ war der Slogan für die Alternative.

Kinder sollen glücklich sein - heute schlägt sich dieses Postulat in unzähligen Ratgebern nieder, ganze pädagogische Dienstleistungszweige werden damit am Leben erhalten und niemand kann dem Postulat so recht widersprechen. „Children, be happy!“ ist eine unbedingte Forderung der Ratgeberindustrie und wird gemeinhin auch so verstanden. Die Forderung erlaubt keine Dialektik, man kann und darf nicht vom Gegenteil ausgehen, denn das „Unglück“ von Kindern wäre nichts weniger als eine pädagogische Katastrophe.

- Allerdings gibt es auch dafür Ratgeber, die Eltern erklären, was sie falsch machen und wie es besser geht (etwa: Condrell 2006).
- Das Buch geht davon aus, dass Millionen Kinder unglücklich sind.
- Die Eltern wissen das nicht, so dass ihnen geholfen werden muss.⁴⁰⁷

Was genau „glückliche Kinder“ sind, ist dagegen ganz unklar. Der heutige Blick auf sie ist psychologisch, es geht darum, was Kinder erleben und wie sich fühlen, also in welchem seelischen Zustand sie sich selbst beschreiben oder gesehen werden. Oft wird „glücklich“ auf einen allgemeinen Status des Wohlbefindens bezogen und soll dann mehr als nur einen besonderen Augenblick kennzeichnen. Wohlbefinden wäre so eine Art Glück auf Dauer. Die

⁴⁰⁶ Rosalind Herschel Wade (1910-1989) schrieb Romane, Kurzgeschichten und Essays. Sie war von 1970 bis 1988 Herausgeberin der 1886 gegründeten Literaturzeitschrift *Contemporary Review*. Der Roman *Children, be happy!* war ihr erstes Buch.

⁴⁰⁷ Der Verfasser ist promovierter Kinderpsychologe und Erziehungsberater.

Beförderung des Wohlbefindens von Kindern (Collins/Foley 2008) ist zu einem psychologischen Anliegen geworden, das sich sogar schon in Länder-Vergleichen und Rankings ausdrückt, mit denen internationale Erziehungspolitik gemacht wird.⁴⁰⁸

In der klassischen Ratgeberliteratur des 18. Jahrhunderts war das „glückliche“ nicht das sich glücklich führende, sondern das *wohlerzogene* Kind, das sich gegenüber seinen Eltern als dankbar erweist und Ehrfurcht zeigt, zu unterscheiden von Kindern, die sich auch beim besten Willen nicht erziehen lassen und daher auch nicht glücklich sein können. Anders als heute rechnete die Literatur mit solchen Kindern. Sie werden, schrieb der Zittauer Arzt und Schriftsteller Christian August Pescheck (Liebe und Ehe 1786, S. 147)⁴⁰⁹ zu „bösen“, weil „in der Erziehung verwahrlosten Weltbürgern“ ohne wirkliches Zuhause. Nur wohlerzogene Kinder sind eine Zierde ihrer Eltern, heisst es in zahllosen Beiträgen, und nur sie sind ein „Segen des Himmels“, wie der Romantiker Ludwig Tieck (1829, S. 71) anmerkte.⁴¹⁰

Die Formel des „glücklichen Kindes“ löste sich von der Fixierung auf Wohlerzogenheit und wurde in der Erziehungsliteratur des 19. Jahrhunderts allmählich zu einem Postulat, das den Kindern selbst galt. Der Ausgangspunkt war ihre reale Lage: Sie galten schon dann als „glücklich“, wenn sie halbwegs gesund, ohne Tränen und frei von Angst aufwachsen konnten. Von grausamen Eltern war im 19. Jahrhundert sowohl in der Literatur als auch in den Gerichtsakten häufig die Rede und dass Kinder körperlich bestraft werden müssen, um zur Einsicht zu gelangen, war ein Gemeinplatz nicht nur in vielen Ratgebern, sondern auch in der alltäglichen Kommunikation mit Sinnsprüchen und Sprichwörtern.

- Ohne „rod of correction“ sei kein Lebensglück möglich, heisst es 1856 in einem Erziehungshandbuch der presbyterianischen Kirche –
- „the parent that spares the rod hates the child“ (Moore 1856, S. 10).⁴¹¹

Die Rute wurde mit der gleichen Begründung im Schulunterricht eingesetzt und galt noch Mitte des 19. Jahrhunderts auch im deutschen Sprachraum geradezu als Symbol für die Schuldisziplin. Gegen diesen Code der „domestic tyranny“ (Pleck 2004), der Glück von Strafe abhängig macht, richtete sich die Reform der Erziehung, der Sozialpolitik und des Strafrechts im ausgehenden 19. Jahrhundert. Die Erziehung löste sich allmählich und unter grossem Widerstand von dem Gedanken, dass die Kinder zu ihrem eigenen Glück gezüchtigt werden müssen.⁴¹²

Frei von Furcht sind die Kinder auch nicht mehr einfach die „Kinder Gottes“, also werden nicht allein von der christlichen Erziehung her wahrgenommen. In der Jugendliteratur des 19. Jahrhunderts wurden sie zunehmend als Leserinnen und Leser mit eigenen Bedürfnissen angesehen, die sich in Oliver Twist, Huckleberry Finn oder auch Alice in Wonderland wiederfinden können. Der Topos der „Wohlerzogenheit“ wurde aufgeweicht durch Erzählungen von Glück und Unglück der Protagonisten selbst; sie durchleben Kindheit

⁴⁰⁸ UNICEF: *An Overview of Child Well-Being in Rich Countries* (2007).

⁴⁰⁹ Christian August Pescheck (1760-1833) war von 1802 bis 1825 Stadtphysikus von Zittau. Er war ein bekannter Romanschriftsteller und verfasste daneben auch Ratgeber.

⁴¹⁰ *Sehr wunderbare Historie von der Melusina* (1800).

⁴¹¹ Die Quelle sind die Sprüche Salomos im Alten Testament. In der Luther-Bibel von 1534 bezieht sich das Zitat auf Söhne; wer sie liebt, züchtigt sie alsbald (Spr. Sal 13, 24).

⁴¹² Züchtigung gehörte zum Rechtscode und wurde in Frankreich 1848 für die erwachsenen Straftäter abgeschafft.

und Jugend, die deutlich als subjektiver Lebensabschnitt verstanden werden.⁴¹³ Nur ein generalisiertes Kind ohne eigenes Gesicht kann beliebig bestraft werden, vor allem dann, wenn ihm beigebracht werden muss, dem Bösen oder den Versuchungen des Satans zu widerstehen.

Eine Kritik der religiösen Erziehung findet man etwa in Jules Michelets kosmopolitischer *Bible de l'Humanité* von 1864. Der Historiker und entschiedene Demokrat Michelet greift hier die priesterliche Erziehung an, die sich auf Wunder beruft und damit die Seele bestürzt. Das Gegenteil ist eine „leichte, glückliche Erziehung“, die als das Leben selbst verstanden wird. Das gesunde Wesen (l'être sain) schreitet vorwärts, ohne sich selbst zu fühlen und ohne um das eigene Gewicht zu wissen. In der Verpflichtung auf das göttliche Kind geht dagegen das eigene Glück verloren.

- „L'enfant-dieu éteint l'enfant homme“ (Michelet 1864, S. 194/195).
- Die wahre Erziehung ist die der Freiheit (ebd., S. 193),
- die Kinder gehören nicht den Eltern, sondern sich selbst.

Gesagt war das am Beispiel des antiken Griechenlands und mit einer starken Idealisierung vor Augen. Andererseits ist das „glückliche Kind“ heute ein Postulat, das fast immer Freiheiten voraussetzt, die historisch unbekannt waren. Radikale Forderungen der dreissiger Jahre wie Ethel Mannins (2006, S. 272)⁴¹⁴ Slogan „*leave the child alone*“ bezogen sich auf Kindheiten, von denen angenommen wurde, sie stünden immer mehr unter pädagogischer Überwachung, die keinerlei persönliche Freiheit zulasse (ebd., S. 273). Tatsächlich sind heutige Kinder in vielen ihrer Entscheidungen autonom, sie erhalten eigene Rechte und partizipieren mehr oder weniger intensiv an der Konsumgesellschaft. Wie weit diese Freiheiten gehen dürfen und ob sie zum Glück überhaupt etwas betragen, ist vor allem in der Ratgeberliteratur hochgradig umstritten.

Frei vom eigenen Glücklichen sind die Kinder allerdings nicht, schon weil sich das Thema gar nicht vermeiden lässt. Das Postulat des „glücklichen Kindes“ findet nicht mehr nur in Büchern Erwähnung, sondern wird ständig in verschiedenen Medien kommuniziert und hat allein deswegen starken Aufforderungscharakter, mit dem jede Familie konfrontiert ist. „Glückliche Kinder“ sind gleichzeitig Werbebotschaften, Erziehungspostulate und Elternideale; es sind keine Botschaften, die den Kindern zur Wahl gestellt würden.

- Sie *sollen* glücklich sein.
- Sind sie nicht glücklich oder werden zumindest so wahrgenommen, dann gelten sie als hilfsbedürftig und werden einer Ursachensuche ausgesetzt,
- die oft in irgendeiner Form von Behandlung endet.

Die heutigen Ideale des glücklichen Lebens beziehen sich auf reale Kinder. Was die bürgerlichen Leserinnen und Leser im 19. Jahrhundert *als Lektüre* vor Augen hatten, betrifft die Kinder und Jugendlichen heute selbst, grandios erweitert durch die Menge des Angebots und die Leichtigkeit des Zugangs. Der Plausibilität der Formel des „glücklichen Kindes“ tut das keinen Abbruch, sie kann sich auch schlecht abnutzen, weil sie auf immer neue Kinder

⁴¹³ In der Erziehungstheorie kann zur gleichen Zeit gesagt werden, dass nur diejenigen als „glückliche Kinder“ anzusehen seien, die bereits wahrhaftig und tugendhaft sind, was die Ausnahme von der Regel ist, weil sich sonst Erziehung erübrigen würde (Ramsauer 1846, S. 40/41).

⁴¹⁴ Die englische Schriftstellerin und Anarchisten Ethel Mannin (1900-1984) war mit Alexander Neill befreundet, von ihm stammt das Konzept der Freiheit in der Erziehung.

angewendet wird. Mit „Glück“ sind psychische Erlebnisse gemeint, die sich zu einer dauerhaften Disposition oder zu einem Zustand verdichten sollen. In einem deutschen Eltern-Blog heisst es etwa: „Glückliche Kinder lenken den Grossteil ihrer Aufmerksamkeit auf schöne Erlebnisse“.⁴¹⁵

Aber die Bandbreite der Glücksempfehlungen ist wesentlich grösser. Erziehungsratgeber beziehen sich auf Zielgruppen, die sich nach ihren pädagogischen Grundüberzeugungen unterscheiden, also eher liberale oder eher autoritäre Positionen vertreten und religiös mehr oder weniger gebunden sind. So gibt es für die Erziehung von „happy, healthy children“ auch familienzentrierte Ratgeber, die den Eltern die „voice of authority“ nahe legen und den grossen Wert der glücklichen Frustration im Lernen der Kinder betonen (Rosemond 2006).

- Das Gegenteil soll zum gleichen Effekt führen und Kinder ebenfalls glücklich machen,
- nämlich „true listening“,
- Raum geben zum Wachstum,
- Fehlertoleranz,
- Bekenntnis zu den eigenen Werten
- und unbedingte Liebe zu den Kindern (Loomans/Goody 2005).

Die ständige mediale Aufforderung, Kinder glücklich zu machen, hat Folgen: Eltern und Erzieher, die sich darauf einlassen, müssen unablässig für das Glück ihrer Kinder tätig sein, nichts bleibt dann unversucht, das Glück der Kinder zu befördern, und je weniger Kinder es gibt, desto mehr scheint ihr Glück zur Maxime ihrer Erziehung zu werden, egal ob sie liberal oder autoritär ausgerichtet ist. Dabei wird meistens vorausgesetzt, dass Kinder glücklich *sein* müssen, um so *werden* zu können. Wann das der Fall ist, also wann Kinder glücklich sind und wann nicht, ist empirisch kaum erfasst, zumal erst ältere Kinder mit dem abstrakten Begriff „Glück“ etwas anfangen können. „Well-being“ lässt sich faktorenanalytisch viel leichter bearbeiten.

Die strikte Verpflichtung der Kinder auf höhere Werte und den dazugehörigen Gehorsam, die in den pädagogischen Ratgebern des 19. Jahrhunderts selbstverständlich war, scheint marginalisiert worden zu sein und nur noch die fundamentalistische Literatur zu bestimmen. Und was heute „Werteerziehung“ genannt wird, ein Begriff, der im 19. Jahrhundert gar nicht auftaucht, wird selten mit dem Glück der Kinder in Verbindung gebracht. Wenn, dann soll für die normativen Grundlagen des *künftigen* Glücks gesorgt werden, was immer das in einer pluralistischen Demokratie konkret bedeuten mag. Das „glückliche Kind“ selbst, als Erlebnisideal, ist bereits Thema der Kinderliteratur des 18. Jahrhunderts.⁴¹⁶

Lydia Sigourney⁴¹⁷ war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine der bekanntesten und meist gelesenen Schriftstellerinnen der Vereinigten Staaten, die auch als Promotorin der Mädchenbildung populär wurde. 1833 erschien die zweite Auflage ihres anonym veröffentlichten Ratgebers *How to be Happy*. Das Buch wandte sich direkt an die Kinder, es

⁴¹⁵ <http://www.blog-elternzeit.de/> (Besuch der Seite am 16. Juni 2009)

⁴¹⁶ Das erste englische Buch mit dem Titel *The Happy Child* erschien 1767.

⁴¹⁷ Lydia Huntley Sigourney (1791-1865) gründete 1811 in Norwich, Connecticut, ein Seminar für junge Mädchen und begann 1819 mit ihrer Publizistik, nachdem sie im gleichen Jahr den Geschäftsmann Charles Sigourney (1778- 1854) geheiratet hatte.

sei geschrieben worden, heisst es eingangs, damit Leserinnen und Leser wissen, wie sie es anstellen können, glücklich zu sein.

„I like to see children contented and pleasant, smiling when they speak, and attentive when they are spoken to. Such children have more friends than those who are fretful. They make other people happier, and are repaid by their love. A child who has a cross look and a complaining temper is disliked and avoided. But you cannot always be pleasant, unless you are happy” (How to be Happy 1833, S. 7).

Dieser Zustand kann gelernt werden. Nur deswegen macht es ja Sinn, einen solchen Ratgeber zu schreiben. Das Ziel und die Möglichkeit werden in apodiktischer Kurzform so bestimmt:

**„If you desire to be happy,
you will be willing to take pains to learn how”
(ebd.).**

Das beste aller Geschäfte des Lebens ist es, immer glücklich zu sein, und dann kann man schon als kleines Kind lernen und auch für die Älteren ist es nie zu spät (ebd., S. 8). Was dann aber gelernt werden soll, ist nicht der Zustand des Glücklichseins, sondern die Grundelemente des gottgefälligen Lebens (ebd., S. 9), also Gehorsam den Eltern gegenüber, die Pflichten des Hauses, Respekt vor Mensch und Tier, Mitleid mit den Kranken und Armen, Liebe zum Wissen, zur Bibel und zu den Lehrern der Religion. „Love your savior“, heisst am Schluss; Jesus ist das Vorbild des glücklichen Lebens (ebd., S. 110ff.).

Diese Art Lebensentwurf bestimmt heute nur noch die christliche Ratgeberliteratur, allerdings ist die Prämisse, wonach Glücklichsein lernbar ist, überall präsent. Und schon Lydia Sigourney sprach *alle* Kinder an, niemand sollte vom Streben nach Glück ausgeschlossen sein, auch wenn das bei Kindern anderer Religionen einer Mission gleichkommen müsste.

- Gleichwohl ist der Wandel evident, „happy children“ wurden erst im 19. Jahrhundert zur Erziehungsnorm.
- In den 1246 Einträgen zum Stichwort „Kind“ kommen im zweiten Band von Karl Friedrich Wanders Deutschen Sprichwörter-Lexikon (Wander 1870, Sp.1269 -1327) an zwei Stellen „gute Kinder“ vor, nie jedoch glückliche.

„Glückliche Kinder“ sollen heute auf sehr definitive Weise der Regelfall der Erziehung sein; die Ausnahme von der Regel ist entsprechend ein Objekt des Bedauerns, das Eltern- oder Erzieherversagen mit einschliesst.⁴¹⁸ Wer sich für den Kinderwunsch entscheidet, hat damit zugleich eine Option für das glückliche Kind getroffen, die leicht zur Last werden kann, weil nie klar ist, wann sie als erfüllt gilt und wann nicht. Der Erfolgsindikator muss mehr sein als das Lachen und das Weinen des Kindes; zugleich wird Glücklichsein in aller Regel auf Erlebnisse reduziert, die irgendwie emotionale Spuren hinterlassen sollen, also den Moment überdauern und so zu einem Zustand werden.

⁴¹⁸ Dass die Eltern „Schuld“ sind, „wenn ihre Kinder Höllenbrände sind“, kann man allerdings auch schon im 18. Jahrhundert lesen (Der Gesellige 1749, S. 210). Die Wochenschrift *Der Gesellige* erschien zwischen 1748 und 1750 in Halle.

In einer so unklaren und zugleich hoch normierten Situation verwundert es nicht, dass schon 1975 „the myth of the happy child“ entlarvt wurde (Klein 1975),⁴¹⁹ doch das hat die Fixierung der Erziehung ausgerechnet auf Glück nicht verändert; diese Fixierung ist ohne jede Risikoabwägung möglich und wird verstärkt durch den ständigen Hinweis auf die Schadensfälle der Erziehung, die Versagen nahe legen, aber zugleich und unvermeidlich auch den verpassten Idealfall der Erziehung. Mit einer glücklichen Kindheit wäre der Schaden nicht passiert, wird öffentlich angenommen. Dabei haben Kinder, die von sich selbst sagen, sie seien „glücklich“, nicht unbedingt einen Lernvorteil, wie heutige experimentelle Studien zeigen (Schnall/Jaswal/Rowe 2008).

Aber „Glück“ ist eine zu mächtige Option, um pädagogisch unbeachtet zu bleiben. Es geht um einen Lebenswunsch, der kulturell tief verankert ist (McMahon 2006) und dem keine Erziehung im Wege stehen darf; ihr Ziel kann nicht das Unglück des Menschen sein. Wohl kann die Erziehung Schuld sein am Unglück, aber dann ist Versagen im Spiel, nicht etwa Schicksal. Kein Leben in westlichen Gesellschaften wird mehr als unberechenbare Fortuna erwartet; trotz der Kontingenzen des Lebens können am Unglück nur bestimmte Personen und Ereignisse Schuld sein. Ein Erziehungsziel ist damit nicht verbunden, Paul Watzlawicks Anleitung zum Unglücklichsein gilt nicht für Kinder.

So können Eltern für ihre Kinder nur das Beste wollen und müssen das Gegenteil ausschliessen. Das „Beste“ wird gesellschaftlich codiert als glückliche Kindheit und ein darauf aufbauendes Leben; etwas Besseres kann keinem Kind passieren und etwas Anderes ist gar nicht möglich.

- Würden Sie Eltern anraten, fragte Arthur Koestler (1965, S. 208) in der Aufsatzsammlung *Diesselts von Gut und Böse*,
- „ihren Kindern absichtlich eine unglückliche Kindheit zu bereiten“,
- weil sie dann Antrieb genug hätten, so zu werden wie Einstein, Freud oder Heine?

Wer auf sein Leben zurück blickt und von sich sagen kann, er oder sie habe eine „glückliche Kindheit“ gehabt, wird von vielen beneidet; die Erzählung der glücklichen Kindheit antizipiert diese Reaktion. Andererseits zieht sich mit dem Alter die Kindheit zusammen und wird zunehmend glorifiziert, was auch dann gilt, wenn Traumata bearbeitet werden müssen (Fasching 2002). Ob die Kindheit tatsächlich so glücklich war, wie später erzählt wird, lässt sich nicht überprüfen, weil Beweise naturgemäss fehlen und ausserhalb der Erinnerung um so weniger Daten vorhanden sind, je mehr das Alter voranschreitet. Das gilt auch für die gegenteilige Erzählung, die der unglücklichen Kindheit. Sie erregt nur keinen Neid, sondern Bedauern.

Oft wird in der glücklichen Kindheit das Reservoir eines glücklichen Lebens gesehen, das sich aus den guten Erfahrungen des Kindes heraus entwirft, doch eine glatte Verknüpfung zwischen Kindheit und Leben gibt es nicht, schon gar nicht als einfaches Glückskontinuum. Jede Normalbiografie ist heute mit so vielen Brüchen verbunden, dass es schwer fällt, sie allein oder primär aus der Kindheit heraus zu verstehen; das Leben von Erwachsenen folgt in den seltensten Fällen einem Entwurf der Kindheit, in der Basisfähigkeiten wie Empathie oder Bindungsverhalten gelernt werden, aber nicht die Teleologie des eigenen Lebens. Wohl machen sich Kinder früh Vorstellungen über ihr späteres Leben als Erwachsene, aber oft tritt gerade das ein, was die kindlichen Vorstellungen ausgeschlossen haben.

⁴¹⁹ Carole Klein (1934-2001) lebte als freie Schriftstellerin in New York. *The Myth of the Happy Child* richtete sich gegen die Perfektionserwartungen der Eltern sich selbst und den Kindern gegenüber.

Dauerhaftes Lebensglück, von dem deutschen Spätromantiker Friedrich Rückert als reine Gottesgabe betrachtet, wird generell als *seltene* Grösse erwartet, und man kann die auffällige Neigung, ständig das Glück der Kinder befördern zu wollen, auch als Furcht vor den offenkundigen Grenzen der Erziehung betrachten. Je mehr sie als kausaler Faktor für die Beeinflussung der Zukunft angesehen wird, desto höher sind die Erwartungen; auf der anderen Seite können nur so, als *Erwartungszusammenhang*, Glück und Zukunft eine lineare Verbindung eingehen. „Glück“ ist kein Erziehungsziel, von dem man wüsste, wie es erreicht werden soll, auch deswegen nicht, weil es sich in Erlebnisqualitäten bis hin zu einem temporären Well-being aufgelöst hat.

Auf der anderen Seite ist Erziehung nicht einfach ein Transportband für Glück, wie nur dann angenommen werden kann, wenn der Begriff unbestimmt bleibt und lediglich mit Erwartungen besetzt wird. Erziehung hat mit Wechselwirkung zu tun und *beide* Parteien, Erwachsene wie Kinder, sind daran beteiligt, so dass nicht einfach die eine übernimmt, was die andere vorgibt (Oelkers 2001). Erwachsene testen unaufhörlich, was Kinder sagen und meinen, aber das tun Kinder auch, ohne dass sie dadurch in der gleichen - rechtlichen - Stellung wären. In diesem Sinne ist die Wechselwirkung gewichtet. Aber nicht nur Eltern üben Kontrolle über ihre Kinder aus, auch umgekehrt korrigieren und kontrollieren Kinder die Eltern, und dies ernsthaft und nie ohne Konflikte. Moralische Ziele der Erwachsenen setzen immer auch Subversionen frei, ihre eigenen und die der Kinder.

Was so unbedingt angestrebt wird, nämlich das „Glück des Kindes“, deckt sich nicht mit der alltäglichen Erfahrung von Erziehung, die heute eher durch Stress und ständigen Beziehungsdruck gekennzeichnet ist, zumindest aber nicht als harmonisches Kontinuum angesehen werden kann, während „Glück“ oft genau so erwartet wird. Das Konzept von Glück als vernünftigen Ausgleich, das getragen wird von Bescheidenheit angesichts der gegebenen Notwendigkeiten und der sich bewährt im Umgang mit den Kontingenzen des Lebens, wie in den Ratgebern des 17. und 18. Jahrhunderts,⁴²⁰ ist einem Wunsch gewichen, Glück als Harmonie leben zu können, während man zugleich weiss, dass das nicht möglich ist und jeden überfordern würde, wäre es möglich.

Die Beziehung zwischen Kindern und Eltern muss immer neu eingestellt werden und steht nicht ein- für allemal fest, während die voraus liegenden Ideale nicht selten dazu führen, die Schwierigkeiten der ständigen Neuanpassung zu unterschätzen und den Verschleiss zu ignorieren. Erziehung setzt feine und fragile Justierungen voraus, die schneller gestört sind, als die Sprache der Ratgeber ahnen lässt. Störungen aber dürfen nicht sein oder werden nur notgedrungen akzeptiert, weil sie die Selbstdarstellung nach innen wie aussen beeinträchtigen. Jede Erziehung hat daher mit der Rhetorik von glücklichen Paaren und Kindern zu tun. Unter allen Belastungsfaktoren ist vermutlich dieser Zwang zur Fassade der am schwersten zu handhabende.

Eltern investieren wie nie zuvor in die glückliche Kindheit von immer weniger Kindern, die Bandbreite in Mittelschichtfamilien reicht vom mehrfachen Urlaub über eigene Medien bis hin zur organisierten Freizeit. Die Beförderung von „Glück“ wird auf diese Weise sehr unspezifisch, jedes positiv konnotierte Angebot kann dazu beitragen und die konkrete Auswahl setzt Verhandlungen voraus, an denen schon kleine Kinder beteiligt sind. Oft wird

⁴²⁰ So etwa William de Britaine im 17. Abschnitt seines neo-stoischen Traktats *Human Prudence*, der 1680 erstmalig in London erschien und viele Auflagen erlebte. Allein die Ausgabe von 1717 wurde in 4.000 Exemplaren gedruckt. Der Kern der Botschaft ist weit verbreitet: „Seyd ihr glücklich, so seydt auch alsdann vorsichtig, weil sich eure blühende Umstände gar leicht ändern können“ (Grundsätze 1780, S. 36).

das Ergebnis auch öffentlich kommuniziert, der Urlaub ist in der Nachbarschaft ebenso sichtbar wie die Freizeitaktivitäten oder der Schulerfolg. Die Kontrolle ist wegen der normativen Vorgaben durchaus heikel, zu einer glücklichen Kindheit gehört einfach keine Überdosis Medienkonsum.

Das Bild der Familie, der Elternschaft und der Kinder wird mit der öffentlichen Erwartung abgestimmt. Das Glück der Kinder ist so etwas wie die Belohnung der Eltern, was besonders dann gilt, wenn es öffentlich verstärkt wird. Erst jetzt bestätigt sich, dass Kinder glücklich machen, wie bei der Erfüllung des Kinderwunsches vorausgesetzt wurde. Im Sinne der alltäglichen Praxis ist Erziehung kein Glückskontinuum, obwohl - oder weil - genau das die Erwartung bestimmt. Niemand könnte ungestraft zugeben, er oder sie strebe *keine* „glückliche Kindheit“ für seine Kinder an. Erziehung soll nicht nur das künftige Glück der Kinder befördern, sondern zugleich selbst eine Glückserfahrung sein, und zwar für beide Seiten.

Kinder und Erwachsene werden in passender Wechselseitigkeit erwartet, so dass die eine Seite ergänzt, was der anderen fehlt; „Partnerschaft“ ist dann kein juristisches, sondern ein ästhetisches Verhältnis, das auf harmonische Passung hinaus läuft. Aber jeden Tag passiert etwas Anderes, immer müssen neu Verknüpfungen gesucht werden und nie ist für die Probleme ausreichend Zeit vorhanden. Zeit steht immer weniger zur Verfügung, auch weil zwischen Erwachsenen und Kindern weit mehr als früher geplant und verhandelt werden muss, ohne sich auf einen und *nur* einen Konsens verlassen zu können.

Das Gegenteil muss ausgeschlossen werden, mindestens dürfen die Folgen nicht dramatisch sein; eine unglückliche Kindheit kann nicht einfach lebenslangen Schaden anrichten, sondern muss korrigiert werden können, wenn das Leben nach der Kindheit noch einen Sinn machen soll. Das legen prompt Ratgeber nahe, die auch für den schlechtesten Fall noch Hoffnung machen (Schlessinger 2006). Für die *glückliche* Kindheit gibt es dagegen keinen Korrekturvorbekalt.

- Glück und Unglück stehen also in keinem Entsprechungsverhältnis,
- auch in dem Sinne nicht, dass die Erfahrung von Glück die Erfahrung von Unglück aufwiegen könnte.
- Da hilft auch nicht der immer neue Hinweis auf das gute Leben der Philosophie (Taschner 2003).

Kinder erleben Glück sehr verschieden, und dies unter der historischen Voraussetzung, dass materielle Knappheit in vielen Milieus westlicher Konsumgesellschaften kein Thema mehr ist. Die Erlebnisse sind nicht mehr verbunden mit Vorsorgeleistungen, die die Erfüllung von Wünschen in die Zukunft verlagern, und sie stellen auch keine Verzichtserfahrungen dar; Kinder sparen nicht für die eigene Zukunft und bauen Glückserwartungen auf, sondern sie erleben die Gegenwart und nennen oft nur das „glücklich“, was sie konsumieren. Auf der anderen Seite wird genau das massiv unter Anklage gestellt, wobei meistens die Kinder als Opfer der Konsumgesellschaft hingestellt werden. Glück und Konsum werden pädagogisch ähnlich betrachtet wie früher Erziehung und Luxus, nämlich als Weg in den Abgrund der Verführung.⁴²¹

Was Kinder demgegenüber wirklich glücklich macht, ist in der Erziehungsliteratur eine ungebrochene Grösse, die als historisch sehr langlebig angenommen werden muss.

⁴²¹ Der „Luxus der Erziehung“ im Sinne einer Verschwendung von Geist oder Geschmack ist eine ganz seltene und aristokratische Forderung (von Giovane 1793).

- Ruhige Stunden des ungestörten Spiels,
- Begegnungen mit der Natur,
- Tiere, Freunde, Abenteuer,
- Reisen und nützliche Beschäftigungen

heisst es in einem religiös durchwirkten Ratgeber der englischen Religious Tract Society, der überschrieben ist mit *Play Hours, or: The Happy Children* (1842). Diese Liste ist auch ohne die christliche Erziehungsabsicht sehr stabil und sie erklärt, warum andere Tätigkeiten, etwa Medienkonsum, in der pädagogischen Literatur *nicht* glücklich machen. Dasselbe gilt für Aussehen, Kleidung oder Erfolg; wer in der Schule Erfolg hat, ist ein begabtes, nicht unbedingt jedoch ein glückliches Kind. Sie heissen „Streber“ und werden eher bedauert als beneidet.

Wie kommt dann aber das Thema „Glück“ in die moderne Erziehungstheorie? Die Forderung, Erziehung sei nur dann sinnvoll, wenn sie zum Glück oder zur Glückseligkeit des Menschen und so des Kindes beitrage, ist auf breiter Basis erst im 18. Jahrhundert entstanden. Vorher war die Verbindung von Erziehung mit Glück kein Anliegen, das in Journalen, Ratgebern oder eigenen Theorien einem grösseren Publikum mitgeteilt werden konnte. Einerseits war Erziehung auf die Sphären der Religion und des Hauses beschränkt, andererseits wurde das Leben selbst als Glück verstanden, auf das die Erziehung nur sehr begrenzt vorbereiten konnte. Fortuna als Lebensrad ist unberechenbar, darauf nahmen auch die Erziehungserwartungen Rücksicht.

Cicero etwa schrieb unter Bezug auf Theophrast:

- **Vitam regit fortuna, non sapientia.**⁴²²
- **Das Schicksal bestimmt das Leben, nicht die Weisheit.**

Das änderte sich in der Breite erst im Jahrhundert der Aufklärung. 1784 konnte man im *Damen-Journal*,⁴²³ eine der ersten Wochenschriften im deutschen Sprachraum, die sich für Frauenbildung einsetzte, lesen:

„Eine gute Erziehung ist die Hauptquelle der menschlichen Glückseligkeit, so wie eine üble Erziehung die Hauptquelle von allen Unordnungen, Irrthümern und Lastern ist, die wir täglich auf der Weltbühne beobachten“
(*Damen-Erziehung* 1784, S. 55).

Diese starke Kausalannahme brauchte theoretische und praktische Stützen, wenn sie plausibel sein sollte. Die blosser Wiederholung der Behauptung in den Journalen genügte nicht⁴²⁴ und Eudämonismus war - und ist - gerade in der Erziehung alles Andere als selbstevident.

Eine Stütze dieser Theorie kann im zeitgenössischen Naturrecht vermutet werden. Die Eltern sind gehalten, „die Glückseligkeit ihrer Kinder zu befördern“, heisst es lapidar in

⁴²² Tusculan disputationes liber 5, XIX, 25.

⁴²³ Die Zeitschrift erschien in zwei Jahrgängen 1784 und 1785.

⁴²⁴ *Der Glückselige* hiess eine moralische Wochenschrift, die zwischen 1763 und 1767 in acht Bänden in Halle erschien. Herausgeber waren der pietistische Schriftsteller Samuel Gotthold Lange (1711-1781) und der Hallensische Philosoph Georg Friedrich Meier (1718-1777).

Johann Ernst Gunnerus' Natur- und Völkerrecht (Gunnerus 1786, S. 66/67).⁴²⁵ An dieser Aufgabe sollen die Eltern gemessen werden, sie entfällt erst dann, wenn die Kinder imstande sind, „sich selbst den Unterhalt zu schaffen, und ihre Glückseligkeit zu befördern“ (ebd., S. 69). Das betrifft Unmündige und Minderjährige, mit der Mündigkeit ist Selbstversorgung geben und dann endet die Erziehung, nur die Liebe zu den Eltern bleibt (ebd., S. 72). Doch nicht das Naturrecht hat den Erziehungsbegriff stark gemacht, sondern die Psychologie des modernen Sensualismus, die mit John Locke beginnt.

- Die Beförderung der Glückseligkeit durch Erziehung bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ist vorstellbar,
- wenn sich darunter eine *gezielte* und *erfolgreiche* Beeinflussung verstehen lässt.
- „Glück“ wäre dann abhängig von der Wirksamkeit pädagogischer Massnahmen, die einem Plan folgen und Widerständigkeit ausschliessen.

Denkbar war das mit einer für die Erziehungsabsicht extrem günstigen Psychologie, die der sensualistischen *Tabula Rasa*, die annimmt, dass nichts in die Seele des Kindes hinein gelangen kann, was nicht zuvor durch die Sinne gegangen ist und so den Filter der Erziehung passiert hat. Sie schafft dann die Dispositionen des Glücks, die *ohne* Erziehung keine seelische oder soziale Realität hätten.

Tatsächlich hat die sensualistische Psychologie die Erziehungstheorie des ausgehenden 18. und 19. Jahrhunderts nachhaltig bestimmt, einhergehend mit der Erwartung, den Aufbau des Denkens und der Empfindungen methodisch steuern zu können. Das gilt in besonderer Hinsicht für die progressive Pädagogik des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts von Mary Wollstonecraft bis Robert Owen, die das Glück des Menschen mit der besseren Gesellschaft in Verbindung brachte. Sie ging aus von einer radikalen Milieuthorie und wollte das Lernen durch die Beeinflussung der Sinne steuern.

- Erziehung, schreibt Jeremy Bentham in einer frühen Notiz, ist gleichzusetzen mit einer Verhaltensserie, die auf ein Ziel hinführt.
- Und: „The common end of every person's education is happiness“ (Bentham 1843, S. 71).

Die meisten pädagogischen Wirkungsannahmen sind in der einen oder anderen Weise auf diese Theorie zurückzuführen, die die Erzeugung von Glück nahe legt und dafür nur „Erziehung“ als zielgerichtete *Einwirkung* konzipieren muss. Auf diesem Wege lässt sich auch von „Herstellung“ sprechen, als sei Erziehung ein steuerbarer Produktionsvorgang mit klarer Richtung und sicherem Ausgang, also nicht ein höchst ungewisses Geschäft. Eine zentrale Rolle für die Annahme der Wirksamkeit spielt die „Macht der Gewohnheit“. Nichts ist wichtiger, schreibt der Bonner Philologe Ferdinand Delbrück (1823, S. 8)⁴²⁶ in seinen Lehrsätzen zur Erziehung,

- „als den Zögling mit guten Gewohnheiten auszustatten,
- und von schlechten zu bewahren“.

⁴²⁵ Der norwegische Theologe und Naturforscher Johan Ernst Gunnerus (1718-1773) war von 1758 an Professor für Theologien an der Universität Kopenhagen.

⁴²⁶ Der Philologe Johann Friedrich Ferdinand Delbrück (1772-1848) war seit 1818 Professor für schöne Literatur und Philosophie an der Universität Bonn.

Auch wer sich nicht auf Locke beruft - die Gleichsetzung von Erziehung mit dem Aufbau von stabilen Gewohnheiten geht auf ihn zurück. Eine wirksame Erziehung hat einen bestimmten Ertrag, „habits of mind“, wie es in zahllosen Publikationen des 19. und 20. Jahrhunderts heisst; weil sie gelernt sind, können sich Gewohnheiten ändern, aber nie alle auf einmal und nur dann, wenn sich weiteres Lernen anschliesst. Dieser Prozess des Aufbaus und der Veränderung von Gewohnheiten kann methodischer Steuerung unterworfen werden, und dann lässt sich erwarten, dass mit der richtigen Erziehung ein Zustand erreicht werden kann, der „Glückseligkeit“ genannt wird. Das Gegenteil ist dann allerdings auch möglich (Trapp 1780/1977, S. 42f.), es wird nur vom Erziehungsziel her ausgeschlossen.

Der Fabrikant und Sozialreformer Robert Owen schrieb 1840 im *Book of the New Moral World*, dass die Erziehung oder die Formation des menschlichen Charakters von der Geburt an höchste Sorgfalt und Aufmerksamkeit verlange, wenn sie gelingen soll. Verbunden damit ist eine weitreichende Wirkungsannahme, die im 19. Jahrhundert von zahlreichen Autoren geteilt und der eigentlich nur von religiöser Seite her widersprochen wurde, die selber Macht über die Kinder haben wollte.

„The future superiority or inferiority of the whole character and conduct of the child will depend upon the right or wrong direction which shall be given from birth to his capacity for feeling, and his power for receiving conviction“
(Owen 1840, S. 30/31).

Die Alternative zur Theorie der gezielten „Einwirkung“ stammt bekanntlich von Jean-Jacques Rousseau, der im *Emile* von 1762 die Entwicklung der Natur in den Mittelpunkt gestellt wissen wollte. Aber daraus entstand eine ganz künstliche Erziehungswelt, eine konstruierte Natürlichkeit, die die Reinheit und Unschuld des Kindes, in diesem Sinne ihr Glück, so lange wie möglich bewahren wollte. Der Ort der Kindheit wird als ein paradiesischer Landschaftsgarten konzipiert, die natürliche Erziehung ist der Garant, Kinder vor Sünde und Laster zu bewahren, solange, bis sie stark genug sind, ihnen zu widerstehen. Und Rousseau negierte den Zukunftsbezug der Erziehung, sie soll wie das Erleben des Kindes ganz Gegenwart sein, also keine aufbauende Folge von Lernerfahrungen darstellen, die zu festen Gewohnheiten führt. Die beste Gewohnheit ist, keine zu haben.

Rousseaus Erzählung der natürlichen Erziehung geht zurück auf die Paradiesvorstellungen in der Reiseliteratur des 17. und 18. Jahrhunderts, die die bessere Gesellschaft an abgeschiedenen Orten und frei von Luxus vermuteten. Nur die natürliche Erziehung ist eine glückliche, und „natürlich“ heisst: frei von gesellschaftlicher Dekadenz. Der Vorrang der Askese in der pädagogischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts hat hier, wenn nicht ihren Ursprung, so doch ihre Autorität, die bis heute wirksam ist. Und Askese ist auch mental gemeint - das Kind in Rousseaus Garten ist nur glücklich, weil es ignorant bleiben kann. Emile lernt an den Dingen und nicht aus Büchern (Oelkers 2008).

Wie Kinder aber tatsächlich lernen, kann zu keinem Zeitpunkt vorkognitiv verstanden werden. Ihr Lernen betrifft die fortlaufende Erfassung der Welt - *ihrer* Welt -; man kann nicht erst die sinnliche Vernunft formen, bevor die intellektuelle zugelassen wird, wie dies zum Beispiel auch in der Theorie des Kindergartens von Friedrich Fröbel behauptet wurde. Das „unschuldige“, „naive“ und in diesen Sinne das „gute“ und dann auch „glückliche“ Kind kommt nur zustande, wenn man Kindern intellektuell nichts zutraut, also sie in Paradiese versetzt. Das christliche Paradies ist dadurch gekennzeichnet, dass unter Verbot gestellt ist, vom Baum der Erkenntnis zu essen (Gen 2, 17). Und es ist nicht nur motivgeschichtlich

interessant, dass Rousseau die Erbsünde negiert und zugleich das Erkenntnisverbot erneuert, nur diesmal nicht für Erwachsene, sondern für Kinder.

Ganz anders argumentierte Etienne Bonnot de Condillac (1791, S. 146/147) in der *Analyse der Empfindungen*: Die Neugier der Lernenden wächst mit den Kenntnissen, auch weil die einmal erworbenen Ideen zu Vergleichen zwingen. Die gewöhnliche Erziehung beschränkt die „Menge der Bedürfnisse“ und erlaubt daher nicht, den Wegen der Neugier zu folgen (ebd., S. 147/148). Condillac sagt auch, dass ein Zustand des Glücks nicht erreicht werden kann, wenn das Lernen nur den „angenehmen Gefühlen“ folgt (ebd., S. 285). Im Prinzip ist „Lernen“ gleichbedeutend mit der immer besser geübten Reflexion, was am Fall eines zehnjährigen Kindes klar gemacht wird, das unter Bären gelebt hat.⁴²⁷ Diesem Kind, so Condillac, fehlte nicht die Reflexion, nur war sie nicht über das hinaus geübt, was die Lernumwelt abverlangt hat (ebd., S. 317).

„Glückseligkeit“ wird als stabile, individuelle und proportionale Form des Lebens verstanden. Sie wird durch die gute Erziehung hervorgebracht, die also deutlich kausal wirksam sein soll. Das war im 18. Jahrhundert noch hochgradig umstritten, weil andere Theorien weitaus plausibler erschienen. Ein Beispiel ist Charles Bonnet *Palingénésie philosophique*, die der Zürcher Pfarrer Johann Caspar Lavater übersetzt hat. Bonnet war einer der schärfsten zeitgenössischen Kritiker Rousseaus; sein Punkt war, dass die „künftige Glückseligkeit“ von der Offenbarung bestimmt sei und auf keinen Fall in die Hände der Erziehung gelegt werden dürfe.

- Die „Persönlichkeit“ des Menschen ist nicht pädagogisch fluid, sondern hat ihren „physischen Sitz“, der das Leben überdauert und an den sich die Offenbarung richtet (Bonnet 1769, S. 361/362).
- Keine Erziehung ist frei von Vorurteilen und jede kann scheitern, auch wenn sie das Gegenteil behauptet (ebd., S. 192).⁴²⁸

Diese religiöse Skepsis gegenüber einer autonom verstandenen Erziehung, die nichts weniger als das Glück des Menschen auf ihre Fahnen schreiben wollte, ging aber weitgehend verloren. Die pädagogische Theorie in beiden Varianten, der von Locke und der von Rousseau, setzte sich durch, auch weil beide Varianten die Anfälligkeit der tatsächlichen Erziehung überlagern konnten. Der Aufbau des Geistes lässt sich genauso methodisch angeleitet vorstellen wie Entwicklung der Natur. In beiden Fällen kann von einem erreichbaren Ziel ausgegangen werden. Gesteigert wurden die Erwartungen an Erziehung durch das rechtlich verbrieft streben nach Glück, das in den Vereinigten Staaten quasi Verfassungsrang erhielt, bis heute die pädagogische Diskussion stark beeinflusst und ausserhalb der christliche Demut eigentlich ohne Alternative ist.

Die amerikanische Philosophin Nel Noddings (2003) hat „Glück“ als oberstes Ziel der Erziehung bezeichnet. Das Ziel soll verstanden werden als allgemeine Lebenshaltung, die sowohl auf das persönliche Leben als auch auf das Leben in der Gemeinschaft bezogen wird. „Happiness“ betrifft also das Heim ebenso wie den Arbeitsplatz, die Elternschaft, das Naturerleben, die spirituelle Erfahrung, den Dienst an der Gemeinschaft und nicht zuletzt die Schule. Das Ziel der Erziehung wird vom möglichen Effekt nicht unterschieden, letztlich geht es darum, ein gutes Leben zu entwerfen und als pädagogisches Ideal aufzubauen, die

⁴²⁷ Über den Fall aus Litauen 1694 berichtete Bernard Connor in seinem *Evangelium medici: seu medicina mystica; De Suspensis Naturae legibus, sive de Miraculis* (1697).

⁴²⁸ Gesagt wird das am Beispiel eines religiösen Schwärmers, der eine mässige Erziehung genoss und doch keine Mässigung kannte (Bonnet 1769, S. 190ff.). Das bezieht sich auf die Söhne Samuels (1Sam. 8).

Erreichbarkeit bleibt dann offen. Was damit begründet werden soll, ist das *Streben* nach Glück.

Das Thema „Glück“ hat in der angelsächsischen Erziehungsphilosophie eine ganz andere Tradition als in der deutschsprachigen, wo der Utilitarismus nie so einflussreich war wie in England oder den Vereinigten Staaten. In der deutschen Pädagogik nach der Aufklärung hat das Streben nach Glück lediglich eine untergeordnete Rolle gespielt; gegen den Idealismus ist kaum eine Erziehungstheorie formuliert worden und „Glück“ war wenn, dann immer eine abhängige Grösse, nie ein oberstes Prinzip.

- Dass Erziehung zum Glück führen kann, bezweifelte niemand geringerer als Wilhelm Dilthey in seinem *System der Ethik* (Dilthey 1970, S. 38f.).
- Das komme der „Erregung einer Illusion“ gleich und bilde lediglich die „Zuflucht des desperaten Utilitarismus“ (ebd., S. 39).

Gesagt war das gegen John Stuart Mills Version des Utilitarismus, die Glück an Bildung bindet. Schon Jeremy Bentham (1823, Vol. I/S. 167ff, 236ff.) hatte die „Kunst der Erziehung“ auf die Frage bezogen, was sie öffentlich und privat zum Glück des Menschen beitragen könne. Diese Frage blieb in der englischen Erziehungsphilosophie dominant und wurde keineswegs zu einer „desperaten“ Grösse. Das gilt auch da, wo keine strikt utilitaristische Ethik vertreten wurde. Das „Streben nach Glück“ wurde in den Vereinigten Staaten zu einer gesellschaftlich anerkannten Grösse, die zusammen mit dem Gebot der Gleichheit und der Erziehung für alle fest im Alltagsbewusstsein verankert wurde (dokumentiert etwa in Arnove/Zinn 2004). Die philosophische Ausdeutung blieb allerdings umstritten.

1975 stellte der Philosoph Robin Barrow einen platonischen Utilitarismus vor, der davon ausgeht, dass „the pursuit of happiness“ als oberste und einzig verbindliche Maxime des menschlichen Lebens angenommen werden müsse, der alles anderes nachzuordnen sei. Platonisch an seinem Argument ist die zentrale Bedeutung der Staatserziehung:

„To promote happiness, to remove frustration, anxiety, envy, etc. is to promote, by some means or other, an identity between the outlook of the individual and the claims and opportunities of the society. The state, insofar as it has control of education and educational influences and control of the way of the community, is in a position to maximize happiness, if it so chooses“ (Barrow 1975, S. 88).

Aber schon Herbert Spencer hatte bezweifelt, dass Staatserziehung glücklich machen könne, gerade wenn man Erziehung auf Gesellschaft bezieht. Gesellschaft ist keine Fabrik, so Spencer, sondern spontanes Wachstum,

„a thing that makes itself, and not a thing that can be artificially made“
(Spencer 1851, S. 9).

Staatliche Institutionen der Erziehung sind künstliche Eingriffe, die das Leben in ein pädagogisches Schema pressen; wer ihnen Kontrolle über die Bildung des Volkes gibt, zwingt zur Uniformität und beschneidet die Kreativität (ebd., S. 14). Staatspädagogen misstrauen den natürlichen Kräften des Kindes und gehen davon aus, dass Kinder nicht selbst glücklich sein können, sondern auf ihre Hilfe angewiesen sind (ebd., S. 15). Spencer schliesst, dass genau darin eine grandiose Selbstüberschätzung liege:

„If hopes of eternal happiness and terrors of eternal damnation fail to make human beings virtuous, it is hardly likely that the commendations and reproofs of school-masters will succeed“
(ebd., S. 19).

Wie immer und was genau die Moral von der Erziehung profitieren mag, es muss eine emotionale und nicht eine vorschreibende Erziehung sein. Wenn ein Kind verstehen soll, was richtig und was falsch ist, dann muss es so angeleitet werden, dass es den Unterschied empfindet, also die Tugend liebt und das Laster verachtet. Unterricht kann das nicht bewirken und auch die Erziehung gelingt einzig dann, wenn nicht nur Reflexionen bewegt, sondern moralische Gefühle geweckt werden,

„if, in short, you produce a state of mind, to which proper behaviour is *natural*, *spontaneous*, *instinctive* ... But no drilling in catechisms, no teaching of moral codes, can effect this. Only by repeatedly awakening the appropriate *emotions* can character be changed“
(ebd., S. 20).

Dieser effektiv formulierte Standpunkt eines viktorianischen Liberalen spiegelt auch im 19. Jahrhundert nicht die Mehrheitsmeinung in der pädagogischen Literatur, für die eigene Zeitschriften zu Verfügung standen⁴²⁹ und die allmählich aufgebaut wurde. Meistens wurde relativ umstandslos angenommen, die Erziehung sei dazu da, das Streben nach Glück zu befördern, und zwar gleichermassen in der Familie wie in der Gesellschaft.

„Education increases human happiness“,

schrrieb Ira Mayhew (1867, S. 311), ein bekannter Schriftsteller und zugleich langjähriger Superintendent der öffentlichen Schulen von Michigan;⁴³⁰ Mayhew formulierte die Mehrheitsmeinung der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionen in den Vereinigten Staaten, die sich auf nichts weniger als die amerikanische Unabhängigkeitserklärung berufen konnte und so als selbstevident hingestellt wurde.⁴³¹

„Glück“ sollte verstanden werden als dauerhafter Zustand des selbst gestalteten Lebens, das ohne Hilfe durch Dritte auskommt und bestimmte moralische Anforderungen der Zivilgesellschaft erfüllt. Glück ist im utilitaristischen Verständnis nicht einfach nur ein erfüllter Augenblick oder eine leicht vergängliche Phase des Wohlbefindens. Das Lebensglück muss durch eigene Leistung verdient werden, aber dabei hilft eine gute Erziehung, die nicht unbedingt selbst „glücklich“ sein muss. Erst die Psychologisierung und Verankerung des „glückliche Kindes“ als literarischer Topos hat das geändert, der in und mit der Wohlstandsgesellschaft plausibel geworden ist. Mit Konsum allein ist es nicht getan; als Zustand setzt Glück Verdienst voraus, wusste nicht erst der Earl of Shaftesbury.⁴³²

⁴²⁹ Ein Beispiel ist die Zeitschrift *The Philanthropist*, die von 1811 an in London erschien und von dem Quäker William Allen (1770-1843) herausgegeben wurde. Ihr Zweck war „to promote the comfort and happiness of man“.

⁴³⁰ Ira Mayhew (1814-1894) war von 1845 bis 1849 und von 1854 bis 1859 Superintendent der öffentlichen Schulen von Michigan. Von 1853 leitete er auch das spätere Albion College.

⁴³¹ „Life, liberty, and the pursuit of happiness“ sind die unveräußerlichen Rechte des Menschen, heisst es im zweiten Absatz der Unabhängigkeitserklärung.

⁴³² *Inquiry Concerning Virtue and Merit* (1699).

Letztlich, so der amerikanische Pädagoge James Earl Russell (1922, S. 181),⁴³³ komme es darauf an, die Chancen zu nutzen, die das Leben bietet. Das Streben nach Glück ist dabei das konstituierende Prinzip, aber nicht *als* Streben, sondern in Abhängigkeit von der Erziehung. „In making a man, make him good for something“ (ebd., S. 23). Das Lernen in der Schule ist kein Selbstzweck, es dient der Arbeit und nicht einfach nur dem persönlichen Glück, sondern zugleich dem Wohlergehen der Mitmenschen (ebd., S. 97). Das Streben nach Glück muss also gesellschaftlich verstanden werden (ebd., S. 184), wozu auch „teaching the duties of citizenship“ gehört (ebd., S. 186).

Mit der Verschulung der Gesellschaft und ohne als Begriff präzise gefasst zu werden, erhielt die Erziehung eine bemerkenswerte rhetorische Überhöhung, für die sich zahllose Beispiele finden lassen. So heisst es in der englischen Erläuterung zu einem französischen Handbuch⁴³⁴ aus dem Jahre 1842: Das Glück oder Unglück der Individuen ist in hohem Masse von ihrer Erziehung abhängig, und zwar nicht nur im Blick auf den Unterricht, den sie erhalten, sondern in einem ganz umfassenden Sinne,

„as regards the formation of disposition, the acquisition and maintaining the right principles, and habits of thought and action, as well as of information relating to ordinary matters and to the phenomena which fall under the daily cognizance of the senses“
(Lee 1842, S. 328).

Ein anderes Argument wählte der irische Utilitarist William Thompson, der 1824 darlegte, dass und wie Bildung zur Ausbreitung des Wissens und so zum Glück des Menschen beiträgt. Das Streben nach Glück ist gleichbedeutend mit dem Streben nach Wissen, und wenn gemäss dem Grundprinzip des Utilitarismus das grösste Glück der grössten Zahl erreicht werden muss, dann folgt daraus, mit den aristokratischen Institutionen der Bildung zu brechen und das Streben nach Wissen jedermann zu ermöglichen (Thompson 1824, S. 333/334). Glück wäre so mit demokratischer Verschulung erreichbar und genau das setzte sich in der amerikanischen Pädagogik als konstituierendes Prinzip durch (Mayhew 1867, S. 311/312).⁴³⁵

Den konservativen Einwand, dass gerade die Beschränkung der Bildung auf Wenige (und Reiche) den Fortschritt des Wissens erbracht habe, lässt Thompson (1824, S. 336/337) nicht gelten. Wenn möglichst alle Mitglieder einer Gemeinschaft am Wissen teilhaben sollen, dann verlangt das ein universelles System der Bildung, das nicht der Staat vorschreibt, sondern das die Gemeinschaft frei wählen kann. Die Bildung dient dem Glück jedes ihrer Mitglieder und folgt keinem anderen Zweck (ebd., S. 337). Ein übergrosser Aufwand ist damit nicht verbunden:

„The number of years employed in the education of all the members of the community, the one sex as well as well as the other, should be four or five years, but the number of hours need not to be more than five each day“
(ebd., S. 338/339).⁴³⁶

⁴³³ James Earl Russell (1865-1945) war nach Studien in Deutschland seit 1897 am Teachers College der Columbia Universität in New York tätig.

⁴³⁴ Das Original *De l'éducation des mères de famille ou De la civilisation du genre humain par les femmes* erschien 1834 in Paris. Das Werk erhielt den Preis der Académie française.

⁴³⁵ Ignoranz macht unglücklich (Mayhew 1867, S. 312).

⁴³⁶ Das unnütze Wissen der Reichenschulen entfällt, die „toten Sprachen“ Latein und Griechisch, die Tortur der hölzernen Grammatikstunden, die zu vielen Fremdsprachen, die dazu führen, alle Bezeichnungen mehrfach

In den nächsten einhundertfünfzig Jahren stieg der zeitliche wie materielle Aufwand für die öffentliche Bildung dramatisch an, ohne dass das Auswirkungen auf das Glücksversprechen gehabt hätte, das nicht wie ein erreichtes oder verfehltes Ziel betrachtet wurde. Die mit dem Streben nach Glück verbundenen Erwartungen sind ebenso erneuerbar wie die Forderungen, sie lassen sich auf jeden Zustand der Gesellschaft anwenden, also sind in prosperierenden Phasen genauso plausibel wie in Zeiten der Krisen, immer verbunden mit pädagogischen Konzepten, denn das Glück muss erreichbar erscheinen (Malloch/Massey 2006, S. 131ff.). Dafür wird steigender Aufwand in Kauf genommen.

Aber nicht nur die Zielerwartung bestimmt den Glücksdiskurs in der Erziehung; ihm liegen Einstellungen und Denkfiguren zugrunde, die in Sprache und Kultur tief verankert sind. Sprichwörter kommunizieren Haltungen zu Kindern und ihrer Erziehung ebenso wie Märchen, Briefe oder Aphorismen. In Umgangssprache und Alltagskultur wird ständig kommuniziert, wie Eltern mit Kindern handeln sollen und welche Schlüsse sie aus dem ziehen können, was sie tun oder unterlassen. Die Richtung ist sehr stabil. Ganz selten findet sich ein Hinweis, dass sich nicht „alle Individuen nach einer Methode erziehen“ lassen und „der Erzieher von dem Kinde selbst lernen muss, wie er es erziehen und behandeln soll“ (Rixner 1823, S. 74).⁴³⁷

Die glücklichste Zeit im Leben ist die Kindheit - Denkt man an die Zielformel „Glück“ in der Erziehungstheorie, dann ist das eigentlich ein pädagogisch irritierender Sinnspruch. Ihm widersprach in der Märzauflage 1862 der amerikanischen Monatszeitschrift *Atlantic Monthly* ein anonymes Artikel mit dem Titel *Concerning the Sorrows of Childhood*. Unausgesetztes Glück, so heisst es, ist auch und gerade in der Kindheit nicht möglich. Kinder haben viele Sorgen, die nur ein Erwachsener „klein“ nennen kann. Man nimmt die Kinder nicht ernst, wenn man ihre Sorgen nicht kennt, sie sind nicht einfach aufgrund der pädagogischen Erwartungen der Erwachsenen „glücklich“, sondern machen sich ihr eigenes Bild von der Welt, in der sie leben.

Aber das Sprichwort „kleine Kinder, kleine Sorgen//grosse Kinder, grosse Sorgen“, das wohl aus dem 15. Jahrhundert stammt, ist bis heute gebräuchlich. Die genaue Herkunft verliert sich in der Geschichte, gesichert ist eine Erwähnung bei Etienne Legris, einem Kanoniker aus Lisieux im Norden Frankreichs.⁴³⁸ Die deutsche Fassung findet sich 1517 in Johann Geiler von Keyersbergs *brösamlin*⁴³⁹ (Liver/Singer 1998, S. 27). Mit der Reformation wurde „kleine Kinder//kleine Sorgen ...“ auch in gedruckter Form verbreitet und legte eine allgemeine Sicht auf Kinder nahe. Im 19. Jahrhundert stand das Sprichwort in Staatskalendern, Kirchenjahren, populären Spruchsammlungen, in Lebensbeschreibungen, Hausbüchern und natürlich auch in Ratgebern.

Gemeint waren konkrete Belastungen für Eltern und Umwelt, nicht persönliches Erleben. Grössere Kinder waren teurer für die Eltern und belasteten den Haushalt mehr als die kleineren, aus diesem Grunde mussten die Älteren arbeiten. Zudem waren die kleinen Kinder leichter zu beeinflussen, wengleich in der Erziehungsliteratur Trotz und Eigensinn immer ein Thema war.

lernen zu müssen, und die nur theoretischen Wissenschaften, die keinen praktischen Nutzen haben (Thompson 1824, S. 339).

⁴³⁷ Geschrieben hat das Johann Georg Hamann.

⁴³⁸ *De petit enfant petit dueil*. Etienne Legris verfasste 1444 ein Repertoire zum *Roman de la Rose*.

⁴³⁹ Band I/S. 66: „kleine kind kleine sorg grosse kinnd grosse sorg“. Schon Luther sprach von einem Sprichwort (Singer/Liver 1998, S. 27).

- Für beides war das Verständnis lange gering, aber sowohl Trotz als auch Eigensinn schienen dem Kinderglück entgegen zu stehen.
- Trotzige Kinder waren Kinder ohne Erziehung;⁴⁴⁰ sie wurden schnell mit einem Makel versehen und auch pathologisiert, weil sie als Gefahr für die anderen Kinder angesehen wurden.

Das Gegenbild des „artigen und fleissigen Kindes“ machte etwa der Berliner Verleger Carl Gustav Winckelmann in seinem Berliner ABC-Buch stark, das mit Illustrationen von Theodor Hosemann erschien und der belehrenden Unterhaltung von Kindern dienen sollte. Das Kinderideal der bürgerlichen Gesellschaft war Artigkeit, wer das entsprechende Verhalten zeigte, wurde belohnt. Die Kinder lernten, sich darauf einzustellen. Schon in Karl Wilhelm Ramlers⁴⁴¹ Sammlung *Lieder der Deutschen* von 1766 heisst es:

„Nie lasst ein artig Kind//Die wilde Strenge lieben,//Nur die nicht artig sind, //Lasst Grausamkeit verüben“
(Lieder der Deutschen 1766, S. 247).

In symbolischer Form sind gerade kleine Kinder immer wieder positiv generalisiert worden, als Chance zur Erneuerung ebenso wie als Gegenentwurf zum Leben der Erwachsenen. Die Vorstellung vom „goldenen Zeitalter“ der Kindheit ist in der Volksliteratur tief verankert und keineswegs erst eine romantische Erfindung (Chamber 2007, S 141-154). Die Romantik kennt eher den Gegenentwurf, Kinder, die wie Zwerg Nase verwandelt werden oder von Anfang böse sind. Dagegen bilden unschuldige und in ihrem spielerischen Glück ungestörte Kinder einen viel älteren Topos der Literatur, der Kunst oder auch der Emblematik.

Im 17. Jahrhundert kommt die Wendung auf, Erwachsene, die für ihr Glück nichts können und selbst nichts dazu beigetragen haben, als „Glückskinder“ zu bezeichnen.⁴⁴² Davon zu unterscheiden ist die Bezeichnung der „Glücksnatur“, der immer alles gelingt und die so die Gesetze des Glücks ausser Kraft setzt. Kindern wird oft zugeschrieben, dass sie intuitiv das Richtige tun; selten wird von Kindern gesagt, dass sie in dem, was sie taten, einfach nur Glück hatten. Irgendwie soll die Kontingenz des Glücks für sie aufgehoben sein, ohne dass alle Kinder „Glückskinder“ sein können. Der Ausdruck stammt nicht zufällig aus dem Märchen.

Im Märchen *Der Teufel mit den drei goldenen Haaren* spielt ein Glückskind eine zentrale Rolle, ein Junge, der mit einer Glückshaut zur Welt kommt und dem darum prophezeit wird, er werde die Tochter des Königs heiraten. Dieses Märchen ist schon in der ersten Ausgabe 1812 der Kinder- und Hausmärchen von Jacob und Wilhelm Grimm enthalten. Es soll auf die Besonderheit von Kindern hinweisen, denen alles gelingt, selbst wenn es darum geht, dem Teufel drei goldene Haare abzutrotzen. Das „Glückskind“ wurde danach zu einem viel benutzten Topos in der deutschen Literatur, der meistens verwendet wurde, um die Erfahrung verständlich zu machen, dass wie in Grimms Märchen auch im Leben alles glücken kann.

⁴⁴⁰ Emmy von Rhodens Roman *Der Trotzkopf. Eine Pensionsgeschichte für junge Mädchen* aus dem Jahre 1885 schildert ein Mädchen, das auf einem Gutshof in Pommern ohne Erziehung aufwächst.

⁴⁴¹ Karl Wilhelm Ramler (1725-1798) war von 1748 an als Dozent und später Professor für Philosophie an der Berliner Kadettenanstalt tätig. Er war auch Lyriker und Übersetzer.

⁴⁴² Ein Beispiel findet sich etwa in Julius Wilhelm Zingrefes Spruchsammlung *Apophthegmata* von 1639.

Einen „komischen Roman“ nannte Karl Friedrich Möchler⁴⁴³ seinen Roman *Das Glückskind*, der 1818 in Berlin erschien. 1850 erschien der Roman *Das Glückskind* des dänischen Schriftstellers Carl Bernhards in der deutschen Übersetzung von Karl-Ludwig Kannegiesser.⁴⁴⁴ Emmy Koeppel veröffentlichte unter dem Pseudonym „Georg Hartwig“⁴⁴⁵ 1894 bei Otto Janke in Berlin ebenfalls einen Roman *Das Glückskind*. Die Liste der Titel reicht bis zu Robert Walsers kurzer Erzählung „Das Glückskind“ auf der einen und Marie Bernhards⁴⁴⁶ Novelle *Das Glückskind* auf der anderen Seite, die 1925 im Leipziger Verlag von Friedrich Rothbart erschien. Als Motiv von Geschichten und Erzählungen findet „Glückskind“ natürlich noch wesentlich weitere Verbreitung und als Motiv der Didaktik ist es bereits im 18. Jahrhundert nachweisbar.⁴⁴⁷

Glückskinder sind von der Natur besonders bevorzugt und keine Erziehung kann das ändern. Es sind einzelne Kinder und seltene Fälle, bei denen zwischen Kindern und Erwachsenen nicht unterschieden wird. Wunderkinder sind ebenso selten, auch sie sind Kinder der Natur, die aber vielfach als unglücklich angesehen werden.⁴⁴⁸ Die herausgehobene Begabung erregt die Bewunderung des Publikums, vor dem sie sich präsentiert, aber zugleich wird gefragt, ob diesen Kindern nicht die Kindheit genommen werde. Die Wunderkinder gelten dann nicht als Glückskinder, sondern als verlorene Geschöpfe, die nie wirklich „Kinder“ sein konnten.

Christoph Martin Wieland hat darauf verwiesen, dass Rotkäppchen „wie ein sehr dummes Kind“ gesprochen habe, als sie dem Wolf sagte, die Grossmutter habe so grosse Pfoten.⁴⁴⁹ Dumme Kinder sind in der pädagogischen Literatur nie glückliche Kinder, für sie gilt das klassische Idiota-Motiv⁴⁵⁰ nicht, das Glück in der Beschränkung vermutet.

- Erziehung, die dumm macht, ist die der „schwarzen Pädagogen“, notierte Heinrich Heine auf der Reise von München nach Genua;
- aber die „frommen Diener der Religion“ haben ausgedient, weil nicht Dummheit, sondern Klugheit das Staatswohl befördert (Heine 2000, S. 535).
- Doch keine Erziehung kann Dummheit befördern wollen.

Glückliche Kinder gelten als sorglos, weil sie - wie bei Rousseau - ganz in der Gegenwart leben können. Aber schon Friedrich Schleiermacher (1846, S. 733) wusste, dass es sich dabei nur um die „elegische Sage des Alters handelt“, das „auf die Jugend zurückblickt“. Wohl gilt: „Das Bewusstsein des Moments erwacht früher als die Sorge für die Zukunft“; aber schon kleine Kinder können die Zeitdimensionen kombinieren, ohne ihr Erleben rein auf den Augenblick zu reduzieren (ebd.).

⁴⁴³ Der Jurist Karl Friedrich Möchler (1763-1857) war in verschiedenen deutschen Ländern in der Staatsverwaltung tätig und lebte nach den Befreiungskriegen in Berlin. Er war ein bekannter Schriftsteller, der 1806 gegen Napoleon das Gedicht „Der Eroberer“ verfasste.

⁴⁴⁴ „Carl Bernhard“ ist das Pseudonym für Andreas Nikolai de Saint-Aubin (1798-1865). Die erste Übersetzung des Romans *Das Glückskind. Eine Novelle* erschien 1837 in Kopenhagen und stammt von dem Verfasser selbst.

⁴⁴⁵ Das Pseudonym sollte auf den Arzt und den Verfasser vieler populärwissenschaftlicher Schriften, Georg Hartwig, hinweisen; Emmy Koeppel (1850-1916) war als Schriftstellerin und Übersetzerin tätig.

⁴⁴⁶ Die seinerzeit viel gelesene Schriftstellerin Marie Bernhard (1852-1937) lebte und arbeitete in Königsberg.

⁴⁴⁷ Ein „Glückskind“ kommt in Johann Bernhard Basedows Buchstabenspiel vor (Basedow 1771, S. 70-73).

⁴⁴⁸ Thomas Manns Novelle *Das Wunderkind* aus dem Jahre 1903 beschreibt einen achtjährigen Klaviervirtuosen, der das Glück des Künstlers erlebt, sein Publikum verachtet und nur von dem Kritiker durchschaut wird.

⁴⁴⁹ *Zufällige Gedanken über die Abschaffung des Erbadels in Frankreich* (1790).

⁴⁵⁰ Noch 1716 ist im Thesaurus paroemiarum Germanico-iuridicarum zu lesen: Unwissenheit sündigt nicht. Verfasser des Teutsch-Juristischnen Sprichwörter-Schatzes war der Jurist und Historiker Franck von Steigerwald (1666-1745).

- Sie spielen, aber sie „verlieren“ sich nicht im Spiel,
- sondern unterscheiden vorher und nachher,
- anders könnten sie nicht verarbeiten, was sie erfahren.
- Dennoch ist eine der häufigsten Beschreibungen von Kindern, dass sie glücklich im Spiel versunken seien.

Im Spiel sind Kinder glücklich, weil es ihre Daseinsform ist. Elaboriert hat diese volkstümliche These zuerst der Wiener Pädiater Johann Elias Löbisch (1851, S. 107).⁴⁵¹ „Versteht man unter Spielen eine Thätigkeit ohne andern Zweck, als den, sich zu beschäftigen, sich thätig zu fühlen, so kann man geradezu sagen, das Kind thut gar nichts anderes als s p i e l e n.“ Das Gegenteil, die Langeweile, wird zur „unerträglichen Pein“ (ebd., S. 108), alle Dinge umher sind Anstoss für die Phantasie (ebd.) und das Spiel des Kindes ist eine „Sinnenlust“ (ebd., S. 112). In ihm zeigt sich auch die Verschiedenheit der Geschlechter (ebd., S. 113), Mädchen und Jungen reagieren auf ihre Erlebniswelt mit einer ganz unterschiedlichen „Physiognomie der Bilder“ (ebd.).

Der Arzt Löbisch war einer ersten Autoren, die davon ausgingen, dass nicht nur der Körper des Kindes wächst, sondern sich die Seele gleichermassen entwickelt, ohne dabei, wie Rousseau, von starren Erziehungsphasen auszugehen. Es gibt nicht ein Schema der Entwicklung für alle Kinder, die also nicht teleologisch gedeutet werden. Sie werden nicht gemäss ihrer Natur glücklich oder unglücklich, sondern gestalten ihre seelische Entwicklung selbst, allerdings immer in Abhängigkeit zu ihrer Erziehung, die auch in der volkstümlichen Literatur lange als Kausalität eigener Art verstanden wurde. Sie macht den Unterschied, heisst es bereits in den Sprüchesammlungen des ausgehenden Mittelalters.

Verzärtelung und das Verwöhnen der Kinder sorgt für das Unglück der Erziehung, stellte Johann Heinrich Georg von Justi in seiner Abhandlung „Gedancken von den Fehlern der Kinderzucht“ fest (Justi 1760, S. 99). Viele Eltern sind in den ersten Jahren ausserstande, dem Kind „das geringste abzuschlagen ... Alles, was es verlangt, und war nur seine Unart, und seine unvernünftigen Begierden wollen, muss den Augenblick erfüllet werden. Es heisst: Es wird schon verständiger werden“ (ebd.). Doch mit dem Abwarten der Eltern ist das Kind verloren, ein „kleiner, loser Vogel“, der nie gelernt hat, seinen Willen oder seine Begierden zu „bezwingen“ (ebd., S. 99/100).

Dahinter steht der Sinnspruch vom Hänschen, das nie zum Hans wird, weil die Erziehung versäumt hat, ihn rechtzeitig in die richtige Richtung zu biegen. Der Spruch wurde nicht nur auf Schule und Bildung bezogen, sondern auch auf die moralische Entwicklung. „Zartes lässt sich eher biegen als Hartes“, hiess es in der untergangenen deutschen Spruchwelt. Die Warnung vor dem „Verzärteln“ oder „Verwöhnen“ zieht sich durch das gesamte 19. Jahrhundert und wird auch heute noch plausibel gefunden. Die „Biegsamkeit“ der Kinder ist lange Zeit Teil der pädagogischen Rhetorik, angehängt ist dabei oft die Metapher des „jungen Baumes“, der sich noch in die gewünschte Richtung bringen lässt und also ein glückliches Leben ermöglicht.

Die Theorie der pädagogischen Beförderung des menschlichen Glücks impliziert drei bis heute populäre Elemente der Erziehungsreflexion, die sich allgemein so bestimmen lassen: Erziehung ist eine singuläre und dauerhaft wirksame Kraft: Jeder Mensch hat nur *eine*

⁴⁵¹ Johann Elias Löbisch (1795-1853) war Facharzt für Frauen- und Kinder-Kranken-Instituts in Wien, das er von 1830 bis 1853 leitete. Dieses 1837 im Vorort Schottenfeld gegründete Krankenhaus bot die erste kostenlose Behandlung für Kinder an.

Erziehung. *Gelingt* die Erziehung, dann summiert sich an ihrem Ende eine positive Erfahrung zum Glück des Menschen. *Scheitert* die Erziehung, dann ist sie die Ursache für das Unglück. Aber „Erziehung“ ist zunächst nur ein Begriff, eine Formel oder eine Erwartung, die mit ganz unterschiedlichen Erfahrungen verknüpft werden kann, ohne daraus am Ende eine positive oder eine negative Summe ziehen zu können.

Zudem ist „Glück“ nicht einfach steigerbar, mehr und bessere Erziehung, was immer darunter verstanden werden mag, erhöht nicht einfach die Qualität der Glückseligkeit. Auch wenn Glück, weil zu anspruchsvoll, durch Wohlbefinden ersetzt wird, handelt es sich nicht um eine stabile Grösse, die stetig anwachsen kann. Und schliesslich: das Glück des *Kindes* kann nur dann als autonome Grösse erscheinen, wenn es *nicht* die Voraussetzung ist für das Glück des Erwachsenen. Die „glückliche Kindheit“ wird nachträglich von den Erwachsenen über sich konstruiert; sie ist nie das Glück des Kindes, das sie einmal gewesen sind, wie immer dieses gefasst werden mag.

Dass „Glück“ zu einer Zielgrösse der Erziehung hat werden können, bezieht sich auf einige paradoxe Voraussetzungen: Lebensglück wird angestrebt, weil es selten und eigentlich unerreichbar ist. Aber ohne Streben nach dem Glück der Kinder hätte die Erziehung kein gutes Gewissen. Das Gegenteil ist nicht Scheitern, sondern Irrelevanz, eine Erziehung, die die Kinder nicht erreicht und trotzdem stattfindet. Eine knappe Grösse wie Glück kann nicht vermehrt werden und ist doch Ziel der Erziehung. Es wird angestrebt, obwohl es nicht erreicht werden kann, und dies um der Kinder willen, deren späteres Glück weder vorgeschrieben noch vorweggenommen werden kann.

Reale Kinder entsprechen nicht dem, was für sie als Glückserfahrung vorgesehen ist. Wenn es das Glück der Erziehung gibt, dann findet es für beide, Erwachsene wie Kinder, woanders statt, als Ratgeberliteratur und Lernindustrie behaupten. Beide gehen davon aus, dass die guten Einwirkungen mit den richtigen Effekten verbunden werden können. Aber für Kinder wie für Erwachsene ist „Glück“ keine stabile Eigenschaft und so kein dauerhafter Zustand, sondern ein herausgehobener Moment oder auch ein verborgenes Erlebnis, das nicht künstlich erzeugt werden kann. Erziehung bringt nicht Glück hervor, sondern wenn, dann schützt sie die Glückserfahrung, und dies keineswegs leicht, sondern in ständiger Anspannung.

Wer „glückliche Kinder“ sehen will, muss für Events sorgen. Das Glückserleben der Kinder selbst ist davon unabhängig. Kinder vermeiden auch, untereinander davon zu sprechen, dass sie „glücklich“ seien. Wenn Erwachsene wollen, dass sie glücklich sind, dann werden sie entsprechend antworten, sofern materialistische Minimalansprüche erfüllt sind; aber Kinder verstehen es zugleich, sich gerade diesen Erwartungen auch zu entziehen, weil nur Distanzierung das Gewollte des Glücklichseins erträglich macht. Das macht es schwierig, „Glück“ als Zielgrösse der Erziehung verstehen zu können. Erlebnisse wechseln, Stimmungen schwanken und niemand kann den Augenblick des Glücks festhalten, der auf eigensinnige Weise zu wirken versteht. Wer also Kinder glücklich machen will, muss mit ihrem Widerstand rechnen.

Offen herbeigeführtes Glück verfällt der Logik jedes Wunsches, je mehr erfüllt wird, desto weniger ist vorhanden. Heutige Erfahrungen in Konsumkulturen ähneln einem permanenten Weihnachtsfest, das allein durch Fülle und Präsenz unglücklich machen kann oder gar keine Glücksgefühle mehr vermittelt, weil die Überraschung fehlt. Und weiter, Glück ist in der Fülle der Ereignisse nicht mehr unterscheidbar, und zwar weil es ständig abverlangt wird, durch Wunscherfüllung und weder durch Leistung noch durch Verdienst. Das Glück am

Ende einer langen Anstrengung ist merkwürdigerweise nicht das, was Kinder- und Jugendkulturen als erstrebenswert hinstellen, aber letzten Endes ist Erziehung eine lange Anstrengung, nur dass deren Ausgang nicht Glück sein muss.

Das „Glück der Erziehung“ ist daher die Verlässlichkeit von Erwachsenen, sich für ihre Kinder auch dann einzusetzen, wenn sie sich ihren Glücksdefinitionen entziehen; der Schutz des eigensinnigen Erlebens und Denkens, die den Kern der Kindheit ausmachen; die Einsicht in die Grenzen von Erziehung, die notwendig ist, weil sie *nicht* alles kann und *nicht* alles erreicht; die Entwicklung einer spannungsvollen, aber völlig einmaligen Geschichte, die Eltern und Kindern gemeinsam herstellen und mit vielen Brüchen fortsetzen, ohne ihr ausweichen zu können.

Kinder erleben nicht mehr Glück, je älter sie werden, darin sind sie nicht unterschieden von Erwachsenen. „Glück“ ist nicht steigerbar, so dass die Erziehung auch nicht fortschreitendes Glück oder gar Glücklichkeit auf Dauer hervorbringen kann. Wenn Kinder Glück anders wahrnehmen als Erwachsene, dann vor allem im Blick auf ihr Zeiterleben, das erst langsam Planungshorizonte eröffnet. Kinder lernen allmählich und durchaus mühsam, dass es Sinn macht, nach Glück zu streben, versteht man darunter den Horizont des eigenen Lebens und nicht das Erleben herausgehobener Momente. Aber Kinder sind gerade im Blick auf ihr Glück keine besseren Menschen, wie oft angenommen wird. Sie sind nicht *näher* am Glück als die Erwachsenen, weil sie dann näher beim Paradies sein müssten, was - zu *ihrem* Glück - ausgeschlossen ist.

Paul Klee hat den Moment des kindlichen Glücks zu erfassen versucht, aus der Perspektive des Erwachsenen, der weiss, dass Kinder sich selbst nicht als „glücklich“ darstellen können und wollen. Der „Wander-Artist“ von 1940 zeigt eine kindliche Gestalt, reduziert auf das eigene Glück. Man sieht Fröhlichkeit, Freundlichkeit und eigene Bewegung, die über den Rahmen der Erziehung hinaus weist (Fineberg 1995, S. 126). Der Rahmen begrenzt die Bewegung nur scheinbar, und das ist gut so. Das „Lumpen-Gespenst“ von 1933 ist kein künstlicher Horror, wie ihn Medien vorgeben, sondern versucht, die Vorstellungswelt des Kindes zu erfassen, ohne sie an die Furchtmotive der Erwachsenen zu binden (ebd., S. 120). Gerade für Kinder gilt, dass Schrecken glücklich machen kann, wenn der Horror verträglich scheint. Noch stärker ist die Zeichnung „wieder kindisch“ aus dem Jahr 1939 (ebd., S. 124). Man sieht keine psychoanalytische Regression, Klee stellt einfach dar, was die Vorstellung von Kindheit ausmacht, nämlich das Leben als schwebende Dauer und so als Glück. Wenn das Leben *nicht* so ist, muss das die Vorstellung nicht beeindrucken.

10. Kinderarbeit und die Verschulung der Gesellschaft

Die gesellschaftliche Lage der Kinder im 19. Jahrhundert war von den starken Gegensätzen der sozialen Klassen geprägt, sie bot den weitaus meisten Kindern nur wenig oder überhaupt keinen Raum für Eigenständigkeit und prägte überwiegend eine Erziehung der Lebensnot. Glück war für viele Kinder ein Fremdwort. Die neue Kinder- und Jugendliteratur des Jahrhunderts täuscht darüber hinweg, sie idealisiert das aktive Kind, das es in der harten Realität kaum gegeben hat.

- Kinder aus Arbeiterfamilien mussten früh selbst arbeiten,
- das gleiche galt für Kinder, deren Eltern Bauern waren.
- Die Kinder hatten lange keinerlei Rechte
- und unterstanden dem Vater als dem Vorstand der Familie.

Die Stellung der Kinder verbesserte sich über lange Jahrzehnte nur sehr allmählich, die Ideale der Erziehung des 19. Jahrhunderts waren also deutlich nur auf die bürgerlichen Familien zugeschnitten. Pädagogische Alternativen für die unteren Schichten entwickelten sich vor allem dort, wo Siedlungsprojekte verfolgt wurden. Der Armut und der sozialen Verelendung entging man wenn, dann durch Auswanderung und unter Inkaufnahme hoher persönlicher Risiken. Man muss sich vorstellen, dass Ende des 18. Jahrhunderts mehr als 60 Prozent der Arbeitskräfte in englischen und schottischen Textilfabriken Kinder waren, viele von ihnen unter zehn Jahren.

1833 wurde in England die Fabrikarbeit für Kinder unter neun Jahren verboten,⁴⁵² ein ähnliches Regulativ von 1839 untersagte in Preussen die Arbeit von Kindern unter zehn Jahren, was bedeutet, dass diese Praxis weit verbreitet gewesen ist und oft als selbstverständlich galt. Schweizer Kantone waren da fortschrittlicher.

- Im Kanton Zürich ist bereits 1815 eine Verordnung erlassen worden, welche die Kinderarbeit unter 10 Jahren in Fabriken oder an Spinnmaschinen untersagte.
- Kinder, die älter waren, durften 12 bis 14 Stunden arbeiten - nicht *mehr*, wie die Verordnung hervorhob.

Doch die kantonalen Unterschiede waren wie immer, so auch in dieser Hinsicht gross. Erst das eidgenössische Fabrikgesetz von 1877 untersagte generell die Arbeit von Kindern unter 14 Jahren, was nicht heisst, dass das Gesetz auch sofort durchgesetzt wurde, und zwar weder in den Fabriken noch im Gewerbe oder in der Landwirtschaft.

Bauern im süddeutschen Raum konnten für sich legal „Verdingkinder“ erwerben. Dabei handelte es sich zumeist um Scheidungs- oder Waisenkinder, die von den Behörden zur Arbeit frei gegeben wurden. Die Kinder der armen Bergbauern aus den Alpenländern hiessen in Süddeutschland auch „Schwabenkinder“, weil sie von Tirol oder Graubünden aus vor allem in Oberschwaben auf Kindermärkten verdingt wurden. In Ravensburg gab es einen eigenen „Hüttekindermarkt“, der auch „Sklavenmarkt“ genannt wurde. Jährlich arbeiteten legal etwa

⁴⁵² *English Factories Act* (1833).

sechstausend Kinder auf Höfen im Ausland, wo sie ausgebeutet und oft auch misshandelt wurden, ohne je eine Alternative zu haben (Uhlig 2003).

Auch in der Schweiz war das Verdingen von Kindern verbreitete Praxis, etwa auf den Höfen im Emmental oder im Berner Oberland. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden im Kanton Bern jedes Jahr rund 6000 Kinder „verdingt“ (Leuenberger/Seglias 2008). Einen gesetzlichen Schutz für diese Kinder gab es nicht.

- Sie wurden als kostenlose Arbeitskräfte ausgebeutet und mussten oft auch Misshandlungen ertragen.
- Die Versorgung war schlecht und die soziale Stellung war tiefer als die der Knechte und Mägde.
- In manchen Regionen wurden diese Kinder auf einem „Verdingmarkt“ angeboten und versteigert.
- Dass sie in „Pflegefamilien“ unterkamen, mutet angesichts der Praxis wie ein Hohn an.

In den Vereinigten Staaten existierte bis zum Bürgerkrieg praktisch keine wirksame Regulierung der Kinderarbeit. Wenig entwickelt war auch die Justiz. Erst 1899 wurden Jugendgerichte eingeführt, bis dahin galt für Kinder und Jugendliche das Strafmass für Erwachsene. Gerichtlich verurteilte Kinder wurden genau behandelt wie Verbrecher, sie wurden in Gefängnisse eingesperrt, die keinerlei Massnahmen zur Resozialisation vorsahen. Und das Strafmass wurde voll verbüsst, Bewährungen gab es nicht.

Wie viele Kinder genau in amerikanischen Fabriken und Manufakturen arbeiten mussten, liess sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts statistisch gar nicht erfassen, weil Frauen- und Kinderarbeit wenn, dann zusammen erhoben wurden. Der weitaus grösste Teil der Kinderarbeit wurde aber gar nicht erfasst. 1836 beläuft sich eine Schätzung auf 200.000 junge Frauen, die in irgendeiner Form ausserhalb der Familie beschäftigt waren. Sie fanden Arbeit nicht aufgrund ihrer Ausbildung, sondern weil sie preiswerter waren als Männer. Kinder waren noch billiger und für die Besitzer daher noch attraktiver.

- Die Arbeitszeit für Kinder betrug oft zwischen 50 und 70 Stunden,
- sechs Tage die Woche,
- nur um einen oder zwei Dollar zu verdienen,
- und das unter Androhung drakonischer Strafen.

Viele Kinder begannen wie im Mittelalter mit sieben Jahren zu arbeiten und besuchten daher keine Schule. Sie lebten in erbärmlichen Umständen ohne gesetzlichen Schutz und konnten gar nicht anders, als sich zu verdingen. 1899 hatten erst 28 amerikanische Bundesstaaten Gesetze gegen die Kinderarbeit erlassen, die noch in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts weit verbreitet war (Hindman 2002). Es ist daher verständlich, dass die vollständige Abschaffung der Kinderarbeit auf den Reformagenden des 19. Jahrhunderts ganz oben stand. Aber wer setzte sich überhaupt für die Kinder ein, wenn die Familien allen Grund hatten, sie an der Bewältigung des Elends teilhaben zu lassen und sie nicht in die ökonomisch nutzlose Schule zu schicken?

Kinder waren nicht nur billige, sondern auch höchst nützliche Arbeitskräfte. Die Schächte in den Kohlengruben liessen sich eng und niedrig halten, wenn Kinder den Abbau und vor allem den Transport der Kohle besorgten. Es störte die Eigentümer nicht, wenn dadurch das Wachstum der Kinder beeinträchtigt wurde. Kinder waren auch sehr geeignet für

Arbeiten in den schmalen Ventilationsschächten der Minen. Sie mussten nicht nur im Kohlebergbau schwere Lasten tragen, die ihre Kräfte überstiegen, weil dadurch erwachsene Arbeitskräfte eingespart werden konnten. Auch beim Schornsteinfegen wurden Kinder eingesetzt, weil sie in die engen Kamine kriechen konnten. In den Kohleminen begannen die Kinder die Arbeit oft schon mit fünf Jahren und viele wurden nicht älter als fünfundzwanzig. Und nicht wenige Kinder arbeiteten als Prostituierte oder Strassendiebe.

Die Familien brauchten das Einkommen der Kinder, um überleben zu können. Manchmal verkauften die Familien die Kinder auch an die Fabrik, wo sie wie Arbeitssklaven gehalten wurden. Die Fabriken selbst waren vielfach feucht, dunkel und dreckig, die Kinder waren oft krank und auch hier nicht starben nicht wenige bei der Arbeit. Eine grosse Zahl von Kindern waren auch in der Landwirtschaft beschäftigt, und es war besser, überhaupt Arbeit zu haben, wie gering sie auch immer bezahlt wurde, als auf der Strasse leben zu müssen. Das besondere Pathos für Kinder in der Pädagogik des ausgehenden 19. Jahrhunderts hatte also sehr reale Ursachen. Regeln sozialer Verantwortung mussten überhaupt erst aufgebaut werden.

1810 sollen in den Vereinigten Staaten geschätzt fast zwei Millionen schulpflichtige Kinder zwischen 12 und 18 Stunden am Tag gearbeitet haben, ohne dass sie dabei eine Schule von Innen gesehen hätten. 1813 legte Connecticut als erster Bundesstaat gesetzlich fest, dass Kinder, die arbeiten mussten, auch ein Mindestmass an Schulunterricht erhalten sollten. Solche Gesetze waren aber Jahrzehnte lang gar nicht durchzusetzen, weil die Mittel zur Überwachung fehlten. Praxis war auch, dass viele Fabriken ganze Familien anstellten und sie mit einem Gemeinschaftslohn zwangen, die Kinder arbeiten zu lassen. Besonders ausgebeutet wurden Immigrantenfamilien ohne soziale Wurzeln oder die Kinder aus den Slums, die ohne Arbeit nicht überleben konnten. Kinder waren auch deshalb gesuchte Arbeitskräfte, weil sie sich gegen die Arbeitsbedingungen nicht wehrten und nicht streikten.

1831 wurde in Massachusetts die „New England Association of Farmers, Mechanics and Other Workingmen“ gegründet, die 1832 einen Bericht ihres Committees on Education vorlegte, der die uneingeschränkte Kinderarbeit kritisierte und forderte, dass die Kinder in den Fabriken einen Mindestanteil von Schulzeit erhalten sollten. Das erste Gesetz dieser Art wurde vier Jahre später ebenfalls in Massachusetts verabschiedet. Statt zu arbeiten, sollten die schulpflichtigen Kinder sollten mindestens drei Monate im Jahr Unterricht erhalten. Doch auch diese Minimalforderung liess sich kaum durchsetzen. Bei Inspektionen wurden die Kinder einfach in den Fabriken versteckt. Oder die Besitzer erklärten, die Kinder würden nur ihren Eltern helfen, was legal war.

Der Bericht von 1832 war der erste seiner Art. Er deckte haarsträubende Zustände in den Fabriken auf, etwa dass am Morgen bei Arbeitsbeginn drei Glockensignale dafür sorgten, dass niemand später als 25 Minuten nach Tagesanbruch mit der Arbeit begann. Gearbeitet wurde durchgehend bis acht Uhr abends mit zwei je 25minütigen Pausen am Morgen und am Mittag. In vielen Fabriken stellten Kinder mehr als die Hälfte der Arbeiter. Und die Arbeitszeit richtete sich nach der „factory time“, die 25 Minuten länger dauerte als die Echtzeit (Hemlett Bremner 1970, S. 614). Die Arbeiter selbst hatten keine Uhren. Wenn sie streikten, wurden sie sofort entlassen; es gab bedingt durch die Einwanderung und die Armut immer eine genügend grosse Reservearmee von Arbeitskräften.

Um 1800 existierten in den Vereinigten Staaten ganze acht Institutionen, die sich um missbrauchte und vernachlässigte Kinder kümmerten, Mitte des 19. Jahrhundert waren es bereits neunzig, die von den Kirchen ins Leben gerufen oder von Philanthropen unterstützt

wurden. 1853 gründete Charles Loring Brace die amerikanische „Children’s Aid Society“, nachdem bereits in den Jahren zuvor etwa in Boston Fürsorgestationen für die Slumkinder eingerichtet worden waren. 1851 verabschiedete der Bundesstaat Massachusetts das erste moderne Adoptionsgesetz, in dem das Wohlergehen der Kinder und nicht die Interessen der Erwachsenen im Mittelpunkt standen.

Noch im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts sind aus Neu-England Fälle bekannt, in denen Achtjährige von ihren Familien als Lehrlinge verkauft wurden und in Handwerksbetrieben bis zu ihrem 21. Lebensjahr arbeiten mussten, ohne Entgelt und nur für Kost und Logis. 1876 verlangte die amerikanische Working Men’s Party das generelle Verbot der Kinderarbeit unter 14 Jahren, aber erst 1938 wurden mit dem „Fair Labor Standards Act“ erstmals landesweite Regelungen für die Kinderarbeit durchgesetzt. Es dauerte nochmals Jahrzehnte, bis diese Standards etwa in der Landwirtschaft auch wirklich durchgesetzt waren.

Zum Vergleich: Im Deutschen Kaiserreich hatte das Kinderschutzgesetz von 1903 die Arbeit von Kindern unter zwölf Jahren im Handel und unter vierzehn Jahren in Industrie und Gewerbe verboten. Kinderarbeit in der Land- und Forstwirtschaft wurde in Westdeutschland nicht früher als 1960 verboten. Im Bürgerlichen Gesetzbuch des Kaiserreichs gab es erst 1896 einen Paragraphen, der die Misshandlung und Vernachlässigung von Kindern unter Strafe stellte. Und erst 1973 wurde an deutschen Schulen die so genannte „körperliche Züchtigung“ verboten, ein Begriff, der inzwischen aus dem Sprachgebrauch verschwunden ist. Das bedeutet nicht, dass auch Gewalt gegen Kinder verschwunden ist.

Was die Entwicklungen in den verschiedenen Ländern miteinander gemein haben, ist der stetig wachsende Einfluss des Staates auf Erziehung und Bildung. Die Schulabschlüsse erhielten erst mit den staatlichen Berechtigungen einen Gegenwert, der sie auch für ärmere Familien interessant machte. Erst jetzt - Ende des 19. Jahrhunderts - wurden für die Kinder Sparguthaben angelegt und Verzichtleistungen organisiert, mit denen Sekundarschul-Ausbildungen finanziert werden konnte, wie sich etwa an der Entwicklung der amerikanischen High School nach 1893 zeigen lässt. Das Motiv vieler Eltern, „die Kinder sollen es einmal besser haben“, ist erst also seit hundert Jahren eine zunehmend reale Möglichkeit.

Die moderne Reformpädagogik ist nicht als Reaktion gegen die Kinderarbeit entstanden. Ihr erster Ort war nicht die Fabrik, sondern die bürgerliche Familie und die staatliche Schule; erst nach dem Ersten Weltkrieg erreichten die Ansätze der „neuen Erziehung“ auch die organisierte Arbeiterbewegung. „Reformpädagogik“ in Europa - ohne dass es diese Bezeichnung bereits gegeben hätte - hiess im 19. Jahrhundert vor allem die Entwicklung des staatlichen Schulwesens. Zwar wurden bis zur Mitte des Jahrhunderts zahlreiche Privatschulen gegründet, die auch mit einem veränderten Curriculum und neuen Zielsetzungen verbunden waren, aber der Basisprozess war die Entwicklung und Lenkung der Schulen durch den Staat.

Das geschah mit ganz unterschiedlichen Geschwindigkeiten.

- Als die Verstaatlichung der Volksschule in Frankreich abgeschlossen war (um 1840), hatte sie in Italien noch gar nicht richtig begonnen.
- In England begann die Entwicklung ebenfalls vergleichsweise spät, nämlich erst 1870,

- während sie in Preussen mit der ersten Verordnung der Allgemeinen Schulpflicht (1717)⁴⁵³ sehr früh angefangen hatte, jedoch erst im Laufe des 19. Jahrhunderts auch wirklich durchgesetzt wurde.

Im Herzogtum Württemberg ist bereits 1649 die allgemeine Schulpflicht eingeführt worden, also weit früher als in Preussen,⁴⁵⁴ doch noch hundert Jahre später wurde kaum die Hälfte der schulpflichtigen Kinder von den Behörden überhaupt registriert, und von denen gingen längst nicht alle auch tatsächlich zur Schule. Viele Gemeinden konnte sich trotz des Gebotes Luthers, christliche Schulen einzurichten,⁴⁵⁵ einen Lehrer gar nicht leisten und wenn dann Lehrer angestellt wurden, waren sie kaum ausgebildet und übernahmen weitgehend die Lehrmittel und das Pensum ihrer Vorgänger. Eine eigene Ausbildung gab es für Elementarlehrer nicht.

Das erste öffentliche evangelische Lehrerseminar in Württemberg wurde erst 1811 in Esslingen eingerichtet. 1825 folgte in Schwäbisch-Gmünd das Seminar für die katholischen Lehrkräfte. Bis dahin konnten die Gemeinden im Bereich der Elementarbildung einstellen, wen sie wollten. Wohl wurden die Kandidaten vor Antritt ihrer Lehrerstelle geprüft, doch die Protokolle dieser „Lehrerexamen“ zeigen, dass die Kenntnisse kaum über das hinausgingen, was unterrichtet werden musste. Allenfalls auf Gesang wurde besonderes Gewicht gelegt, weil die Schule auf den sonntäglichen Gottesdienst vorbereiten musste. Der Elementarunterricht selbst war im Blick auf die Methoden kümmerlich und bezogen auf die Disziplin ebenso willkürlich, wie aus Sicht der Kinder unberechenbar. Und es gab grosse Unterschiede zwischen den städtischen und den ländlichen Elementarschulen.

Das Elementarschulwesen war noch Jahrzehnte später vernachlässigt. Das erste württembergische Volksschulgesetz datiert auf den 29. September 1836. Novelliert wurde dieses Gesetz mehr als zwanzig Jahre später, am 6. November 1858. Nunmehr war jedes Kind vom siebten bis zum vierzehnten Lebensjahr schulpflichtig. Aber was das auch zu diesem Zeitpunkt in Württemberg noch hiess, lässt sich der Landesstatistik des Jahres 1863 entnehmen; beschrieben wird die Situation der Schulen mehr als sechzig Jahre nach Schillers Tod. Es heisst in der Statistik:

„In jedem Ort mit 30 oder mehr Familien muss eine Volksschule bestehen. Die Zahl der Lehrer beträgt bis zu 90 Kindern 1, bei einer grösseren Zahl bis 180 2 und sofort für je 90 Kinder 1 Lehrer weiter. Wenn der Unterricht in getrennten Abtheilungen und Schulstunden ertheilt wird, kann die Schülerzahl bei 1 Lehrer bis 120, bei mehreren (Lehrern) bis zu 130 für jeden steigen. Bei mehreren Lehrstellen an einer Schule kann ein Theil derselben durch Unterlehrer und Lehrgehilfen, an Mädchenschulen und den untersten Knabenklassen auch durch Lehrerinnen versehen werden“
(Das Königreich Württemberg 1863, S. 735).

Die Entwicklung der Volksschule stellte die Elementarbildung auf eine neue Grundlage. Statt nur die Elementarien - Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen - wurden

⁴⁵³ Das Datum bezieht sich auf die erste Verordnung des Preussischen Königs Friedrich Wilhelm I. vom 28. Oktober 1717, die sich lediglich auf die königlichen Domänen richtete und der weitere Edikte folgten.

⁴⁵⁴ Das erste deutsche Reglement über die Schulpflicht von Jungen und Mädchen entstand 1592 im Herzogtum Pfalz-Zweibrücken. In Württemberg hatte schon die grosse Kirchenordnung von 1559 die Schulpflicht für Jungen festgelegt.

⁴⁵⁵ Massgebend ist Martin Luthers Schrift *An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen* von 1524.

nunmehr Fächer unterrichtet. Aber auch das war Mitte des 19. Jahrhunderts noch nicht sehr weit fortgeschritten. In der Landesstatistik heisst es dazu lakonisch:

„Die gesetzlichen Unterrichtsgegenstände in den Volksschulen sind: Religions- und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, deutsche Sprache und Singen. Andere Unterrichtszweige sind nicht ausgeschlossen. Der Religionsunterricht wird von den Ortsgeistlichen ertheilt“ (ebd.).

Dass andere Unterrichtszweige „nicht ausgeschlossen“ sind, muss als eine Vorsichtsregel verstanden werden. Wenn wohlhabende Gemeinden das vom Staat festgelegte Minimum überschreiten wollten, dann konnten sie das, allerdings auf eigene Kosten. Über die Finanzierung der Schulen heisst es generell:

„Die Kosten der Volksschulen sind, so weit nicht örtliche Stiftungen und sonstige Einnahmen ausreichen, aus Gemeindemitteln zu bestreiten; jedoch werden ärmere Gemeinden durch Staatsbeiträge zu den Schulhausbauten und den Gehalten der Lehrer unterstützt“ (ebd.).

Die Verschulung im deutschen Sprachraum war zu Beginn des 18. Jahrhunderts extrem ungleich. In den Augen der Zeitgenossen gab es gute und erbärmliche Schulen, gemeinsame Masse oder Standards waren erst in Ansätzen vorhanden. Im Elementarbereich wurden immer noch Klassen und nicht Jahrgänge unterrichtet, das von Johannes Sturm in Strassburg begründete Prinzip des neunklassigen Gymnasiums, mit dem geschlossene Klassen promoviert wurden, hatte sich nur im Bereich der Höheren Bildung durchgesetzt, wobei aber längst nicht überall tatsächlich neun Klassen gebildet wurden. Auch hier entschied das Budget über die pädagogische Absicht. Selbst die Zeit des Unterrichts war noch ganz unterschiedlich geregelt.

Die Schulämter wurden durch Wahlen in den Gemeinden besetzt, ohne damit mehr als örtliche Erwartungen zu verbinden. Erst im Verlaufe des 18. Jahrhunderts entwickeln sich Formen der Ausbildung für eine Praxis, die zuvor weitgehend selbst gestaltet war. Von einem wirklichen Stand oder einer Profession kann aber erst dann die Rede sein, wenn ein gemeinsame Ausbildung vorhanden ist. Die ersten Seminare für die Ausbildung von Elementar- oder Volkslehrern entstanden erst am Ende des 18. Jahrhunderts. Kurse und Anleitungen gab es allerdings schon früher, in Weimar etwa konnten sich schon 1726 Gymnasiasten auf den Unterricht in den niederen Schulen vorbereiten, eine Ausbildung im heutigen Sinne war das aber natürlich nicht.

Die meisten Schulmeister übernahmen die Lehrbücher ihrer Vorgänger, und oft war die Fortsetzung der bisherigen Praxis die Bedingung für die Anstellung. Die Besoldung war je nach Grösse und Reichtum der Gemeinden ganz unterschiedlich. Und die Schulen hatten nur ein begrenztes Mandat. Ein grosser Teil der Bildung wurde privat angeboten und stand so nur wenigen offen. „Höhere Bildung“ war nicht einfach ein Kanon von Schulfächern, vielmehr wurden Fertigkeiten verlangt. Viele Künste wie das Fechten, das Tanzen oder auch die angewandte Mathematik wurden traditionell ausserhalb der Schule gelehrt (Johnston 1996). Das gilt auch für die Schreibkunst, die eine eigene Profession darstellte. Nach der Reformation, also Mitte des 16. Jahrhunderts, hatte lateinische Gelehrsamkeit die praktische Ausbildung im Fechten, Tanzen und der Kriegskunst abgelöst (Wagner 1985), womit die private Nachfrage angereizt wurde.

In Nürnberg etwa gab es noch bis 1808 „Modisten“, also Schreib- und Rechenmeister, die eigene Schulen anboten (Jaeger 1925, Steinmaier 2001). Sie lehrten die Kunst der Kalligraphien und des Rechnens im Blick auf die Druckwerkstätten und so für das Berufsfeld. Die Schüler solcher Meister wurden später Kaufleute und nicht Gelehrte. Auch Kanzleischreiber wurden so ausgebildet. Die Meister beherrschten eine Kunst, die zu lernen mit hohem Nutzen verbunden war. Daher verwundert es nicht, wenn die gymnasiale Form der Bildung immer auch umstritten war. 1715, in Paul Jacob Marpergers⁴⁵⁶ Theorie der Kaufmannschaft, wird ein eigenes Ausbildungsprogramm entwickelt, das auf Fremdsprachen, nützliche Wissenschaften und historische Kenntnisse setzt (Marperger 1715/1997, S. 102ff.). Marperger war auch der erste Autor im deutschen Sprachraum, der ein eigenes „Mercantilisches Studio“ an den Universitäten forderte (ebd., S. 119).

Die Entwicklungen in den Vereinigten Staaten hatten eine ganz andere Ausgangslage und ein gänzlich anderes Ziel, nämlich den Aufbau einer demokratischen Gesellschaft. Die Verstaatlichung der Erziehung war abhängig von der Industrialisierung des Landes, die sich zwischen den einzelnen Bundesstaaten ganz unterschiedlich vollzog. Sie begann an der Ostküste, nur hier war das Land um 1820 überhaupt nennenswert besiedelt und gesellschaftlich strukturiert. Hier finden sich nicht nur die ersten öffentlichen Schulen, sondern auch die ersten Ansätze einer alternativen Form von Unterricht, die aber nicht als eine „Industrialisierung“ eigener Art vorgestellt werden dürfen. Sie waren gegen die damalige Normalform von Schule gerichtet, also gegen rüde Disziplinierung und sinnloses Auswendiglernen.

Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts verdoppelte sich die Bevölkerung der Vereinigten Staaten ohne starke Immigration, jährlich wanderten nicht mehr als 8.000 Personen ein.

- Gemäss Zensus von 1820 betrug die Zahl der Einwohner rund 10 Millionen,
- 1850 waren es etwa 23 Millionen,
- nunmehr mit einem Anteil von Immigranten, der fast zehn Prozent ausmachte.

Die ersten grossen Wellen der Einwanderung fielen ungefähr mit der Entwicklung des Eisenbahnbaus zusammen; erst jetzt wurde das Land erschlossen, was einher ging mit der rasanten Entwicklung der Städte nicht nur an den Küsten, sondern auch im Inneren der Vereinigten Staaten. Die verschiedenen Prozesse der Schulentwicklung schlossen hier an.

Noch in den ersten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts waren die Vereinigten Staaten ein angelsächsisches Land, das von protestantischen Eliten regiert wurde. Für die häusliche Erziehung massgebend waren die Doktrinen der vielen Kirchen, ein öffentliches Bildungswesen existierte nur in Ansätzen. Zwar führten nicht wenige Gemeinden eigene Schulen, aber der Unterricht hatte noch keinen säkularen Lehrplan und wurde örtlich geregelt, vielfach unter Beteiligung der Kirchen. Die Lehrmittel entsprachen den jeweiligen Glaubensrichtungen. Ihre Verbreitung war lokal begrenzt, landesweite Lehrmittel waren erst die *McGuffey Readers*, die von 1836 an erschienen und die für den Leseunterricht verwendet wurden.⁴⁵⁷

⁴⁵⁶ Paul Jakob Marperger (1656-1730) bezog mit zehn Jahren die Theologische Fakultät in Altdorf. Danach absolvierte er eine Lehre in einem Handelshaus in Lyon. Er war an vielen Orten als Kaufmann tätig und begründete in Deutschland die kaufmännische Berufsbildung. Marperger wurde 1724 als Kursächsischer Hof- und Kommerzienrat nach Dresden berufen.

⁴⁵⁷ Der Verfasser war William Holmes McGuffey (1800-1873), ein ordiniertes Mitglied der presbyterianischen Kirche, der an verschiedenen amerikanischen Colleges und Universitäten Philosophie lehrte. Vor seinen

Der Idee einer freieren Erziehung mit demokratischer Zielsetzung tat das keinen Abbruch, eher im Gegenteil. Allerdings musste der Träger der Idee erweitert werden, nicht mehr einzelne Bildungsunternehmer traten auf den Plan, sondern der Staat. Die Verbesserung der Bildung wurde zu einer öffentlichen Aufgabe, wozu auch verschiedene Berichte über den Zustand der Schulen beitrugen. Einer dieser Reports stammt von Henry Barnard, einem Anwalt aus Connecticut, der 1837 in das Abgeordnetenhaus dieses Bundesstaates gewählt wurde und dort ein Jahr später ein Bahn brechendes Gesetz zur staatlichen Schulaufsicht durchbrachte.

Das Gesetz war die Grundlage für die Etablierung eines Board of Commissioners of Common Schools, das bis 1842 bestand. Sekretär des Board wurde Barnard, der später einer der bekanntesten amerikanischen Pädagogen werden sollte. Seine Beschreibung der Schulen von Connecticut basiert auf Inspektionsreisen, die er im Auftrag des Board durchführte. Der Bericht lag 1839 vor und lieferte erschreckende Befunde.

- Henry Barnard besuchte 104 Schuldistrikte, die weitgehend identisch waren mit den Gemeinden.
- Connecticut hatte gemäss Zensus des Jahres 1840 etwas mehr als 300.000 Einwohner und war aufgrund der frühen Industrialisierung vergleichsweise wohlhabend.
- Die Verfassung von 1818 hatte erstmalig Staat und Kirche getrennt, aber beide Faktoren wirkten sich noch nicht auf die Qualität der Schulen aus.

31 der Schulhäuser, die Barnard in Augenschein nahm, befanden sich in einem guten baulichen Zustand, 73 waren mehr oder weniger stark vernachlässigt. Nur sieben aller Schulhäuser waren so eingerichtet, dass sie als angenehm und praktisch angesehen werden konnten. Die meisten Häuser waren billige Konstruktionen ohne Sinn für die Belange der Schularchitektur.

- In drei Schulhäusern konnten alle Kinder den Lehrer ansehen, in sieben sassen sie so, dass sie das Zentrum des Raumes vor sich sahen.
- In allen anderen waren die Schulbänke gegen die Wand gestellt und hintereinander geordnet.
- Die Schüler wurden nach ihrer Grösse eingeteilt, die älteren sassen auf grösseren Bänken mit dem Rücken zum Lehrer, ausgenommen, wenn sie Lesen und Buchstabieren mussten.

Das war neben der „Stillarbeit“ ihre einzige Aktivität, zu der sie aufgefordert wurden. Die Bänke der Grösseren hatten keine Rückenlehnen. Die jüngeren Schüler sassen auf kleineren Bänken in der Mitte des Raumes, auch für sie gab es nicht immer Lehnen, so dass sie während der Lektion unbequem und angestrengt sassen, was alleine deutlich macht, wie stark sie diszipliniert werden mussten, damit Unterricht überhaupt stattfinden konnte.

- In 96 Bezirken bestand die Schule aus nur einem Klassenzimmer, lediglich acht Schulen verfügten über zwei Räume.
- Im Durchschnitt waren diese Räume 20 Fuss breit und 8 Fuss hoch.

Lesebüchern gab es nur den *New England Primer*, ein ABC-Buch auf christlicher Basis, das 1688 zum ersten Male gedruckt worden war. Daneben gab es zahlreiche *Rudiments of Reading*, die von Pfarrern verfasst und lokal verbreitet waren.

- 75 Schulen verfügten über einen Ofen, keine einzige hatte eine Anlage zur Ventilation.
- In 39 Schulen gab es Jalousien für die Fenster, die anderen hatten keine Möglichkeit, das Tageslicht zu regulieren.

Nirgendwo waren Fussmatten in Gebrauch, entsprechend dreckig waren auch hier die Fussböden. In 100 Schulen gab es keinen Pausenhof, die Kinder mussten auf der Strasse spielen. Nur in 40 Distrikten standen Bäume in der Nähe des Schulhauses, so dass für Schatten gesorgt war. 89 Häuser befanden sich direkt neben der Strasse, einen gesicherten Schulweg gab es nicht.

Barnard fand nur eine Schule, die für den Unterricht einen Globus und naturwissenschaftliche Geräte zur Verfügung hatte. Wandtafeln waren in 29 Schulen vorhanden, drei hatten auch Landkarten und nur in einer sah Barnard eine Uhr. Keine einzige Schule hatte eine eigene Bibliothek, keine ein Thermometer und keine einen Vortragsraum. Einheitliche Lehrmittel gab es nicht, die Lehrkräfte benutzen oft ältere Vorlagen. Die Grunderfahrung war Enge. In den Landbezirken stellte ein kleiner Holzraum den Eingang dar, hier mussten die Kinder ihre Hüte und Mäntel aufhängen. In den grösseren Gemeinden wurden bis zu 50 Schüler in einem Raum unterrichtet, der für 20 bis 25 eingerichtet war (First Annual Report 1839; Barnard 1851, S. 12-22).

Von den rund 67.000 Schülern, die theoretisch um 1840 in Connecticut hätten eingeschrieben sein müssen, waren geschätzt 17.000 ständig abwesend. Viele andere besuchten die Schulen nur unregelmässig, weil sie arbeiten mussten oder ihre Familien Bildung als überflüssigen Luxus betrachteten. Die Gehälter der Lehrkräfte betrugen durchschnittlich rund 14 Dollar monatlich für die Männer und unter 6 Dollar für die Frauen. Erst 1854 wurden in Connecticut Schulsteuern erhoben, bis dahin gab es nur örtlich ganz unterschiedliche Gemeindefonds. Die Steuern sind ein Indiz für die Stärkung des Staates, und wenn Schulsteuern regelmässig gezahlt werden, ist das ein Indiz für die Akzeptanz der öffentlichen Schule.

Eine besonders herausragende Geschichte, die diesen Prozess verdeutlichen kann, spielt in Massachusetts, dem Bundesstaat, der bis zum Bürgerkrieg wohl am meisten für die Entwicklung seines Schulwesens getan hat. Die Massachusetts Bay Colony ist 1629 durch eine Charta des englischen Königs gestiftet worden. Die Siedler waren Puritaner, zu ihrem Hauptort wurde Boston, das am 17. September 1630 gegründet wurde. Hier entstand nicht nur die erste Lateinschule des Landes, sondern auch das Harvard College. Und hier hat sich die Geschichte der ersten grossen Schulreform in einem amerikanischen Bundesstaat zugetragen, deren Richtung wegweisend war für das, was wir heute „Verstaatlichung“ des Bildungswesens nennen und meistens durch eine preussische Brille betrachten.

Ein ganz anderer Ort der Bildungsgeschichte ist Massachusetts, der sechste Bundesstaat der Vereinigten Staaten, in dem 1826 die erste Eisenbahnlinie Nordamerikas gebaut wurde. Ihr Ursprung war die Stadt Quincy bei Boston.⁴⁵⁸ Aus ihr stammte John Quincy Adams, der zwei Jahre zuvor zum sechsten Präsidenten gewählt worden war. Nicht zufällig erschien 1831 in Boston The Liberator, die erste Zeitung, die sich öffentlich gegen die Sklaverei aussprach. 1833 wurden durch einen Zusatz zur Verfassung von Massachusetts Staat und Kirche getrennt, damit ging die Vorherrschaft der Puritaner zu Ende, die das Land seit dem 17. Jahrhunderts besiedelt hatten. 1837 baute Samuel Morse aus Charleston in

⁴⁵⁸ Quincy wurde als „Braintree“ 1640 gegründet. Sie heisst „Quincy“ (gesprochen „Quin-zee“) seit 1792.

Massachusetts den ersten elektrischen Telegrafen der Welt. Im gleichen Jahr wurde in Massachusetts der State Board of Education gegründet, der erste seiner Art nicht nur in den Vereinigten Staaten, sondern weltweit.

Das war kein Zufall. In Massachusetts wurde 1647 das erste Schulgesetz erlassen, das es überhaupt gab. Es ging als „Old Deluder Satan Act“ in die Rechtsgeschichte ein und sah vor, dass in Gemeinden mit mehr als fünfzig Familien ein Lehrer eingestellt werden muss, der den Kindern das Lesen und Schreiben beibringt. Nur so seien sie imstande, die Botschaften der Bibel aufzunehmen und den Versuchungen Satans zu widerstehen. Bereits 1642 hatte ein Gesetz vorgeschrieben, dass alle Kinder sowie die Hausbediensteten Lesen und Schreiben können müssen. Das Gesetz von 1647 sah auch vor, dass in Orten mit mehr als hundert Familien ein Schulmeister für eine Grammar School eingestellt werden muss, der die begabten Kinder auf das Harvard College vorbereiten sollte. Erstmals wurden von Gemeinden bezahlte Lehrkräfte angestellt, deren einzige Aufgabe darin bestand zu unterrichten.⁴⁵⁹

1837 empfahl der Gouverneur von Massachusetts, Edward Everett, die Einrichtung des State Board mit der Begründung, dass nur so eine landesweite Politik der Schulentwicklung eingeleitet und stabilisiert werden könne.⁴⁶⁰ Das Ziel war unverändert eine gleiche Basisausbildung für alle, nur war nunmehr die Gesellschaft das Ziel und nicht mehr der Schutz vor den Versuchungen Satans. Massachusetts hatte zu diesem Zeitpunkt - Zensus des Jahres 1840 - 737.699 Einwohner. Die grösste Stadt war Boston mit 93.383 Einwohnern, wobei angemerkt werden muss, dass sich diese Zahl in zwanzig Jahren mehr als verdoppelt hatte. Bereits im Jahre 1639 war mit der Mather School⁴⁶¹ in Dorchester die erste öffentliche Elementarschule eröffnet worden. Die English High School in Boston aus dem Jahre 1821 war die erste öffentliche Sekundarschule des Landes.

Boston war nicht Massachusetts. Die Schulen in den verschiedenen Gemeinden des Bundesstaates verfügten über ganz unterschiedliche Ausstattungen, je nachdem, wie wohlhabend die einzelnen Schulbezirke waren. Oft handelte es sich um Einraumschulen, in denen bis zu hundert Kinder unterrichtet wurden, Bronson Alcott hatte in seinem Poem nicht übertrieben. Die Lehrkräfte wechselten häufig, die Besoldung war schlecht, die Vorbildung gering und das Ansehen erbärmlich. Die erste staatlich finanzierte Ausbildungsinstitution für die Lehrer, eine Public Normal School, entstand in Massachusetts im Jahre 1839, nach Gründung des State Board. Die Anfänge waren also mehr als bescheiden. Aber es dauerte kaum zwanzig Jahre, bis eine landesweite Entwicklung in Gang gesetzt worden war, die nicht mehr rückgängig gemacht werden konnte.

Die intellektuelle Kraft hinter den Reformen in Massachusetts war James Gordon Carter, ein Absolvent des Harvard College, der einige Jahre als Lehrer in Leominster unterrichtet hatte. Der Ort im Worcester County in Massachusetts war 1653 gegründet worden und hatte 1740 die Gemeinderechte erhalten. Bereits sieben Jahre später unterhielt die Gemeinde eine erste eigene Schule, die Einwohner mussten dafür in einen eigenen Fonds einzahlen, aus dem der Bau und Unterhalt des Schulhauses bezahlt wurde. Ein Teil des Geldes wurde aufgewandt, um eine Mädchenschule einzurichten. Carter kam 1820 also in eine sehr progressive Gemeinde, die schon 1763 eine öffentliche Bibliothek eingerichtet hatte

⁴⁵⁹ Der erste Lehrer, den die Massachusetts Bay Company einstellte, hiess John Legat und stammte aus Hampton. Er begann seine Tätigkeit am 21. März 1649. Unterrichtet wurden alle Kinder, unabhängig von ihrem Geschlecht.

⁴⁶⁰ Das Massachusetts Board of Education existiert bis heute. Es besteht aus acht gewählten Mitgliedern.

⁴⁶¹ Der Gründer war Richard Mather (1596-1669), ein englischer Prediger und Lehrer, der 1633 als Nonkonformist angeklagt wurde und im Mai 1635 mit einer Gruppe von Pilgrims nach Neu England aufbrach.

und die nach der Schliessung des Hafens von Boston im Jahre 1774 ihre Bürgerrechte verteidigte. 1778 war Leominster eine der ersten Gemeinden, die die Verfassung der Vereinigten Staaten annahmen.

Als Lehrer in Leominster veröffentlichte Carter im Winter 1824/25 in der Zeitung *Independent Chronicle and Boston Patriot*⁴⁶² eine Serie von Artikeln, die 1826 unter dem Titel *Essays on Popular Education* als Buch erschienen. Schon zuvor hatte Carter (1824) in Briefen an William Prescott⁴⁶³ dargelegt, dass und warum freie Schulen seit der Kolonialzeit ein notwendiger Bestandteil der Gesellschaft gewesen seien und dringend ausgebaut werden müssten (ebd., S. 16ff.). Jede Gemeinde ist für die Bildung ihrer Kinder verantwortlich (ebd., S. 28f.), die staatlichen Autoritäten sorgen für die angemessene Ausbildung der Lehrkräfte. Zu diesen Zweck werden eigene Akademien oberhalb der Grammar School eingerichtet (ebd., S. 34). Carter, anders gesagt, war auch einer der Begründer der amerikanischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Seine Essays standen hinter der Philosophie des State Board, die auf eine freie und gleiche Schulbildung für alle abzielte, also „every member of the community“, wie Carter (1826, S. 8) schrieb. Eine solche Bildung muss öffentliche Resonanz finden und setzt eine professionell geschulte Lehrerschaft voraus. Carter betonte auch die Bedeutung der frühen Erziehung für die „civil society“, die nicht allein den Eltern überlassen werden dürfe (ebd., S. 16). Schliesslich sah er „the rapid progress of knowledge“, aus dem sich ein steigender Bedarf auch nach Unterricht über den Elementarbereich hinaus ergeben werde. Dieser Unterricht dürfe nicht länger allein den Privatschulen überlassen werden, sondern verlange auch die Einrichtung öffentlicher Schulen (ebd., S. 23).

Aus diesen Begründungen leitete sich eine politische Forderung ab:

„Hence, if any measures are to be taken, or any appropriations to be made by the legislature for the diffusion of knowledge generally, it should seem that the free schools demand their first attention. They are the foundations not only of our whole system of public instruction, but of all our free institutions“ (ebd., S. 83).

Carter wurde 1835 in das Repräsentantenhaus von Massachusetts gewählt und übernahm dort das Amt des Chairman. Zusammen mit Josiah Quincy,⁴⁶⁴ dem Sprecher des Senats, reichte er ein Gesetz zur öffentlichen Bildung ein, das im zweiten Anlauf angenommen wurde. Das Gesetz war die Basis für die Einrichtung des State Board of Education, als dessen erster Sekretär der Jurist Horace Mann berufen wurde. Er war es, der die Reformen mit Geschick vorantrieb und mit hohem persönlichen Einsatz auch gegen massive Kritik durchsetzte.

Horace Mann stammte aus Franklin, Massachusetts; die Stadt hatte sich nach Benjamin Franklin, einem der Gründervater der Vereinigten Staaten, benannt.⁴⁶⁵ Manns Familie gehörte der kongregationalistischen Kirche an, in Franklin predigte Nathaniel Emmons, ein radikaler Vertreter des „New Light“-Calvinismus, der mit seinen

⁴⁶² Die Zeitung erschien von 1776 bis 1825.

⁴⁶³ William Prescott (1726-1795) war ein Held des amerikanischen Unabhängigkeitskrieges.

⁴⁶⁴ Josiah Quincy (1772-1864) war von 1829 bis 1845 Präsident der Harvard University. Er war auch Bürgermeister von Boston und Senator des Staates Massachusetts.

⁴⁶⁵ Die Stadt ist am 2. März 1778 gegründet worden, zwei Jahre nach der Unabhängigkeitserklärung.

Höllenvisionen Angst und Schrecken verbreitete.⁴⁶⁶ Horace Mann wuchs materiell in armen Verhältnissen auf, er war abgesehen vom Calvinismus weitgehend Autodidakt, der nur sechs Wochen im Jahr zur Schule gehen konnte. Sein Vater starb im Jahre 1809, als Mann dreizehn Jahre alt war. Der Sohn erhielt ein kleines Erbe und nutzte die von Benjamin Franklin begründete öffentliche Bibliothek seiner Heimatstadt, um sich auf sein Studium an der Brown University vorzubereiten. Zuvor besuchte er für ein halbes Jahr die Barrett School, das eigentliche Studium begann 1817.

Horace Mann schloss zwei Jahre später als Jahrgangsbester ab, studierte danach mit Unterbrechungen Jura, war als Tutor für Latein und Griechisch tätig und arbeitete einige Jahre lang als Bibliothekar. 1823 wurde er als Anwalt zugelassen und war vierzehn Jahre lang in diesem Beruf tätig, zunächst in Dedham, Massachusetts. Hier hatte er seine ersten Erfolge als Anwalt und wurde Mitglied des Schulkomitees. In Dedham ist am 1. Januar 1644 mit einem einstimmigen Beschluss des Gemeinderates das erste öffentliche Primarschulhaus der Vereinigten Staaten eingerichtet worden. Es war für alle Kinder frei zugänglich und wurde aus dem allgemeinen Steueraufkommen bezahlt. Die Gemeinde hatte zu diesem Zeitpunkt 450 Einwohner.

Die Schulpolitik im 19. Jahrhundert wurde durch einen Epoche machenden Streit beeinflusst. Die Stadt hatte 1818 einen liberalen Pastor eingesetzt, was die Mehrheit der First Church of Dedham veranlasste, mit einer Verfassungsklage vor den Supreme Court von Massachusetts zu ziehen. Die Kirche bezweifelte die Rechtmässigkeit des Vorgehens der Stadt, die gegen die angestammten Rechte der Church of Dedham verstossen habe. Der Supreme Court folgte dieser Ansicht nicht und sprach sich in seinem Urteil für die Stadt aus, was eine Trennung von Staat und Kirche auf allen Ebenen zur Folge hatte. Für die Entwicklung eines öffentlichen Schulwesens war das Urteil von ausschlaggebender Bedeutung.

Dedham zählte 1837 rund dreieinhalbtausend Einwohner. Hier sah Horace Mann das Grundmodell seiner späteren Schulpolitik, die theoretisch von James Gordon Carter begründet wurde. Das Schulkomitee von Dedham empfahl auf der Linie dieser Philosophie bereits 1844 die Einrichtung einer High School, die sieben Jahre später gegen heftigen Widerstand der konservativen Kräfte von der Gemeindeversammlung beschlossen wurde. Die in Dedham bestehende private High School wurde übernommen, so dass die öffentliche Elementarschule eine gleichfalls öffentliche Sekundarstufe erhielt, was aufgrund der progressiven Schulpolitik der bürgerlichen Mehrheiten in nicht wenigen Gemeinden von Massachusetts möglich war.

Allerdings muss man sich auch hier eine sehr allmähliche Erschliessung des Landes in der Fläche vorstellen. Die von dem Baptisten Nathan Drury aus Florida gegründete „Drury Academy“ in North Adams ganz im Westen von Massachusetts entstand 1840 ebenfalls als private High School und wurde 1851 von der Gemeinde übernommen. In Fairhaven im Südosten des Bundesstaates wurde erst 1906 eine High School gegründet, was nur durch die grosszügige Spende von Henry Huttelston Rogers möglich wurde, der aus Fairhaven stammte und nach einer robusten Karriere bei Standard Oil im Alter zum Philanthropen wurde. In Amesbury im äussersten Norden von Massachusetts wurde 1882 eine High School gegründet, die ohne Donator Jahrzehnte lang mit einem Blockhaus auskommen musste. Die Belmont

⁴⁶⁶ Nathaniel Emmons (1745-1840) war ein landesweit bekannter Prediger. Emmons wurde 1799 der erste Präsident der neu gegründeten Massachusetts Missionary Society. Er war zu diesem Zeitpunkt bereits Pastor in Franklin.

Highschool im Grossraum von Boston stammt aus dem Jahre 1865 und war immer gut situiert.

Die älteste High School des Landes ist die private Phillips Academy in Andover, die 1778 im amerikanischen Bürgerkrieg gegründet wurde. Ein ähnliches Alter hat die Deerfield Academy, die 1797 gegründet wurde. Auch sie ist eine Privatschule, die so erfolgreich war, dass sie nicht von der Gemeinde übernommen werden konnte. Anders hat sich dagegen die Framington Academy in der Mitte von Massachusetts entwickelt. Auch sie wurde 1798 als private Bildungsinstitution gegründet, aber daraus entstand 1852 eine öffentliche High School. Die reale Schulgeschichte ist also wesentlich bunter und vielfältiger, als die Theorie von Carter dies vorgesehen hatte. Ausschlaggebend sind die lokalen Gegebenheiten, selbst wenn die einzelnen Faktoren immer auch auf den grösseren bildungspolitischen Rahmen reagieren.

Als erfolgreicher Anwalt machte Horace Mann auch eine politische Karriere. Er war von 1827 bis 1833 Mitglied des Repräsentantenhauses von Massachusetts, 1833 wurde er in den Senat gewählt, dessen Präsident er in den Jahren 1836/37 wurde. Mann war gleichzeitig Leiter des Senatsausschusses für die Revision der staatlichen Statuten, also einem Reformkomitee. Nachdem er zum Sekretär des State Board of Education gewählt wurde, legte er alle anderen Ämter nieder. Sekretär und Bildungsreformer war er bis 1848, als er in das amerikanische Repräsentantenhaus gewählt wurde. 1853 wurde er Präsident des neu eröffneten, von der Christian Church organisierten Antioch College in Yellow Springs, Ohio. Hier beendete er seine Karriere.

Wenn er heute, obwohl von Haus aus Jurist, „Vater der amerikanischen Pädagogik“ genannt wird, dann hat das zu tun mit den Erfolgen des Board of Education während seiner zwölfjährigen Amtszeit. Horace Mann führte landesweite Schulkonventionen ein, die den Gemeinden eine verbindliche Organisation vorschrieben. Jede einzelne Einheit erhielt ein „school register“, das ihre Ressourcen, räumliche Ausstattung und innere Verfassung festhielt. Die örtlichen Schulkomitees mussten dem State Board jährlich detaillierte Berichte über die Fortschritte der Schulen in ihrem Bereich zukommen lassen, aus denen Manns berühmte Annual Reports hervorgingen. Die Reports stellten die Qualitätsentwicklung dar und waren eine Art Bildungsmonitoring, das im ganzen Land beachtet wurde.⁴⁶⁷ Zum ersten Male legte eine staatliche Stelle anhand konkreter Erhebungen dar, wie sich neue Gesetze und Investitionen im Bildungsbereich auswirkten.

1843 heiratete Horace Mann Mary Peabody,⁴⁶⁸ die Schwester von Elizabeth. Mit ihr reiste er im gleichen Jahr nach Europa. Es war teils eine Hochzeits- und teils eine Auftragsreise. Der State Board hatte ihn gebeten, Schulen zu besuchen und den Stand ihrer Entwicklung zu beschreiben. Mann besuchte vor allem Schulen in England und in Deutschland, die Ergebnisse der Reise wurden im siebten Annual Report dargestellt. Charles Dickens zeigte den Manns das Gefängnis von Westminster Bridewell⁴⁶⁹ in den Slums von London, in dem zahlreiche Jugendliche untergebracht waren. Mary und Horace Mann sahen dort auch Schulen, die weit schlimmer waren als alles, was in den ärmsten Bezirken von Massachusetts anzutreffen war. Generell machten englische Schulen wenig Eindruck auf die

⁴⁶⁷ 1873 erschien in Paris eine Übersetzung von Horace Manns Vorträgen über demokratische Erziehung (*De l'importance de l'éducation dans une république*).

⁴⁶⁸ Mary Peabody Mann (1806-1887) wurde nach dem Tod ihres Mannes eine bekannte politische Autorin und Übersetzerin. Sie gab auch die dreibändige Ausgabe *The Life and Works of Horace Mann* (1865-1868) heraus.

⁴⁶⁹ Das Gefängnis bestand von 1618 bis 1877, das Gebäude wurde 1885 abgerissen. Es war auch bekannt als Tothill Fields Bridewell. 1827 waren dort 2.652 Gefangene untergebracht.

Besucher. Die Schüler mussten rezitieren und anglikanische Dogmen aufsagen, während die Lehrer mit monotoner Stimme vortrugen und während der gesamten Lektion unbeweglich an ein- und derselben Stelle standen.

Einen weit besseren Eindruck vermittelten die deutschen Schulen und vor allem auch die Schuladministration. In Berlin erfuhr Horace Mann, dass die angehenden Lehrkräfte in Preussen eine staatliche Zertifikation erwerben und dafür schriftliche Prüfungen ablegen mussten, was als ein Weg angesehen wurde, inkompetente Lehrkräfte erst gar nicht zum Beruf zuzulassen. Die positive Beschreibung vor allem der deutschen Schule erregte in Amerika Aufsehen, weil der Bezugspunkt keine demokratische Gesellschaft war. Horace Mann geriet in Kritik, weil ausgerechnet Preussen als Vorbild für die Schulen in Massachusetts dienen sollte.⁴⁷⁰ Andererseits waren bestimmte administrative Lösungen durchaus brauchbar und Horace Mann blieb für weitere fünf Jahre im Amt. Am Ende waren seine Erfolge beachtlich (Messerli 1972, ch. XVI).

1839 öffnete in Lexington die Public Normal School for Women der Vereinigten Staaten ihre Tore, also die erste staatlich finanzierte Lehrerbildungsinstitution, die Frauen offen stand.⁴⁷¹ Damit wurde eine zweijährige verbindliche Ausbildung auch der weiblichen Lehrkräfte etabliert, die die Voraussetzung war für ihre Anstellung, was einher ging mit besserer Bezahlung. Die Gehälter verdoppelten sich, generell erhielten die Gemeinden für ihre Schulressourcen Unterstützung durch den Staat. Das System der High Schools wurde entwickelt, fünfzig neue Sekundarschulen entstanden, damit zusammenhängend wurde auch das Curriculum der Primarschulen erweitert. Mann führte schliesslich auch Bibliotheken für die einzelnen Schulbezirke ein und sorgte dafür, dass die Finanzierung der Schulen auf eine neue Grundlage gestellt wurde.

Der stets schwankende Schulbesuch wurde mit einem gesetzlichen Minimum gesichert. Zuvor gingen auch in Massachusetts viele Kinder oft nur wenige Wochen im Jahr zur Schulen. Oft waren die Schulen auch schwer erreichbar. Das änderte sich erst, als die Ressourcen der Schulen deutlich verbessert wurden. Erst jetzt erhielten die Schulen auch öffentliche Akzeptanz. Diesem Zweck dienten auch weitere Massnahmen. Die gesetzliche Schulpflicht wurde bis zum 16. Lebensjahr ausgedehnt, Körperstrafen wurden verboten und der Unterricht der Lehrkräfte wurde von den lokalen Schulkomitees beaufsichtigt. Schliesslich wurden die zahlreichen Sekten vom Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ausgeschlossen.

Gegen das Verbot der Körperstrafen liefen die Lehrkräfte Sturm, Anführer der Opposition war Joseph Hale, ein Lehrer aus Boston.⁴⁷² Für ihn waren Körperstrafen,

⁴⁷⁰ Das war allerdings nicht ungewöhnlich. 1819 hatte bereits der New Yorker Lehrer John Griscom (1774-1852) in seinem Buch *A Year in Europe* die preussischen Volksschulen als Vorbild für die Vereinigten Staaten empfohlen. Ähnlich argumentierte Henry Williams Dwight (1788-1845), Kongressabgeordneter aus Massachusetts, in seinen *Travels to North Germany*, die 1825 erschienen waren. Schliesslich stellte auch der Theologe Calvin E. Stowe (1802-1886) in seinem Schulbericht für die Regierung von Ohio das preussische Schulwesen als beispielhaft dar.

⁴⁷¹ Die erste Lehrerbildungsanstalt in den Vereinigten Staaten war die 1823 von Samuel Read Hall (1795-1877) gegründete Concord Academy. Hall gründete 1830 auch das American Institute of Instruction, die älteste Erziehungsorganisation Amerikas. Die Schule in Lexington wurde 1844 nach West Newton und 1853 nach Framington verlegt.

⁴⁷² Joseph Hale unterrichtete noch 1872 an der Johnston School in Boston (Adressverzeichnis der Stadt Boston, 1872). Er war Mitglied des Massachusetts State Teacher' Association. 1865 berichtete das American Journal of Education über einen Vortrag, den Hale auf der Jahrsversammlung zum Thema „Thorough Education“ gehalten hat.

angewandt in bestimmten Fällen, „necessary, natural, and proper“. Wer Körperstrafen grundlegend für inhuman halte, bedrohe die Grundlagen der zivilen Gesellschaft, die auf Disziplin beruht. Niemals dürften die Kinder die Autorität ihrer Eltern und Lehrer in Frage stellen, wer sie dazu ermutige, handelt gegen die natürliche Ordnung und so gegen die Schöpfung. Körperstrafen waren in den Schulhäusern weit verbreitet, und auch viele Eltern waren der Meinung, dass schmerzhaftes Strafen unerlässlich seien und unterstützten so Joseph Hale.

Die Perspektive der Kinder beschrieb der Organist und Komponist Henry K. Oliver⁴⁷³ in einem Brief an Henry Barnard so:

„Corporal punishment was in full tide of successful experiment. Of the eight different teachers under whose care I fell before I entered college, but one of them possessed any bowels of mercy. He hit me, but in a single instance, and that was for the crime of having left my leg a little out in the passageway between the desks. This was done with a stoutish piece of rattan, though the flogging instruments mostly in use were the cowhide and the ferrule. To the fact of the existence of these instruments of torture, and of their frequent and indiscriminate use, I can testify, without mental reservation, before any justice duly authorized to administer an oath“
(Oliver 1876, S. 212).

Auch die zahlreichen Sekten wehrten sich erbittert gegen die Reformen von Horace Mann, die ihren Ausschluss vom Unterricht bedeuteten. Mann musste schwere persönliche Angriffe über sich ergehen lassen. Seinen Reformen tat das keinen Abbruch, viele Bundesstaaten folgten im 19. Jahrhundert dem Weg der öffentlichen Schule für die Demokratie, der zunächst also gar nicht mit einer besonderen „Reformpädagogik“ besetzt war. Die Reform war vor allem juristisch, das State Board setzte bessere Rahmenbedingungen durch und konnte sich auf die Zustimmung des Bürgertums in den grösseren Gemeinden von Massachusetts verlassen. Viele von ihnen waren „Jacksonians“, also unterstützten die Demokratische Partei von Andrew Jackson, der von 1829 bis 1837 Präsident der Vereinigten Staaten war.

Horace Mann gründete zusammen mit der Lehrervereinigung des Bundesstaates Connecticut eine der ersten Zeitschriften für die Kommunikation von Schulentwicklung, nämlich das *Connecticut Common School Journal*.⁴⁷⁴ Seine zwölf Jahresberichte (1837-1848) im Amt des Sekretärs dokumentierten die verschiedenen Massnahmen und zeigten einen stetigen Fortschritt an,⁴⁷⁵ obwohl - oder weil - das State Board über keine legislative Macht verfügte. Die Grundeinheit der Reform waren nicht die einzelnen Schuldistrikte, sondern der Bundesstaat Massachusetts, der möglichst einheitlich entwickelt werden sollte. Daher musste der politische Rückhalt gesichert sein, was einerseits die demokratische Mehrheit in beiden Häusern des Parlaments voraussetzte, andererseits aber auch eine dezidierte Öffentlichkeitsarbeit abverlangte. Die Gemeinden entschieden über die Schulentwicklung, daher musste eine örtlich sehr mächtige Öffentlichkeit von dem Sinn der Massnahmen zur Schulentwicklung überzeugt werden.

⁴⁷³ Henry K. Oliver (1800-1885) war unter anderem an der First Church in Salem, Massachusetts, tätig. Von ihm stammen Hymnen wie *All That I Am I Owe To Thee*.

⁴⁷⁴ Die Zeitschrift erschien bis 1866 und wurde von Henry Barnard herausgegeben.

⁴⁷⁵ Die Jahresberichte waren nicht immer frei von Irrtümern. So behauptete Mann im sechsten Bericht (1842), dass allein die Phrenologie, also die Lehre der Schädelmessung, die Grundlage sein könne für ein wissenschaftliches Schulcurriculum. Allerdings lag zu diesem Zeitpunkt ein ausgedehntes Schrifttum vor, nicht zuletzt in der Medizin, das genau diese Meinung zu bestätigen schien.

Das zentrale Argument bezog sich auf den Nutzen der Bildung. Horace Mann hatte 1841 dargelegt, dass und wie der wirtschaftliche Reichtum mithilfe einer gebildeten Öffentlichkeit anwachsen werde, ein Argument, das seitdem die Diskussion sehr nachhaltig bestimmt.⁴⁷⁶ Man kann das eine „utilitaristische Pädagogik“ nennen, führte Mann in seinem fünften Report für das Board of Education aus, die bessere Verteilung privater Kompetenz erhöht den nationalen Reichtum und ist so von hohem Nutzen. Diese Aussage basierte auf einer Umfrage: Mann hatte mit Unternehmern, Fabrikanten und Handwerkern aller Art korrespondiert, um deren Meinung zu erfragen, wie produktiv aus ihrer Sicht Bildung sei. Die Antwort war überraschend eindeutig; bei gleichen natürlichen Anlagen sei der Absolvent einer Schulausbildung weitaus produktiver als derjenige, dem jede Bildung fehle und der bloss einfache Handgriffe beherrsche.

1841 war dieser Zusammenhang in der Öffentlichkeit noch hochgradig umstritten. Aber die Erwartung und der Effekt produktiver Bildung legitimiert die öffentliche Schule bis heute. Man sieht, wie alt die Humankapitaltheorie im Kern ist:

„Those who have been blessed with a good common-school education rise to a higher and higher point in the kinds of labor performed, and also in the rate of wages paid, while the ignorant sink like dregs,⁴⁷⁷ and are always found at the bottom”
(Life and Works of Horace Mann, Vol. III/S. 110).

Das war jedoch nicht die einzige Begründung. Letztlich geht es darum, die Praxis der öffentlichen Bildung auf das Postulat der Chancengleichheit einzustellen. Dazu heisst es im letzten Annual Report aus dem Jahre 1848:

„According to the European theory, men are divided into classes, - some to toil and earn, others to seize and enjoy. According to the Massachusetts theory, all are to have an equal chance for earning, and equal security in the enjoyment of what they earn. The latter tends to equality of condition; the former to the grossest inequalities. Tried by any Christian standard of moral, or even by any of the better sort of heathen standards, can one hesitate, for a moment, in declaring which of the two will produce the greater amount of human welfare, and which, therefore, is the more comfortable to the divine will?” (Tenth Annual Report: ebd.).

Nichts als universelle Bildung für alle könne der Dominanz des Kapitals über die Arbeit entgegenarbeiten. „Education, then, beyond all other devices of human origin, is the great equalizer of the condition of men - the balance-wheel of the social machinery.” Das Bild der grossen Maschine der Egalität ist berühmt geworden; gemeint ist keine sozialistische Gleichheit, die Erziehung soll einfach jedem soviel Unabhängigkeit wie möglich geben und alle Mittel geben, „by which he can resist the selfishness of other men“ (ebd.).

1852 wurde in Massachusetts das erste Gesetz zur allgemeinen Schulpflicht erlassen, ein Jahr später folgte der Bundesstat New York. Die Schulpflicht in Massachusetts war für beide Geschlechter vorgeschrieben, sie betrug insgesamt sechs Jahre und reichte vom achten bis zum vierzehnten Lebensjahr. Das Gesetz sah zunächst ausschliesslich den Besuch öffentlicher Schulen vor, als Mindestzeit waren drei Monate ununterbrochenen Unterricht im

⁴⁷⁶ Fifth Annual Report of the Massachusetts Board of Education (1841) (Life and Works of Horace Mann, Vol. III/S. 92-111).

⁴⁷⁷ Wie nichts.

Jahr vorgeschrieben. 1879 wurde das Gesetz revidiert, nunmehr wurden als Minimum zwanzig Wochen Schulbesuch festgelegt. Die Aufsicht wurde den lokalen Schulkomitees übertragen, die Verletzung der Schulpflicht stand unter Strafe und Formen der Ersatzverschulung waren nunmehr zugelassen.⁴⁷⁸

Bei Beginn des Bürgerkriegs im Jahre 1861 existierten allein in Massachusetts 103 High Schools. Jede dritte Gemeinde des Landes unterhielt so eine Sekundarschule, also ein weiterführendes Ausbildungsangebot, das öffentlich finanziert wurde. Andere Bundesstaaten vor allem im Norden und an den beiden Küsten des Landes gingen in eine ähnliche Richtung. Das gilt auch für die Rechtsprechung, wie ein berühmtes Beispiel zeigt. 1874 entschied der Michigan Supreme Court im Kalamazoo-Urteil, dass diese Praxis rechtens sei. Die High School wurde als Teil des öffentlichen Bildungswesens anerkannt, so dass dafür auch Steuermittel investiert werden konnten. Charles F. Stuart hatte das School Board der Stadt Kalamanzoo verklagt, dass Steuermittel zur Finanzierung der 1858 gegründeten High School gegen die Verfassung verstosse; diese Klage wurde abgewiesen. Erst danach begann die Demokratisierung der Höheren Bildung auf breiter Basis.

Wie mühsam das war, lässt sich vielen Beschreibungen der Praxis entnehmen. Im Westen und Süden der Vereinigten Staaten war die Entwicklung der Schulen lange rückständig. Im Januar 1838 legte Samuel Lewis, der Superintendent der öffentlichen Schulen in Ohio, einen Bericht vor, der die Situation genau beschrieb. Zu diesem Zeitpunkt gab es in Ohio rund achttausend Schulbezirke, von denen dreitausend über kein eigenes Gebäude verfügten. Der Staat gab weniger als vierzehn Cent für jeden der rund 490.000 Schüler aus. Zur Verbesserung wäre die Einrichtung von fünftausend zusätzlichen Lehrstellen nötig, die Mehrkosten von \$200.000 pro Jahr verursacht hätten. Über den Sinn einer öffentlichen Bildung herrschte zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen kein Konsens und die Kirchen lehnten eine solche Bildungspolitik entschieden ab (Lewis 1838).

In vielen Bundesstaaten gab es noch Mitte des 19. Jahrhunderts kaum mehrklassige Schulen, der Schulbesuch war beschränkt auf die Wintermonate und konnte schon wegen der langen Unterbrechungen kaum sehr erfolgreich sein. Die Klassengrösse umfasste nicht selten mehr als achtzig Schülerinnen und Schüler, die nicht nach Jahrgängen eingeteilt, sondern wie in mittelalterlichen Haufen zusammen unterrichtet wurden. Die Entwicklung des Lernstandes war daher schleppend, gelegentlich kam es vor, dass die Lehrer jünger waren als die ältesten Schüler. Der Lernmodus war fast überall das Memorieren von Sätzen und Fakten, die bei Gelegenheit auch öffentlich rezitiert werden mussten. Die Rückständigkeit in vielen Landesteilen machte die Bildung zu einer Angelegenheit des „nationalen Interesses“, schrieb Henry Barnard 1867 im *American Journal of Education*.⁴⁷⁹

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts betrug das Gehalt der Lehrkräfte oft nicht mehr als 5 bis 10 Dollar pro Monat, unterschieden nach den Geschlechtern. Aus dieser Not entwickelte sich eine Praxis, die „board round“ genannt wurde. Die Lehrer lebten jeweils für eine gewisse Zeit bei den Familien ihrer Schüler, um so Geld zu sparen. Eigene Schulhäuser gab es längst nicht überall, oft waren die Klassen in leer stehenden Räumen der Gemeinden untergebracht, die Entwicklung der Schulbauten hatte eine klare Bedingung, nämlich wirtschaftliches Wachstum. Arme Gemeinden bezahlten nicht nur die Lehrkräfte schlecht, sondern konnten sich auch keine Lehrmittel leisten. Oft wurde mit der Bibel oder den

⁴⁷⁸ Der letzte Bundesstaat, der ein Gesetz zur Schulpflicht verabschiedete, war Mississippi im Jahre 1918.

⁴⁷⁹ *American Journal of Education* N.S. Vol. I (1867), S. 42-48. Ein Dokument über den Zustand der Schulen und die Richtungen der Reform ist *School Days in the Fifties* (Giffin 1906).

wenigen religiösen Büchern, die vorhanden waren, unterrichtet. Entsprechend gering war der Lernerfolg.

Lange wurden auf dem Lande auch noch Hornbooks benutzt, die die Pilgrims aus England mitgebracht hatten. Das waren Lesehilfen aus Holz oder Metall, die die Form eines Handspiegels oder eines Paddels hatten. Sie enthielten auf einer Seite oder einem „lesson sheet“ das Alphabet in kleinen und grossen Buchstaben, Vokale, Silben und Konsonanten sowie Stellen aus der Bibel. Manchmal waren auch Lesehilfen vorhanden, die das Lernen erleichtern sollten. Der gesamte Text war auf Papier oder Pergament gedruckt und wurde auf einem Brett mit einem Handgriff befestigt. Zum Schutz wurde das „book“ mit einem hauchdünnen Blatt umgeben, das transparent war und aus dem Horn von Kühen hergestellt wurde. Lesen lernten die Kinder mit dem Hornbook vor Augen.

Zum Schreiben mussten die Utensilien mitgebracht werden. Als Schreibunterlagen wurden oft dünne Rinden aus Birkenholz verwendet, Papier aus eigenen Mühlen oder später aus Holzschleifereien war zu teuer für den Unterricht. Die Kinder mussten Gänsefedern (quills) benutzen und schrieben mit dünner Tinte, weil auch Schreibtinte zu teuer war. Zum Schreiben mussten die Linien selbst gezogen werden. Jede beschriebene Seite wurde mit Löschpapier abgedeckt, um das Auslaufen der Tinte zu verhindern. In reicheren Gemeinden wurden auch Wachstafeln und Griffel zum Schreiben genutzt, Schreibtafeln aus Schiefer gab es erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Unter diesen Umständen dauerte es sehr lange, bis alle Kinder auf billigem Papier schreiben konnten.

Die Schulen an der Ostküste entwickelten sich weit schneller als die im Westen und Süden der Vereinigten Staaten. Sie verbesserten sowohl ihre Ressourcen als auch ihre Qualität und wurden zu Trägern des Modernisierungsprozesses. Aber auch hier waren die örtlichen Verhältnisse ganz unterschiedlich und blieben es bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Die Gesamtzahlen müssen vor diesem Hintergrund verstanden werden. Gemäss Zensus gab es 1860 in den Vereinigten Staaten für genau 5.477.037 Schülerinnen und Schüler mehr als 115.000 öffentliche Schulen, an denen 150.241 Lehrkräfte unterrichteten. Bei einer Einwohnerzahl von rund 31 Millionen waren zu diesem Zeitpunkt mehr als 1.2 Millionen weisse Erwachsene Analphabeten. Kurz vor dem Bürgerkrieg gab es rund vier Millionen Sklaven, die ebenfalls kaum über Schulbildung verfügten.

Die Entwicklung nach dem Bürgerkrieg lässt sich auch mit Hilfe einiger Zahlen zur Entwicklung der Gehälter in der Administration verdeutlichen. Im Jahre 1907 bezog der Superintendent von Franklin, O. M. Soule, ein Jahresgehalt von \$1350, sein Distrikt umfasste nicht mehr 600 als Schüler. Der Superintendent von Portsmouth hiess J. I. Hudson, er hatte rund 4000 Schüler zu betreuen und verdiente \$2000 im Jahr. Das Gehalt seines Kollegen W. S. Cadmann in Norwood in Ohio lag um zweihundert Dollar höher, obwohl sein Distrikt nur 1.550 Schüler umfasste. Norwood hatte seit 1888 Stadtrechte und profitierte von der Industrialisierung.⁴⁸⁰ William Harris Elson in Cleveland (Ohio) verdiente fast dreimal so viel wie der Superintendent von Norwood, nämlich 6000 Dollar im Jahr, aber sein Bezirk hatte etwa 72.000 Schüler.⁴⁸¹

⁴⁸⁰ Eine Elementarschule wurde 1838 errichtet, ein zweistöckiger Neubau entstand 1856 und 1896 umfasste die Schule 12 Klassen. Der Schulbezirk wurde 1891 geteilt.

⁴⁸¹ Zahlen nach Brewer's Dictionary of School Superintendents and Normal School Principals (1907).

Elson war von 1906 bis 1912⁴⁸² Superintendent der Schulen von Cleveland und er machte eine in vielen Hinsichten typische Karriere. Er wurde im November 1854 geboren und stammte aus Carroll County in Ohio. Dort war er bereits früh als Lehrer tätig. Mit 26 Jahren übernahm er seine erste Stelle als Superintendent in Parke County, Indiana. Weitere Stellen folgten,⁴⁸³ einen Universitätsabschluss machte Elson an der Indiana University. Als Superintendent in Cleveland gründete er 1907 fünf technische High Schools, die zu den ersten in den Vereinigten Staaten zählten. Nach seiner Zeit in der Schuladministration wurde Elson ein einflussreicher Schulbuchautor, sein neunbändiger *Elson Grammar School Reader* war ein gefragtes Lehrmittel, das von 1909 in vielen Bundesstaaten verwendet wurde.⁴⁸⁴ Er war auch zusammen mit William Scott Gray der Autor der populären Vorschulserie *Fun with Dick and Jane*. Elson starb 1935 als reicher Mann.

Hinter der Reform des Unterrichts steht die Idee des „aktiven Kindes“, die sich an vielen Stellen der Literatur nachweisen lässt. Sie ist weniger eine amerikanische „Tradition“⁴⁸⁵ als eine häufig gewählte Metapher, die vor allem auch ausserhalb der Schulpädagogik benutzt wurde. 1871 hielt der Schriftsteller und bekannte Kinderbuchautor Jacob Abbott fest, dass die Kräfte der Kinder nicht künstlich zurückgehalten werden dürfen, sondern ein Betätigungsfeld verlangen (Abbott 1871, S. 188ff.). Das Kind will sich „out of doors“ bewegen und braucht dafür Platz (ebd., S. 190). Daher lautet eine Grundregel der Erziehung, niemals zu bemängeln, dass kein Kind fähig ist, still zu sitzen (keep still). Das Kind bewegt sich, spielt und ist aktiv, eine pädagogische Nutzererwartung ist nicht angebracht.

„In encouraging the activity of children, and in guiding the direction of it in their hours of play, we must not expect to make it available for useful results, other than that of promoting their own physical development and health“ (ebd., S. 193).

Die grundlegende Aktivität des Kindes ist das Spiel, nicht der Unterricht. Kinder bewegen sich nicht einfach ziellos, sondern regelgeleitet, aber es sind Regeln des Spiels und nicht der Unterweisung. Daher heisst es:

„The play must be considered as essential as the study, and that not merely for the very young but for all, up to the stage of maturity“ (ebd., S. 194/195).

Die Kräfte des Kindes entwickeln sich „by reasonably kept in exercise“ (ebd., S. 199). Dabei muss die Einbildungskraft - imagination - angeregt werden, ohne lediglich auf Autorität zu pochen (ebd., S. 207). Lehrkräfte sollten es dazu bringen, dass die Kinder ihnen zuhören, und sie sollten dabei ein „element of play“ (ebd., S. 210) verwenden, statt Moral zu predigen. Was der Lehrer unterrichtet, muss die Phantasie des Kindes anregen und mit seiner eigenen Erfahrung übereinstimmen (ebd., S. 214).

Das war keine Einzelmeinung. Nathaniel Sands, Manager der Citizens' Association von New York,⁴⁸⁶ schrieb darüber eine eigene *Philosophy of Teaching*, die von der

⁴⁸² 1913 wird W.H. Elson (1856-1935) als Lehrbeauftragter für die 22. Summer Session der Cornell University geführt: Cornell Alumni News Vol. XV, No. 30 (April 30, 1913), S. 357.

⁴⁸³ Bevor William Elson nach Cleveland kam, war er Superintendent der Schulen von Superior, Wisconsin, und Grand Rapids, Michigan.

⁴⁸⁴ Die Gesamtauflage wird auf 50 Millionen Exemplare geschätzt.

⁴⁸⁵ Wie etwa Bickman (2003) annimmt.

⁴⁸⁶ Der Republikaner Nathaniel B. Sands wurde später Mitglied des Board of Education der Stadt New York. Er scheiterte im November 1871 mit einem radikalen Plan zur Reform der Schulen, der vorsah, die Graduierungsstufen umzukehren, auf die englische Grammatik verzichtete und Naturstudien in den Mittelpunkt stellte. Zudem sollte die wöchentliche Schulzeit von 1.245 auf 1.350 Minuten angehoben werden. Die New York

natürlichen Entwicklung des Kindes ausging und jede Form von Erziehung oder Unterricht subsidiär verstand. Das Meiste geschieht von selbst ohne Lehrer und auch ohne Anstrengung, so wie das Kind die Sprache und den Gang lernt. Die entscheidende Frage an den Lehrer lautet so: „What can I do to insure the happiness of these beings (i.e. the children) confided to my charge, whose minds it is given to me to fashion, not according to my will, but according as my skill and judgment shall, more or less, enable me to adapt my teachings to their natures?“ (Sands 1869, S. 9/10).

Unterricht besteht dann nicht einfach darin, dem Kind ein Buch in die Hand zu drücken und ihm Lernen zu befehlen. „The true teacher ... addresses himself to those faculties and powers of the chil'd mind, which bring it in relation with the world in which he lives“ (ebd., S. 13). Und das muss in Übereinstimmung stehen mit den Bedürfnissen des Kindes - „in conformity with its longings, its wants, its desires“ (ebd., S. 14). Anschauung erfährt der Unterricht in der Natur (ebd., S. 23f.), und was gelernt wird, muss die Schüler auf das Leben (actual life) vorbereiten (ebd., S. 25). Die Methode ist forschendes Lernen; was die Schüler können müssen, nennt Sands „trained to investigate“ (ebd., S. 26). Nur so können sie unabhängig und frei von Vorurteilen denken lernen (ebd., S. 27).

In der amerikanischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer wieder darauf hingewiesen worden, dass Lehren nicht mechanisch sein können, die Lehrkräfte die Kunst des Fragens beherrschen müssten und kein Unterricht erteilt werden dürfe, den die Kinder nicht verstehen. Ihr Wachstum (growing) müsse gefördert werden, dazu sei es nötig, dass die Lehrkräfte die Aufmerksamkeit der Schüler wecken (gaining the attention) (Hart 1868). Wer bloss auswendig lernen lässt, heisst es in einem Lehrbuch aus dem Jahre 1877, schafft im Kopf der Kinder nur zufällige Verbindungen, die auf keinerlei Verständnis aufbauen (Kiddle/Harrison/Calkins 1877, S. 14). Der damit angerichtete Schaden (injury) ist unkalkulierbar (ebd.). Blosser Regeln könnten so vielleicht gelernt werden, wirkliches Wissen jedoch nicht (ebd., S. 15).

Ein erfolgreiches Manual für den Elementarunterricht, das in sechster Auflage 1869 im Verlag von Charles Scribner in New York erschien, propagierte die Erziehung der Sinne als Reformstrategie. Das Buch ging nicht aus von Büchern, sondern von sensualistischen Annahmen über Lernen und Wahrnehmung; aber diese Annahmen machen zwischen Erwachsenen und Kindern keinen Unterschied. Man sieht zu Beginn des Buches einen „Baum der Wahrnehmung“, also eine Illustration, die anschaulich machen soll, dass sich die menschliche Wahrnehmung in drei grosse Zweige unterscheiden lässt, in Wahrnehmung der „Ordnung“, der „Differenz“ und der „Ähnlichkeit“. Aber diese Wahrnehmungsstränge werden auf Kinder und Erwachsene gleich angewendet, sie sind nur unterschiedlich weit entwickelt (Sheldon 1869).

Der Verfasser des Manuals war Edward Sheldon, der Superintendent der Schulen von Oswego in New York und seit 1861 auch Präsident der Oswego State Normal School, einem frühen Zentrum der Reform der Lehrerinnen und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten. Sheldon war ein entschiedener Schulreformer, der grossen Erfolg im Aufbau der öffentlichen Bildung hatte und vor allem bekannt wurde durch die Entwicklung von Object Lessons, also den Fachunterricht, im Primarbereich. Hieraus entstand die Oswego-Bewegung zur curricularen Reform der Elementarschule (Dearborn 1925). Sheldons Manual ist zusammen

Times nannte den Plan „a freak“ (New York Times November 20, 1871). Die Times enthüllte später, dass Sands als Mitglied des Board of Education seine Beschäftigung als Tax Commissioner der Stadt New York behalten hatte, die ihm ein Jahreseinkommen von \$15.000 Dollar sicherte (Ravitch 2000, S. 86). Im Jahre 1885 wurde Sands wegen Missbrauchs öffentlicher Gelder angeklagt (New York Times June 20, 1885).

mit Hermann Krüsi, dem Patenkind von Pestalozzi, und Margaret E.A. Jones erarbeitet worden. Das Buch war eine Anleitung für die Lehrkräfte, es enthält keinerlei Vorstellung, wie Kinder tatsächlich lernen.

Der erste grössere Versuch, in dem mit einem Unterricht Ernst gemacht wurde, der von den Kindern und ihren Lernbedürfnissen ausgeht, fand im Schulbezirk von Quincy statt, also wiederum in Massachusetts. Praktisch beginnt die „Kindzentrierung“ der amerikanischen Schulpädagogik mit diesem Versuch. Sheldons Reform in Oswego hatte die herbartianische Unterrichtstheorie zur Voraussetzung, war wohl orientiert am didaktischen Prinzip der Anschauung, aber verfügte über keine Psychologie des Kindes. Der Versuch in Quincy setzte einen klaren politischen Willen voraus, der den Reformbedarf deutlich machte und auch ausreichend Ressourcen zur Verfügung stellte. Die ersten grossen Namen der amerikanischen Reformpädagogik sind hier geprägt worden, und hier entstanden auch die Konzepte, die danach an verschiedenen anderen Orten nachgeahmt werden sollten.

11. Demokratie, Freiheit und Kinderrechte

Eine demokratische Erziehung setzt die Demokratie als Regierungsform voraus, die es in ihrer modernen Fassung erst seit der Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von Amerika gibt, die am 4. Juli 1776 unterzeichnet wurde. Diese Feststellung bedeutet nicht, dass demokratische Formen des Zusammenlebens und Aushandelns erst danach und ausschliesslich in Amerika entwickelt worden wären.

- Die antike Polis kannte Abstimmungen und Mehrheitsentscheide,
- die Gerichtsöffentlichkeit des Mittelalters liess Teilnahme an Prozessen ohne Rücksicht auf den Rang zu,
- viele christliche Sekten gründeten im Kampf gegen die Hierarchie der Amtskirche egalitäre Gemeinden ohne Episkopat
- und die italienischen Stadtrepubliken der Renaissance sahen in der einen oder anderen Weise sogar eine Beteiligung des Volkes vor.

Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung setzte aber einen völlig neuen Akzent. Dem Volk wurde das Recht zuerkannt, die Regierung auf wie immer geregelte Weise ablösen zu können, wenn seine natürlichen Rechte verletzt wurden. Anders hätten sich die dreizehn Kolonien nicht vom englischen Königshaus lossagen können.

Seit der Magna Charta von 1215 gab es in England gegenüber dem König eine Schutzklausel, die das Absetzen von Tyrannen erlaubte, allerdings nicht durch das Volk, sondern nur durch die regierenden Fürsten. Zu einem herausgehobenen Akteur der politischen Theorie wurde „Volk“ erst in der Publizistik bis zur „glorious revolution“ in England (Tuck 1993), in dem Land, das sich zur beherrschenden Macht am Ende des 17. Jahrhunderts entwickelt hatte. Thomas Jefferson als hauptsächlicher Verfasser der Unabhängigkeitserklärung folgte der englischen Regierungstheorie, die vor allem John Locke entwickelt hat. Die Bedeutung der Erklärung, die als Begründung einer eigenen Gesellschaft gemeint war, lässt sich mit einem Vergleich erläutern.

Die grossen Sozialutopien der frühen Neuzeit vor und nach Thomas Morus waren weder demokratisch noch sahen sie eine besondere Rolle des Volkes vor. Das Land „Crapulia“ oder die „terra australis“ wurde von Bischof Joseph Hall in seinem *Mundus alter et idem* (1605/1607) als die neue Welt vorgestellt, die so abgeschieden ist, dass die Einwohner über ihre Feinde lachen können, *Utopia* (1516) selbst ist eine sozialistische Ordnungsvision ohne demokratische Legitimation, der Wiedertäufer Nicolas de Munster dachte sich in *L'Evangile de Royaume* (1540)⁴⁸⁷ die friedliche Liebesgesellschaft des wahren Glaubens aus und Henry Nevilles *Isle of Pines* (1668) erzählt von der Neugründung der Gesellschaft durch Schiffbrüchige in einem fernen Paradies, das weder Wachstum kennt noch technologische Entwicklung verlangt.

Demokratie entsteht so nicht. Neville beschreibt eine „Dystopia“, eine negative Utopie; als die Insel von holländischen Seefahrern entdeckt wird, steht sie vor dem

⁴⁸⁷ *L'Evangile des Royaume; la terre de paix* (veröffentlicht in den Opuscula von 1540). Henri Nicolas oder Heinrich Niclaes aus Münster gründete das „Maison d'amour“, eine Sekte, die den Glauben rein auf Liebe und Barmherzigkeit gründen wollte. Nicolas vertrat auch die Idee des „homo novus“.

Bürgerkrieg und so vor dem Ruin. Eine Gesellschaft kann aber nicht neu entstehen, ohne auf die bisherigen Errungenschaften angewiesen zu sein. Es gibt also keine soziale Tabula Rasa, wenn erst einmal Gesellschaft besteht, die sich fortsetzen will, was nicht möglich wäre ohne Rückgriff auf die Erfahrungen. Gesellschaften können sich - wie das Beispiel zeigt - ruinieren, aber nicht auf einmal und komplett erneuern.

Alle modernen Utopien der Gesellschaft sind auch Erziehungsutopien. Davon zu unterscheiden ist die Frage, wie Erziehung und Demokratie verknüpft wurden, also wie demokratisches Denken in der Pädagogik entsteht, bevor eine solche Disziplin existiert hat.

- In Deutschland wird meistens auf die Folgen der Französischen Revolution verwiesen,
- die napoleonischen Reformen in den Rheinbundstaaten,
- den Vormärz
- und die Revolutionen von 1848/1849, als Richard Wagner Demokrat war.

Aber aus der Französischen Revolution entstand keine Demokratie, sondern ein imperiales Kaiserreich, und die deutschen Demokraten hatten wohl Vorstellungen, wie eine demokratische Erziehung aussehen müsste, doch umgesetzt wurde diese Pädagogik in der Schweiz und vor allem in den Vereinigten Staaten. Viele „Achtundvierziger“⁴⁸⁸ wurden amerikanische Pädagogen und hatten dann mit der deutschen Staatserziehung nichts mehr zu tun. Die Geschichte der demokratischen Pädagogik beginnt nicht in Deutschland, aber hat auch hier deutliche Wurzeln, oft solche, die vergessen wurden. Dabei spielten bürgerliche Bewegungen vor 1848 eine wichtige Rolle.

„Demokratisches Denken“ hat sehr verschiedene historische Quellen, kennt unterschiedliche Facetten und bezieht sich auf verschiedene Varianten, die von christlichen Gemeinden bis zu Staatsformen reichen. Es gibt also nicht „das“ Urmuster für Demokratie. Die Rekonstruktion muss von historischen Stationen und Ebenen ausgehen, die in irgendeiner Form nachhaltige Plausibilität erzeugt haben. Am Anfang stand keine Theorie, sondern eine religiöse Bewegung von unten, die für spirituelle Freiheit eintrat und das forderte, was wir heute „Selbstorganisation“ nennen. Die Hierarchie der Amtskirche und deren doktrinäre Erziehungsansprüche wurden abgelehnt.

Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts sind in den Vereinigten Staaten und an verschiedenen anderen Orten neue, freiheitliche Formen von Erziehung ausprobiert worden und in diesem Jahrhundert entstand auch das theoretische Konzept einer demokratischen Bildung, das also nicht von John Dewey erfunden wurde, wie heute häufig angenommen wird. Radikale Forderungen betrafen die gemeinsame Verschulung aller Kinder als zentrales Kennzeichen der Demokratie. Am Ende des Jahrhunderts lagen Erfahrungen vor, wie eine Erziehung aussehen kann, die selbst demokratisch ist. Zur gleichen Zeit werden auch erstmalig Kinderrechte formuliert.

Die erste theoretische Begründung eines Zusammenhangs zwischen Erziehung und Demokratie stammt von einem französischen Adligen, der mit vollem Namen

Charles de Secondat, Baron de La Brède et de Montesquieu

⁴⁸⁸ Den Ausdruck benutzte etwa der Publizist und Herausgeber der New Yorker Abend-Zeitung Friedrich Kapp (1861).

hiess. Er hat in seinem Hauptwerk *Esprit des loix* von 1748 eine Typologie vorgelegt, in der die Erziehungsform von der Regierungsform abhängig gemacht wurde. Die Gesetze der Erziehung, heisst es, entsprechen denen der Regierung und können nicht unabhängig bestimmt werden. Regierungen unterscheiden sich und so auch die Erziehung, die nicht einheitlich sein kann, sondern funktional verstanden werden muss. Zu Beginn des 4. Buches wird die grundlegende Bestimmung so zusammengefasst:

„Si le peuple en général a un principe, les parties qui le composent, c'est-à-dire les familles, l'auront aussi. Les lois de l'éducation seront donc différentes dans chaque espèce de gouvernement. Dans les monarchies, elles auront pour l'objet l'*honneur*; dans les républiques, la *vertu*; dans le despotisme, la *crainte*“
(Montesquieu 1950, S. 54).

Eine monarchistische oder eine despotische Regierung braucht für ihren Fortbestand keine Tugend, es genügen die Genealogie der Macht und die Symbole der Ehre auf der einen, die Herrschaft des Schreckens auf der anderen Seite. Anders in einem „état populaire“; er kann nur existieren, wenn die Erziehung für Tugend sorgt, was für Montesquieu gleichbedeutend ist mit dem Befolgen der Gesetze (ebd., S. 26/27). Damit wird Erziehung grundlegend für den Erhalt der Demokratie. Die Idee eines Zusammenhangs von Erziehung und Staat geht auf Aristoteles zurück, allerdings bezogen auf die griechische Polis und nicht auf das Volk.⁴⁸⁹ Demokratie in reiner Form war für Aristoteles die Herrschaft der Armen, die durch eine Mischverfassung ersetzt werden sollte.

Was Demokratie *nicht* ist, erläutert Montesquieu mit einem abschreckenden Beispiel aus dem vorangegangenen Jahrhundert. Die Engländer hätten bis zur „glorious revolution“ von 1688/1689 und so der Einführung der Bill of Rights mit unzureichenden Anstrengungen versucht, unter sich eine Demokratie zu errichten. Doch ihr fehlte das wichtigste, nämlich die Tugend. Die Regierungen wechselten ständig, die Parteien bekämpften sich und die Wagemutigsten waren höchst verwundert über ihren Erfolg, der aber nie lange anhielt. Die Folge war dann klar:

„Le peuple étonné cherchoit la démocratie, & ne la trouvoit nulle part“
(ebd., S. 27).

Am Ende musste man zu der Regierungsform zurückkehren, die gerade vertrieben worden war, der König ersetzte den König, mit dem Puritaner Oliver Cromwell als Zwischenspiel (ebd.).

Doch das war nur die französische Sicht. Montesquieu, immerhin Mitglied der Freimaurerloge Horn's Tavern in Westminster, hatte lediglich die Regierungsform vor Augen und übersah den politischen Prozess, der keineswegs den Status Quo wiederherstellte. Dazu war die revolutionäre Bewegung zu nachhaltig. Ein wichtiger Schritt war das Manifest der „Levellers“ von 1649, das politische Demokratie nicht einfach an Tugend, sondern an die Zustimmung des Volkes binden wollte. Das achtseitige Manifest der Gleichheit aller Bürger ist im Tower von London geschrieben worden. Seine Verfasser waren

- John Lilburne,
- William Walwyn,

⁴⁸⁹ Vorbild für Montesquieu (1950, S. 27/28) sind die „politiques Grecs“, die sich auf keine andere Kraft stützen konnten als die der Tugend. „Ceux d'aujourd'hui ne nous parlent que de manufactures, de commerce, de finances, de richesses;&de luxe même“.

- Thomas Prince
- und Richard Overton,

alle vier politische Schriftsteller und Pamphletisten, die für „freeborn rights“ eintraten, so die Privilegien der Geburt in Frage stellten und entsprechend umstritten waren.

Die Bezeichnung „Levellers“ geht auf eine gezielte Verleumdung zurück, die der englische Journalist Marchamont Needham in die Welt gesetzt hatte, um die „freeborn rights“ zu karikieren. Der dazu passende deutsche Ausdruck „Gleichmacherei“ entstand erst sehr viel später, er spielt bis heute eine zentrale Rolle in der Bildungsdiskussion. Der Ausdruck kam erst im Verlaufe des 19. Jahrhunderts auf und wurde sehr häufig in der konservativen Publizistik vor und nach der Frankfurter Nationalversammlung gebraucht. Das zeigen einige Beispiele, die nicht nur Deutschland betreffen.

Der konservative Schweizer Staatsrechtler Karl Ludwig von Haller gebrauchte den Begriff in seinem Buch über die „wahren Ursachen“ von Armut und Arbeitslosigkeit, also in einem ökonomischen Kontext (Haller 1850, S. 14ff.). Ein Jahr zuvor hatte der deutsche Schriftsteller Heinrich Laube (1849, S. 98ff.) den Begriff verwendet, um organische von egalitären Staatsvorstellungen zu unterscheiden. Laube war Mitglied des konservativen „Augsburger Hofes“ der Frankfurter Nationalversammlung. Eigentlich stammt der Begriff der „Gleichmacherei“ aus der deutschen Spätromantik, Joseph von Eichendorff etwa benutzte ihn häufig.

- Karl Rosenkranz, der Hegelianer aus Königsberg, polemisierte schon 1842 mit der Metapher der „äusserlichen Gleichmacherei“
- gegen den „Mechanismus der Sozialisten“
- und so auch gegen jede Form demokratischer Bildung (Rosenkranz 1842, S. 237/238).
- Die Herkunft der „Gleichmacherei“ und der eigentliche Anlass waren zu diesem Zeitpunkt vergessen.

Zurück zu Marchamont Needman - Er war Herausgeber des royalistischen *Mercurius pragmaticus*, einem Newsbook, in dem 1648 der Begriff „leveller“ geprägt wurde (Raymond 2005, S. 169). In ihrem Manifest vom 14. April 1649, das als eine Verteidigungsschrift verstanden werden sollte, wehrten sich die vier Pamphletisten gegen den Verdacht „to level men’s estates“ und betonten zugleich, dass ihre demokratischen Forderungen selbstevident seien. Die Zustimmung des Volkes zur Politik einer Regierung könne nur aus dem Volk selbst hervorgehen, das entsprechend lernen müsse, sich zu artikulieren (A Manifestation 1649). Wie das allerdings geschehen sollte, war noch weitgehend unklar.

Die Levellers entstammten grösstenteils aus der New Model Army, die das Heer des Parlaments gegen den König darstellte und auf Geheiss Cromwells 1645 gegründet worden war. Cromwell selbst kommandierte die Reiterei und unterstrich so seine Verbundenheit mit der Truppe. Die New Model Army wurde 1660 im Zuge der Restauration aufgelöst, zuvor vertraten ihre Offiziere die Seite von Cromwells Republik. Das erklärt die revolutionären Forderungen und letztlich auch die Entdeckung des Volkes als Objekt und Träger der Demokratie.

Ihr Forderungskatalog „Agreement of the People“ von 1647, der in der letzten Fassung im Mai 1649 verabschiedet wurde, ist ein zentrales Dokument für die Entwicklung der parlamentarischen Demokratie. Vorgeschlagen wurde das freie und gleiche Wahlrecht ab 21

Jahren,⁴⁹⁰ die Levellers schlossen aus, dass Armeeeoffiziere, Kämmerer und Anwälte Parlamentsabgeordnete werden können, ein zentrales Anliegen war die Gleichheit vor dem Gesetz, die Schuldenhaft sollte aufgehoben und die Todesstrafe auf Mordfälle begrenzt werden. Über Erziehung verlor das Dokument kein Wort. Viel wichtiger war das Anliegen, Steuern im Verhältnis zum Besitz zu erheben, also die bestehenden Reichenprivilegien abzubauen.

John Lilburne wurde am Ende seines Lebens Quäker. Auch die Bezeichnung „Quaker“ für die „Children of the Light“ ist eine polemische Zuschreibung. Die Mitglieder der Sekte sollen im Angesicht des göttlichen Lichts zittern oder sich erschüttert zeigen (to quake) und waren so für ihre Gegner lächerlich.⁴⁹¹ Quäker waren Nonkonformisten und daher Gegner der Anglikanischen Kirche. Das Parlament hatte 1662 das Uniformitätsgesetz erlassen, das vorschrieb, alle rituellen Handlungen und Zeremonien nach dem *Book of Common Prayer*⁴⁹² der Hochkirche auszurichten, zudem durften nur noch ordinierte Priester Gottesdienste abhalten.

- Rund 2000 Priester folgten dem Gesetz aber nicht und gründeten eigene Gemeinden.
- Den Grund nannte der Quäker William Penn 1681 „true spiritual liberty“, eingeschlossen die Freiheit, über die Erziehung der eigenen Kinder selbst bestimmen zu können.

Roger Williams, der 1639 die erste amerikanische Baptistenkirche in Rhode Island gründete, wählte für diese Position die Bezeichnung „soul liberty“, die verbunden wurde mit der Forderung, Staat und Kirche radikal zu trennen. Das von Williams verfasste Manifest *The Bloody Tenet of Persecution* von 1644⁴⁹³ klagte die Verfolgung Andersgläubiger durch den Staat an, kritisierte die Einheitskirche, plädierte für religiöse Vielfalt und hielt es für möglich, dass

„true civility and Christianity may both flourish in a state or Kingdome, notwithstanding the *permission* of divers and contrary *consciencs*, either of *Iew* or *Gentile*“
(The Bloody Tenet 1644, S. 4).

Glaubensfreiheit wurde verstanden generell als Meinungsfreiheit und diese Freiheit wurde zur Grundlage für den ersten Zusatzartikel zur amerikanischen Verfassung, der 1791 verabschiedet wurde.

Eine der nonkonformistischen Gruppierungen waren die Kongregationalisten, die das Prinzip der Gemeindeautonomie begründeten. Ihre *Savoy-Declaration of Faith and Order* von 1658 wies jede religiöse oder politische Hierarchie ausserhalb und oberhalb der Gemeinde zurück.

⁴⁹⁰ Eingeschlossen Frauen, ausgeschlossen Bedienstete, Bettler und Royalisten.

⁴⁹¹ Der Gründer der „Society of Friends“, George Fox, stand am 30. Oktober 1650 in Derby wegen Blasphemie vor Gericht. Er hielt in seinem Tagebuch fest, dass der Richter seine Bewegung „Quakers“ nannte, „because we bid them tremble at the word of God“ (A Journal 1808, Bd. I/S. 130). Das bezieht sich auf verschiedene Stellen im Alten Testament (wie Esra 9,4 oder Jesaja 66, 2) und war herablassend gemeint.

⁴⁹² Das *Book of Common Prayer* wurde 1548 von Thomas Cranmer verfasst, dem Erzbischof von Canterbury; der erste Druck erschien ein Jahr später. Anlass war die schnelle Verbreitung der englischen Messe während der Reformation.

⁴⁹³ Geschrieben als Dialog zwischen „Truth“ und „Peace“ über zwölf Grundsätze, die zu Beginn mitgeteilt werden.

- Jede Gemeinde ist eine eigene Kirche, die sich selbst verwaltet und kein allgemeines Priesteramt braucht.
- Gott hat jeder dieser Kirchen alle Macht und Autorität gegeben, die nötig sind, um Ordnung zu halten und unter sich die Ämter aufzuteilen.
- Pastoren sind Lehrer, sie werden gewählt und verkünden ihre Lehren öffentlich.

Eine Ordination *ohne* Wahl und vorherige Zustimmung durch die Kirche wird abgelehnt. Auch die Aufnahme neuer Mitglieder wird vom Konsens abhängig gemacht. Eine andere Obrigkeit als die sich selbst verwaltende Gemeinde gibt es nicht (A Declaration 1659).

- Bei dem Prediger William Bridge (1654, S. 3) heisst es: „*Christ as God, could have been merciful unto us, ... but not as our high priest.*”
- Erziehung gewinnt dann höchsten Rang:
- „Take a civil man, and though he may have moral vertues, what is there in him lies beyond the reach of Nature, with the dye of Gospel-Education” (ebd., S. 9).

In John Owens Theorie der Kommunion von 1657 findet sich der Satz:

„Our Communion with God ... cannot be natural. It must be voluntary and by consent. It cannot be in the same actions upon a third party, but in return from one to another” (Owen 1792, S. 11).

Was die Menschen mit Gott verbindet, sind „faith, love, trust, joy“ (ebd., S. 15), keine organisierte Kirche. Jesus ist der „Mediator“ der Gläubigen (ebd., S. 84) und niemand verkündet den Heiligen Geist ausser dieser selbst. Daher muss auch die Erziehung in der Gemeinde verbleiben.

William Penn, der Sohn von Admiral Sir William Penn, überwarf sich mit seinem Vater, der zu den reichsten Männern Englands zählte, wegen der Annäherung an die Quäker. Der Sohn hatte in Oxford Theologie studiert, er ist wegen seines nonkonformistischen Glaubens von seinem Vater gezüchtigt und verstossen worden. Quäker glaubten kompromisslos an die Gleichheit der Menschen, sie verweigerten den Adligen ihre Ehrerbietung und bezahlten auch keinen Zehnten, also die Abgabe an den Grundherrn oder die Kirche. In diesem Geiste heiratete Penn 1673, zwei Jahre nach dem Tod seines Vaters, die Quäkerin Guilelma Springett. Mit ihr und einer Gruppe von Quäkern ging er 1677 nach Amerika und begründete im heutigen New Jersey Gemeinden, die strikt dem Egalitätsprinzip folgten.

Zurück in England schrieb William Penn 1682 die erste Verfassung (frame of government) der Provinz Pennsylvania, gemäss der freie Bürger ihre Regierung wählen, eine repräsentative Generalversammlung eingerichtet wird und ein Provinzrat existiert, der die Wissenschaften fördert und die öffentlichen Schulen unterstützt (The Frame 1682, Art. XII). Dieser Provinzrat mit dem Gouverneur an der Spitze wurde noch im gleichen Jahr eingerichtet und existierte bis 1776. William Penn hatte 1677 Holland und Deutschland besucht. Seine Vorstellung von öffentlicher Schule ist wesentlich von holländischen Vorbildern beeinflusst worden, ein Umstand, der selten erwähnt wird.

- Schon im 16. Jahrhundert sind in Holland die ersten öffentlichen Schulen eingerichtet worden,
- seit 1574 erhielten die Lehrkräfte feste Gehälter,
- 1581 wurden Lehrerexamen eingeführt
- und 1583 begründete das erste Schulgesetz in der Provinz Seeland den Schulbesuch mit dem Wohl der Republik.

Auf ähnliche Weise sind „public schools“ in Pennsylvania eingeführt worden (Wickersham 1886, S. 4ff.). Wie in Holland waren das die Schulen der einzelnen Gemeinden, die durch einen eigenen Fonds subventioniert wurden und die allen Kindern zugänglich waren. Als Penn in Amerika landete, zählte die nach ihm benannte Quäker-Provinz „Pennsylvania“⁴⁹⁴ nicht mehr als zweitausend Einwohner. Ein Jahr später, am 26. Oktober 1683, wurde in Philadelphia der erste öffentliche Lehrer angestellt, der ein festes Jahreseinkommen erhielt.

Die Begründung hatte Penn in der Einleitung zur Verfassung geliefert: Regierung ist mehr als „correction“, sie muss die Geschäfte des Staates leiten, so jedoch, dass sie weit mehr von den Bürgern abhängig ist als umgekehrt.

- **„Let men be good, and the government cannot be bad;**
- **if it be ill, they will cure it“.**

Doch Weisheit und Tugend entstehen nicht von selbst, sondern „must be carefully propagated by a virtuous education of the youth“ (ebd., Einl.). Das ist eine öffentliche Aufgabe, denn nur so kann langfristig die Existenz des Gemeinwesens gesichert werden. Die Bürger können nicht einfach nur ihr privates Erbe vor Augen haben, wenn ihr Magistrat bestehen bleiben und soziale Kontinuität herrschen soll.

Achtzig Jahre später, am Schluss des *Contrat Social*, überlegte Rousseau, wie eine Gesellschaft aussehen kann, die wohl über einen Vertrag verfügt, aber dadurch noch keinen Zusammenhalt hat. Die Grundfrage der Soziologie, wie soziale Kohäsion möglich ist, beantwortet der Deist Rousseau mit einer Strategie der Umbesetzung.

- Statt der Kirchen soll es eine zivile Religion geben, die genau so funktioniert wie der Glauben, nur keine Transzendenz kennt.
- Rousseaus Gott zeigt sich in der Schöpfung, zu der die Gesellschaft nicht zählt.
- Dann aber können auch nicht die christlichen Religionen den Zusammenhalt sichern, sondern nur der Glaube an die Gesellschaft.
- Zivilität ist bei Rousseau gefühlte Pflicht, nicht diskursiver Austausch im Medium der Öffentlichkeit.

Der Preis dieser These ist im Verlaufe der Französischen Revolution sichtbar geworden. Die Jakobiner haben sich auf Rousseau, die zivile Religion und die *volonté générale* berufen, und so die *terreur* begründet. Die tatsächliche Entwicklung des demokratischen Denkens in der Pädagogik geht jedoch nicht auf Rousseau zurück, so sehr die Jakobiner auch die öffentliche Erziehung durch politische Symbole perfektioniert haben mögen. Aber die zivile Gesellschaft verlangt keine eigene Religion, die Frage war vielmehr, wie die religiösen Erwartungen gezähmt werden und gleichwohl die Erziehung ein Hoffungsprogramm bleiben konnte. Ein enger Zusammenhang zwischen Erziehung und

⁴⁹⁴ „Penns Wälder“: Das lateinische Wort „sylvania“ heisst *Wälder*. König Charles II. von England hatte William Penn am 4. März 1681 Land vermacht, um seine Schulden bei Penns Vater abzugleichen.

Demokratie entstand erst im 19. Jahrhundert und das Testfeld waren die Vereinigten Staaten, auch wenn bestimmte Ideen wie die der öffentlichen Schulen aus Europa kamen.

Die erste kommunistische Sozialutopie war Gabriel Foignys *La terre australe continue*, die 1676 in erster Auflage in Genf erschien. Beschrieben wird eine Gesellschaft von Androgynen, die „Australier“, die der europäischen Kultur weit voraus sind, weil keine Religion sie an der Entwicklung hindert. Das schlägt sich in technologischer Überlegenheit nieder und einer egalitären Gesellschaft, die sich in 15.000 genau gleichen *seizans* organisiert, ohne Unterschiede durch persönliche Kultiviertheit zuzulassen. Herrschaftsformen und Institutionen sind unbekannt, jeder erhält den gleichen Anteil an Bildung, Konflikte werden spontan gelöst, weil dauernde Unterschiede nicht bestehen.

- An diese Idee knüpfte die Demokratiebewegung des 19. Jahrhunderts in gewisser Hinsicht wieder an,
- die allerdings zumeist nicht von strikter sozialer Egalität ausging,
- sondern die Gleichheit der Bildungschancen forderte
- und darunter ein universelles Prinzip oder gar ein Bürgerrecht verstand.

Persönlichkeitsideale wurden in der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts populär gemacht, aber sie waren an die Psychologie des Kindes gebunden und nicht an die Höhe des Bildungsanspruchs, wie etwa noch in den Lateinschulen nach der Reformation. Wenn Kindern Persönlichkeit zugeschrieben wird, dann kann sie sich nur selbst entwickeln. Kein Rektor einer historischen Lateinschule dachte so; „Humanität“ war kanonabhängig, nicht einfach die Folge von gutartigen Lernprozessen.

„Humanismus“ ist ursprünglich ein Gelehrtenideal, das noch im 19. Jahrhundert gegen die Folgen der Industriegesellschaft und so gegen Egalität und Demokratie verteidigt wurden. Bekannt sind Friedrich Nietzsches Basler Vorträge von 1872 (Oelkers 2005), aber der rhetorische Kampf „zum Schutze des Humanismus“ ist älter und lässt sich an vielen Stellen der deutschen Gymnasialliteratur nachweisen. Curricular gesehen ging es dabei um den Vorrang der alten Sprachen, die als Grundlage jeder „höheren Bildung“ angenommen wurden. In diesem Geist erinnerte Eduard August Diller⁴⁹⁵ 1841 an die Schulzeit von Lessing, der zwischen 1741 und 1746 die Landesschule in Meissen besuchte und nur hier humanistische Bildung erfahren konnte, die den klassischen Lehrplan voraussetzte. Genau so urteilte Nietzsche später über Schulpforta.

Von dieser Elitenbildung im Namen des Humanismus sind Demokratiebewegungen zu unterscheiden, die zunächst von sozialen Utopien getragen waren. Eine öffentliche und gleiche Erziehung aller Kinder ohne Ansehung der Herkunft oder des Geschlechts beschrieb etwa der Schriftsteller und Drucker Nicolas-Edmonde Restif de la Bretonne in seiner Schrift *La découverte australe*, die 1781 veröffentlicht wurde. Noch Rousseau war gegen die öffentliche Bildung, weil die nicht gemäss der Natur des Kindes eingerichtet werden könne. Auf der anderen Seite entstand Volksbildung nicht so, wie sich das Restif de la Bretonne (1781, Vol. I/S. 163ff.) vorgestellt hatte, nämlich unter der Voraussetzung einer idealen Republik der Gleichen, die alle sozialen Beziehungen, auch die der Paare und der Kinder, umfassen sollte.

Das war gedacht ohne den modernen Nationalstaat, der entgegen allen Prognosen der verschiedenen Utopien die Organisation der Volksbildung übernahm und ihre Grenzen mit

⁴⁹⁵ Eduard August Diller (1807-1843) stammte aus Pirna und war als sechster Professor (Oberlehrer) an der Königlichen Landesschule zu Meissen tätig.

seinen gleichsetzte. Kommunistische Gleichheit wurde ebenso wenig realisiert wie anarchistische Selbstorganisation, von bestimmten Versuchen mit Siedlungen einmal abgesehen, die meistens nicht sehr langlebig waren und sich gegen die Staatsschule auch nicht behaupten konnten. Die Gleichheitsidee sollte *mit* dem demokratischen Nationalstaat durchgesetzt werden, wie nach der Unabhängigkeitserklärung vor allem in den Vereinigten Staaten gefordert und mit der High School am Ende des 19. Jahrhunderts auch durchgesetzt wurde.

Sozialutopien beziehen sich seit Thomas Morus - wie gezeigt - auf ferne Inseln und Kontinente oder sind Lösungsvisionen für die Probleme des eigenen Landes. Diese Visionen waren nie global, ausgenommen die Theorien des ewigen Friedens, die aber kaum als Gesellschaftsmodelle wahrgenommen wurden. Eine Ausnahme war William Penn, einer der ersten Theoretiker des Friedens, der 1691 mit seinem *Essay towards the Present and Future Peace of Europe* ein Modell der friedlichen Einigung Europas vorlegte, das gedacht war als Gegenentwurf zu den zahllosen bellizistischen Traktaten seiner Zeit. Das friedliche Europa der Zukunft sollte als parlamentarische Gesellschaft realisiert werden und stellte so nicht lediglich eine Utopie dar.

Man sieht, wie lange gute Entwicklungskonzepte brauchen, um von der Realität angenommen zu werden. Penns Essay enthält keinen Hinweis, welche Rolle die Erziehung im künftigen Europa spielen sollte. Der Aufbau der Volksbildung im 19. Jahrhundert war demgegenüber eine Sache der Nationalstaaten, was auch in der Europäischen Union nicht anders geworden ist. Die Volksbildung musste seinerzeit gegen sehr widerständige Realitäten organisiert und durchgesetzt werden, zu denen mangelnde Ressourcen, eine wenig einsichtige Bevölkerung und die starke Abwehrhaltung der bisherigen Erziehungsmächte, Familie und Kirche, rechneten. Es ist keineswegs so, dass die Gesellschaft auf die öffentliche Bildung wartete.

Die beiden Stichworte dafür lauten Schulzwang und Kinderarbeit. Die staatliche Pflicht, alle Kinder für eine längere Zeit und ohne Alternativen eine öffentliche Schule besuchen zu lassen, ist in Deutschland von den Lehrkräften gefordert, von der Verwaltung forciert und von den Kirchen massiv bekämpft worden. Ziel des Kampfes gegen den Schulzwang ist die „vollkommene Freiheit des Lehrens“, war 1865 in der Zeitschrift *Der Katholik*⁴⁹⁶ zu lesen, die sich mit Fragen des kirchlichen Lebens und so auch der Erziehung befasste (Rolfus 1865, S. 303).⁴⁹⁷ Der Grund für den Kampf wird klar benannt: Die Religion an sich ist in Gefahr, wenn die Kirche nicht mehr selbst und autonom über die Erziehung der katholisch getauften Kinder bestimmen kann (ebd., S. 302).

Am Ende des 19. Jahrhunderts wurde die verzweigte und lang anhaltende Diskussion in der dritten Auflage des massgeblichen *Handbuchs der politischen Ökonomie* so zusammengefasst: Der Schulzwang artikuliert staatliche Interessen,

aber er „verletzt auch wichtige Interessen. Die Bildung steigert die Genussfähigkeit und die Ansprüche an das Leben; diejenigen, deren Einkommen zur Befriedigung jener Ansprüche nicht ausreicht, werden unzufrieden und unglücklich. Sodann nötig

⁴⁹⁶ *Der Katholik*. Zeitschrift für katholische Wissenschaft und kirchliches Leben erschien von 1820 an im ganzen 19. Jahrhundert.

⁴⁹⁷ Hermann Rolfus (1821-1896) war Priester in verschiedenen katholischen Gemeinden und einer der bekanntesten Vertreter der katholischen Pädagogik im 19. Jahrhunderts. Er gab zusammen mit dem Schulinspektor Adolf Pfister (1810-1878) die verbändige *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien* heraus, die zwischen 1863 und 1866 in Mainz erschien.

die Einführung des Schulzwangs den Staat, entsprechende Unterrichtsgelegenheit zu beschaffen und also Mittel aufzuwenden, die damit anderen Bedürfnissen entzogen werden. Ferner hindert der Schulzwang die Eltern an der Verwertung der Arbeitskraft der Kinder“

(Von Schönberg u.a. 1891, S. 1048).

Der Präsident der Brown University und Moralphilosoph Francis Wayland hatte 1837 in seinen *Elements of Political Economy* einen engen Zusammenhang zwischen öffentlicher Bildung und ökonomischer Entwicklung postuliert, der *nicht* von einem Konflikt zwischen staatlichen und anderen Interessen ausging. Bildung wird als Verteilung des Wissens und so als Produktivkraft verstanden, die öffentliche Investitionen verlangt und die Armut beseitigen kann. In diesem Sinne unterstützen die Ausgaben für Bildung die zivile Regierung, sie sind nicht einfach ein Kostenfaktor, der möglichst niedrig gehalten werden muss. Im Gegenteil kommt alles darauf an, die Qualität der öffentlichen Bildung zu verbessern, denn je besser die Bildung wird, desto mehr Nachfrage erzeugt sie und desto mehr profitieren die, die sich bilden lassen (Wayland 1854, S. 397-403).

Diese calvinistische Sicht auf öffentliche Bildung⁴⁹⁸ setzte sich gegen das Argument durch, „Bildung“ und „Arbeit“ seien zwei verschiedene und sogar gegensätzliche Sphären. Die eine habe mit persönlicher Kultivierung und die andere mit Lebensunterhalt zu tun, zu dem Arbeit, nicht jedoch Bildung, beitrage. Tatsächlich - ich wiederhole diesen Befund - konnte die zunächst völlig unregelmäßige und in den Vereinigten Staaten weit verbreitete Kinderarbeit erst dann wirksam bekämpft werden, als die Sekundarschulen Nachfrage erzeugten und ein höherer Schulabschluss mit besserer Arbeit verbunden war. Erst jetzt überzeugte Waylands frühe Version der Humankapitaltheorie, die zeitgenössisch wohl Fürsprecher fand,⁴⁹⁹ aber in der Bevölkerung noch kaum Rückhalt hatte. Ein Schulbesuch über die Elementarbildung hinaus musste sich lohnen und dafür fehlte Mitte des 19. Jahrhunderts der Nachweis.

Der Testfall für die öffentliche demokratische Bildung in den Vereinigten Staaten war die Abschaffung der Sklaverei, nicht die christliche Mission, die gerade von hier aus mit besonderer Intensität und weltweit betrieben wurde. Der berühmte kongregationalistische Theologe Horace Bushnell (1848, S. 13) hielt zur Begründung fest, dass jede nicht-christliche Erziehung nur eines sein könne - „it brings up the child for future conversion“. Ohne Bekehrung und so Stütze durch die Kirche verstehen die Heiden den Heiligen Geist nicht, halten ihn für blossen Zauber oder gar für einen Dämon und verwirken so das Gnadenheil (ebd., S. 180). Genau das aber dürfen die Christen nicht zulassen, die mit dem Missionsbefehl alle Kinder Gottes retten müssen.

Die Abschaffung der Sklaverei war zunächst nur das Anliegen von evangelischen Sekten und Philanthropen, nicht der nationalen Politik. 1688 organisierten Quäker den ersten öffentlichen Protest gegen die Sklaverei auf amerikanischem Boden, die ersten Sklaven wurden in Rhode Island ebenfalls von Quäkern befreit und den ersten öffentlichen Artikel gegen die Sklaverei schrieb der englische Quäker und Lehrer Thomas Paine am 8. März 1775. Die Quäker oder die „Society of Friends“ glaubten, dass vor Gott alle Menschen ohne jeden Unterschied gleich seien, und daher auch die gleiche Achtung erhalten müssen.

⁴⁹⁸ Francis Wayland (1796-1865) war allerdings Baptist. Er studierte am Union College in New York und war fünf Jahre lang Pfarrer an der First Baptist Church of Boston.

⁴⁹⁹ Eine „nationale Bildung“ forderte etwa der presbyterianische Priester Lyman Beecher (1775-1863) in *A Plea for the West* (Beecher 1835, S. 182).

- Die erste Petition gegen die Sklaverei wurde 1688 in Germantown verabschiedet.
- Am 14. April 1775 wurde in Philadelphia die Society for the Relief of Free Negroes Unlawfully Held in Bondage gegründet, der mehrheitlich Quäker angehörten.
- Und es waren Quäker, die 1789 eine Gesellschaft für die freie Bildung von Farbigen ins Leben riefen (Woodson 2007, S. 77).

Damit verbunden war auch die Idee einer strikt gleichen Bildung für alle, unabhängig vom Geschlecht, der Rassenzugehörigkeit oder der sozialen Herkunft. Eine nationale „Anti-Slavery Society“ entstand 1833, ausgehend von der Gründung einer solchen Gesellschaft in New York zwei Jahre zuvor. Auf der Vereinigungsversammlung 4. Dezember 1833 wurde die Konstitution der Gesellschaft verabschiedet; der Artikel III sieht die intellektuelle, physische und moralische Bildung der befreiten Sklaven vor, die auf diesem Wege den Weissen gleichgestellt werden sollten. Ein vergleichbares Dokument für die amerikanischen Ureinwohner existiert nicht, und auch die Aufhebung der Sklaverei in den Südstaaten nach dem Bürgerkrieg führte de facto nur zu einem Apartheid-Regime, das erst hundert Jahre später ernsthaft bekämpft wurde.

Humanität kann nicht gebunden sein an Schranken zwischen den Klassen oder den Rassen, sondern wird seit dem Neu-Humanismus im deutschen Sprachraum verstanden als universelles und ganzheitliches Bildungsprinzip. Der Theologe Ferdinand Delbrück (1796)⁵⁰⁰ bezog dieses Prinzip auf die Bildung der Phantasie, des Verstandes und der Geselligkeit gleichermassen. Allgemein heisst es:

„Wer die Anlagen und Kräfte, die das Eigenthümliche der menschlichen Natur ausmachen, verhältnismässig entwickelt, und nach Maassgabe des Einflusses, den jede derselben auf die Erreichung unsrer Bestimmung hat, ausbildet, dem legen wir Humanität bey“ (ebd., S. 5).

Ein solcher Begriff ist ausserhalb des deutschen Sprachraumes faktisch nie heimisch geworden. Zudem wurde gerade Bildung im 19. Jahrhundert stark nationalisiert. „Deutsche Bildung“ ist schon von dem Schulmann Carl Wilhelm Baumgarten-Crusius (1816, S. 92)⁵⁰¹ so gefasst worden, dass sie sich nicht auf „Geschäftsmenschen“ und „Gelehrte“ beziehen lässt, die sich „in jeder möglichen Nation“ bewegen können und so nicht an die Grenzen des „Vaterlandes“ gebunden sind. Der Ausdruck „German Bildung“ geht im Übrigen auf den Genfer Schriftsteller und Unternehmer Henri Gaullieur (1898, S. 162)⁵⁰² zurück, der damit einen paternalen Staat und ein unpolitisches Volk in Verbindung brachte.

- Die normative Kraft der öffentlichen Bildung wurde aus der Entwicklung der Demokratie als Lebensform gewonnen.
- Künftige Bürgerinnen und Bürger müssen lernen, sich daran zu beteiligen.
- Was Andrew Carnegie 1886 den „Triumph der Demokratie“ nannte, ist ganz eng verknüpft gewesen mit dem Projekt der öffentlichen Bildung,

⁵⁰⁰ Johann Friedrich Ferdinand Delbrück (1772-1848) war nach seinem Theologiestudium Gymnasiallehrer am Grauen Kloster in Berlin, später Schulrat in Düsseldorf und von 1818 an Professor für Philosophie in Bonn.

⁵⁰¹ Carl Wilhelm Baumgarten-Crusius (1786-1845) war seit 1810 Konrektor des Domgymnasiums in Merseburg. 1832 wurde er Rektor der Landesschule in Meissen.

⁵⁰² Henri Gaullieur (1843-1898) lebte von 1869 an in den Vereinigten Staaten, hatte Erfolg als Unternehmer und kehrte 1885 in die Schweiz zurück. Er starb in New York (New York Times November 22, 1898).

- das seit dem Pilgrims in jeder Gemeinde eine Schule vorsah und die Entwicklung der Demokratie daran gebunden sehen wollte (Carnegie 1886, S. 91-104).

In den sozialistischen Utopien des 19. Jahrhunderts wurde Erziehung als Funktion nicht der Demokratie, sondern der neuen Gesellschaft gedacht, die als harmonische Ordnung auf der Basis der wahren Natur des Menschen konzipiert wurde. Die bekannteste und einflussreichste dieser Theorien stammt von Charles Fourier, der sich die neue Gesellschaft als Bündel von autonomen „Phalanxen“ (phalanstères) vorstellte. Jede dieser Einheiten sollte genau 1.620 Mitglieder umfassen und auf dem Prinzip der sozialen Anziehung beruhen. Im Herbst 1832 gründete der Agronom Joseph Antoine Devay zusammen mit Alexandre Baudet-Dulary die erste Genossenschaft dieser Art in Frankreich, die bis 1836 Bestand hatte.⁵⁰³

Fourier hatte 1822/1823 in seiner *Théorie de l'unité universelle* beschrieben, wie die dazu passende Erziehung aussehen müsste. Um sich zur Harmonie der Gesellschaft zu erheben, muss die Erziehung „integral“ sein, also Körper und Geist gleichermassen umfassen. Die bestehende Zivilisation hat eine Erziehung, die den Körper vernachlässigt und den Geist verdirbt, weil die Gesellschaft in Klassen zerfällt und so kein Zusammenhalt erreicht werden kann. Erst mit der neuen Gesellschaft, aufgeteilt in Phalanxen, wird eine „éducation collective“ möglich, die eine Harmonie nahelegt, „qui donne à l'enfant pauvre le ton de l'enfant riche“ (Fourier 1841, S. 1-4).

Einer der Hauptvertreter des christlichen Sozialismus in Frankreich, Pierre Leroux, hielt 1840 in seinem Hauptwerk *De l'humanité* gegen Rousseau und Fourier fest, dass es nur eine Berufung der Kinder geben könne, „c'est d'arriver à l'état de l'homme“ (Leroux 1840, S. 40). Leroux lehnt nicht nur die natürliche Erziehung ab, sondern auch die Idee, dass die Erziehung dem Glück des Menschen zu dienen habe, weil das Leben nichts weiter sei als die Vorbereitung auf das Leben nach dem Tod (ebd., S. 41). Glück (bonheur) heisst nicht, wirklich glücklich (heureux) zu sein, sondern weiterleben zu können, in einer Zeit, die sich ständig wandelt.

„Par une nécessité absolue il n'y a que changement continuel
et jamais durée sans changement“
(ebd., S. 42).

Diesem Argument folgten die meisten sozialistischen Autoren nicht, weil das ihre Utopie in Frage gestellt hätte, die ja als Endzustand gedacht war. Allerdings unterschieden sich ihre Gesellschaftsmodelle grundlegend; zwischen Charles Fourier, Robert Owen, William Maclure, François Fourier und Etienne Cabet gibt es kaum Gemeinsamkeiten, ausgenommen, dass ihre Theorien sämtlich in den Vereinigten Staaten ausprobiert wurden. Um alle Autoren bildeten sich Anhängerschaften, die in der neuen Welt mit egalitären Siedlungen die Gesellschaft neu begründen wollten. Die gemeinsame Idee war, für einen radikalen Bruch mit dem Bestehenden zu sorgen und die sozialen Lebensformen, darunter die Erziehung der Kinder, auf eine neue, höhere Grundlage zu stellen.

Die Grundlage waren Theorien. Fouriers (1841, S. 6) Phalanxen waren gedacht als homogene Einheiten im Blick auf Sprache und Manieren, „quoi-que très inégaux en fortune“ (ebd., S. 6). Die Armen sollten Bildung erlangen, ohne auf der anderen Seite den Reichtum aufzuteilen. „L'éducation unitaire doit élever les hommes aux perfections de corps et de

⁵⁰³ Der Ort der Siedlung befand sich in der Nähe der Gemeinde Condé-sur-Vesgre, 41 Kilometer westlich von Versailles.

l'âme" (ebd., S. 7) - mehr nicht, muss mit Blick auf die anderen Konzepte des Sozialismus gesagt werden. Wie das geschehen soll, wird genauestens beschrieben, von der Erziehung unmittelbar nach der Geburt (ebd., S. 13) bis zum hohen Alter und so mit einem Machtanspruch eigener Art.

Bei Fourier ist die Organisation der Erziehung hierarchisch, autoritär und spartanisch (ebd., S. 18); massgebend ist die Idee, dass die Peers erziehen und die Eltern sich zurücknehmen. Mit zweieinhalb bis drei Jahren soll die Berufsbildung beginnen (ebd., S. 19), die Kinder sind vollkommen frei und stehen doch unter dem Schutz von älteren „Seraphimen“ (ebd., S. 21), der Schulbesuch erfolgt nach Begabung, zwischen den Gruppen ist Wettbewerb angesagt (ebd., S. 23), innerhalb einer Phalanx gibt es fünf Kinderstämme (tribus), die für Ordnung sorgen (ebd., S. 24/25).

- Selbstorganisation und Demokratie für und mit Kindern sind noch kein Thema.
- Fourier ist einer der Begründer des modernen Feminismus, aber nicht der Gleichstellung des Kindes.

Was in der deutschen Sekundärliteratur bis heute „Frühsozialisten“ genannt wird, hiess zeitgenössisch „socialistes modernes“ (Reybaud 1840), um die neuen Gesellschaftsmodelle von den früheren Utopien und den sozialreligiösen Sekten unterscheiden zu können. Den Unterschied sollte die Praxis markieren; die modernen Theorien blieben nicht Literatur, sondern wurden umgesetzt, meistens in Siedlungsexperimenten, die mehr waren als die Missionsgründungen der Jesuiten oder der Pietisten. Viele dieser sozialistischen Experimente existierten nur für kurze Zeit und endeten in Missgunst, andere dagegen überlebten erstaunlich lange. In allen war alternative Erziehung und demokratisches Zusammenleben ein Thema.

Der Journalist Albert Brisbane war Fouriers Propagandist in den Vereinigten Staaten. Ihm stand die New York Tribune offen, wo er mit einer wöchentlichen Kolumne für genossenschaftliche Ideen werben konnte. 1840, drei Jahre nach Fouriers Tod, erschien sein Buch *Social Destiny of Man*, das eine genaue Anweisung enthält, wie die Erziehung in der neuen Kolonie zu erfolgen hat (Brisbane 1840, S. 392-435).

- Brisbane geht wie Fourier davon aus, dass jedes Kind der Assoziation eine „integrale“ Erziehung erhalten müsse,
- „by directing the child to productive Industry“ (ebd., S. 393).
- Es gibt für *alle* Kinder nur *eine* Erziehung (ebd., S. 394).
- „The Phalanx will consider itself as a single family perfectly united“ (ebd., S. 395), kein Mitglied der Familie darf eine bessere Erziehung erhalten als alle anderen (ebd.).

The Children at the Phalanstery war auch Thema eines fiktiven Dialoges von François Jean Félix Cantagrel, der 1848 in englischer Übersetzung erschien. Der Republikaner Cantagrel war ein Schüler Fouriers, sein Dialog preist die Vorzüge einer vergesellschafteten Erziehung in den Phalanxen. Jedes Kind hat hier ein Recht auf Bildung, und zwar auf „attraktive Bildung“ (Cantagrel 1848, S. 25). Gemeint ist eine praktische Erziehung, die nicht in Schulen, sondern in Werkstätten vollzogen wird. „Studies will figure only in second order; they must have their origin in a curiosity, awakened in material occupations“ (ebd., S. 26). Bevor Fächer unterrichtet werden, muss „the desire of knowing“ ausgebildet sein (ebd., S. 28).

Das bekannteste, aber längst nicht einzige Experiment mit Phalanxen war die Brook Farm in der Nähe von Boston.⁵⁰⁴ Gründer waren George und Sophia Dana Ripley, die beide den Transzendentalisten Neu-Englands nahestanden und wenig zu tun hatten mit Fouriers mathematisch-sensueller Theorie der sozialen Attraktion. Im Oktober 1840 hatte Ripley im „Transcendental Club“ von Boston angekündigt, dass er eine Kolonie gründen werde, die ein Jahr später auch tatsächlich eröffnet wurde. Brook Farm war eine demokratische Siedlung und hatte eine der besten Schulen des Landes. Allerdings durchlebten die Kolonisten heftige innere Auseinandersetzungen, die schon 1847 zum Ende der Siedlung führten; sie scheiterte letztlich an Ripleys doktrinärem Anspruch, ein Königreich Gottes verwirklichen zu wollen (Delano 2004).

George Ripley war Mitherausgeber der Zeitschrift *The Dial*. Hier erschien 1844 der Artikel „Young American“, der die Schaffung eines „American sentiment“ forderte, das auf Demokratie und soziale Integration ausgerichtet sein müsse (Emerson 1844, S. 487ff.). Verfasser war Ralph Waldo Emerson, der damit ein wichtiges Signal gab für die Entwicklung der amerikanischen Demokratiebewegung. William Penns Idee der „public education“ wurde neu aufgegriffen und für eine weit grössere Gesellschaft populär gemacht, was möglich war, weil bereits praktische Versuche mit neuen Prinzipien der Erziehung stattgefunden hatten. Amos Bronson Alcott etwa hatte in der Temple School von Boston⁵⁰⁵ freie Dialoge mit Kindern zu einem Prinzip des Unterrichts gemacht und so eine demokratische Kommunikationsform entwickelt.

Das war keine amerikanische Besonderheit. Andere Beispiele sind die „écoles libres“ von Louise Michel in der Haute-Marne (1852-1856) und später am Montmartre in Paris, Leo Tolstois Schule für Bauernkinder in Jasnaja Polana, die „Israelitische Freischule“ in Hamburg, die Anton Rée seit 1838 leitete, oder Felix Adlers *Workingsman's School* in New York, die 1876 gegründet wurde. Diese Schulen arbeiteten mit neuen didaktischen Prinzipien und boten neue Erfahrungen für die Kinder und Jugendlichen. Louise Michel unterrichtete in der katholischen Provinz nach republikanischen Grundsätzen, Tolstoi ging aus von der Freiheit der Kinder, Rée entwickelte die erste integrale Gesamtschule in Deutschland und Adler kombinierte Fachunterricht mit praktischem Lernen, was die Schule über die Zielgruppe der Arbeiter hinaus attraktiv machte.

In Emersons Artikel, der fünf Jahre nach dem Ende der Temple School erschien, findet sich der Hinweis auf den notwendigen Aufbau der „public education“ und gleich anschliessend der Satz „America is the country of the future“, weil das Land gleichzeitig Arbeiter, Demokraten, Philanthropen, Gläubige und Heilige aufnehmen könne (ebd., S. 492). Vorausgesetzt wird, dass jede patriarchische Form der Regierung despotisch geworden sei (ebd., S. 494).

- Der Feudalismus hat sich überlebt, eine neue Kraft ist in der Welt, eine sehr intellektuelle, die der Demokratie (ebd., S. 496).
- Sie kann nicht leben ohne allgemeine Bildung, die Jugend ist daher ihr neuer Adel (ebd., S. 501).

Vor und nach dem Bürgerkrieg wurde die öffentliche Bildung zu einem zentralen Thema der politischen Agenda, allerdings weitgehend beschränkt auf die Nordstaaten und mit

⁵⁰⁴ Ein anderes Beispiel ist die North American Phalanx in New Jersey, die von 1841 bis 1856 Bestand hatte.

⁵⁰⁵ Die Schule im Masonic Temple von Boston wurde 1834 eröffnet. Sie bestand aus dreissig Primarschülerinnen und Primarschülern. Alcott war der Lehrer, der assistiert wurde von Elizabeth Palmer-Peabody und Margaret Fuller.

lokal ganz unterschiedlichen Massnahmen. Die Reformen von Massachusetts waren nicht einfach das Vorbild, dem alle anderen Regionen folgten. Eine freie, öffentlich finanzierte Bildung bezog sich zudem weitgehend nur auf die Primarschulen, die weiterführenden Schulen wurden Mitte des 19. Jahrhunderts noch weitgehend privat unterhalten, also waren für die Mehrheit der Bevölkerung nicht zugänglich und auch nicht erwünscht.

Es dauerte bis zum Ende des Jahrhunderts, bevor sich die High School entwickeln und so die öffentliche Bildung über die Primarschule hinausgeführt werden konnte. In den bahnbrechenden Empfehlungen des Committee of Ten (1893)⁵⁰⁶ ging es vor allem darum, wie die Sekundarschule für männliche Jugendliche attraktiv gemacht und so die Kinderarbeit wirksam bekämpft werden konnte. Die Theorie, dass *nur* die gemeinsame Verschulung aller „demokratisch“ genannt werden kann, schloss hier an, war aber nicht das Hauptmotiv der Empfehlungen. Und - die demokratische Erziehung kannte auch noch ganz andere Quellen.

1857 denunzierte der konservative Publizist Alexandre Weill „zehn Monate Volksherrschaft“ vom 24. Februar bis 10. Dezember 1848. Angesprochen war die Februarrevolution in Frankreich, nach der die Zweite Republik ausgerufen wurde, die zum Juniaufstand führte und mit der Wahl von Louis Bonaparte zum Staatspräsidenten endete. Weill beklagt, dass der „halsstarrige“ Abbé de Genoude, Redakteur der Gazette de France, das Wort „Reform“ so populär gemacht habe, dass damit unerfüllbare Erwartungen verbunden wurden, die letztlich zur Revolution führten (Weill 1859, S. 12/13). Mit der Demission der Bourgeoisie sollte die Demokratie anfangen (ebd., S. 19), während die Revolutionäre gar nicht wussten, was sie wollten und so zwangsläufig in einer Diktatur endeten (ebd., S. 44).

Gemeint war Louis Blanc, der in seiner Geschichte der zehn Jahre Restauration in Frankreich, auf die Weills Titel anspielt, allerdings sehr genau beschrieben hatte, was zu tun ist, nämlich eine „politische Zentralisation“ herzustellen und die Herrschaft der „administrativen Zentralisation“ zu brechen (Blanc 1847, Bd. II/S. 177). Dem Staat sollte das Recht übertragen werden, „in allen grossen Dingen unumschränkt zu handeln“, also

- für moralische Erziehung der Kinder zu sorgen,
- die Industrie zu verstaatlichen,
- Privatbanken durch einen „Staatskredit“ zu ersetzen,
- den Bau von Kanälen und Eisenbahnen in die Hand zu nehmen,
- die „Ausbeutung der Bergwerke mit Ausschliessung jeder Privatgesellschaft“ zu unternehmen
- und den Gemeinden die Erledigung aller übrigen „speciellen“ Interessen zu übertragen (ebd.).

Blanc war der erste, der ein „Recht auf Arbeit“ formulierte,⁵⁰⁷ zu dessen Verwirklichung ein sozialistischer Zentralstaat entwickelt werden sollte. Blanc war Arbeitsminister in den „zehn Monaten Volksherrschaft“, die wenig mit Demokratie zu tun hatten und die auf den Schlachtruf der Strasse „Arbeit oder Tod“ (ebd., Bd. III/S. 40) reagieren sollten. Das Thema der sozialen Gerechtigkeit wurde im Revolutionsjahr 1848 überlagert vom Postulat der politischen Freiheit, für das in Deutschland linke Intellektuelle und Künstler, aber

⁵⁰⁶ Das Komitee wurde 1892 von der National Education Association einberufen. Leiter war Charles Eliot, der Präsident der Harvard University. Er prägte wesentlich den Schlussbericht, der im Dezember 1893 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde.

⁵⁰⁷ *L'organisation du travail* (1839).

auch Offiziere, Lehrer und Geschäftsleute eintraten, die einen demokratischen Nationalstaat forderten und damit die heftige Opposition der konservativen Kräfte auslösten.

In seinem deutsch verfassten *Aufruf an die Slaven* forderte Michael Bakunin (1848, S. 9)⁵⁰⁸ sogar, unter dem Banner der zukünftigen Freiheit die „allgemeine Föderation der europäischen Republiken“ einzurichten. Der „natürliche Freund und Bundesgenosse“ der Freiheit ist die Demokratie (ebd., S. 13). Bakunin, der russische Übersetzer des Kommunistischen Manifests, nannte sich in einem Interview 1865⁵⁰⁹ erstmalig „Anarchist“, womit die Ablehnung einer zentralstaatlichen Ordnung à la Louis Blanc gemeint war. Sie sollte ersetzt werden durch eine freie Selbstorganisation, wofür im deutschen Vormärz auch demokratische Pädagogen wie Julius Fröbel eintraten.

Ein Zentrum des durch Bakunin beeinflussten Anarchismus war die Westschweiz. In Genf verfasste Bakunin im Juli und August 1869 die erste Theorie der Gesamtschule, die den Begriff „éducation intégrale“ von Fourier aufgriff, ihm aber eine ganz andere Wendung gab. Gemeint war nunmehr die gleiche Bildung für alle Kinder in einer Schule, die erstmalig vom Postulat der Chancengleichheit her verstanden wurde und die ganze Gesellschaft umfassen sollte. Weil jeder arbeitet, muss auch jeder Bildung erfahren, ohne dass eine eigene Klasse der durch Bildung Privilegierten entstehen darf. Fouriers Idee, dass nicht die Schulfächer, sondern Wissenschaften und Handwerke unterrichtet werden sollen, behielt Bakunin bei.

Wenige Monate später veröffentlichte Paul Robin (1869), Parteigänger Bakunins gegen Marx, eine ähnliche These in Emile Littrés Zeitschrift *La philosophie positive*.⁵¹⁰ Robin, ein ehemaliger Gymnasiallehrer, betonte ebenfalls die gemeinsame Bildung aller Kinder der Gesellschaft, verstand nun aber das „Intégrale“ pädagogisch-ganzheitlich, als Erziehung aller Kräfte (facultés) des Kindes. In diesem Geiste veröffentlichte 1877 von Lausanne aus der berühmte Geograf und Anarchist Elisée Reclus seinen Aufruf über die Zukunft der Kinder, die nicht von einem Leben in gesellschaftlichen Klassen gekennzeichnet sein sollte. Reclus machte sich für die Freiheit der Kinder stark, die weder Fourier noch Bakunin thematisiert hatten. Wenn die Kinder freie Menschen werden sollen, dann müssen sie auch frei erzogen werden (Reclus 1877).

1868 hatte der liberale Jurist Charles Brook Dupont White in seinem Buch *Le progrès politique en France* dargelegt, dass Bildung zum zentralen Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung avancieren werde, sofern das Volk wirklich regieren soll. Das allgemeine und freie Wahlrecht kann nur dann genutzt werden, wenn die Bürgerinnen und Bürger über gleiche Bildung verfügen (Dupont White 1868, S. 18f.). Von Dupont White stammt der Satz, dass Volksbildung „Zukunft“ bedeute:

„Rien n'est grand comme l'éducation, celle du peuple surtout. Car l'éducation c'est l'avenir“ (ebd., S. 160).

Gemeint war Volksbildung als Kultivierung der Massen und nicht lediglich als Elementarerziehung wie im 18. Jahrhundert (ebd., S. 143). Auch hier sieht das man das steigende Gewicht der Volksschule, die sich allerdings als Institution des Nationalstaates entwickelte und in Deutschland nach 1848 nicht der Demokratie diente.

⁵⁰⁸ Bakunin verfasste den Aufruf als einziges russisches Mitglied des Slawenkongresses in Prag, der im Juni 1848 stattfand.

⁵⁰⁹ Die Zeitschrift *Libertà e Giustizia* ist 1864 in Neapel von Bakunin gegründet worden.

⁵¹⁰ Mitherausgeber war der russische Naturphilosoph Grégoire Wyrouboff. Die Zeitschrift wurde 1867 gegründet und bestand bis 1883.

Ähnliche Argumente und Postulate fanden sich zwanzig Jahre zuvor aber auch in Deutschland. Im fünften Jahrgang 1847 von Robert Blums Volks-Taschenbuch *Vorwärts!* beschreibt der liberale Publizist Karl Reinhold Jachmann das grossmütige, edle und Freiheit liebende Volk, das nicht von rückschrittlichen Kräften bevormundet sein will (Blum 1847, S. 18f.). Jachmann plädiert für ein „freies Staatsbürgerthum“, das aus der eigentlich illegalen „Opposition“ heraus vorangetrieben werden muss (ebd., S. 21/22). Die Schriftstellerin Louise Otto fordert die „Theilnahme der weiblichen Welt am Staatsleben“, dazu trage wesentlich die Bildung zur Selbstständigkeit der Frauen bei (ebd., S. 37-63). Der schlesische Lehrer Karl Friedrich Wander beschreibt den neuen Volkslehrer, der alle Kinder unterrichtet und mit den modernen Medien - gemeint sind Zeitungen als Volksbildungsmittel - in „allen Häusern“ lebt, „alle Verhältnisse“ durchdringt und „überall zum Bessern“ anregt (ebd., S. 85).

Die „politische Bildung“ soll der Mehrheit in Deutschland dienen, „welche sich nach freieren Zuständen“ sehnt und so vom „bisherigen Gange der Bevormundung von Seiten des Staats“ abweicht (ebd., S. 265). Dieser Meinung war auch der Königlich-Sächsische Hofkapellmeister Richard Wagner, der sich im Frühjahr 1849 am Maiaufstand in Dresden beteiligte und als steckbrieflich verfolgter Revolutionär in die Schweiz fliehen musste. Er schrieb am 8. April 1849 in den Dresdner Volksblättern ein flammendes Bekenntnis zum Umsturz, das der Staatsmacht den Kampf ansagt, den Reichen alle Privilegien nehmen will und das Volk sich selbst befreien sieht.

- Denn,
- so der immer wieder zitierte Satz:
- „Das Heilige ist allein der freie Mensch“.

Louise Otto berief sich auf die Schriftstellerin Louise Aston, die ihre persönliche Bildung als Emanzipation von den Zwängen des Geschlechts dargestellt⁵¹¹ und die Revolution von 1848 als - wenn auch gescheiterte - Grunderfahrung in Demokratie verstanden hatte.⁵¹² Sie musste 1855 mit ihrem zweiten Mann, dem Arzt und radikalen Demokraten Daniel Eduard Meier, Deutschland verlassen und beendete ihre Karriere als Schriftstellerin. Karl Friedrich Wander verlor 1849 seine Lehrerstelle in Hirschberg, ging in die Vereinigten Staaten, kehrte aber 1852 nach Schlesien zurück und brach jede politische Publizistik ab.

Im Anschluss an die Februarrevolution in Frankreich, als deren Folge am 2. März 1848 das allgemeine Wahlrecht eingeführt wurde, hatte der Jurist Gustav von Struve zusammen mit anderen „Patrioten“ am 27. Februar 1848 in einem Manifest an die Badische Ständeversammlung in Karlsruhe „Wohlstand, Bildung und Freiheit für alle Klassen der Gesellschaft, ohne Unterschiede der Geburt und des Standes“ gefordert (Hecker 1848, S. 18). In Baden gab es politische Volksvereine, die für demokratische Partizipation eintraten und oft gegen die Monarchie eingestellt waren. Das Manifest war also durchaus nicht ohne Grundlage.

Struve führte zusammen mit Friedrich Hecker die Märzrevolution in Baden an, Hecker floh nach der Niederlage seiner Truppen bei Kandern in die Schweiz, Struve wurde verhaftet, im Mai 1849 befreit und nach dem Ende der zweiten Badischen Revolution im Juli 1849 zum Tode verurteilt. Er floh nach England und gelangte 1852 in die Vereinigten Staaten. Hecker war bereits im September 1848 in New York gelandet und machte als „Forty-Eighter“ eine

⁵¹¹ Louise Hoche war mit siebzehn Jahren zu einer Ehe gezwungen worden. Sie verliess den englischen Fabrikanten Samuel Aston 1844 und machte eine Karriere als radikale feministische Schriftstellerin in Berlin.

⁵¹² So der zweibändige Roman *Revolution und Conterrevolution* von 1849.

Karriere in der Republikanischen Partei von Illinois an der Seite von Abraham Lincoln. Hecker kämpfte mit Lincoln gegen die Sklaverei und für eine uneingeschränkte öffentliche Bildung, die bereits in dem ersten Manifest der Quäker gegen die Sklavenhaltung gefordert worden war.

Julius Fröbel, der Lehrer Gottfried Kellers an der Industrieschule in Zürich, beschrieb 1858 die Folgen der Revolution mit dem Verlust der besten Kräfte. Sie müssten sich nun in der ganz anderen „neuen Welt“ zurechtfinden, wo es wohl Beschäftigungen, aber keine Berufe gibt (Fröbel 1858, S. 13). Wer mit den Erwartungen des deutschen Bildungsbürgers in die Vereinigten Staaten kommt, sollte besser zuhause bleiben (ebd., S. 25).

„Auswandern heisst für den höher gebildeten Menschen: freiwillig einer Bildungsform entsagen, und eine andere gründen oder sich einer andern anschliessen“ (ebd., S. 26).

In Amerika ist das die Bildung für ein demokratisches Gemeinwesen (ebd., S. 33). Wer sich einbürgern lässt, entschliesst sich, „ein neuer Mensch zu werden“ (ebd., S.47), den so es in Europa nicht geben könne.

Eine ganz andere Frage ist, wie Erziehung selbst „demokratisch“ wurde. Gabriel Giroud (1900) hat die Praxis von Paul Robins Waisenhaus in Cempius⁵¹³ beschrieben und vor allem die kooperative Seite der Erziehung herausgestellt. Beide Geschlechter wurden gleich erzogen, in intellektueller, moralischer und physischer Hinsicht. Auch die Arbeitserziehung und die musische Bildung waren gleich, es gab keine Hierarchien und unterrichtet wurde nach der „méthode scientifique“ (ebd., 116), die so hiess, weil religiöse Indoktrinationen ausgeschlossen werden sollten. Grundsätzlich ging es um die Gleichwertigkeit des Kindes:

„L'enfant n'est pas un autre être que l'homme; c'est l'homme considéré à un moment donné de sa vie, à un certain degré, le degré inférieur et premier de son évolution“ (ebd., S. 117).⁵¹⁴

Solche Versuche gab es nicht nur in der pädagogischen Szene der Anarchisten, aus der die Bewegung der „modern schools“ im Anschluss an Francisco Ferrer hervorging (Avrich 2000). Das Konzept der Selbstregierung in Wilson Gills „School-Cities“ gehört ebenso in diese Reihe wie Versuche mit sozialpädagogischen Kinderrepubliken; die bekannteste Schule mit demokratischer Verfassung ist Summerhill, aber schon Sébastien Faures Schule La Ruhe in Rambouillet (1904 bis 1917) oder Heinrich Vogelers Arbeitsschule in Worpsswede waren auf einem ähnlichen Prinzip aufgebaut. Die Schule der organischen Bildung in Fairhope, Alabama, gegründet 1907 von Marietta Johnson, ist ein weiteres Beispiel für demokratische Erziehung in der Schule, die allmählich auch die staatlichen Primarschulen erreichte (als Beispiel bezogen auf Los Angeles: Lane 1938).

Die erste folgenreiche Erklärung der Kinderrechte⁵¹⁵ erschien 1892 in Scribner's Magazine. Verfasserin war die Kinderbuchautorin und frühere Kindergärtnerin Kate Douglas

⁵¹³ Die Schule existierte von 1880 bis 1894.

⁵¹⁴ „Il a toutes les facultés essentielles de l'intelligence humaine, au degré près; il a les memes moyens de connaître et pas d'autres. L'enfant perçoit et observe, analyse et abstrait, fait ses synthèses; il compère et generalize; il raisonne comme nous, par induction et par déduction. Dans l'observation et dans le communication par le langage, ses moyens sont les nôtres“ (Giroud 1900, S. 117).

⁵¹⁵ *The Rights of Infants* hiess ein revolutionäres Pamphlet, das der Chartist Thomas Spence (1750-1814) am Ende des 18. Jahrhunderts in London veröffentlichte. Es ging dabei aber nicht eigentlich um „Rechte“ der Kinder, sondern darum, dass auch arme Mütter imstande sein müssen, ihre Kinder zu ernähren und zu erziehen (Spence 1797).

Wiggin. Der Artikel *Children's Rights* beginnt mit der Feststellung, dass bei der Verteilung der Privilegien der Gesellschaft die Rechte der Kinder keinen Augenblick lang beachtet worden seien. Die Frage stellt sich auch gar nicht, wenn man annimmt, die Kinder gehören einfach den Eltern und sind so ihnen unterworfen. Anders sieht es aus, wenn das Kind als „a free will human being“ erscheint, für das die Eltern nur solange entscheiden dürfen, wie es dazu nicht selbst in der Lage ist (Douglas Wiggin 1892, S. 242).

Die Rechte der Eltern, heisst es, sind de facto unbeschränkt, für die der Kinder fehlt bislang jeder moralische Standard. Die Gesellschaft schreitet nur ein, wenn es seitens der Eltern zu Übergriffen kommt, die nicht zu übersehen sind. Aber wenn sich Eltern auf ihr „Recht“ berufen, mit ihrem Kind machen zu können, was sie wollen, dann seien sie „unmögliche Eltern“ (ebd., S. 243). Jedes Kind hat ein Recht auf eine ihm eigene und angemessene Kindheit. „There is no substitute for a genuine, free, serene, healthy, bread-and-butter childhood“ (ebd., S. 244). Auf keiner anderen Grundlage kann „a fine manhood or womanhood“ aufbauen (ebd.) - Ein solches Leben setzt den relativen Freiraum der Kindheit voraus.

„The child has a right to a place of his own, to things of his own, to surroundings which have some relation to his size, his desires, and his capabilities“ (ebd., S. 246).

Das Kind hat weiterhin ein Recht auf gerechte Behandlung seitens der Erwachsenen, ein Recht darauf, in eine kausale Ordnung hineinzuwachsen und so auch unterrichtet zu werden sowie schliesslich ein Recht, von den Gesetzen regiert zu werden, denen es später folgen soll (ebd., S. 246/247). Die Erwachsenen dürfen nicht glauben, dass die Kinder besser seien als sie selbst und die Erziehung darf nicht in einem pädagogischen Treibhaus stattfinden, sondern soll sich auf das Leben in Republik beziehen (ebd., S. 247). Das Kind kann wohl Vorbilder erwarten, aber es hat vor allem das Recht auf den eigenen Weg, der nicht vorgeschrieben werden kann und darf. Diese eigenständige Zukunft ihrer Kinder müssen die Eltern im Umgang mit den Kindern lernen, ohne dass dafür ein schulisches Curriculum zur Verfügung stünde (ebd., S. 247/248).

Kinderrechte basieren auf der Annahme, dass Kinder an der demokratischen Gesellschaft mit eigenen Interessen und Aufgaben teilhaben können. Das war noch zu Anfang des 20. Jahrhunderts auch in der amerikanischen Publizistik hochgradig umstritten und eher ein literarisches als ein politisches Thema. Immerhin bestand aber der amerikanische Jurist Simeon Nash⁵¹⁶ schon 1859 darauf, dass nicht nur den Eltern, sondern auch dem Kind Rechte zugebilligt werden müssen, solche nämlich gesund ernährt und mit ausreichender Bildung gegen Unwissenheit geschützt zu werden (Nash 1859, S. 308). Die Rechtspraxis war davon allerdings noch weit entfernt.

Literarische Unterstützung für die Kinderrechte findet sich an verschiedenen Stellen. 1909 veröffentlichte etwa Marietta Holley in ihrer „Samatha“-Serie den Roman *Samantha on Children's Right*, der vehement gegen Vernachlässigung und Verantwortungslosigkeit in der Erziehung geschrieben war und der die Kinder als urteilsfähig in allen Belangen hinstellte. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass in der amerikanischen Kinder- und Jugendliteratur des 19. Jahrhunderts häufig Rechts- und Verfassungsfragen thematisiert wurden. Das bekannteste Beispiel ist Jacob Abbotts Jugendroman *Jonas a Judge; or Law*

⁵¹⁶ Simeon Nash (1804-1879) studierte von 1825 Jura am Amherst College in Massachusetts und liess sich 1832 in der Gemeinde Gallipolis in Ohio. Er erhielt 1832 die Zulassung zum Gericht und war später als Richter in 7. Gerichtsbezirk von Ohio tätig. Nash war auch Mitglied des Senats von Ohio.

Among the Boys, der 1840 erschien und Jugendlichen den Sinn von Recht und Gesetz in einer Demokratie nahebringen sollte.

Als daher George Herbert Mead, Ella Flagg Young und John Dewey zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Chicago versuchten, das Verhältnis von Erziehung und Demokratie in einen theoretischen Rahmen zu fassen, konnten sie einen langgestreckten Diskurs über „public education“ voraussetzen (Oelkers 2009), der die zentralen Themen vorgegeben hatte und an den spätere Bewegungen anschliessen konnten. Freiheit, Gleichheit und eine Erziehung, die zur demokratischen Lebensform passt, sind nicht als fertige Prinzipien zu verstehen, sondern als Probleme und Aufgaben, die sich in immer neuen Kontroversen bewähren mussten. Anders wären sie kaum sehr demokratisch gewesen.

Dieser Diskurs begann mit der Glaubensfreiheit, aus der Gemeindeautonomie wurden dann Formen direkter Partizipation abgeleitet, weiter sollte in einer zunehmend heterogenen Gesellschaft für soziale Integration gesorgt werden, standen zur Befestigung der Annahmen zunehmend auch praktische Versuche vor Augen und wurde demokratische Erziehung allmählich mit einer starken politischen Agenda verbunden. Und noch etwas ist kein historischer Zufall. Ella Flagg Young stammte aus einer presbyterianischen Familie, Mead und Dewey waren Kongregationalisten - *Democracy and Education* (1916) hatte also auch in dieser Hinsicht seine Voraussetzungen.

12. Das Militär und die Ertüchtigung des Körpers

Georges Vigarellos Studie *Le corps redressé*, die zuerst 1978 veröffentlicht wurde, war Bahn brechend für das, was man seit kurzem „Körperpädagogik“ nennt. „Redresser“ lässt sich mit „gerade biegen“ oder „gleich richten“ übersetzen. Seit Vigarello spricht man im Blick auf die physische Erziehung von einer Normierung des Körpers und eingehend damit von einer Machtanmassung der Pädagogik.

- Der Körper werde von einem ihm fremden Leistungsmass her betrachtet und die natürliche Bewegungshoheit des Menschen werde ersetzt durch vorgefertigte Übungen, die die Körperrnormen vorgeben und keinen individuellen Umgang zulassen.
- Der Körper werde durch gezielte pädagogische Eingriffe künstlich „gerichtet“ und in eine bestimmte Form gebracht, die er nicht von Natur aus hat.
- Das Mittel ist nicht Chirurgie, sondern Training (Vigarello 2001).

Im Anschluss vor allem an Michel Foucault ist diese Sichtweise erweitert und zu der These verdichtet worden, dass die Abrichtung des Körpers letztlich immer auf seine Militarisierung abgezielt habe. Im Blick auf das Turnen ist auch von einer „Gouvernementalität der Ertüchtigung“ gesprochen worden (Hollerbach 2006), um die staatliche Indienstnahme der physischen Erziehung kenntlich zu machen. Sie wird zu einer Form der inneren und äusseren Disziplinierung, im Sinne Foucaults zu einer Regierungsform im weiteren Sinne, die sich letztlich militärisch begründet hat.

Aber noch in Conrad Salomon Walthers⁵¹⁷ *Versuch einer vollständigen Militair-Bibliothek* von 1783 gibt es keinen Hinweis auf Literatur, die einen Zusammenhang zwischen der körperlichen Ertüchtigung von Kindern und Jugendlichen aller Stände und dem Kriegsdienst begründen würde. Walthers umfangreiche und mehrsprachige Bibliographie enthält Buchtitel vom 16. bis zum 18. Jahrhunderts, sie führt zahlreiche Titel zur allgemeinen und besonderen Kriegskunst auf, enthält auch viele Hinweise, wie dafür und für die einzelnen Waffengattungen ausgebildet werden muss.

- Das bezieht sich auf das Exerzieren der Infanterie, die „Reitschulen“ für die Kavallerie und die leichten Truppen oder auf die Fechtkunst.
- Grossen Raum nimmt neben der Geschichte der Kriege das Medizinalwesen ein, es geht hier um Chirurgie, Hygiene, Wundpflege und Krankheitsvorsorge,
- aber es gibt keinen einzigen Titel, der sich mit der allgemeinen körperlichen Erziehung *vorgängig* zum Kriegsdienst befassen würde.

Von einer allgemeinen „Biegung“ oder gar „Militarisierung“ des Körpers kann also wenn, dann erst nachfolgend gesprochen werden.

⁵¹⁷ Conrad Salomon Walther (1738-1805), der Sohn des Dresdner Verlegers Georg Conrad Walther (1710-1778), war Druckereibesitzer und seit 1766 kurfürstlicher Hofbuchdrucker.

Der Grund dürfte einfach sein: 1783 gab es noch keine allgemeine Wehrpflicht, die bis dahin vorliegende Literatur zur Kriegskunst bezog sich auf stehende Heere, die je nach Anlass ausgehoben wurden und keine Angelegenheit der Gesellschaft als Ganzes waren. Die Literatur vor Einführung der allgemeinen Wehrpflicht enthält wohl pädagogische Titel, aber das sind meistens Ratschläge von adligen Offizieren an ihre Söhne, die ihnen im militärischen Rang nachfolgen sollten. Erst die Wehrpflicht schaffte Durchlässigkeit zwischen den Rängen und erst seitdem gibt es eine allgemeine Erziehung zur körperlichen Ertüchtigung. Von einer unspezifischen „Militarisierung des Körpers“ kann also wenn, dann erst im Blick auf die Volksheere des 19. Jahrhunderts gesprochen werden. Daher muss gefragt werden, wie weit diese These zutrifft und was sie - gerade in pädagogischer Hinsicht - begrenzt.

- Handelt es sich tatsächlich um eine „Gouvernementalisierung“ im Sinne des späten Foucault,
- nur weil es am Ende eines langen Prozesses Turnunterricht in den Schulen gibt?

1817 erschien in Frankfurt am Main im Verlag der Gebrüder Wilmans⁵¹⁸ *Das Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes*. Der Verfasser, Johann Christoph Friedrich GutsMuths, war seit 1785 als Lehrer in der Erziehungsanstalt Schnepfenthal bei Gotha in Thüringen tätig, die ein Jahr zuvor von Christian Gotthilf Salzmann gegründet worden war. Salzmann war evangelischer Pfarrer, der in Jena studiert hatte und bis 1780 an der Andreaskirche in Erfurt tätig war. 1781 wurde er Religionslehrer am Philanthropin in Dessau, einer fürstlichen Reformschule; vier Jahre später gründete er seine eigene Erziehungsanstalt - ein staatliches Lehrerpapent war dafür noch nicht erforderlich.

GuthsMuths, der ebenfalls Theologie studiert hatte und lediglich über kurzfristige Erfahrungen als Hauslehrer verfügte, gilt gemeinhin als „Vater“ der deutschen Turnkunst. Er widmete sein Werk tatsächlich den

„Fürsten und dem Volke des Deutschen Bundes“.

Der Deutsche Bund war am 8. Juni 1815 auf dem Wiener Kongress gegründet worden, die Bundesakte⁵¹⁹ regelte das Verhältnis von vier Freien Reichsstädten⁵²⁰ und 35 souveränen Einzelstaaten. Hier regierten einige Könige und viele Fürsten, aber der Deutsche Bund bildete sicher kein „Volk“. Die Basis dafür legte der Deutsche Zollverein, der aber erst 1833 gegründet wurde. 1817 war das „deutsche Volk“ ein revolutionärer Wunsch nach Einheit und keine absehbare Realität. Ein „Vaterland“ war es schon gar nicht.

Der dafür notwendige politische Gehalt formte sich innerhalb von wenigen Jahren, wesentlich angeregt und inspiriert durch den Philosophen Johann Gottlieb Fichtes und seine berühmten *Reden an die deutsche Nation* von 1808.

- Ein zentraler Aspekt dieser Reden war das Turnen.

⁵¹⁸ Die Verlagsbuchhandlung wurde geleitet von Gerhard Friedrich Wilmans (1764-1830) und seinem Bruder Heinrich Johann Christian Wilmans, der von 1815 bis 1821 Teilhaber im Geschäft seines Bruders war. Der Verlag war vorher in Bremen und ist 1803 nach Frankfurt verlegt worden.

⁵¹⁹ Die ersten elf Artikel der Bundesakte waren Teil der Wiener Kongressakte, die einen Tag später unterzeichnet wurde. Die Schlussakte des Wiener Kongresses vom 15. Mai 1820 bestätigte den Deutschen Bund in definitiver Form.

⁵²⁰ Frankfurt am Main, Hamburg, Bremen und Lübeck.

- Fichte war der erste deutschsprachige Autor, der der „Entwicklung der körperlichen Fertigkeit des Zöglings“ nationalpolitische Bedeutung verlieh (Werke Band VII/S. 410).
- Die Physis oder die Tüchtigkeit des Körpers hatte nunmehr etwas mit dem Volk zu tun, das damit selber „tüchtig“ werden sollte.

Die Voraussetzung war die militärische Niederlage Preussens gegen Napoleon 1806 und damit der Untergang des freien Staatswesens. Fichte, der nie ein Studium abgeschlossen hatte und sich von 1784 an als Hauslehrer, darunter auch in Zürich, durchschlagen musste,⁵²¹ wurde 1792 schlagartig berühmt, als er seinen *Versuch einer Kritik aller Offenbarung* veröffentlichte. Fichte wollte auf radikale Weise die Offenbarungstheologie widerlegen, an die Stelle der Offenbarung sollte die, wie es in der zweiten Auflage heisst, „heilige Ehrfurcht vor Gott“ treten (Fichte 1793, S. 58). Der Mensch steht wohl in „Correspondenz mit Gott“ (ebd.), aber er ist nicht darauf verwiesen, dass sich Gott ihm offenbart oder auch *nicht* offenbart.

Aufgrund dieser Schrift wurde Fichte 1794 an die Universität Jena berufen, wo er begeisterte Hörer fand, darunter Johann Friedrich Herbart, einem der Begründer der deutschen Erziehungsphilosophie. Der junge Herbart war so betroffen von der Wucht der Fichteschen Philosophie, dass er zwischenzeitlich die Universität verliess und einige Jahre als Hauslehrer in Bern verbrachte. Fichte selbst wurde 1799 zum Rücktritt von seiner Professur veranlasst, er galt als gottlos und wurde in einen anhaltenden Atheismustreit verwickelt, den er am Ende verlor. Er ging daraufhin nach Berlin und arbeitete als Privatgelehrter weiter an seiner umstrittenen Wissenschaftslehre,⁵²² die in erster Fassung 1794 erschienen war und die den jungen Herbart zur Verzweiflung gebracht hatte.

Die Universität Erlangen berief Fichte 1805 auf eine Professur für Philosophie, aber er verbrachte nur gerade einmal ein Semester auf dieser Stelle. 1806 und 1807 hielt er freie philosophische Vorlesungen in Königsberg und Berlin. Schlagartig berühmt wurde er mit den *Reden an die deutsche Nation*, die im Laufe des Jahres 1808 gedruckt vorlagen. Die „Reden“ basierten auf 14 Vorlesungen, die Fichte vom 13. Dezember 1807 bis zum 20. März 1808 jeweils am Sonntag zwischen 12 bis 13 Uhr im Roten Saal der Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin gehalten hat. Sie sind die einflussreichste Schrift der politischen Bildung in Deutschland.

Der erste Druck der „Reden“ musste die Zensur passieren. Die Stadt war durch französische Truppen besetzt, Fichtes Publikum waren Gelehrte und Offiziere, die politische Orientierung erwarteten. Sie wurden nicht enttäuscht, zumal Fichte ein glänzender Redner war, der sich kaum von einem Prediger unterschied. Nicht ohne Grund galt Fichte als der „deutsche Jakobiner“; er lebte von der Macht des Wortes und bot sich sogar als Redner für die preussische Armee an. Bei der französischen Besatzungsmacht war er so gefürchtet, dass die *Reden an die deutsche Nation* zunächst gar nicht gedruckt werden sollten, dann aber doch unzensuriert erscheinen konnten.

Unter dem Eindruck von Fichtes Vorträgen bildete sich im April 1808 in Königsberg ein „sittlich-wissenschaftlicher Verein“, der auch „Tugendbund“ genannt wurde und der sich der Patriotischen Bildung widmen sollte. Im Sommer 1808 nahm der Tugendbund auch

⁵²¹ Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) war von 1788 bis 1790 als Hauslehrer der Familie Ott in Zürich tätig. Er kehrte 1793/1764 nochmals nach Zürich und heiratete Marie Johanna Rahn (1758-1819), die Tochter des Zürcher Waagmeisters und Kaufmanns Hartmann Rahn (1721-1792).

⁵²² Es ging um die Ableitung aller Wissenschaften aus einem Prinzip.

„gymnastische Uebungen“ in seine Verfassung auf. Der Verein, der etwa 400 Mitglieder umfasste, wurde auf Druck der französischen Besatzung durch eine königliche Kabinettsordre vom 10. Januar 1809 aufgelöst (Noack 1862, S. 529), also bestand kein ganzes Jahr und hinterliess doch Spuren, und dies nicht zuletzt im Blick auf konkrete Ideen, wie gegen die Besatzung Widerstand geleistet werden kann.

In der Beschreibung der Vereinsaktivitäten heisst es:

„Jedes Mitglied der Gesellschaft, welches Vater ist, verpflichtet sich nicht nur seine Kinder zur Gymnastik, besonders zur Uebung kriegerischer Fertigkeiten, anzuhalten, sondern auch auf die allgemeine Einführung derselben in allen Schulen zu dringen, und derjenigen vor andern den Vorzug zu geben, in welcher die Einführung schon erfolgt ist“ (Der Tugendbund 1867, S. 171).

Zehn Jahre nach der ersten Rede Fichtes, am 18. und 19. Oktober 1817, fand das Wartburgfest statt, auf dem etwa fünfhundert Studenten⁵²³ für einen deutschen Nationalstaat und für politische Freiheit demonstrierten. Am Rande wurden dabei auch „undeutsche“ Bücher verbrannt, eine anti-semitisch gefärbte Aktion, die Friedrich Ludwig Jahn angeregt hatte und die von seinem Schüler, den Jenenser Studenten Hans Ferdinand Massmann⁵²⁴, organisiert wurde.

- Die Studenten kamen aus den protestantischen Universitäten Deutschland
- und sie waren neu organisiert, in *Burschenschaften* statt in den traditionellen *Landsmannschaften*.
- Burschenschaften entstanden aus der Turnbewegung.

Einer der Teilnehmer aus Leipzig war der Schriftsteller Ludwig Bechstein. Er hielt später fest: Die Burschenschaft war „eng und innig verschwistert mit dem volkstümlichen Wesen der Turnerei“ und stand „zu dem Prinzip des Landsmannschaftswesens in striktem Gegensatz“ (Bechstein 1837, S. 136), vor allem weil die Burschenschaften gesellschaftliche Ziele verfolgten und die „politische Freiheit des deutschen Volkes“ auf ihre Fahnen schrieben (ebd., S. 138).

Politische Studenten waren in Deutschland etwas historisch Neues. Die Burschenschaften sind in der Folge der Befreiungskriege gegründet worden. Viele Studenten nahmen als Kriegsfreiwillige an den Feldzügen teil und wollten nach dem Sieg über Napoleon die Bestrebungen zur Restauration nicht hinnehmen, die Georg Büchner 1836 in *Léonce und Lena* als deutsche „Kleinstaaterei“ geisseln sollte.

- Die erste Burschenschaft wurde am 15. Juni 1815 in Jena gegründet.
- Dieser „Urburschenschaft“ gehörte mehr als die Hälfte aller Studierenden der Universität Jena an,
- Professoren wie der Mediziner und Heilkundler Dietrich Georg von Kieser oder der Historiker Heinrich Luden sorgten dafür,
- dass sich viele von ihnen für das öffentliche Turnen begeisterten.

⁵²³ Zweihundert kamen allein aus Jena, wo Fichte gelehrt und Napoleon gesiegt hatte.

⁵²⁴ Hans Ferdinand Massmann (1797-1874) war während seiner Gymnasialzeit Turner auf der Berliner Hasenheide. Nach seinem Studium wurde er 1821 Lehrer an der Dittmannschen Lehranstalt in Nürnberg. 1829 berief ihn die Universität München auf einen der ersten Lehrstühle für Germanistik. 1843 kehrte er nach Berlin zurück und organisierte im Preussischen Kultusministerium das Volksturnen.

Die nationale Zustimmung zum Turnen ging weit über die Burschenschaften hinaus. Bis 1818 entstanden in rund 150 deutschen Städten Turnvereine mit etwa 12.000 Mitgliedern (Echternkamp 1998, S. 353), die so etwas wie eine nationale Turnbewegung bildeten. Die Stimmung hinter der Bewegung spiegelt sich etwa in der von Adolf Ludwig Follen⁵²⁵ herausgegebenen Gedichtsammlung *Freye Stimmen frischer Jugend*, die 1819 noch vor den Karlsbader Beschlüssen in der Kröker'schen Buchhandlung in Jena erschien. Die Sammlung beginnt mit einem Kampflied von Follens jüngerem Bruder Karl,⁵²⁶ das überschrieben ist mit *Turnerstaat* und in dem der Bruderstaat der „teutschen Turnerschaft“ beschworen wird. Er soll als Gegenbild zur Fürstenwillkür und zur nationalen Zerrissenheit verstanden werden, musikalisch verbreitet durch, wie es heisst, gemeinsamen „Freiheitssang“ (Freye Stimmen 1819, S. 1f.).

Von Karl Follen stammt auch das Lied „Turnbekenntiss“. Die immer wieder zitierte erste Strophe des Liedes lautet so:

„Auf Jubeldonner und Liedersturm!
 Der Begeisterung Blitz hat gezündet;
 Der Mannheit Eiche, der Teutschheit Thurm
 Ist in Teutschland wieder gezündet:
 Der Freiheit Wiege, dein Sarg, Drängerey!
 Wird gezimmert aus dem Baume der Turnerey“
 (ebd., S. 14).

Vor diesem Hintergrund muss das *Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes* verstanden werden. Im Vorbericht schrieb GutsMuths über den Zweck des Buches:

„Der Grundgedanke dieses Buchs geht auf Vorbereitung des Vaterlandsvertheidigers, daher hier kein Wort von allgemeiner Menschenbildung in Hinsicht auf den Leib. Eine rein erziehliche G y m n a s t i k, die ihren Zweck ganz allein in die Entwicklung leiblicher Fähigkeiten zu setzen hat, so dass dieser durchaus nur zurückgeht auf den Körper, der sich übt, eine solche wollt ich hier nicht, sondern T u r n k u n s t, welche, bey jener Entwicklung, in Gestalt und Gehalt der Aufgaben immer den besondern Zweck des künftigen Vertheidigers festhält und dadurch zu einer V o r s c h u l e der rein kriegerischen Uebungen wird“ (GutMuths 1817, Vorbericht).

Zu einer solchen Vorschule, heisst es weiter, habe er - GutsMuths - schon vor dreiundzwanzig Jahren die Bahn gebrochen und vor zwölf Jahren auch geebnet (ebd.). Die Anspielung gilt seinem Buch *Gymnastik für die Jugend* von 1793 und der Neubearbeitung

⁵²⁵ Adolf Ludwig Follen (1794-1855) studierte in Giessen, war 1814 Kriegsfreiwilliger und gründete 1815 in Giessen zusammen mit Anderen die „Teutsche Lesegesellschaft zur Erreichung vaterländisch-wissenschaftlicher Zwecke“ (Teutonia). Er musste deswegen die Universität Giessen verlassen und studierte in Heidelberg weiter. 1819 wurde er verhaftet und konnte zwei Jahre später in die Schweiz fliehen. Follen arbeitete bis 1824 als Deutschlehrer an der Kantonsschule in Aarau und liess sich nach seiner Heirat in Zürich nieder. Er war Förderer von Gottfried Keller und unterstützte die zahlreichen deutschen Emigranten.

⁵²⁶ Karl Theodor Christian Friedrich Follen (1796-1840) studierte Jura in Giessen und war mit achtzehn Jahren 1814 Kriegsfreiwilliger in Frankreich. Er gründete 1818 die „Allgemeine Giessener Burschenschaft Germania“, die ein Jahr später verboten wurde. Nach seiner Promotion lehrte er für kurze Zeit an der Universität Jena und musste nach Strassburg fliehen, weil er als Urheber des Mordes an August von Kotzebue galt. 1821 wurde Follen an die Universität Basel berufen, 1824 musste er erneut fliehen und emigrierte in die Vereinigten Staaten. Als Charles Follen wurde er amerikanischer Staatsbürger, unterrichtete an der Harvard University und führte 1826 das Turnen als Lehrfach ein. 1832 musste er Harvard wegen seines Engagements zur Abschaffung der Sklaverei verlassen und wurde Mitglied der Unitarier-Kirche.

von 1804. Aber es ist im didaktischen Kern ein- und dasselbe Buch, das für einen neuen politischen Zweck bearbeitet und neu aufgelegt wurde.

Die kurze Geschichte der Turnkunst in Deutschland beschrieb die „Allgemeine deutsche Real-Encyklopädie für die gebildeten Stände“⁵²⁷ im Jahre 1830 so: Die alte Gymnastik der Griechen sei in den Unterricht zurückgekehrt, allerdings nur an wenigen Orten, wo man einsah. „dass nur im gesunden, kräftigen Körper eine gesunde, kräftige Seelenkraft vorwalten könne“. Die erste Anregung dazu habe Johann Bernhard Basedow in seinem Dessauer Philanthropin gegeben, mit Salzmann sei die Idee nach Schnepfenthal gewandert,

„wo sie, vornehmlich durch GutsMuths, systematisch, rein für körperliche Ausbildung bestimmt, und daher auf Laufen, Klettern, Schwimmen u. dgl. beschränkt war“ (Turnkunst 1830, S. 435).

Die Turnkunst wäre demnach eine Erfindung des deutschen Philanthropinismus. Aber der Unterricht in Leibesübungen ist historisch viel älter und vielfältiger, und es ist nicht zutreffend, dass die beiden Theologen Basedow und Salzmann die griechische Kunst gleichsam in das philanthropinische Klassenzimmer „zurückholten“. Auf die zahlreichen jüngeren und älteren Vorläufer der Gymnastik verwies zum Beispiel die Allgemeine Literatur-Zeitung, die im Mai 1815 eine äusserst vorteilhafte Besprechung eines Lehrbuch der Turnkunst⁵²⁸ veröffentlichte und dabei das vorgängige Schrifttum nicht übersah, sondern ausdrücklich erwähnte (Allgemeine Literatur-Zeitung 1815, Sp. 473/474). Die Geschichte beginnt also nicht in Dessau.

Der Ausdruck „Leibesübungen“ ist eine wörtliche Übersetzung des lateinischen Begriffs *exercitia corporis*, die in vielen Texten der römischen Literatur- und Medizingeschichte vorkommt. Seneca etwa verstand die stete Übung des Körpers als Mittel gegen die Verweichlichung des Stadtlebens.⁵²⁹ Der Leib müsse abgehärtet sein gegen jeden Schlag, der ihn trifft, nur dann könne auch die Seele gleichmütig sein und sich auf sich selbst konzentrieren. Auch Horaz plädierte für körperliche Abhärtung als Teil der allgemeinen Bildung, die sich im Schwimmen, in Wettläufen oder auch im Boxen und Ringen manifestierte, die fester Bestandteil der römischen *ludi*, also der öffentlichen Spiele, waren (Reis 1994, S. 15).

Gymnastische Übungen waren allerdings umstritten. Plutarch und Cicero kritisierten die griechische Körperschulung für den *agon*, also den Wettstreit zwischen eigens dafür ausgebildeten Kämpfern. Ein Grund war, dass Wettkampftraining nicht zur römischen Kriegstaktik passte, die kollektive Einordnung und nicht individuelle Tüchtigkeit verlangte. Zudem hatte Rom in augustischer Zeit ein Berufsheer und benötigte für seine Jugend keine *disciplina militaris* mehr. Die im Kampf eingesetzten Soldaten mussten Formationen wie die *testudo* lernen, die durch körperliche Anordnung Schutz und Deckung boten. Dafür war automatisiertes Verhalten erforderlich, nicht jedoch individuelle Geschicklichkeit.

⁵²⁷ So hiess die Brockhaus-Enzyklopädie seit der 5. Auflage 1819/1820.

⁵²⁸ Johann Wilhelm Jakob Bornemann (1766-1851), der Direktor der Königlich Preussischen Staatslotterie, veröffentlichte 1814 ein *Lehrbuch von Friedrich Ludwig Jahn, unter dem Namen der Turnkunst, wiedererweckten Gymnastik* (Bornemann 1814).

⁵²⁹ Etwa: De Ira II, Kap. 18. Die frühneuzeitliche Aneignung besorgte etwa Justus Lipsius in *De Militia Romana* (1595/1596) und systematisch auch schon in den sechs Büchern zur Politik (1589) (vgl. Sommer 2001).

Die zahlreichen griechischen Athleten, die im klassischen Rom öffentlich auftraten, traten im Rahmen der zirkensischen Unterhaltung auf, eigene republikanische Leibesübungen traten in den Hintergrund und die Alltagsspiele der römischen Jugendlichen verloren ihren ursprünglich militärischen Charakter (Fortuin 1996, S. 44ff.). Die viel zitierte These, dass griechisches Körper- und Krafttraining nicht zu vereinbaren sei mit dem Auftreten des freien römischen Bürgers in der Res Publica, geht auf Cornelius Nepos zurück.⁵³⁰ Politische und soldatische Bildung waren, anders als in Sparta, getrennt. Wer Soldat in einer römischen Legion wurde, erhielt in speziellen Lagern eine militärische Ausbildung, zu der neben der Beherrschung der Waffen auch Schwimmen, Laufen und schnelles Marschieren mit voller Ausrüstung gehörten (Casson 1999, S. 79f.).

Die Körperschulung entwickelte sich neu in der Adelserziehung der frühen Neuzeit. Ein berühmtes Beispiel ist Camillo Agrippas *Trattato di scientia d'arme*, der 1553 in Rom erschien. Agrippa war Fechtmeister in Rom, seine Lehre konzentrierte sich auf den Stich statt auf den Hieb und so auf Geschicklichkeit statt auf Kraft. Das verlangte eine ganz andere Art von Ausbildung. Am Ende eines Kampfes siegte nicht mehr derjenige, der mit grösserer Kraft zuschlagen konnte, sondern derjenige, der sich mit schnelleren und geschickteren Bewegungen sowie besserer Handhabung der Waffe den entscheidenden Vorteil verschaffte. Agrippa führte Degen und Rapier ein und veränderte damit auch das deutsche Studentenfechten (Braun/Liermann 2007, S. 103f.).

- Die Literatur der zahlreichen Fechtschulen von Jacob Sutors *New Künstliches Fechtbuch* (1612) bis hin zu Hugo Rothsteins *Wehrgymnastik* von 1851
- zeigt einen zunehmend verfeinerten Zusammenhang zwischen anspruchsvoller Körperschulung und Vorbereitung auf den Kriegseinsatz,
- ohne zunächst den begrenzten Kreis von Fechten, Reiten oder Exerzieren zu verlassen.

Nationalpolitische Argumente sind früh vertreten worden. 1599 erschien George Silvers *Paradoxes of Defence*, in dem als Paradoxie angesehen wird, dass ausländische Fechtlehrer die englische Jugend unterrichten. „Noble Englishmen“ sollten nicht durch italienische Fechtschulen auf das Leben vorbereitet werden; Silver, anders gesagt, war der erste moderne Autor, der Körperschulung nicht nur an den gesellschaftlichen Stand, sondern zugleich an die nationale Zugehörigkeit bindet.

In der medizinischen Heilkunde und in der Schulpädagogik wurden andere Ziele betont. Georg Gumpelzhaimers⁵³¹ Schrift *Gymnasa de exercitiis academicorum* (Strassburg 1621) enthält in ihrem dritten Teil deutliche Anweisungen für die „exercitia corporis“. Sie verstehen Leibesübungen als Teil der allgemeinen Bildung, wie dies auch in vielen Schulordnungen nach der Reformation dokumentiert werden kann.⁵³² Die meisten Schriften beziehen sich auf die sechs Bücher von Girolamo Mercuriales *De arte gymnastica*, die 1569 in Venedig erschienen.⁵³³ Das Buch machte die antike Kunst der Körperschulung neu

⁵³⁰ *De viris illustribus*, Vorwort.

⁵³¹ Georg Gumpelzhaimer (1596-1643) stammte aus Linz, besuchte das Gymnasium in Regensburg und studierte Rechtswissenschaft an verschiedenen Universitäten, darunter in Strassburg, wo er 1623 promovierte. Er war danach als Ratsherr und Syndikus der Stadt Regensburg tätig.

⁵³² Ein Beispiel ist die lateinische Ordnung des Pädagogiums zu Gaudersheim aus dem Jahre 1571 (Vormbaun 1860, S. 575).

⁵³³ Girolamo Mercuriale (1539-1606) lehrte von 1569 bis 1587 an der Universität Padua und war zwischenzeitlich behandelnder Arzt von Kaiser Maximilian II. in Wien. Später unterrichtete er in Bologna und Pisa.

zugänglich, verstanden auch als Gesundheitsvorsorge und nicht primär im militärischen Sinne, der aber dadurch nicht verloren ging.

Eine der bekannteren Schriften ist die *Gymnastique médicale et chirurgicale* des französischen Militärarztes Joseph-Clément Tissot, die 1780 in Paris erschien und die ausgehend von einer allgemeinen Theorie der Körperbewegung Übungen und Exerzitien beschreibt, mit denen sich graduelle Fortschritte in den einzelnen Bewegungsabläufen erzielen lassen. Dazu gehören Spiele wie le Billard, la Boule oder les Quilles (Tissot 1780, S. 52ff.), aber auch Bewegungen mit dem Ball (ebd., S. 57), zudem Fechten und Tanzen, Hüpfen und Springen, Spaziergehen, Klettern (ebd., S. 71f.), die gezielte Bewegung der Arme und Beine und nicht zuletzt Kraftbildung (ebd., S. 102). Auch sind Übungen vorgesehen, die Kopf, Arme, Beine und Rumpf gleichzeitig bewegen (ebd., S. 110).

1782 erschien von diesem Buch eine deutsche Übersetzung, die in der medizinischen, aber kaum in der pädagogischen Literatur erwähnt wird. Gleichwohl ist frappierend, wie stark die zeitgleich entstehende deutsche Gymnastik auf solche medizinischen Vorbilder zurückgreift.

- Traktate zur eigentlichen Militärerziehung betonen am Ende des 18. Jahrhunderts einen engen Zusammenhang zwischen körperlichen Übungen und soldatischer Ehre (Lochéé 1776),
- also führen einen moralischen Code ein, der sich auch in den pädagogischen Schriften findet.
- Mit einem solchen Code wird die Reduktion der Bewegung auf Körpermechanik wie beim Exerzieren mit einem höheren Sinn versehen, der augenfällig kommuniziert werden muss.

Angesichts dieser Vorgeschichte mag es überraschend erscheinen, dass Carl von Clausewitz in dem 1832 posthum veröffentlichten Werke *Vom Kriege* wohl kurz die körperliche Anstrengung im Krieg erwähnt, nicht jedoch die körperliche Ertüchtigung als Vorbereitung auf den Einsatz und schon gar nicht die systematische Vorbereitung für diesen Zweck. Clausewitz hatte mit sechsundzwanzig Jahren die Niederlage des preussischen Heeres in der Schlacht bei Jena und Auerstedt erlebt, verbrachte danach ein Jahr in französischer Gefangenschaft, war auf russischer wie auf preussischer Seite an den Freiheitskriegen beteiligt und kämpfte in Waterloo gegen Napoleon, seine Blickweise war militärisch und nicht pädagogisch, von der Ertüchtigung des Volkes hat der Theoretiker des modernen Guerilla-Krieges nie gesprochen.

Die Geschichte der deutschen Turnkunst ist von Anfang an anders erzählt worden. Sie begann, so nochmals die Real-Encyclopädie von 1830, in Dessau, einige andere Privaterziehungsanstalten hätten den Turnunterricht übernommen, der sich aber nie den Ruf erwerben konnte, den er bei den Griechen hatte.

- Das habe sich, wenngleich nur für kurze Zeit, von 1811 an geändert.
- Verbunden mit diesem Wandel sei nicht der Name von Johann Christoph Friedrich GutsMuts, sondern der von Friedrich Ludwig Jahn.
- Zwischen beiden bestünde ein gravierender Unterschied, nämlich der zwischen „Gymnastik“ einerseits und „Turnkunst“ andererseits.

Diese These von 1830 hält sich bis heute und ist durch die Frage erhitzt worden, wer als der Urheber der „deutschen Turnkunst“ angesehen werden kann, die auch in der Schweiz

starke Beachtung gefunden hat. Das Problem lässt sich vor allem mit einem Blick auf die dokumentierte Praxis des Turnens beleuchten.

Die Real-Encyclopädie vergleicht aber nicht die Praxis von GutsMuths und Jahn, sondern betont den ideologischen Unterschied. Es sei Friedrich Ludwig Jahn gewesen,

„welcher in Berlin für Belebung vaterländischen, deutschen Sinnes im vorigen Jahrzehend auf alle Art zu wirken und so den Augenblick zu beschleunigen suchte, wo durch das gestiegene Gefühl der Volkskraft die franz. Herrschaft gestürzt werden möchte, der aber auch überzeugt war, dass solch ein Nationalgefühl mehr in der empfänglichen Jugend als in dem abgestumpften, verwöhnten ältern Geschlechte zu erzielen sei“ (ebd.).

Aus diesem Grunde habe Jahn „in der Hasenheide⁵³⁴ im Frühjahr 1811 einen Turnplatz (angelegt)“, wo aus gymnastischen Übungen *Turnübungen* werden sollten, „insofern das Wort Turn altdeutschen Ursprungs ist und sich drehen, wenden, schwenken, bewegen bedeutet“. Turnübungen waren Bewegungsübungen, insbesondere

„fanden eine Menge Übungen statt, welche die Ausbildung tüchtiger Krieger zum Zweck hatten. Überdiess unterliess Jahn nicht, durch s. Gesetze, s. mündlichen Bemerkungen, durch Witz, Scherz und das Gefühl der Rache gegen den eingedrungenen Feind, die Liebe zum Vaterland, auf alle Art rege zu machen“ (ebd.).

Friedrich Ludwig Jahn gehörte einer neuen Generation an, er war zwanzig Jahre jünger als der studierte Theologe Johann Christoph Friedrich GutsMuths. Für Jahn war nicht die Pädagogik der Aufklärung prägend, sondern die napoleonischen Kriege und die Frage der Einheit des deutschen Volkes im Angesicht der französischen Militärmacht, die zwischen 1796 und 1806, also in Jahns politischer Reifezeit, zu einer europäischen Bedrohung wurde und seinen aus heutiger Sicht schwer nachvollziehbaren völkischen Patriotismus begründet hat.⁵³⁵

Als Jahn den Turnplatz in der Berliner Hasenheide⁵³⁶ gründete, hatte GutsMuths seit fünfundzwanzig Jahren in der Erziehungsanstalt Schnepfenthal unterrichtet und war durch Lehrbücher in verschiedenen Bereichen⁵³⁷ sowie Herausgeberschaften, jedoch nicht durch nationalpolitische Bekenntnisse, aufgefallen. Das Institut in Schnepfenthal war bei seiner Gründung stark umstritten,⁵³⁸ wie etwa eine Kampagne in der Leipziger Wochenblättern zeigte, gegen die sich Salzmanns Mitarbeiter Johann Heinrich Christoph Beutler⁵³⁹ 1786 im ersten Band der Zeitschrift *Deutsches Museum zur Wehr* setzen musste.

- Umstritten waren nicht nur die Bildung zur Selbständigkeit,

⁵³⁴ Schreibweise im Original.

⁵³⁵ „Der Name *E r b f e i n d* gebührt vor allem den *F r a n z o s e n*“ (Jahn 1833, S. 62).

⁵³⁶ Der Ort wird vierzig Jahre später so beschrieben: „Hasenheide heisst ein vor dem Halleschen Thore, eine Viertelstunde von der Stadt, gelegene Fichtengehölz, worin sich die Schiessstände mehrerer Truppen-Abtheilungen und ein *T h u r n p l a t z* hiesiger Gymnasien befinden“ (Cosmar 1851, S. 64). 1851 gab es in Berlin sechs Gymnasien (ebd.).

⁵³⁷ Wie: *Mechanische Nebenbeschäftigungen für Jünglinge und Männer, oder Anweisung zur Kunst des Drehens, Metalarbeitens und des Schleifens* (Leipzig 1801). Die Schrift war gedacht als Anhang zur *Gymnastik*.

⁵³⁸ Zum Kontext der Reformen im 18. Jahrhundert: Lempa (20007).

⁵³⁹ Der Theologe Johann Heinrich Christoph Beutler (1759-1833) war von 1784 bis 1788 Mitarbeiter in Schnepfenthal.

- sondern besonders auch die Schülerreisen, der Schulgarten und die körperliche Erziehung (Beutler 1786, S. 440ff.).

Die gymnastischen Übungen seien „grösstentheils von Dessau ... kopirt“ worden, schreibt Beutler. Gemeint ist das dortige Philanthropin; bereits bei seiner Gründung waren Leibesübungen ausgewiesenes Lehrfach. Basedow hatte das ausdrücklich gefordert und stellte zwei französischsprachige Lehrer ein, erst den Elsässer Jean-Frédéric Simon aus Strassburg und von 1778 dann als seinen Nachfolger Johann Jakob Du Toit aus Nidau bei Bern; beide setzten im Unterricht Übungen für das Balancieren, das Tragen und die Körperhaltung ein. Anders als in den zeitgenössischen Ritterakademien wurden Fechten und Reiten⁵⁴⁰ nicht unterrichtet.⁵⁴¹ Eine Stunde am Morgen und zwei Stunden am Nachmittag eines Schultages sollten für gymnastische Übungen, Spiele und sportlichen Wettstreit eingesetzt werden.

Die Praxis der Leibesübungen in Schnepfenthal beschreibt Beutler 1786 so:

„Gehn auf einem schmalen Balken, und über ein schmales Bret, durch den Strik, über einen besonders dazu eingerichteten Graben und über einen in die Höhe gelegten Stock springen, laut in der freyen Luft aus einem Buche etwas vorlesen, um die Wette laufen, im Winter Schlitten- und Schlittschuhfahren, das sind ohngefähr die gewöhnlichsten Uebungen. Bisweilen wird auch ein Spaziergang nach einem bestimmten Ort binnen einer bestimmten Zeit gemacht, wo mehrentheils ein Weg von einer Stunde in einer halben gemacht wird. Vor die gymnastischen Uebungen ist die Stunde von 11 bis 12 Uhr bestimmt, und Herr André führt hier die Aufsicht“ (ebd., S. 336).

Gemeint ist Christian Karl André,⁵⁴² der seit 1785 in Schnepfenthal tätig war. Auch „GutsMuths“ wird von Beutler erwähnt, allerdings nur bei der Aufsicht für die „Uebung im Briefschreiben“ (ebd., S. 441). Zwanzig Jahre später war Schnepfenthal eine erfolgreiche, stark nachgefragte Erziehungsanstalt (Lindner 2006) und Johann Christian Friedrich GutsMuths ein bekannter Pädagoge, der sich nicht nur mit seinen Schriften zur Gymnastik einen Namen gemacht hatte.

Ein Erfolgskriterium der Praxis hat der Schnepfenthaler Johann Wilhelm Ausfeld in seinen *Erinnerungen aus Salzmanns Leben* beschrieben, die 1813 erschienen.⁵⁴³ Die Erinnerungen betreffen das Jahr 1790 und beziehen sich auf die Arbeit von GutsMuths:

„Die Leibesübungen gediehen, unter der geschickten Leitung des Herrn G u t s-
M u t h s, zu immer grösserer Vollkommenheit. Höher, als je zuvor ein
Schnepfenthaler Zögling, sprang am 4ten May jenes Jahres G e o r g v o n d e m
B u s s c h e aus Hannover. Er setzte, mit Hilfe des Springstocks, über eine 8 Fuss
hohe und 2 Zoll hoch von der Erde leicht unterstützte Gerte, ohne dieselbe zu

⁵⁴⁰ Tanzen, Fechten, Reiten und Schwimmen standen etwa auf dem Lehrplan der 1829 reorganisierten Ritterakademie von Brandenburg (Neue Jahrbücher 1832, S. 226). Ritterakademien waren Adelschulen und bereiteten sowohl auf das Studium als auch auf den Militärdienst vor.

⁵⁴¹ Eine Reitbahn „für Erholungsstunden“ erwähnt später Carl Salzmann (1843, S. 5).

⁵⁴² Christian Karl André (1763-1831) leitete das Institut zur Erziehung weiblicher Zöglinge. Er war Schwiegersohn von Christian Salzmann. André wurde 1798 Direktor der Protestantischen Schule von Brünn und war von 1800 an auch Herausgeber des oppositionellen „Protestantischen Tageblatts“. 1821 ging er als Württembergischer Hofrat nach Stuttgart.

⁵⁴³ Gedruckt „auf Kosten des Verfassers“ heisst es auf dem Titelblatt. Johann Wilhelm Ausfeld (1776-1851) war Pflegesohn von Salzmann und Schüler in Schnepfenthal; er heiratete Salzmanns älteste Tochter und war Lehrer in seinem Institut. 1848 übernahm er die Leitung.

berühren; und wurde dafür von seinen Mitschülern mit Eichenlaub bekränzt und im Triumph nach Hause getragen“
(Ausfeld 1813, S. 135).

Die Erziehungsanstalt von Schnepfenthal war ein Internatsbetrieb, den Direktor Carl Salzmann vier Jahre nach dem Tod von GutMuths beschrieben hat. Nicht mehr als vierzig „Pflegetöchter“ würden aufgenommen, die wie in einem Familienunternehmen erzogen werden, abgeschieden von der Stadt und einer strengen „Tages-Ordnung“ unterworfen, die mit allen ihren Details so aussah:

Tages-Ordnung.

Früh 5 Uhr im Sommer (im Winter 1 Stunde später) wird aufgestanden, und bis 6 Uhr studieren die Zöglinge auf den Stuben ihrer Special-Aufseher.

6 Uhr waschen sich die Zöglinge; dann Morgenandacht; dann Frühstück.

Von 7 bis 11 Uhr Schulstunden. Zwischen jeder und der nächstfolgenden 10 Minuten Erholung.

11 Uhr Leibesübungen im Freien.

12 Uhr Mittagessen; gegen das Ende, so oft es die Zeit gestattet, gesellschaftlicher Gesang.

Nachm. 1 Uhr Erholung im Freien, im Begleitung der Aufseher. Unterricht in Handarbeiten.

2 bis 4 Uhr Schulstunden (im Winter bis 5 Uhr, weil dann Vormittags eine Lehrstunde wegfällt.)

4 Uhr (im Sommer) wie früh 5 Uhr nach dem Aufstehen.

5 Uhr Vesperbrod; übrigens wie 1 Uhr; (im Sommer Baden und damit verbunden Schwimmübungen, und dann Vesperbrod.)

6 bis 8 Uhr wie 4 Uhr.

8 Uhr Abendmahlzeit, und darauf Abend-Andacht.

9 Uhr beliebige Beschäftigung unter Aufsicht; Mittwochs Uebungsconcert.

9 $\frac{3}{4}$ Uhr wird zu Bette gegangen.

(Salzmann 1843, S. 26)

Die gymnastischen Übungen zur Mittagszeit werden fast genauso beschrieben wie fünfzig Jahre zuvor:

„Diese bestehen im Springen in die Weite und in die Höhe, ohne mit Hilfe der Springstäbe; im Gehen auf einem etwas über den Boden erhöhten abgerundeten Balken; im Voltigieren, Klettern, Laufen um die Wette, Werfen nach einem Ziele und Springen durch oder über ein geschwungenes Seil u.s.w. Das Fechten bleibt, wegen zu besorgender Gefahr, von den Uebungen ausgeschlossen. Alle werden stufenweise betrieben; keine wird übertrieben. Sie werden, die mildere Jahreszeit hindurch, in der Stunde vorm Mittagmahle vorgenommen“ (ebd., S. 5/6).

Friedrich Ludwig Jahn hatte weder eine private Erziehungsanstalt noch eine öffentliche Schule vor Augen, als er mit seinen Schülern in die Hasenheide zog und sie Übungen machen liess, die zunächst nicht sehr anders waren, als das, was Beutler beschrieben hatte. Aber auf dem Turnplatz in der Hasenheide, schrieb Friedrich Ludwig Jahn einige Jahre nach der Gründung, entwickelte sich eine neue Kunst und wurde nicht lediglich ein Schulfach in neuer Umgebung unterrichtet.

Hier wurden „öffentlich und vor jedermanns Augen von Knaben und Jünglingen mancherlei Leibesübungen unter dem Namen *T u r n k u n s t* in Gesellschaft getrieben“ (Jahn 1816, S. IV).

Die von dem preussischen Offizier und Schriftsteller Johann Wilhelm von Archenholz⁵⁴⁴ begründete und in Hamburg aufgrund der milden Zensur verlegte Zeitschrift *Minerva* führte eine ständige Rubrik, die „Berlinische Briefe“ genannt wurde. Hier ist im Oktober 1812 über Jahns Aktivitäten in der Hasenheide berichtet worden. Der Artikel beginnt mit dem Hinweis, dass Friedrich Ludwig Jahn schon seit 1810 „eine namhafte Anzahl Jünglinge um sich her“ versammelte hatte, „die sich unter seiner Aufsicht in Reiten, Bilanziren, Springen und Thauklettern übten“. Die Zahl der Teilnehmer habe ständig zugenommen „jetzt zähle sie schon über Hundert“ (*Minerva* 1812, S. 157) und werde weiter wachsen.⁵⁴⁵

Neu war die Einrichtung eines Turnplatzes allerdings nicht. Der Rektor des Joachimthalischen Gymnasiums in Berlin, Johann Heinrich Ludwig Meierotto,⁵⁴⁶ hatte 1790 hinter dem Gebäude seiner Schule einen Spielplatz anlegen lassen, wo an einem Schwebbaum und anderen Geräten geturnt werden konnte. Der preussische König stellte für Ankauf und Ausrüstung des freien Platzes eine grössere Summe zur Verfügung. Der sollte genutzt werden, wie es in einer Eingabe an den König heisst, zum „Laufen, Springen, anständiger LeibesUebung, allenfalls Ball- oder BallonSpiel“ (Brunn 1802, S. 316). In der Eingabe war sogar vom Bau einer Turnhalle die Rede, die der Gymnastik die Unabhängigkeit vom Wetter sichern sollte, aber das ist abgelehnt worden (ebd.). Die Übungen selbst wurden nach Anleitung der Gymnastik von GutsMuths durchgeführt (ebd., S. 318).

Jahns Unternehmen schien vor allem deswegen spektakulär zu sein, weil das Turnen öffentlich stattfand und nicht auf ein Gymnasium beschränkt war. Wer sich auf der Hasenheide versammelte, gehörte einem Verein an und stand nicht unter schulischer Aufsicht. Erst so wurde es möglich, der Turnkunst mehr als nur eine pädagogische Bedeutung zu geben. „Leibesübungen“ gehörten zu den „Gegenständen“ der Volkserziehung in Jahns programmatischer Schrift *Deutsches Volksthum* (Jahn 1810, S. 241ff.). Aber einen besonderen Rang erhielten diese Übungen durch ihre öffentliche Demonstration und die politische Adelung zur patriotischen Turnkunst, der auch GutsMuths im *Turnbuch* von 1817 nicht widerstehen konnte.

Jahn war 34 Jahre alt, als die liberale Zeitschrift *Minerva* über seine Aktivitäten in der Hasenheide berichtete. Er stellte das dar, was man im 19. Jahrhundert vornehmlich mit Blick auf gescheiterte Bildungsgänge eine „verkrachte Existenz“ nannte.⁵⁴⁷ Der Sohn eines Predigers aus Brandenburg hatte keinen Schulabschluss, studierte Jahre lang vergeblich Theologie, flog in Greifswald von der Universität, die er ohne Abitur widerrechtlich besucht hatte, soll sich in Halle in einer Höhle versteckt haben, war notgedrungen Hauslehrer, wurde in Prozesse verwickelt und erhielt 1800 ein Verbot für alle deutschen Universitäten. Es folgten unbestimmte Wanderjahre, Versuche als Publizist und Stellungen in Privatschulen. 1810 gründete Jahn zusammen mit Friedrich Friesen den „Deutschen Bund“. Friesen war seit

⁵⁴⁴ Johann Wilhelm Daniel von Archenholz (1741-1812) wurde 1763 als Hauptmann aus der preussischen Armee in Ehren entlassen und lebte danach sechs Jahre lang in England. Von 1782 an lebte er als freier Schriftsteller in Dresden. 1792 gründete er die Zeitschrift *Minerva*, die in Hamburg verlegt wurde und bis 1858 Bestand hatte.

⁵⁴⁵ 1817 waren es 1074 aktive Turner (Eichel 1969, Band I/S. 102).

⁵⁴⁶ Johann Heinrich Ludwig Meierotto (1738-1800) war seit 1775 Leiter des Joachimthalischen Gymnasiums.

⁵⁴⁷ Einer verkrachten Existenz bleibt oft nicht viel übrig als „Schulehalten“ in irgendeiner Form, vermerkte die Deutsche Rundschau 1902 (Ausgabe Nr. 112/113 (1902), S. 76).

1808 Lehrer an der Plamannschen Erziehungsanstalt in Berlin,⁵⁴⁸ wo später auch Jahn unterrichtete und wo Otto Graf von Bismarck fast zugrunde gerichtet wurde (Kühn 2001, S. 156ff.).

Als Friedrich Ludwig Jahn den Turnplatz in Berlin eröffnete, war er Hilfslehrer am Plamann'schen Institut, nachdem er mit einer Bewerbung auf eine Oberlehrerstelle in Königsberg gescheitert war.⁵⁴⁹ Davon erwähnte Minerva nichts. Die Zeitschrift lobte, dass Jahn die „Auslagen für die kostspieligen Vorbereitungen“ seiner Turnübungen zunächst selbst getragen und dann auch nur moderate „14 Groschen“ Unkostenbeitrag verlangt habe. Der Erfolg würde ihm Recht gegeben haben:

„Das Institut ist nun im besten Gange. Zweimal wöchentlich geschehen die Uebungen auf dem in der Hasenheide dazu besonders eingerichteten Platz, der nun den Namen *T u r n p l a t z* erhalten hat. Sie ziehen eine Menge Zuschauer herbei, die sich an der Gewandtheit und Beharrlichkeit der Jugend erfreuet, mit welcher sie in den gymnastischen Uebungen besteht“ (ebd., S. 157/158).

Ganz so einfach kann der Blick auf die männlichen Jugendlichen aber nicht gewesen sein, die ja nicht nur Übungen durchführten, sondern die einer politischen Botschaft folgen sollten. Überliefert ist, dass „stockenden“ Teilnehmern an den Übungen sowie an den Ausflügen schon mal „mit derber Ohrfeige die ernstesten Antworten eingepreßt“ wurden, wenn sie Jahns nationale Ziele des Unterrichts nicht verstanden und sich einfach nur frei bewegen wollten (Hirsch 1859, S. 24).⁵⁵⁰

Jahn selbst beschrieb die ersten Jahre seines Turnplatzes vor dem Hintergrund bescheidener Fortschritte. Im Sommer nach der Gründung wurde Ernst Eiselen⁵⁵¹ Vorturner (Jahn 1816, S. V), nach Ende des Sommerturnens 1812 etablierte sich der Berliner „Turnverein“ (ebd., S. VI),⁵⁵² im Herbst 1814 erhielt der Turnplatz „einen 60 Fuss hohen Kletterthurm“ (ebd., S. IX), im Sommer 1815 kamen ein „verschliessbarer Schuppen“ ein „Kleiderrechen“ und ein „Vierbaum“ hinzu (ebd., S. X) und danach sei der Wunsch entstanden, ein Turnbuch zu schreiben, das unter Jahn und Eiselens Namen 1817 mit dem Titel *Die Deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze* 1817 in Berlin im Selbstverlag veröffentlicht wurde.

Trotz dieser bescheidenen Anfänge konnte ihn Heinrich Laube „Turnvater Jahn“ nennen,⁵⁵³ um seine konstitutive Bedeutung der Entwicklung der Turnkunst zu bezeichnen. Er wird seitdem als der eigentliche Begründer des deutschen Turnwesens bezeichnet, den schon

⁵⁴⁸ Johann Ernst Plamann (1771-1834) gründete 1805 in der Wilhelmstrasse ein privates Internat für Knaben, das 1830 schliessen musste. Unter Berufung auf Grundsätze Pestalozzis wurde grosser Wert gelegt auf körperliche Ertüchtigung. Bismarck bezeichnete diese Schule wegen ihrer rigorosen Methoden der Überwachung als „Zuchthaus“.

⁵⁴⁹ Die Stelle war am Collegium Fridericianum in Königsberg. Jahn fiel beim Examen durch, weil er nicht genügend fachliche Kenntnisse hatte und die Schüler nicht zum Stillsitzen bewegen konnte. Den Vorsitz beim mündlichen Examen hatte Friedrich Schleiermacher, den ablehnenden Entscheid unterschrieb Wilhelm von Humboldt (Pröhle 1855, S. 53).

⁵⁵⁰ Der jüdische Historiker Siegfried Hirsch (1816-1860) war seit 1844 an der Universität Berlin tätig.

⁵⁵¹ Ernst Wilhelm Bernhard Eiselen (1793-1846) war Schüler des Gymnasiums zum Grauen Kloster in Berlin. Er unterrichtete nach Schliessung der Turnplätze als Lehrer am Plamannschen Institut und gründete 1825 eine eigene Turnanstalt in Berlin. 1832 folgte die erste Mädchenturnanstalt.

⁵⁵² Der Verein hatte 1815 778 Mitglieder.

⁵⁵³ Die Bezeichnung war nicht exklusiv; „Turnvater Schwabens“ wurde etwa der Kaufmann Johannes Buhl (1804-1882) genannt, der in Schwäbisch-Gmünd 1831 einen Turnverein gründete und dort 1838 auch eine Turnanstalt für Knaben und Mädchen finanzierte.

die Real-Encyclopädie von 1830 mit einer bestimmten Legende ausstattete. Nach seiner erfolgreichen Teilnahme an den Freiheitskriegen im Lützowschen Freikorps⁵⁵⁴ sei Jahn in Berlin ehrenvoll als öffentlicher Lehrer mit einem Jahresgehalt von 800 Talern angestellt worden, trotz der Kritik am Turnen habe er 1817 200 Taler Zulage erhalten, um den königlichen Kadetten das Turnen beizubringen, und das Wohlwollen des preussischen Königs schien ihm auf Dauer sicher zu sein (Die Turnkunst 1830, S. 435/436).

Allein in Preussen gab es über hundert Turnplätze, die Gründungen von Vereinen waren und sich selbst unterhielten. Hinzuzufügen ist auch, dass Friedrich Ludwig Jahn am 31. Oktober 1817 unter dem Dekanat von Heinrich Luden die Ehrendoktorwürde der Universität Jena erhielt. Einige Tage später, am 3. November 1817, ernannte ihn die Universität Kiel sogar zum Ehrendoktor der Turnkunst. Aber das waren Zeichen eines Strohfeuers; die Gunst des Königs hielt nicht an und das Turnen als eine Art lokaler Öffentlichkeit geriet in Misskredit.

- Schuld war ein Student, Burschenschaftler und begeisterter Turner, der einen willkommenen Vorwand lieferte, die mit der Turnbewegung verbundenen freiheitlichen Kräfte auszuschalten.
- Rehabilitiert wurde das Turnen nicht zufällig als Militärgymnastik und Unterrichtsfach für die öffentlichen Schulen, also mit einer Zweckbestimmung jenseits des Vereinsturnens.

In Preussen wurden die Turnplätze 1819 nach dem Attentat auf den Schriftsteller und Dramatiker August von Kotzebue am 13. März 1819 geschlossen. Der Täter, der Burschenschaftler Karl Ludwig Sand, gehörte der Urburschenschaft in Jena an, setzte sich für das seit Fichte vaterländisch politisierte Turnen ein und traf im Herbst 1818 mit Friedrich Ludwig Jahn in Berlin zusammen. In der sogenannten „Turnfehde“ war es 1818 in Breslau zu einer heftigen Kontroverse für oder gegen das öffentliche Turnen gekommen, in deren Verlauf der Turnplatz von Breslau, der zweitgrösste nach Berlin, geschlossen wurde, was für grosse Verbitterung innerhalb der Turnbewegung sorgte.

Einer der heftigsten Kritiker der nationalpolitisch verstandenen „Turnkunst“ war August von Kotzebue:

„Du lieber Gott, wie tief wären wir Deutschen gesunken, wenn wir eine Verbindung von ein Paar hundert spielenden Knaben eine Nationalverbindung nennen müssten“
(Literarisches Wochenblatt 1818, S. 236)

Die Ermordung Kotzebues hatte enorme Konsequenzen. Der Täter, Karl-Ludwig Sand, wurde am 20. Mai 1820 in Mannheim hingerichtet, seine Tat war Anlass für das Verbot der Allgemeinen Burschenschaften und sie führte auch zum langjährigen Verbot der Turnbewegung. In der Folge der Karlsbader Beschlüsse vom 20. September 1819 wurde im gesamten Deutschen Bund die „Turnsperr“ verhängt, die in Preussen erst am 6. Juni 1842 durch ein Dekret von Friedrich Wilhelm IV. aufgehoben wurde. Allerdings dauerte die Sperr nicht in allen deutschen Ländern bis 1842 und sie führte auch nicht dazu, dass keinerlei Aktivitäten stattfanden, die etwas mit Turnen im weiteren Sinne zu tun hatten.

Jahn galt in Preussen als „Demagoge“. Er wurde am 19. Juli 1819 verhaftet und verbrachte fünf Jahre in Gefängnissen. Er wurde am 13. Januar 1824 sogar noch zu zwei

⁵⁵⁴ Jahn führte als Leutnant das dritte Bataillon.

Jahren Festungshaft verurteilt, konnte in der Berufungsverhandlung aber einen Freispruch erwirken und wurde im März 1825 mit harten Auflagen entlassen. Das vor allem erklärt seinen späteren Märtyrer-Status. Er lebte danach in Freiburg an der Unstrut, wurde 1840 zwar vom Preussischen König rehabilitiert und erlebte auch das Aufheben der Turnsperre, kehrte jedoch nie aktiv zur Turnbewegung zurück. Jahn wurde 1848 Mitglied der Frankfurter Nationalversammlung, vertrat hier aber abstruse Ideen über ein „Erbkaisertum“ in Preussen und setzte damit seinen Ruf aufs Spiel.

Erst nach seinem Tod wurde er zum volkstümlichen „Turnvater Jahn“, der doch keine zehn Jahre seines Lebens wirklich aktiv mit der Entwicklung der Turnkunst zugebracht hat. Jahn erhielt zahllose Denkmäler, in jeder deutschen Stadt wurden Strassen nach ihm benannt, es entstanden „Jahnstadien“ und bis heute tragen Schulen seinen Namen.

- Schon Mitte des 19. Jahrhunderts war Jahn, und nicht GutsMuths, „the great founder of German *Turnkunst*“ (Chiosso 1854, S. 71).
- Ausschlaggebend für den Ruhm war die Verbindung von völkischer Ideologie und einer darauf leicht zu beziehenden Praxis der Körperschulung, die wie ein nationales Bollwerk verstanden wurde.

Jahn hatte im Jahre 1800 mit seiner nationalpatriotischen Publizistik begonnen, die zunächst gar nichts mit Turnen oder Gymnastik zu tun hatte. Die unter Pseudonym veröffentlichte kleine Schrift *Ueber die Beförderung des Patriotismus im deutschen Reiche*⁵⁵⁵ stellt eine allgemeine Erziehungskritik dar, die den moralischen Zustand der deutschen Universitäten anklagte und patriotischen Unterricht in Geschichte als Abhilfe empfahl. Jahn traf GutsMuths 1807 in Schnepfenthal und meistens wurde angenommen, dass Jahn durch den Besuch angeregt wurde, sich nun auch mit Turnen in patriotischer Absicht zu befassen. Die Quellen geben das nicht her, und die Idee, mit „körperlichen Uebungen“ in kleinem Kreis „Krieger“ zu erziehen, hatte Jahn schon in seinem Lieblingsbuch *Dya-Na-Sore oder: Die Wanderer* lesen können (Meyern 1840, S. 197).

Die Einschätzung, dass Jahn die deutsche Turnkunst begründet habe, war zeitgenössisch immer umstritten. In Carl Magers Pädagogischer Revue war 1844 in einer Sammelrezension der Schriften von Adolph Spiess zum Turnunterricht zu lesen, dass erst mit Spiess der kunstgemässe im Unterschied zum mechanischen Turnunterricht begründet worden sei. Verfasser der Rezension war Moritz Kloss.⁵⁵⁶ Er schrieb:

„GutsMuths, Jahn und Eiselen begründeten ein eigenes Turnsystem, indem sie eine Menge von Geräthen und Vorrichtungen erfanden, an denen und durch welche der Körper durch eine Reihe von Uebungen turnerisch ausgebildet wurde ... (Die) Anordnung des Turnunterrichtsstoffes nach den Turngeräthen, welche seitdem von Vielen in anderen Formen bearbeitet wurde, geschah zwar nach anatomischen, physiologischen und ästhetischen Gesichtspunkten; allein ... auf diese Weise (konnte) ... nicht ... erreicht werden, dass der Körper, wirklich *k u n s t m ä s s i g* gebildet, aus den Turnübungen hervorgegangen wäre“ (Kloss 1844, S. 250).

⁵⁵⁵ *Ueber die Beförderung des Patriotismus im deutschen Reiche. Allen Preussen gewidmet von O.C.C. Höpffner* (Halle: J.C. Hendel 1800). Jahn erster Biograph, der Gymnasiallehrer Heinrich Pröhle (1822-1895), berichtet, dass Jahn das Manuskript 1799 fertigstellte und an Höpffner verkaufte (Pröhle 1955, S. 12). Er soll in Halle zusammen mit Jahn studiert haben (Jahn 1992, 13). Belegt ist das nicht. Inspiriert worden ist die Schrift durch Jahns Lektüre von Wilhelm Friedrich von Meyerns (1762-1829) Staatsroman *Dya-Na-Sore, oder die Wanderer*, der von 1787 an zunächst anonym veröffentlicht wurde.

⁵⁵⁶ Moritz Kloss (1818-1881) war seit 1850 Leiter der Königlich Sächsischen Turnlehrer-Bildungsanstalt in Dresden. Von ihm stammt die Schrift *Die Turnschule des Soldaten* (1860).

Die Frage nach der Begründung der Turnkunst ist insofern schwer zu beantworten, als wie gezeigt *vor* GutsMuths eine reichhaltige Literatur vorliegt, die nur nicht den Schulen oder den Erziehungsanstalten zugeordnet werden kann. Jahn selbst hat auf dieses Schrifttum hingewiesen. Was Kloss das „Turnsystem“ nannte, ist daher eher eine Klassifizierungsleistung als wirklich eine Erfindung, Barren und Reck als mutmassliche Erfindungen der Hasenheide einmal ausgenommen.

Der Zusammenhang mit militärischer Körperbildung war von Anfang an gegeben. Als Franz Nachtigall 1799 in Kopenhagen die erste gymnastische Anstalt gründete, berief er sich auf GutsMuths. 1804 entstand dort das Militärgymnastische Institut, an dem für alle dänischen Regimenter mit genau vorgeschriebenen Übungen Unteroffiziere ausgebildet wurden. 1828 führte Dänemark für sämtliche Schulen einen obligatorischen Turnunterricht ein, der vor allem auf die Schulung der Bewegungsabläufe ausgerichtet war. Auch Pehr Henrik Ling sah in seinen Reglementen für die Gymnastik von 1836 das Militär als einen von vier praktischen Anwendungsbereichen vor, die Rothstein fünfzehn Jahre später für das deutsche Publikum adaptieren und erweitern sollte.

Der Zweck der „Militair-Gymnastik“ wurde 1836 in dem deutschen Militair Conversations-Lexikon so beschrieben:

„Sie umfasst alle körperlichen Uebungen, mit und ohne Waffen, welche den Krieg befähigen sollen, einen hohen Grad von Gewandtheit, Sicherheit, Kraft und Ausdauer in solchen persönlichen Handlungen zu erlangen, die ihm bei Angriff und Vertheidigung über den nicht auf ähnliche Weise ausgebildeten Gegner einen glücklichen Erfolg versprechen, nicht minder auch örtliche Hindernisse leicht überwinden lassen“ (Militair-Gymnastik 1836, S. 360).

Johann Christoph GutMuths starb am 21. Mai 1839, er war 54 Jahre lang Lehrer für Turnen und Geografie, also für Körper und Raum, in Schepfenthal. Dass ihm die Begründung der „n e u e r n Militairgymnastik“ zugeschrieben wird (ebd.), ist weder Zufall noch böse Absicht. Gymnastik als Bildung des Körpers hat zwei historische Quellen, die medizinische Heilkunde und die Schulung für den Kriegsdienst. Zur Legitimation griff man im frühen 19. Jahrhundert gerne auf Antike und Mittelalter zurück, meistens auf die Griechen und die mittelalterlichen Turniere; aber wenn man die „Gymnastik“ auf den Kriegsdienst bezieht, dann sind alle Arten der Körperschulung wiederzufinden,

- Gehen und Laufen
- Springen
- Schwingen
- Springen mit Seil und Strick
- Wagh alten
- Klimmen und Steigen
- Ringen
- Werfen und Schiessen
- Schwimmen
- Übungen der Sinne wie Horchen auf der Warte

Das sind GutsMuths grossen Unterteilungen im *Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes*. Am Schluss beschreibt er, wie auf dem Turnplatz des Dorfes der Krieg geübt werden kann (GutsMuths 1817, S. 279ff.). Die Hauptsache dabei sei es,

„alle Umstände der Oertlichkeit, jede Fügung des Zufalls, jede Blöße des Gegners mit aller List und Klugheit zu benutzen, um den Feind durch G e f a n g e n m a c h u n g so viel als möglich zu schwächen, so dass man endlich so viel Uebermacht hat, die letzten schwachen Haufen desselben, die er zur Vertheidigung der Festung noch aufstellen kann, in die Flucht zu jagen, oder gefangen zu nehmen, und sodann die Festung selbst durch Verhandlung oder Sturm zu nehmen. Alles, was der Krieg im Ernst zu einem solchen Krieg zum Spass hergeben kann an Massregeln der Kunst und List, werde angewandt“ (ebd., S. 281/282).

Einen Zusammenhang zwischen den „Leibesübungen“ der Jugend und dem Kriegsdienst für das Volk hatte Gerhard Ulrich Sebastian Vieth⁵⁵⁷ in seinem *Versuch einer Encyclopädie der Leibesübungen* (1794/1795) noch gar nicht gesehen. Der Grund dürfte einfach zu benennen sein, die französische Levée en masse, also die allgemeine Wehrpflicht, bestand gerade ein Jahr. Sie war eingeführt worden, um die drohende Niederlage gegen die Koalitionstruppen aus England, Preussen und Österreich abzuwenden. Die damit verbundenen Konsequenzen wurden aber erst in den Napoleonischen Kriegen sichtbar. Preussen führte 1813 die Wehrpflicht ein und erst jetzt wurde die Frage virulent, wie die Jugend am besten auf den Kriegseinsatz vorbereitet werden kann.

GutsMuth *Turnbuch* soll auf dieses Problem eine Antwort geben. Ausführlich und akribisch wird dort etwa das Schiessen mit dem Feuertgewehr beschrieben (GutsMuths 1817, S. 218-235). Nur die besten Turnschüler sollen darin geübt werden. Der Turnlehrer „muss sich mit Hilfe eines sachverständigen Jägers, Schützen, oder Büchenschäfers genau damit bekannt machen“ (ebd., S. 218). Insbesondere muss der „lernlustige Turnlehrer“ die Lehrart richtig erfassen, also das Ziel, die Ladung der Waffe, die Stellung des Schützen und den Prozess der Zielung genauestens bestimmen (ebd., S. 218/219). Über die Stellung des Schützen und die Haltung der Büchse wird Folgendes gesagt:

„Absätze auf dieselbe Linie, etwa 1 Fuss weit von einander; die Fussspitzen auswärts, der ganze obere Körper, auch der Kopf gerade. Die Linke fasst das Gewehr dicht an der hintersten Ladestock-Mutter. Der Daumen legt sich links, gestreckt, an den Schaft, gegenüber der niedergebogene Zeige- und Mittelfinger. Die Rechte umfasst mit den drey letzten Fingern den hintern Theil des Biegels, der Zeigefinger ruht an dem vordern Theile desselben, der Daumen schlägt sich oben über dem Halse des Schaftes weg. In dieser Fassung hebt man die Büchse so hoch, bis der Kolbenbacken an die rechte Wange tritt, ohne den Kopf dabey zu senken, und bis die untere Hälfte der der Kappe des Kolbens sich an die rechte Schulter anstemmt“ (ebd., S. 226).

Zur Durchführung heisst es dann weiter:

„F e s t liege hier der Kolben, mässig drücke sich der Anschlag an die Wange; u n v e r w a n d t bleibe Schaft und Lauf, d.i. weder rechts, noch links werde er verdreht, sondern das Zielblech (Visir) bleibe wagrecht: sonst wird unfehlbar der Schuss links abweichen im ersten, rechts im letzten Falle (ebd.).

⁵⁵⁷ Gerhard Ulrich Sebastian Vieth (1763-1836) studierte in Göttingen und wurde 1786 als Lehrer für Mathematik an die herzogliche Hauptschule nach Dessau (später das Herzogliche Friedrichs Gymnasium) berufen. Er unterrichtete auch andere Fächer, darunter Naturgeschichte und Fechten. 1799 wurde Vieth Direktor der Hauptschule und zugleich städtischer Schulinspektor von Dessau, 1819 erfolgte die Ernennung zum Herzöglichen Anhaltinisch-Dessauischen Schulrat.

Das entspricht ziemlich genau dem, was später in den zahlreichen Exerzier-Handbüchern für die Infanterie über die Haltung des Soldaten ohne und mit Gewehr abverlangt wurde (als Schweizer Beispiel: Exerzir-Reglement 1834). Die Voraussetzung waren das Volksheer und die Wehrpflicht.

Die *Levée en masse* war die entscheidende Voraussetzung für die Kriege Napoleons, allerdings erst in der modifizierten Form der Massenaushebung, die 1798 mit einem Gesetz durchgesetzt wurde, das auf den General Jean-Baptiste Jourdan zurückging (Kruse 2003, S. 348ff.). Im Sommer 1799 wurden erstmalig 300.000 Wehrpflichtige rekrutiert und die Aushebung wiederholte sich mit jedem neuen Jahrgang, was dafür sorgte, dass grosse Armeen entstanden, die - anders als die stehenden Heere der Vergangenheit - auch grosse Verluste kompensieren konnten.

Von 1806 bis 1814 dienten zwei Millionen Franzosen unter Napoleon, dabei fielen in den verschiedenen Feldzügen mehr als 400.000 Mann, also nahezu ein Viertel. Die Niederlage Preussens vollzog sich in der Doppelschlacht von Jena und Auerstedt, in Jena standen 53.000 preussische Soldaten 96.000 französischen gegenüber, hier siegte Napoleon durch ständiges Nachrücken an der Frontlinie, zudem kämpften seine Truppen ohne Tross, hatten eine moderne Kommandostruktur und waren sehr viel flexibler als die Preussen. Sie verloren auch die Schlacht bei Auerstedt, obwohl sie hier in überlegener Zahl antraten. Ein Grund war der Tod des Oberbefehlshabers, der während der Schlacht nicht ersetzt wurde und Offiziere hinterliess, die nicht gelernt hatten, eigenständig zu handeln.

Die Konsequenz dieser Niederlage, die grosse Reparationen, Landverlust und militärische Besatzung mit sich brachte,⁵⁵⁸ waren die Preussischen Reformen und mit ihnen dann die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht, die 1813 mit Beginn der Befreiungskriege angeordnet wurde und die 1814 ihre gesetzliche Form annahm.⁵⁵⁹ Die Wehrpflicht umfasste auch die Landwehr für die Heimatverteidigung, also nicht nur die reguläre Armee. Damit wurden alle tauglichen jungen Männer zum Dienst gezogen und mussten dafür auch ausgebildet werden. Dabei spielte neben der Grundausbildung an der Waffe das Exerzieren eine zentrale Rolle (Fahl 1987, S. 124ff.).⁵⁶⁰

Die preussische Landwehr wurde am 17. März 1813 eingeführt, in ihr dienten alle Männer, die nicht zu einer regulären Einheit eingezogen worden sind. Die Landwehr hatte zwei „Aufgebote“, die sich im Alter unterschieden, das erste reichte vom 25. bis zum 32. Lebensjahr, das zweite vom 32. bis zum 45. Lebensjahr, hinzu kam noch der „Landsturm“ für die 45- bis 60-Jährigen. Die Landwehr verfügte über eigene Lehrbataillone, deren Aufgabe es war, „tüchtig geschulte Wehrmänner zu bilden“ (Lange 1857, S. 359). Und „Schulung“ hiess dann körperliche Ertüchtigung ebenso wie Ausbildung an der Waffe. Der bekannteste Landwehrmann im März 1813 in Berlin hiess Johann Gottlieb Fichte.

Dass die Landwehr etwas mit der Turnkunst zu tun haben soll, forderte 1819 der preussische Hauptmann Wilhelm von Schmeling in seiner Schrift *Die Landwehr, gegründet auf die Turnkunst*. Es heisst dort programmatisch: „Durch das Turnen wird es möglich, die Uebungen im Kriegsheere selbst nur auf das zu beschränken, was die Fertigkeit in den Waffen unmittelbar betrifft, und alles, was nur Vorübung dazu ist, andern Zeiten und Orten zu überlassen“ (von Schmeling 1819). Gemeint war aber nicht, aus Turnplätzen „Vorschulen für

⁵⁵⁸ Preussen verlor fast die Hälfte seiner Einwohner, die Reparationssumme betrug 112 Millionen Francs fest und am Ende waren rund 23.000 französische Soldaten in preussischen Festungen stationiert.

⁵⁵⁹ Das Gesetz vom 3. September 1814 erhob den Kriegsdienst zur allgemeinen Bürgerpflicht.

⁵⁶⁰ Beschrieben wird das am Beispiel des Hamburger Bürgermilitärs, das von 1815 bis 1868 bestanden hat.

den Krieg zu machen“ (ebd., S. 72), es ging allgemein um Körperschulung durch Leibesübung. Bereits 1817 hatte der Medizinalrat Ludwig Ernst von Koenen⁵⁶¹ das Turnen als ebenso notwendige wie sinnvolle Vorbereitung auf das Leben begründet.

Der Schriftsteller und Kritiker Wolfgang Menzel, der in Jena studiert hatte und in Aarau Turnlehrer war,⁵⁶² wurde 1843 sehr viel deutlicher und strich in der Deutschen Vierteljahrsschrift die nationalökonomische Bedeutung der „Körperübung“ heraus; wie bei GutMuths bildet das Turnen den Vaterlandsverteidiger. Der Direktor des Gymnasiums von Heilbronn, Wilhelm Bernhard Mönnich,⁵⁶³ ein Schüler Friedrich Ludwig Jahns in Berlin und Schwager von Menzel, sah in den „deutschen Turnübungen gar eine „Vorschule für den Kriegsdienst“ (Mönnich 1861). Auch der Direktor der Musterschule in Frankfurt, Carl Kühner,⁵⁶⁴ forderte eine entschiedene Erziehung zur Wehrhaftigkeit, zu der vor allem das Turnen beitrage sollte (Kühner 1861).

Das blieb nicht ohne Widerspruch, wenngleich es nur darum ging, nicht ob es eine Verbindung zwischen Turnen und Wehrhaftigkeit geben, sondern wie direkt sie erfolgen soll. Moritz Kloss (1863, S. 58) verwies darauf, dass wenigstens die „Schulturnanstalt“ in ihren Zöglingen nicht die künftigen Soldaten, sondern die künftigen Menschen vor Augen haben dürfe, die mit Hilfe des Turnens die „allseitige Ausbildung aller Leibeskräfte betreiben müsse. Allerdings sind alle Turnübungen immer auch Kriegsübungen, heisst es unter Berufung auf Ernst Moritz Arndt, und das legt auch die Menschenbildung fest.

„Jedes einzelnen Knaben und Jünglings Aufgabe ist es, zunächst an sich das Bild hoher deutscher Rüstigkeit darzustellen, wozu die Turnanstalt so reiche Gelegenheit bietet. Alsdann aber ist für den Mann die Wehrhaftigkeit allerdings eine so überaus wichtige Sache, dass man dem Turnen keinen werthvolleren Zweck setzen kann, als eben diesen“ (ebd.).

Das erste deutsche Turnfest fand 1860 in Coburg statt. 970 Turner aus 139 Städten und Gemeinden nehmen daran teil, „Deutschland“ war politisch ein Flickenteppich aus 31 Königreichen und Fürstentümern sowie den vier Freien Reichsstädten des Deutschen Bundes. In Coburg wurde von den Turnern eine Denkschrift verabschiedet, in der alle Regierungen und Volksvertretungen des Staates des Deutschen Bundes aufgefordert wurden, die „Pflege leiblicher Uebung“ und „das deutsche Turnen nach Jahn, Spiess und Eiselen“ als wesentlichen Bestandteil der Erziehung und des Unterrichts „in allen Schulen“ einzuführen (Denkschrift 1860, S. 406).

Verbunden war die Bewertung des Turnens als obligatorisches Schulfach:

⁵⁶¹ Ludwig Ernst von Koenen (1770-1853) war Medizinalrat und Professor am Collegium Medico-chirurgum in Berlin.

⁵⁶² Wolfgang Menzel (1798-1878) war von 1820 zwei Jahre lang Turnlehrer an der Kantonsschule Aarau. Seit 1824 war er als Redakteur und Kritiker in Stuttgart tätig.

⁵⁶³ Wilhelm Bernhard Mönnich (1799-1866) war seit 1829 Rektor der höheren Bürgerschule in Nürnberg und seit 1845 Ehrenbürger der Stadt. Im gleichen Jahr ging er nach Hofwyl in Bern und wurde 1850 an das obere Gymnasium in Stuttgart berufen. 1854 wurde Mönnich Rektor des Gymnasiums und der Realschule in Heilbronn.

⁵⁶⁴ Carl Kühner (1804-1872) war seit 1836 Rektor der Schulanstalten in Saalfeld und wurde 1851 Direktor der Musterschule in Frankfurt. Er blieb in diesem Amt bis 1867. Kühner gründete 1852 die Allgemeine Lehrerversammlung in Frankfurt und wurde 1854 Mitglied der Gesetzgebenden Versammlung der Freien Stadt Frankfurt.

1. Das Turnen ist eine ebenso berechtigte und wichtige Disciplin, wie jede andere.
2. Die Zeit hierfür wird deshalb in entsprechendem Masse aus der allgemeinen Schulzeit entnommen.
3. Es sind alle Schüler hierzu verpflichtet, Ausnahmen finden nur bei körperlicher Unfähigkeit statt.
4. Das Turnen ist, wie jedes andere Lehrfach, bei Zeugnissen, Prüfungen, Vorrückungen in höhere Klassen, Abgangs- und Aufnahmeprüfungen, zu berücksichtigen.
5. Die nöthigen Lehrkräfte hierfür sind in thunlichster Zeitkürze zu beschaffen. (ebd.).

1860 zählten die deutschen Turnvereine etwa 80.000 Mitglieder, allein mit dieser Zahl sollte Druck aufgebaut werden (ebd.). Unterschrieben haben die Denkschrift „im Namen und Auftrag der deutschen Turnerschaft“ der Vorsitzende des Coburger Turnfestes, der Esslinger Anwalt Theodor Georgii, der praktische Arzt und spätere Reichstagsabgeordnete Ferdinand Goetz aus Lindenau bei Leipzig, der Stuttgarter Kaufmann Carl Kallenberg sowie der Arzt und spätere Turnwart von Berlin Eduard Angerstein (ebd., S. 407).

Sie forderten die Einführung des Turnunterrichts an allen deutschen Universitäten und allen Lehrerseminaren, die Befähigung, den Turnunterricht zu leiten, als Anstellungsvoraussetzung aller Lehrkräfte, die Einrichtung von „Central-Turnanstalten“ in allen deutschen Staaten für die Ausbildung der „eigentlichen Turnlehrer“, die Anstellung dieser Lehrer „an allen grösseren Lehranstalten“ sowie schliesslich die Bereitstellung „geeigneter Räumlichkeiten“ für einen ganzjährigen Turnbetrieb (ebd., S. 406/407). Die erste deutsche Turnhalle war bereits 1849 in Hamburg gebaut worden.

Über den allgemeinen Zweck des Turnens äussert sich die Denkschrift unmissverständlich so:

„Als Endziel dieser turnerischen Erziehung muss neben allgemeiner leiblicher und geistiger auch die kriegerische Tüchtigkeit für Erfüllung der Allen gemeinsamen Wehrpflicht im Auge behalten werden“ (ebd., S. 407).

Anders als 1813 war genau das mit der Einführung als Lehrfach immer umstritten. Das Turnen als „Volkssache“, wie 1846 im ersten Band des von Karl Nacke herausgegebenen Pädagogischen Jahresberichts zu lesen war (Schulze 1846, S. 275), konnte in der Schulorganisation nicht ohne Weiteres und nur zu Lasten anderer Fächer untergebracht werden und die Idee, eigens ausgebildete Turnlehrer gleichsam zur Oberaufsicht einzusetzen, stiess auf Widerstand. Das Turnen selbst entwickelte sich hin zur umfassenden Leibeserziehung und weg von den einfachen Formen des Körperdrills. Die Nähe und Ferne zum Militär blieb eine offene Frage, wie ein letztes Beispiel zeigt.

Die 19. Versammlung Deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten diskutierte das Thema Turnunterricht in der pädagogischen Sektion am 27. September 1860. Gefordert werde, dass nur „wirkliche Gymnasiallehrer“ den Unterricht erteilen dürften (Verhandlungen 1861, S. 89), die während ihres Studiums als Philologen oder zu Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit dafür ausgebildet werden müssen (ebd., S. 90). Als Methode wird die von „S p i e s z“ empfohlen, die allerdings Ergänzungen erfahren müsse, ohne auf GutsMuths zurückzukommen. Er gilt, wie Jahn, als überholt (ebd., S. 91).

Weitgehend Einigkeit herrscht über die Ansicht, dass „unser Gymnasialturnen ... nicht ein Wehrturnen sein (soll)“, weil das mit dem humanistischen Bildungsbegriff nicht vereinbar sei.

„Zweck allen Turnunterrichts sei: die im menschlichen Leibe liegenden Kräfte zu einer allgemeinen harmonischen Ausbildung zu bringen. Das Gymnasium bilde ja auch in geistiger Hinsicht nicht für einen speciellen Beruf vor, sondern für allgemeine menschliche Bildung. Nicht die künftigen Theologen, Juristen, Mediciner u.s.w. habe der Gymnasialunterricht im Auge, sondern die allseitige Ausbildung aller geistigen Kräfte der Schüler ohne Rücksicht auf ihren künftigen speciellen Beruf“ (ebd., S. 93).

Anderer Meinung war Gustav Wendt, der Direktor des Gymnasiums Hamm.⁵⁶⁵ Er hatte einen Antrag eingebracht, wonach der Gymnasialunterricht eine feste Verbindung des Turnens mit der militärischen Ausbildung der Jugend anstreben müsse. „Das ideale Ziel sei die Wehrhaftigkeit des Mannes, sei die Kraft zur Vertheidigung des Vaterlandes. Wir müssen hier von der Schweiz lernen“ (ebd., S. 94), was - auch in anderer Hinsicht - nie der Fall war.

⁵⁶⁵ Carl Gustav Adolph Philipp Wendt (1827-n. 1907) war seit 1856 Direktor des Königlichen Gymnasiums in Hamm. Er wurde 1867 zur Reorganisation der Höheren Bildung in Baden nach Karlsruhe berufen.

13. Neue Schulen und kindzentrierte Pädagogik

In den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurden in den amerikanischen Grossstädten zahlreiche Schulen gegründet, die der „progressiven Pädagogik“ nahestanden. Diese neue Pädagogik nahm dadurch überhaupt erst konkrete Gestalt an.

- Die Schulen waren ungewöhnlich, sorgten für öffentliche Diskussionen und konnten als deutliche Innovationen angesehen werden.
- Der Modernisierungsanspruch der „neuen Erziehung“ war nicht abstrakt - als pädagogisches „Prinzip“ - plausibel, sondern wurde als Praxis in Augenschein genommen und beurteilt.

Wie viele Schulen es genau waren, ist allerdings schwer zu ermitteln und hängt davon ab, wie der Begriff „progressiv“ gebraucht wird. Die Schulen haben bei einigen gemeinsamen Ideen sehr unterschiedliche Geschichten, wie sich an einigen Gründungen vor oder während des Ersten Weltkriegs zeigen lässt.

Das erste Beispiel ist die Shady Hill School in Cambridge, Massachusetts, die 1915 als „Cooperative Open-Air School“ gegründet wurde und die bis heute besteht. Die Bewegung der „open-air school“ ist heute weitgehend vergessen. In Deutschland hiessen die Schulen „Freiluftschulen“, deren Zweck zunächst primär medizinisch bestimmt war. Die Schulgebäude hatten offene Fensterfronten und einen freien Zugang ins Umfeld, oft lagen diese Schulen am Waldrand, die Klassenzimmer hatten eine grosszügige Durchlüftung, so dass immer für frische Luft gesorgt war. Die Idee stammte aus Deutschland und war ursprünglich für kranke Kinder gedacht. Daraus entwickelte sich in den Vereinigten Staaten eine Bewegung, die gesunde Schulen für alle Kinder forderte. Oft war damit auch Unterricht im Freien verbunden.

Die Shady Hill School war ein Harvard-Projekt. Ihr Gründer, der Philosoph William Ernest Hocking, lehrte an der Harvard University. Die Schule war zunächst eine Art Nachbarschaftstreffen, das von Hocking, einigen seiner Kollegen und ihren Frauen organisiert wurde. Anlass der Schulgründung war die Schliessung der Agassiz Elementary School in Cambridge, Massachusetts. Diese Schule war 1855 von Elizabeth Cabot Cary Agassiz als Privatschule für Mädchen gegründet worden und bestand in ihrer ersten Fassung bis 1863. 1879 wurde sie mit Hilfe des Bostoner Architekten Arthur Gilman als „Agassiz Grammar School“ neu eröffnet. Die Schule wurde berühmt, als Maria Louise Baldwin 1889 zur Leiterin gewählt wurde. Sie war die erste farbige Leiterin einer weissen Schule in den Vereinigten Staaten überhaupt.

Die Schule wurde 1915 aufgrund starker baulicher Mängel geschlossen. Maria Baldwin hatte eine ständige Arbeitsgruppe aus Lehrern und Eltern eingerichtet, die es sonst an keiner Schule gab; die Eltern waren also gut informiert über die Schliessung. Ein Teil von ihnen suchte nach einer Alternative und wollte nicht auf den Neubau der Agassiz-Schule warten, der sich bis 1916 hinzog. Diese Gruppe der Eltern wurde organisiert von Agnes Hocking, der Frau des Philosophen. Sie hatte zuvor an öffentlichen Schulen in Boston unterrichtet und interessierte sich für Fragen der Erziehungsreform. Ihr Mann war vor seiner Berufung nach Harvard von 1908 bis 1914 an der Yale University tätig; in New Haven, dem

Sitz der Universität, gründete Agnes Hocking eine kleine Open-Air-Schule, die als Modell diente.⁵⁶⁶

Der Unterricht in der Cooperative Open-Air School in Cambridge begann im September 1915. Der Ort war zunächst das Haus der Hockings Nummer 16 Quincy Street. Erwartet wurden zwischen 10 und 20 Kinder, tatsächlich waren gerade einmal sechs Kinder versammelt, als mit dem Unterricht begonnen wurde, darunter war auch Richard, der neunjährige Sohn der Hockings. Die Nachbarn wurden auf das Projekt aufmerksam. Im Dezember 1915 hatte die Schule zwanzig Schüler und es gab eine Warteliste mit zehn weiteren Anmeldungen (Loehr 1989, S. 23). 1917 bezog die Schule ein festes Quartier in der Nähe des Shady Hill Square, 1918 wurde der Name „Shady Hill School“ gefunden, den die Schule bis heute trägt.

- In den ersten beiden Jahren unterrichteten die Eltern noch weitgehend selbst, später wurden Fachkräfte angestellt.
- Der Unterricht sollte soweit wie möglich ohne Textbücher und anhand originaler Erfahrungen erfolgen.
- Gesorgt wurde auch dafür, dass die Kinder immer an die frische Luft kamen.

Ernest Hocking selbst unterrichtete Mathematik. Er kam zwischen seinen Vorlesungen an der Universität nach Hause, gab Lektionen für Primarschüler und führte Aufsicht über Projekte. Seine Frau leitete die Schule und war für den Unterricht in Literatur, Geschichte, Lesen und Komposition verantwortlich. Sechs weitere Lehrkräfte gaben Fachunterricht.

Rückblickend schrieben die Hockings, dass sie von keiner speziellen pädagogischen Theorie ausgegangen seien, wohl aber feste Prinzipien vor Augen hatten, was unter einer „guten Erziehung“ zu verstehen sei. Die Prinzipien werden so gefasst:

1. Experimentelles Lernen mit Originalquellen statt Nutzung von Lehrbüchern mit didaktisch vorsortierten Inhalten.
2. Rekrutierung von Lehrkräften, die ihr Fach lieben („lovers of their subject matter“) und nicht von Absolventen der Lehrerseminare, die lediglich Methoden beherrschen.
3. Kontrolle der Eltern über das Management und die Richtung der Schule. (Hocking/Hocking 1955)

An eine grössere Schulorganisation war zunächst gar nicht gedacht. Die Schule sollte informell gestaltet werden, ohne professionell ausgebildete Lehrkräfte und getragen von Liebhabern der Wissenschaften und Künste. Hocking nannte sie „amateurs“⁵⁶⁷ um sie von den geschulten Primarlehrern abzugrenzen (Loehr 1989, S. 26). „Learning by doing“ wurde nicht im Sinne der Berufsbildung als „Herstellung von etwas“ verstanden, sondern als mentale Aktivität.

- In dieser Hinsicht war es in den Anfängen keine typische „progressive“ Schule,
- sondern eine, die ein klares akademisches Programm verfolgte und damit aktives Lernen verbinden wollte.
- Hocking war Idealist, er wollte den Kindern nicht nur Zahlen, sondern die Schönheit der Mathematik vermitteln (ebd., S. 28).

⁵⁶⁶ Die erste Open-Air-Klasse an einer staatlichen Schule in New Haven wurde im Frühjahr 1916 an der Prince St. School eingerichtet (Health: New Haven Department of Health Vol. XXXIII, No. 8 (August 1916)).

⁵⁶⁷ Französisch für „Liebhaber“.

1921 wurde die erste professionelle Leiterin berufen, die Anglistin Katharine Taylor, die die Schule bis 1949 führte und sie zu dem machte, was sie bis heute ist. Sie hatte die Francis-Parker School in Chicago besucht, die vor dem Ersten Weltkrieg als führende progressive Schule der Vereinigten Staaten galt und die - wie gezeigt - der Universität von Chicago angeschlossen war. Katharine Taylor war von 1916 bis zu ihrem Wechsel nach Cambridge Mitglied des Kollegiums der Francis-Parker School. Das Beispiel zeigt auch, wie sehr akademische Milieus die Ausbreitung progressiver Prinzipien der Erziehung begünstigt haben, auch wenn über die Prinzipien selbst nicht immer Einigkeit bestand. Aber die praktische Erziehungsreform wurde vielfach von engagierten Eltern mit akademischer Bildung getragen.

Katharine Taylor beendete die Phase, in der die Schule als erweitertes Familienmodell geführt wurde und einen stark informellen Charakter hatte. Sie übernahm bestimmte Grundsätze etwa des integrierten Curriculums, des „aktiven Kindes“ oder der Schule als soziales Modell für die Lebensführung, auch wurde die tägliche Versammlung aller Schüler und Lehrer beibehalten und es wurde weiterhin Wert gelegt auf einen ganzheitlichen Unterricht, der Intellekt und Charakter gleichermaßen umfassen sollte.

- Aber Taylor hob die Beliebigkeit des inhaltlichen Angebots auf und sorgte dafür, dass die Kinder konsekutiv lernen konnten und nicht, wie bisher, rein nach Anlässen.
- Das verlangte von den Lehrkräften inhaltliche Abstimmung und Zusammenarbeit.
- Das Curriculum sollte nicht nach unzusammenhängenden Segmenten unterschieden werden, sondern einen aufbauenden Kursus ergeben, den Kinder nachvollziehen und für ihr Lernen nutzen können (ebd., S. 75ff.).

Die Shady Hill School entwickelte sich danach, begünstigt durch das akademische Umfeld, zu einer Vorzeiginstitution. 1947 hatte die Schule 347 Schülerinnen und Schüler, zu diesem Zeitpunkt galt sie als eine der bekanntesten privaten Elementarschulen der Vereinigten Staaten (Time Magazine February 10, 1947). Seit 1936 führte die Schule sogar besondere Trainingskurse für die Lehrerbildung durch, also folgte nicht mehr der Idee der „amateurs“. 1947, mit knapp sechzig Jahren, verließ Katharine Taylor die Schule und ging für das Education and Child Care Project nach Deutschland.⁵⁶⁸ Die Bilanz, die 1979 zum fünfzigjährigen Bestehen der Shady Hill-Schule gezogen wurde (Yeomans 1979), lässt sich auf heute übertragen. Noch immer geht es um die Vereinbarkeit eines akademischen Programms mit Methoden des aktiven Lernens.⁵⁶⁹

In San Diego, California, wurde 1912 ein direkter Ableger der Francis-Parker School gegründet. Die Schule war von Anfang an ein dezidiertes Schulprojekt, also kein erweitertes Familienmodell. Die beiden Gründer der Schule waren der Architekt William Templeton Johnson und seine Frau Clara Sturges Johnson. Die vier Töchter von Ethel Sturges Dummer, der älteren Schwester von Clara, hatten die Francis-Parker-Schule in Chicago besucht, und die

⁵⁶⁸ Träger des Projekts war das 1940 gegründete Unitarian Service Committee.

⁵⁶⁹ Die Shady Hill School führt heute acht Grade (K1 bis K8) sowie eine Vorkindergarten- und eine Kindergartenklasse. Die Schule ist koedukativ und hat derzeit 501 Schülerinnen und Schüler, die von 63 Lehrkräften unterrichtet werden. Die Schule verfügt über ein Stiftungsvermögen, das im Jahre 206 rund 40 Millionen Dollar betrug. 17% der Schülerinnen und Schüler erhalten Stipendien, für das Schuljahr 2007/2008 wurden 1,7 Millionen Dollar in Stipendien investiert. Die Schule hat über 3.500 Alumni. Das Schulgeld beträgt für den Besuch der Tagesschule je nach Programm ungefähr \$9.100 jährlich.

Eltern empfahlen die Schule nachdrücklich. Ethel Sturges (1937) beschreibt die Erfahrungen ihrer Töchter in ihrer Autobiografie; auf ihre Befürwortung hin kamen die progressiven Ideen in die Privatschulszene nach Kalifornien. Auch für die Johnsons war das Motiv der Gründung eine möglichst gute Erziehung für die eigenen Kinder. San Diego hatte zu diesem Zeitpunkt rund 40.000 Einwohner, die Stadt wuchs schnell und hatte Bedarf für eine progressive Privatschule.

Die Francis-Parker-School in San Diego wurde am 31. Dezember 1912 offiziell eröffnet. Auch diese Schule besteht bis heute.⁵⁷⁰ Sie begann mit 30 Schülerinnen und Schülern in einem kleinen Bungalow und entwickelte sich rasch. Die erste Prinzipalin der Schule von 1913 bis 1920 war Adele Outcalt, die als Adele Meyer nach Kalifornien kam und sich auch als Malerin einen Namen machte. Sie leitete eine Schule, die nicht zuletzt in architektonischer Hinsicht eine Innovation darstellte. Ein Teil des Neubaus wurde am 26. November 1913 eingeweiht, entworfen und gebaut von William Templeton Johnson.

- Das Gebäude hatte die Form eines Quadrates, alle Klassenräume hatten Türen, die in den Innenhof führten.
- Es gab keine im Boden verankerte Schulbänke mehr, sondern nur noch bewegliche Tische und Bänke.
- 1919 war der gesamte Komplex fertig.

Ende 1914 hatte die Schule sechzig Schülerinnen und Schüler. Die Elementarschule führte acht Grade, bereits jetzt, zwei Jahre nach Gründung, wurden die beiden letzten Grade besucht, also wechselten ältere Kinder von anderen Schulen an die Francis-Parker-Schule. Das Curriculum war ausgerichtet an Lebenssituationen, die möglichst realitätsnah gelernt wurden. Arithmetik wurde in der praktischen Anwendung gelernt, nicht um ein akademisches Programm zu erfüllen oder den Kindern die Schönheit der Mathematik nahezubringen.

- Umweltgeschichte wurde mit Realbegegnungen unterrichtet,
- Biologie wurde mit Gartenbau demonstriert
- und selbst geschriebene Theaterstücke waren historischen Personen der Ortsgeschichte gewidmet,
- wie dem legendären Franziskanermönch Junipero Serra, der 1768 die erste Mission in San Diego gegründet hatte.

Der hundertste Schüler wurde im März 1919 begrüßt. 1922 wechselte die Schulleitung, Prinzipalin wurde eine der Nichten der Johnsons, nämlich Ethel Dummer Mintzer, die an der University of Wisconsin studiert und bereits vorher als Lehrerin für Sport und Drama an der Schule unterrichtet hatte. Die neue Leitung gab in den zwanziger Jahren eine Studie in Auftrag, die den Erfolg der Parker-Studenten in der High School ermitteln sollte.

- Die Absolventen anderer Schulen hatten im ersten Jahr Vorteile, weil sie an das Rote-Learning gewohnt waren.
- Bei komplexeren Aufgaben, die eigene Lösungen abverlangten, waren dagegen die Parker-Absolventen deutlich besser (Mintzer Lichtman 1993).

⁵⁷⁰ Die Francis Parker School in San Diego führt heute Jahrgänge vom Kindergarten bis zur zwölften Klasse. Sie hat heute 1.216 Schüler. Das Schulgeld beträgt \$20.170 pro Jahr. 15 Prozent der Schüler erhalten Stipendien, 33 Prozent der Aufnahmeanträge werden akzeptiert.

Ein wiederum anderes Beispiel ist die Oak Lane Country Day School in Cheltenham bei Philadelphia. Die Schule wurde 1916 gegründet, erneut aus einem akademischen Milieu heraus, diesmal der Penn University of Philadelphia. Die Gründer und Treuhänder der privaten Elementarschule standen alle der Universität nahe und gehörten prominenten Familien Philadelphias an. Der erste Leiter des Board of Trustees der Schule war der berühmte Orientalist Morris Jastrow Jr., der in Penn lehrte, und eines der Mitglieder des Board war Lessing J. Rosenwald, Miteigentümer und langjähriger Präsident des Versandhauses Sears, Roebuck and Company. In diesem Sinne war das wohlhabende Bürgertum Träger und Mäzen der progressiven Pädagogik.

Der erste Leiter der Oak Lane School, Francis Marion Garver, war später Professor für Elementarpädagogik an der Universität von Philadelphia. Die Schule wurde im April 1931 von der Temple University⁵⁷¹ übernommen, mit dem Auftrag, die progressiven Methoden der Erziehung zu testen, gezielt weiter zu entwickeln und sie für das Lehrerbildungsprogramm nutzbar zu machen. Diese Beziehung bestand bis 1960, dreissig Jahre lang war „Oak Lane“ also eine Universitätsschule, an der Lehrerinnen und Lehrer für die öffentlichen Schulen der Stadt Philadelphia ausgebildet wurden. Heute ist die Oak Lane School wieder eine vergleichsweise teure private Elementarschule mit Kindergartenklassen und sechs Jahrgängen.⁵⁷²

- Gegründet wurde sie als sozial übergreifendes Experiment,
- das Kindern aller Rassen und Schichten offenstehen
- und die Prinzipien der progressiven Pädagogik umsetzen sollte.

1921 wurde Francis Mitchell Froelicher Leiter der Schule, er vertrat kindzentrierte Lernmethoden und schaffte es, dass so bekannte Pädagogen wie John Dewey und Felix Adler dem Beirat der Schule angehörten. Als Froelicher 1927 die Schule verliess, wurde William Burnlee Curry sein Nachfolger, ein englischer Reformpädagoge, der später die Schule in Dartington Hall leiten sollte, also die grösste und bekannteste der englischen „new schools“. Curry blieb in Oak Lane bis 1931, die Schule war aufgrund rückläufiger Schülerzahlen in finanziellen Schwierigkeiten und verlor mit der Übernahme durch die Temple University ihre Selbständigkeit.

Einer der Schüler in den dreissiger Jahren war Noam Chomsky, der heute als MIT-Professor zu den bekanntesten Intellektuellen der Vereinigten Staaten zählt. Seine Eltern wohnten an der East Oak Lane in der Nachbarschaft der Schule, sein Vater war 1913 aus Russland eingewandert und lehrte Hebräisch am Gratz College in Melrose Park, Pennsylvania.⁵⁷³ Der Sohn wurde Ende 1930 - kurz vor seinem zweiten Geburtstag - eingeschult, als die Schule noch nicht Teil der Temple University war. Chomsky blieb bis 1941⁵⁷⁴ Schüler der Oak Lane School, und er schrieb hier seinen berühmten ersten Artikel, einen Kommentar zur Ausbreitung des Faschismus in Europa nach dem spanischen

⁵⁷¹ Die Temple University in Philadelphia ist 1884 gegründet worden. Sie wird grösstenteils staatlich finanziert, hat aber einen unabhängigen Status. Das College of Education wurde 1919 gegründet.

⁵⁷² Die Schule kostet zwischen \$13.785 (Kindergarten) und \$16.600 (sechste Klasse) pro Jahr. Eine finanzielle Unterstützung kann je nach Einkommen der Eltern gewährt werden. Alle Zusatzleistungen sind kostenpflichtig, so müssen etwa für das jährliche „psycho-pädagogische Screening“ der Kinder \$250 bezahlt werden.

⁵⁷³ Melrose Park ist ein selbständiger Teil der Gemeinde von Cheltenham. Das Gratz College für Judaistik wurde 1895 gegründet. William Chomsky (1896-1977) wurde dort 1932 Präsident der Fakultät und blieb in diesem Amt bis zu seiner Emeritierung. Elsie Chomsky (1893-1972) war ausgebildete Lehrerin und unterrichtete ebenfalls am Gratz-College (vgl. Feinberg 1999).

⁵⁷⁴ Chomsky schloss 1945 die 184. Klasse der Central High School of Philadelphia ab.

Bürgerkrieg, der in der Schülerzeitschrift veröffentlicht wurde. Der Verfasser war zehn Jahre alt.

Chomsky ist kein Einzelfall. Thomas Kuhn, der renommierte Wissenschaftsphilosoph und ebenfalls MIT-Professor, besuchte vier Jahre lang die progressive Hessian Hills School in Croton-on-Hudson, einem Ort 45 Meilen nördlich der Stadt New York, der erst 1898 Gemeindestatus erhalten hatte (Andresen 1999, S. 548ff.). Im Anschluss an den Bau eines direkten Eisenbahnanschlusses nach New York 1903 entwickelte sich Croton zu einem beliebten Wohnort für Künstler, Schriftsteller, Journalisten und Professoren, die in der Stadt arbeiteten. Filmstars wie Mary Pickford und Gloria Swanson lebten hier, aber auch der Schriftsteller Upton Sinclair oder der Sozialist Max Eastman. Croton hatte 1920 gemäss Zensus 2.286 Einwohner, der richtige Ort für eine kleine alternative Schule.

Thomas Kuhn fasste seine Schulerfahrung, die 1937 zu Ende ging, in einem Interview mit einem Satz so zusammen:

„The Hessian Hills School ... was particularly good in terms of teaching me to think for myself” (Kuhn 2000, S. 256).

Leiterin der Schule war Elizabeth Moos, eine ausgebildete Pädagogin, die in New York an verschiedenen progressiven Schulen gearbeitet hatte und die Schule zusammen mit Magaret Hatfield in einem alten Farmhaus gründete. Elizabeth Moos war verheiratet mit dem französischen Geiger Robert Imandt. Auch ihre Schule entstand zunächst als Nachbarschaftsgruppe und entwickelte sich allmählich zu einer progressiv organisierten Schule.

- 1932 hatte die Schule 63 Schülerinnen und Schüler.
- Zweijährige besuchten die Schule ebenso wie Schüler im High School-Alter.
- Es gab keine Jahrgangsklassen und kein festes Curriculum,
- oberstes Ziel war die Persönlichkeitsbildung und die Erziehung zur Verantwortung.

Die Schule lebte wiederum vom Enthusiasmus der Eltern, die sich alle vierzehn Tage trafen, um die Angelegenheiten der Schule zu besprechen. Einige Eltern sind eigens nach Croton umgezogen, damit ihre Kinder die Schule besuchen können. Es war eine Schule der Mittelschicht, die Elternschaft bestand aus New Yorker College-Professoren, Anwälten, Unternehmern und Direktoren, die sich alle für eine progressive Erziehung einsetzten (Time Magazine December 19, 1932; Gage-Dell/Elwyn 1930).

Robert Imandt leitete den Work Shop, wo die Kinder handwerklich arbeiten, zeichnen, malen und musizieren konnten. Elizabeth Moos gab Rhythmus-Stunden, unterrichtete Social Studies und war anfänglich auch Lehrerin für Arithmetik. Später wurde ein Mathematiklehrer angestellt, über den Thomas Kuhn berichtet. Alle liebten Leon Sciaky und er war ein sehr guter Mathematiklehrer.

- Kuhn sagt von ihm, er habe ihn stark beeinflusst, weil er ihm das Gefühl vermittelt habe, mehr zu können, als er selber dachte (Kuhn 2000, S.256).
- Der Unterricht fand in kleinen Gruppen statt, und was er erlebte, so Kuhn, sei eine „hands-on education“ gewesen.
- „And I thought that made a major contribution to my independence of mind” (ebd., S. 257).

Die Reaktion der Umwelt auf solche Unabhängigkeit hat ein Reporter von Time Magazine Ende 1932 so beschrieben:

„The village of Croton watched a bit suspiciously the hatless, overalled, unrepressed children, dashing down to look at local industries, asking grown-up questions” (Time Magazine December 19, 1932).

Kuhn hebt besonders „the flavor of encouragement” hervor. Die Schüler seien ermutigt worden, das zu tun, wofür sie besonderes Interesse hätten. Und es war Ziel, dass sie selbsttätig lernen sollten.

„Progressive education ... emphasized subject matter less than it emphasized independence of mind, confidence in ability to use one's mind. So it was standard to say it doesn't teach spelling - there was little drill. We started having French lessons; after three years I still couldn't remember any French - that sort of thing. But I was getting to be bright. I'm not sure that the Hessian Hills School - which I really think was an important formative influence - a small-scale education with very little in the way of set subject matter, a good deal of work by oneself, or what one thought one was doing by oneself” (Kuhn 2000, S. 257).

Die Schule hatte ungewöhnliche Lehrkräfte wie die Anthropologin Jane Belo Tannenbaum,⁵⁷⁵ die dort einige Jahre unterrichtete oder die Fotografin Marion Post Wolcott, die in den dreissiger Jahren in Wien Kinderpsychologie studiert hatte und nach 1934 an die Hessian Hills School kam.⁵⁷⁶ Einer der Schulleiter war der bekannte Pädagoge James Hymnes,⁵⁷⁷ der in der Progressive Education Association aktiv war und zeitweise auch als Herausgeber der Zeitschrift *Progressive Education* fungierte. Die Schule erhielt nach einem Brand 1931 ein neues, sehr futuristisches Gebäude an der Mount Airy Road, das komplett von den Eltern finanziert wurde.⁵⁷⁸ Heute gehört das Gebäude dem jüdischen Temple Israel of Northern Winchester. Die Hessian Hills School musste 1952 schliessen (Croton-on-Hudson 2001, S. 115).⁵⁷⁹

Nicht alle progressiven Schulen können als geglückte Experimente angesehen werden. Ein gescheitertes Experiment stellte die Moraine Park School in Dayton, Ohio dar. Sie wurde 1917 gegründet, aber im Schuljahr 1926/1927 aus Geldmangel wieder geschlossen. Das war durchaus kein Einzelfall, es handelt sich bei den Beispielen ja durchgehend um Privatschulen, die oft mühsam finanziert werden mussten. In diesem Fall war das Schulgeld mässig, weil Schüler auch aus unteren sozialen Schichten gewonnen werden sollten. Daher waren zur Finanzierung Mäzene nötig. Das Gebäude der Moraine Park School etwa war ein Geschenk

⁵⁷⁵ Jane Belo Tannenbaum (1904-1968) war Spezialistin für Bali-Studien.

⁵⁷⁶ Marion Post Wolcott (1910-1990) wurde bekannt durch ihre sozialkritischen Aufnahmen aus den Armenregionen der Vereinigten Staaten.

⁵⁷⁷ James L. Hymnes Jr. (1914-1998) war in den sechziger Jahren auch Mitglied des nationalen Planungskomitees, das Head Start, das das erste amerikanische Frühförderungsprogramm auf den Weg brachte.

⁵⁷⁸ Entworfen und gebaut haben die weitläufige Schulanlage die beiden Architekten George Howe (1886-1955) und William Lascaze (1896-1969) aus Philadelphia.

⁵⁷⁹ Die Liste der Schüler umfasst den Maler Jonathan Talbot (geb. 1939) oder die beiden Brüder John Porter (geb. 1934) und Laurence Porter (geb. 1936), Söhne des Malers Fairfield Porter (1907-1975). Porter beklagte sich in einem Brief vom 7. August 1941 an Elizabeth Moss massiv über die Schule, die nicht über die Lernfortschritte der Schüler kommuniziere, deren Lehrkräfte sich als unangreifbare „Experten“ betrachteten und die wenn, dann abstrakte Prinzipien der Theorie thematisiere, nicht jedoch „konkrete Kinder“ (Leigh 2005, S. 94ff.). Vorher hatte er sich gegenüber seiner Schwiegermutter beschwert, dass der Musiklehrer der Hessian Hills School „unfähig“ sei (ebd., S. 76).

von Charles Kettering, ein bekannter Ingenieur, der später Leiter der Forschungsabteilung von General Motors werden sollte. Die Schule war zunächst eine Jungenschule, die aber sehr schnell ko-edukativ werden sollte.

Der Unterricht sollte auch hier lebensdienlich sein und „mastery of the arts of life“ vermitteln, also mehr als nur Buchwissen. Dazu dienten der Projektunterricht und das praktische Lernen. Die Schülerinnen und Schüler engagierten sich in den Unternehmen von Dayton, erprobten Formen der Selbstregierung und entwickelten kommunale Projekte, die der Stadtplanung zugute kamen.

- Eine Besonderheit der Schule war, dass die Eltern monatliche Rückmeldungen über den Lernstand ihrer Kinder erhielten.
- Der „Report of Progress“ umfasste zehn Tätigkeitsfelder, darunter auch klassische Schulfächer wie Mathematik oder Sprachen, die mit progressiven Methoden unterrichtet wurden.
- Die Schule ging ein, weil ein hauptsächlicher Mäzen 1926 die Unterstützung einstellte.

Nochmals anders war die Entwicklung der Park School in Baltimore. Sie wurde 1912 als nicht-religiöse Privatschule gegründet und besteht wiederum bis heute. Gründer waren der Zürcher Immigrant Hans Froelicher, Professor am privaten Goucher College in Baltimore,⁵⁸⁰ der Richter Eli Frank und der Journalist Louis H. Levin, alle Mitglieder der deutschsprachigen jüdischen Gemeinde von Baltimore. Die Schule sollte vor allem für jüdische Kinder geöffnet werden, die vor dem ersten Weltkrieg keine anderen Privatschulen besuchen konnten. Der erste Standort der Schule befand sich in der Nähe Druid Hill Park, daher kommt der Name der Schule.⁵⁸¹

Der Plan der Schule stammte von Froelicher, der lange Mitglied im Board of School Commissioners der Stadt Baltimore war. Froelicher traf sich im Winter 1912 mit Frank und Levin, um die Gründung der Schule zu beraten. Zuvor war eine gross angelegte Schulreform gescheitert, die 1900 begonnen hatte. Der Superintendent der öffentlichen Schulen von Baltimore, James Van Sickle,⁵⁸² hatte Kindergärten eingeführt, Spielplätze anlegen lassen sowie Handarbeitsklassen und Kochkurse verbindlich gemacht. Das Board of Commissioners war mehrheitlich für die Reformen, Bürgermeister James Preston⁵⁸³ und zwei Mitglieder des Board waren dagegen. Am 29. Juni 1911 wurde Van Sickle entlassen und Froelicher war zusammen mit Eli Frank und Anderen zum Rücktritt aus dem Board gezwungen.

Die Park School entstand so aus der Unzufriedenheit über den Zustand der öffentlichen Schulen der Stadt Baltimore. Weil sich politisch nichts mehr bewegen liess, bot sich als einziger Ausweg die Gründung einer eigenen Schule an. Erster Leiter der Schule war Eugene Smith, der die Schule nach progressiven Prinzipien des Lernens ausrichtete. Auch hier sollte die Schule dem Kinde dienen und nicht umgekehrt. Unterricht im Freien war

⁵⁸⁰ Das College wurde 1885 als Mädchenschule von dem Methodistenprediger und ehemaligen Geschäftsmann John Frederick Goucher (1845-1922) gegründet und von 1890 an auch geleitet. Erst 1986 wurde das College ko-edukativ.

⁵⁸¹ 1917 bezog die Schule drei Gebäude an der Liberty Heights Avenue in Baltimore. Hier blieb sie als innerstädtische Privatschule bis 1959. Heute ist der Standort am Beltway Highway ausserhalb der Stadt. Das Schulgeld beträgt bis zu \$22.110 für die oberen Klassen. Rund 20% der Schülerinnen und Schüler erhalten Stipendien, insgesamt für 2.4 Millionen Dollar im Jahr 2008.

⁵⁸² James H. Van Sickle (1852-1926) wurde 1900 Superintendent.

⁵⁸³ Der Demokrat James H. Preston (1860-1938) ist am 2. Mai 1911 mit der knappen Mehrheit von 861 Stimmen zum Bürgermeister von Baltimore gewählt worden. Er blieb bis 1919 im Amt.

ebenso üblich wie Handarbeit oder Arbeit in Gruppen. Lernen wird als Selbsttätigkeit verstanden, dem der Unterricht zu dienen hat. Später wurde Hans Froelicher Jr. Leiter der Schule, der diese Politik fortsetzte und dabei auch die Rolle der Schule in der Stadtentwicklung betonte (Froelicher 1995).

Als Fazit lässt sich festhalten, dass der Ausdruck „progressive Erziehung“ sehr verschiedene Verhältnisse bezeichnete, die lediglich in bestimmten Grundannahmen übereinstimmten.

- Der Ausdruck wurde bewusst gewählt, um ein Signalwort zur Verfügung zu haben, das gleichermassen auf Idealismus und Fortschritt verweist.
- „Progressive education“ sollte als entschiedene Vorwärtsbewegung in Richtung mehr Freiheit verstanden werden, in der sich eine neue Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen ausdrückt (Cobb 1929).

Der Schriftsteller und politische Aktivist Scott Nearing sprach 1915 vom „progressive educational movement of the day“, aber erst nach dem Krieg kann wirklich von einer grösseren Bewegung gesprochen werden. Stanwood Cobb benutzte 1928 das Bild des „new leaven“, also des neuen Sauerteigs, der weltweit das Schulsystem und die Erziehung revolutionieren werde (Cobb 1928).

Aber das war Propaganda. Manche der Gründungen waren kurzlebige Experimente, die mit Enthusiasmus allein nicht finanziert werden konnten, andere überlebten in gutem Zustand bis heute. Es handelte sich zunächst fast ausschliesslich um Privatschulen, die mit besonderen pädagogischen Konzepten auf sich aufmerksam machten und die sich auf ein liberales akademisches Publikum einstellten. Nur hier konnten radikale Alternativen angeboten und auch unterhalten werden.

- Der Markt war klein und die Nachfrage aller öffentlichen Diskussion zum Trotz begrenzt.
- Die alternativen Schulen bildeten zunächst einfach Netzwerke, die auf persönlichen Bekanntschaften aufbauten und lange über keine nennenswerte Organisation verfügten.
- Ihre Gründungen waren wenn, dann lokale Ereignisse.

Die grosse Nachfrage lag woanders. Der Zensus von 1920 für die Stadt New York hielt fest, dass trotz starken Wachstums der Bevölkerung in den öffentlichen Schulen von Manhattan nur knapp 500 Schülerinnen und Schüler mehr eingeschrieben waren als zehn Jahre zuvor. Dagegen war die Zahl derjenigen, die katholische Schulen besuchten, im gleichen Zeitraum um 30.000 gestiegen. Das hatte mit der anhaltenden Einwanderung zu tun, aber auch damit, dass die öffentlichen Schulen bei bestimmten Gruppen immer noch kein sehr hohes Ansehen hatten. Wer aber Privatschulen wählte, entschied sich überwiegend für religiöse und nicht für progressive.

Die New York Times berichtete am 11. Juni 1920, dass die Anzahl der Privatschulen in der Stadt New York sprunghaft angestiegen sei. Die Zahl der Schüler insgesamt hatte um elf Prozent zugenommen, die öffentlichen Schulen in Manhattan waren überfüllt, sie galten zudem als unsauber und schlecht. In den anderen Bezirken der Stadt stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Bildungswesen beträchtlich an, aber nur deswegen, weil es kaum Alternativen gab. Die Privatschulen konzentrierten sich auf Manhattan, wo 1920 mehr als zwei Millionen Menschen lebten.

- Vor diesem Hintergrund müssen die progressiven Schulen gesehen werden.
- Sie stellten ein kleines Segment dar, dem hohe öffentliche Aufmerksamkeit zuteil wurde.
- Wirkliche Alternativen zum staatlichen System waren sie nie.
- Daher stellt sich die Frage, wie die progressiven Prinzipien die öffentlichen Schulen erreichten.

Gründungen von Schulen der „neuen Erziehung“ gab es nicht nur in den Vereinigten Staaten und auch nicht allein in den westlichen Ländern, sondern in allen Industriegesellschaften, einschliesslich Japan, den Städten Südamerikas und der jungen Sowjetunion. Überall wurden ähnliche Prinzipien diskutiert und mit örtlichen Versuchen ausprobiert. Es gab verschiedene Trägergruppen und Unterstützungsorganisationen, aber nur in den Vereinigten Staaten standen hinter solchen Gründungen Mäzene, stellten die Medien der Grossstädte breite publizistische Unterstützung bereit und entwickelte sich eine grössere Bewegung, die nicht lediglich den Status einer winzigen Minderheit hatte. Und nur in den Vereinigten Staaten war die „progressive Pädagogik“ mehr als die Philosophie von privaten Schulunternehmern.

- Aber noch im Ersten Weltkrieg wurden die alternativen Schulen von grosser Skepsis seitens der Lehrkräfte sowie der Lehrerverbände begleitet.
- Schulen, die sich „modern“ nennen und kindzentriert arbeiten würden, hätten nur einen Effekt, sie würden die Leistungsstandards senken.

Das schrieb der Leiter der Tome School in Port Deposit, Maryland, am 4. Februar 1917 in der New York Times. Wer davon ausgehe, den Unterricht „einfach, leicht und interessant“ zu machen, ruiniere das Leistungsverhalten der Schüler. Das heutige Curriculum der Sekundarschule, einschliesslich der klassischen Sprachen, verlange harte Arbeit, und genau davon, einhergehend mit hohen Anforderungen der Schule, hänge der Erfolg des Unterrichts ab.

Formuliert wird das so:

„Hard work is a great character builder, and there is every reason to believe that continued mental effort is a great mind builder“
(New York Times February 4, 1917).

Der Verfasser, Thomas Stockham Baker, kam regelmässig in der einflussreichsten Zeitung der Ostküste zu Wort. Er leitete eine private Schule, die zur Vorbereitung auf das College gedacht war, also eine Art Gymnasium war. Es handelte sich um eine Schule für Jungen, die der Millionär Jacob Tome 1894 gegründet hatte. Die Schule südlich von New York war 1894 eröffnet worden und führte einen Kindergarten sowie drei Stufen bis zur zwölften Klasse. Das Curriculum hatte klassische Sprachen als Schwerpunkt, dazu Englisch, moderne Fremdsprachen und Naturwissenschaften. Die Schule sollte direkt auf akademische Studien vorbereiten und war so das Gegenteil der Schulen, die sich an Bedürfnissen der Kinder orientierten. Dieser scharfe Gegensatz von „progressiv“ und „akademisch“ besteht bis heute.

Ein Meilenstein der Entwicklung der „progressiven Pädagogik,“ schrieb Time Magazine am 31. Oktober 1938, sei die Schule von Helen Parkhurst in Manhattan gewesen, die nach dem „Dalton-Plan“ organisiert wurde. Ein weiterer Meilenstein war die von Carleton

Washburne nach dem Ersten Weltkrieg durchgeführte progressive Reform des Schulbezirks von Winnetka in Illinois. Auch wenn die Dalton-Schule nicht mehr nach dem Dalton-Plan arbeite und die Reformen in Winnetka lange zurück lägen, so seien doch in der Zwischenzeit neue Projekte entstanden, die den „Progress der Progressiven“ anzeigen. Sie hätten nunmehr die Mitte der amerikanischen Grossstadtschulen erreicht und seien auch nicht mehr nur auf Elementarschulen begrenzt.

Genannt werden die von Paul J. Misner reorganisierten Schulen von Glencoe in Illinois, denen es gelungen sei, den Unterricht eng mit dem Alltagsleben der Kinder zu verbinden.

- Misner nannte das „in-service education“; damit sollte ein schulisches Bildungsangebot bezeichnet werden, das auf Nachfrage reagiert und unmittelbar genutzt werden kann (Misner 1950, 1955).
- Bürger und Lehrkräfte planten zusammen das Curriculum, das erst so Lebensnähe gewann.
- Ein Busfahrer, schrieb Misner 1928, hat täglich Kontakt mit den Menschen, die er fährt, er ist entsprechend ebenso wichtig wie ein Lehrer.
- Die Frage also muss lauten: „How can this bus driver be made a part of the school personnel?“ (Misner 1928, S. 29)

Seit 1923 gab es die Parent-Teacher-Association, die Misner für seine Zwecke zu nutzen verstand. Auch hier spielte allerdings die Grösse eine Rolle, die Gemeinde Glencoe hatte zur Amtszeit von Misner nur etwa 7.000 Einwohner, erst nach 1960 stieg die Zahl sprunghaft an.

Time verwies 1938 auch auf Superintendent Alexander Stoddard in Denver, der das Curriculum der dortigen High School radikal verändert hatte.

- Statt einzelner Fächer wurde ein „core curriculum“ unterrichtet,
- gelernt wurden Schlüsselthemen wie „modern living“,
- nicht Fächer wie Mathematik, Geschichte oder Physik.

Stoddard hatte sein Reformmodell zuvor in Bronxville, einem wohlhabenden Vorort von New York, ausprobiert. Danach wurde er Superintendent in Schenectady, New York, und in Providence, Rhode Island. In Denver war er von 1937 bis 1939 tätig. Hier setzte er einen Bildungsrat ein, der aus gewählten Vertretern verschiedener Organisationen bestand. Der Rat beaufsichtigte das Management der Schulentwicklung.

Die Bandbreite von Stoddards Reformen reichte von den Elternvereinen bis zur Einbindung der Lehrgewerkschaften, die alle zusammen eine Art runden Tisch bildeten. Die Reform des Curriculums für die High School war nur eine der zahlreichen Massnahmen, die im Konsens durchgesetzt wurden.

- Lernen aus Textbüchern wurde durch Projektarbeit ersetzt, die Hausaufgabenpraxis wurde überprüft und die Klassengrösse gesenkt.
- Die Lehrkräfte sollten auch die neuen Medien im Unterricht einsetzen, Filme, Schallplatten, Rundfunksendungen und später auch das Fernsehen.
- Neue demokratische Schulprogramme entstanden, die von aktiver Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ausgingen.
- Nicht zufällig fasste Stoddard (1957) seine Erfahrungen unter dem Titel *Schools for Tomorrow* zusammen

Die Reformen von Denver zogen wiederum viele Besucher an und wurden von den Medien mit grosser Sympathie begleitet.⁵⁸⁴ Stoddard wurde zu einem nationalen Star der Schulreformszene, der auch und gerade von der Administration ernst genommen wurde. Die Ergebnisse der verschiedenen Projekte im Bereich der öffentlichen Schulen wurden zunehmend evaluiert, um die Effekte besser abschätzen zu können. J. Wayne Wrightstone von der Ohio University führte in den dreissiger Jahren eine der ersten Vergleichsuntersuchungen durch, die die These vertrat, dass die Schüler von progressiven Elementarschulen solchen von traditionellen gerade im Leistungsbereich überlegen seien (Wrightstone 1938).

Eine Bezugsgrösse und zugleich ein Spiegel der zahlreichen Reformen in den dreissiger Jahren war der offizielle Report *The Purposes of Education in American Democracy*, der 1938 von der Educational Policies Commission veröffentlicht worden war. Die Kommission vereinte Vertreter der NEA sowie der American Association of School Administrators, also das pädagogische Establishment.

- Der Kommissionsbericht berief sich auf John Dewey und seine Idee, dass die Erziehungsziele in der demokratischen Lebensform eines Volkes verankert sein müssen.
- Die Schule müsse auf das ausgerichtet sein, was „democratic process“ genannt wird (The Purposes 1938, ch. 2).
- Das schliesst Selbstverwirklichung, Pflege der menschlichen Beziehungen, wirtschaftliche Effizienz und zivile Verantwortung mit ein.
- All das sind für das Komitee ausdrücklich Ziele der amerikanischen Erziehung.

In diesen Zusammenhang gehört auch die berühmte Eight-Year-Study, die von Mitgliedern der Progressive Education Association initiiert wurde. Die PEA tagte im April 1930 in Washington DC. Am Rande des Kongresses gründete Wilford M. Aikin, Leiter der privaten John Burroughs School in einem Vorort von St. Louis, Missouri, zusammen mit den Leitern von drei anderen Privatschulen ein Komitee der PEA, das sich dem Verhältnis von High School und College widmen sollte. Bis dahin war die Entwicklung progressiver Schulen weitgehend auf den Elementarbereich beschränkt. Aus diesem Komitee ging später die Commission on the Relation of School and College hervor, die wiederum von Aikin geleitet wurde.⁵⁸⁵ Das Projekt begann mit einem Zuschuss von \$400, den die vier beteiligten Schulen aufbrachten. 1932 erhielt das Komitee Unterstützung von der Carnegie-Stiftung. Danach fing ein Forschungsvorhaben an, das 1940 beendet wurde.

Die Studie betraf 30 Sekundarschulen, die für fünf und später acht Jahre von den fachgebundenen Zulassungsvoraussetzungen für das Studium befreit wurden. Zu dieser Änderung waren die rund 300 Colleges und Universitäten bereit, die sich am Projekt beteiligten. Die ausgesuchten Schulen konnten ihren Lehrplan revidieren, also statt dem Fächerkanon ein Kerncurriculum anbieten sowie progressive Verfahren des Lernens anwenden. Sie waren in diesem Sinne experimentell. Alle wichtigen progressiven High

⁵⁸⁴ So Time Magazine vom 12. Dezember 1938. Das Magazin berichtet auch, dass Stoddard in Denver einen Fünfjahresvertrag unterschrieben hatte, der ihm ein Jahresgehalt von \$12.500 garantierte.

⁵⁸⁵ Die Kommission bestand aus insgesamt 26 Mitgliedern. Ihr gehörten zahlreiche prominente Reformpädagogen an wie Flora Cooke, Leiterin der Francis Parker School in Chicago, Eugene Smith von der Beaver County Day School, Vivian Thayer von der Ethical Culture School oder Katharine Taylor, die Leiterin der Shady Hill School. Weitere Mitglieder waren etwa Harold Rugg vom Teachers College der Columbia University und Ann Shumaler, die Herausgeberin der Zeitschrift *Progressive Education*.

Schools nahmen an der Studie teil,⁵⁸⁶ dazu auch andere Schulen, die aber in sehr unterschiedlicher Weise ihr Curriculum veränderten und progressiven Unterricht erteilten. Untersucht wurden also nicht 30 gleiche Schulen, wobei die Unterschiede durch zahlreiche Befragungen und genaue Erhebungen vor Ort gut dokumentiert waren.

- 1.475 Absolventen dieser Schulen wurden im Hinblick auf ihren Studienerfolg untersucht.
- 1942 wurden die Ergebnisse veröffentlicht.⁵⁸⁷
- Sie besagten im Kern, dass die Studienleistungen der Schüler aus den experimentellen Schulen nicht schlechter und in vielen Fällen sogar besser waren als die der Schüler aus traditionellen Schulen.
- Nicht nur die Leistungen in den Studienfächern wurden erfasst, sondern auch die aussercurriculare Bildung.
- Die Schüler aus den experimentellen Schulen waren demnach wesentlich erfolgreicher in ihrem kulturellen und sozialen Engagement als die der Kontrollgruppe (Aiken 1942).

Der Verdacht der Gegner, dass die progressiven Schulen nur unzureichend oder überhaupt nicht aufs College und Universität vorbereiten, konnte damit zurückgewiesen werden, ohne je zu verschwinden. Er wird im Gegenteil periodisch erneuert.

Die Schulentwicklung in den staatlichen Schulen ist vor und nach dem Ersten Weltkrieg von verschiedenen grösseren Versuchen beeinflusst worden, die von den Medien oft mit dem Ausdruck „Plan“ bezeichnet wurden.

- Es waren aber nicht im wörtlichen Sinne „Pläne“, also Entwürfe, die von Anfang an fertig waren und den ganzen Prozess geleitet hätten.
- Gemeint sind längerfristige Entwicklungen, die über einzelne Schulen hinausgingen und die eine bestimmte Versuchsanlage verfolgten.
- Die Anlage konnte erst mit dem Verlauf des Experiments stabilisiert werden.

Die Schule von Helen Parkhurst existiert bis heute. Sie stand als Dalton-School ebenfalls in den zwanziger und dreissiger Jahren im Blickpunkt der Öffentlichkeit (Time Magazine Monday, December 19, 1932). Die Schule wurde 1919 als Children's University School von Helen Parkhurst gegründet und wurde kurz darauf in „Dalton School“ umbenannt. Was heute noch „Dalton-Plan“ genannt wird, ist grundsätzlich eine Arrangierung selbständigen Lernens für den Fachunterricht auf der High School.

- Die Schüler schliessen Kontrakte ab, was sie in einer bestimmten Zeit lernen wollen, die Zeit wird nach den vorhandenen Ressourcen organisiert und in einer labor-ähnlichen Situation realisiert.
- Für den Lernerfolg waren die Schüler selbst verantwortlich.
- Die Idee fand Verbreitung, bis Ende 1923 sollen an die 200 amerikanische Schulen nach dem Dalton-Plan gearbeitet haben.⁵⁸⁸

⁵⁸⁶ Neben der Francis-Parker-School in Chicago und der Lincoln School in New York waren das die Laboratory School der Ohio State University, die Roosevelt High School aus Des Moines und die Central High School aus Tulsa.

⁵⁸⁷ Commission on the Relation of School and College: *Adventures in Learning*. Vol. 1-5. New York: Appleton-Century 1942.

⁵⁸⁸ Time Magazine, Monday, December, 1923. Die gleiche Quelle schätzt, dass zu diesem Zeitpunkt etwa 2000 englische Schulen nach dem Dalton-Plan arbeiten. Andere Quellen gehen von einer noch höheren Zahl aus.

Der Plan ist 1916 in seinen Grundelementen tatsächlich in Dalton im westlichen Massachusetts entwickelt worden, mit Unterstützung von Josephine Crane, die Frau des Millionärs und früheren Gouverneurs von Massachusetts, Winthrop Murray Crane. Das Paar hatte 1906 geheiratet und bekam drei Kinder. Josephine Crane hatte verschiedene Artikel von Helen Parkhurst gelesen und lud sie 1916 ein, nach Dalton zu kommen, um den häuslichen Unterricht für ihre Tochter Louise und drei ihrer Freundinnen zu organisieren. Angewandt wurden dabei Konzepte und Materialien zur Selbstinstruktion, die Burk und Ward entwickelt hatten.

Josephine Crane war auch maßgeblich dafür verantwortlich, dass bestimmte Ideen von Parkhurst an der High School von Dalton ausprobiert werden konnten, bevor im Herbst 1919 die private „Children’s University School“ in New York eröffnet wurde, finanziert mit Geldern wiederum von Josephine Crane. Der erste Standort der Schule war die West 74th Street in der City von New York. 1922 erschien das Buch *Education on the Dalton Plan*, mit dem die sechsenddreissigjährige Helen Parkhurst berühmt wurde. Das Buch war ein internationaler Bestseller und wurde in den ersten sechs Monaten nach Erscheinen bereits in vierzehn Sprachen übersetzt.⁵⁸⁹ Die Schule hiess seit 1920 „Dalton School“ (James 1995, S. 86ff.)

Helen Parkhurst war Leiterin der Schule bis 1942. Die zunächst kleine Schule basierte auf dem Familienprinzip. Die Schülerinnen und Schüler waren in altersdurchmischten Gruppen eingeteilt, die „houses“ genannt wurden. Der meiste Unterricht des Tages fand in „Laboratory“-Sessions statt. Die Schüler lernten hier nach eigenem Tempo und sie bearbeiteten fachbezogene Themen, die in fortlaufende Aufgaben eingeteilt waren. Die Aufgaben (assignments) wurden persönlich mit den Lehrkräften ausgehandelt und stellten eine Art Kontrakt dar. Sie hiessen „contract jobs“ und umfassten etwa 20 Arbeitseinheiten (units) in verschiedenen Fächern der High School (Parkhurst 1922, S. 30).

Der Dalton-Plan basiert auf zwei grundsätzlichen Prinzipien.

- Das erste Prinzip bezieht sich auf die freie Einteilung der Lernzeit, für die Zielerreichung ist dann jeder Schüler selbst verantwortlich.
- Das wird so begründet: „Unless a pupil is permitted to absorb knowledge at his own rate of speed, he will never learn anything thoroughly. Freedom is taking one’s own time. To take someone else’s time is slavery“ (ebd., S. 16).
- Das zweite Prinzip bezieht sich auf die soziale Interaktion oder das Zusammenleben in der Gruppe.

Dieses Prinzip kommt in vielen progressiven Schulen vor, während die freie Einteilung der Lernzeit eine Massnahme ist, die den Dalton-Plan besonders auszeichnet.

Kein Kind unternimmt etwas freiwillig, wenn es nicht versteht, was es tun soll. Aber jedes Kind wählt aus, wofür es sich interessiert. Was für die Wahl der Spiele gilt, die Kinder untereinander spielen, lässt sich verallgemeinern (ebd., S. 18). Die Wahl ist davon bestimmt, was sich ein Kind zutraut und was nicht. Die Verantwortung für die richtige Wahl wird als „powerful microscope“ (ebd.) bezeichnet.

⁵⁸⁹ Eine Rezensentin war Nadeshda Konstantinowa Krupskaja (1869-1939), die Frau Lenins.

„Under the Dalton Laboratory Plan we place the work problem squarely before him (i.e. the child; J.O.), indicating the standards which has to be attained. After that he is allowed to tackle it as he thinks fit in his own way and at his own speed. Responsibility for the result will develop not only his latent intellectual powers, but also his judgement and character” (ebd.).

Die Basisidee des Dalton Plans wird auf ein Buch zurückgeführt, das 1908 erschienen war und den Titel trug *Mind in the Making*. Der Verfasser, Edgar James Swift,⁵⁹⁰ zu der Zeit Psychologe an der Washington University, ist heute so gut wie unbekannt. Von ihm - und nicht von John Dewey - übernimmt Parkhurst den Ausdruck „educational laboratory“, wobei entscheidend für den Dalton-Plan die Übernahme von Lernverantwortung seitens der Schüler und die Vorgabe von Zielen oder Standards ist.

„Children learn, if we would only believe it, just as men and women learn, by adjusting means to ends. What does a pupil do when given, as he is given by the Dalton Laboratory Plan, responsibility for the performance of such and such work? Instinctively he seeks the best way of achieving it. Then having decided, he proceeds to act upon that decision. Supposing his plan does not seem to fit his purpose, he discards it and tries another. Later on he may find it profitable to consult his fellow students engaged in a similar task. Discussion helps to clarify his ideas and also his plans of procedure. When he comes to the end the finished achievement takes on all the splendour of success”
(Parkhurst 1922, S. 19).

Wegen dieser Prinzipien und der hohen Praktikabilität etwa der Arbeit mit schriftlichen Aufgabekulturen (ebd., S. 47f.) wurde die „Erziehung nach dem Dalton-Plan“ berühmt. Besonders in England und in den Niederlanden, nicht jedoch in Deutschland, ist das Verfahren mit Erfolg praktiziert worden.

Als Helen Parkhurst die Leitung ihrer Schule in New York abgab, war die Schule nahezu bankrott. Charlotte Ann Keefe Durham,⁵⁹¹ Mitarbeiterin der Schule seit 1922 und vorher Associate Principala, übernahm 1942 die Leitung und rettete die Schule vor dem Ruin, um den Preis der Anpassung der Prinzipien. Heute ist die Schule orientiert an akademischen Standards und nicht mehr an „contract jobs“. Es geht darum, möglichst viele Schülerinnen und Schüler für die besten amerikanischen Universitäten zu qualifizieren. Seitdem schliessen sich in der öffentlichen Diskussion beide Prinzipien an, die eigenverantwortliche Lernarbeit wird der progressiven Erziehung zugerechnet, die akademische Exzellenz steht auf der Seite der konservativen Schule, die sich allein von den Fachansprüchen her versteht.

Unabhängig davon stellt die Vertragslösung eine didaktische Innovation dar, die nicht zufällig Einfluss gewann. Helen Parkhurst stellte fest, dass der Ausgangspunkt für diese Lösung die Lern- und Arbeitsfähigkeit der Kinder gewesen ist:

„Few children at any age know instinctively how to work. As the object of the Dalton Plan is primarily to teach them this, the instructor should be careful at the outset not to demand too much. Versatility, resourcefulness, and general efficiency will

⁵⁹⁰ Edgar James Swift (1860-1932) befasste sich mit Gedächtnisleistungen und individuellen Lernzeiten sowie mit Fragender Adoleszenz. Für Parkhurst massgebend war die Beschreibung der Aufmerksamkeitskurven im Lernprozess (Science July, 7 1911).

⁵⁹¹ Charlotte Ann Keefe Durham hatte an der Columbnis University studiert.

be better developed if the whole contract is proportionate to the mental power of the child. On no account should it surpass the capacity to grasp it as a whole. He must be able to take it in before he can measure his time wisely and set himself to its consistent accomplishment. Only the job which he feels to be within his reach will stimulate the growth of his interest and ultimately of his creative powers” (ebd., S. 48).

Die beiden bekanntesten Versuche neben dem Dalton-Plan waren der „Winnetka-Plan“ und der „Gary-Plan“, der auch Plan der „Platoon-Schools“ genannt wurde. Der Vergleich beider Pläne macht deutlich, dass zum Teil sehr gegensätzliche Ansätze die progressive Pädagogik bestimmt haben. Auch hier zeigt sich, dass diese Pädagogik keine Einheit gewesen ist und verschiedene Facetten kennt.

Der Winnetka-Plan war ein Mustereperiment, dem grosse öffentliche Aufmerksamkeit zukam und auf das sich viele Versuche im staatlichen Schulsystem bezogen. Die Geschichte begann unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg und sie spielt in einer Kleinstadt. Im Mittelpunkt der Geschichte steht Carleton Washburne, der zu Beginn seiner eigenen Schulzeit die Francis Parker Schule in Chicago besucht hatte und insofern mit progressiven Prinzipien vertraut war. Lehrer werden wollte er aber nicht, vielmehr studierte er Medizin und Kunst. Dennoch wurde Washburne 1919 im Alter von dreissig Jahren zum Superintendenten der öffentlichen Schulen von Winnetka berufen und blieb in dem Amt bis 1943. In diesem Vierteljahrhundert wurde er zu einer der herausragenden Figuren nicht nur in der amerikanischen, sondern auch in der internationalen Reformpädagogik.

Winnetka ist eine Gemeinde im Bundesstaat Illinois dreissig Kilometer nördlich von Chicago, in der 1856 die erste Schule gegründet wurde. Es war eine Privatschule, der 1859 eine öffentliche folgte. Zehn Jahre später wurde eine Kirche gebaut, die also erst nach der Schule das Ortsbild bestimmte. Im gleichen Jahr 1869 erhielt der Ort die Gemeinderechte. Winnetka hatte im Jahre 1920 gemäss Zensus 6.694 Einwohner, 1880 waren es noch nur 584. Der Ort unterhielt aber bereits 1884 eine öffentliche Bibliothek, 1892 entstand das Board of Education, 1899 wurde die Horace Mann School gegründet, eine Elementarschule, die bis 1940 Bestand hatte. Im August 1899 erhielt die Gemeinde einen Bahnanschluss in Richtung Chicago und 1901 wurde ein lokaler Telefondienst eröffnet, die Entwicklung des Ortes erhielt dadurch einen deutlichen Schub.

Als Washburne seine Tätigkeit in Winnetka aufnahm, gab es dort die New Trier Township Highschool, die am 4. Februar 1901 eröffnet worden war, sowie verschiedene Primarschulen. 1917 war die aus 63 Mitgliedern bestehende Winnetka Planning Commission eingesetzt worden, die 1921 *The Plan of Winnetka* publizierte, mit dem die Gemeinde und ihr Umfeld entwickelt werden sollten. Ein wichtiges Teilprojekt war der Ausbau des Schulwesens. Was später also „Winnetka-Plan“ hiess und bis heute einzig mit Washburne und seinen Schulreformen in Verbindung gebracht wird, war ein Entwicklungsvorhaben, das den gesamten Standort umfasste, den Siedlungsraum und die Strassen ebenso wie die öffentlichen Gebäude, die Infrastruktur und die Frage, mit welchen Anreizen der Ausbau betrieben werden sollte.

Die Gemeinde im Cook County von Illinois wuchs zunächst schnell, sie hatte gemäss dem Zensus des Jahres 1930 12.129 Einwohner, das waren doppelt so viele wie zehn Jahre zuvor. Die Zahl konnte danach in etwa gehalten werden. Wie an anderen Orten handelte es sich um ein pädagogisches Projekt, bei dem Überschaubarkeit und Konsens voraussetzen konnten. Winnetka war und ist eine wohlhabende Gemeinde ohne grosse soziale Konflikte. Heute beträgt das durchschnittliche Jahreseinkommen \$84.120. Der Winnetka-Schuldistrikt

umfasst derzeit drei Elementarschulen und zwei High Schools, daneben existieren verschiedene Privatschulen; der Distrikt ist also verglichen mit anderen sehr klein.

Hinter dem, was Washburne an Schulreformen verwirklichte, standen Ideen von Frederic Lister Burk, dem ersten Präsidenten der San Francisco State Normal School, aus der 1974 die staatliche Universität von San Francisco hervorgehen sollte. Burk holte Washburne 1914 an die Normal School und so in die Lehrerbildung. Washburne war nun doch Lehrer geworden und Burk hatte erfahren, dass er als Lehrer dort Erfolg hatte, wo Unterricht nur möglich ist, wenn das Programm den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Kinder angepasst wird, nämlich in einer Sonderschule. Burk war ein entschiedener Verfechter des individualisierten Unterrichts, der auch unter seinem Namen bekannt wurde. Washburne lernte bei ihm und seiner Mitarbeiterin Mary Ward die Theorie kennen, die er zuvor praktisch ausprobiert hatte.

Burk und Ward hatten die ersten Materialien entwickelt, die es den Schülern erlaubten, nach eigenem Tempo zu lernen. Die Methode der „individual instruction“ stammt im Wesentlichen von Burk. Sie richtete sich gegen das, was Burk das „lock-step schooling“ nannte, also das Lernen in genau gleichen Schritten und mit nur einem Thema pro Lektion für alle.⁵⁹²

- Burk (1913) dagegen zerlegte den Lernvorgang in einzelne Abschnitte, die nacheinander so geordnet waren, dass jeder Lernende seinem eigenen Tempo folgen konnte.
- Der nächste Schritt konnte erst dann erfolgen, wenn die vorherige Aufgabe zufriedenstellend bearbeitet wurde.
- Die Materialien enthielten automatische Feedbacks, die den individuellen Lernstand anzeigten, unabhängig davon, wie die anderen Schüler lernten.

Die Methode wurde von den staatlichen Schulen Kaliforniens allerdings nie übernommen, die Anwendung war beschränkt auf einige Versuche in Reformschulen. Dabei war die Propagierung der Methode immens, nicht zuletzt von Seiten der Lehrerbildung und den Vertretern der Schuladministration; aber faktisch blieb die Form der „lock-step“-Verschulung lange erhalten, weil sie effizienter zu sein schien und die Lehrkräfte weder ihre Gewohnheiten noch ihre Überzeugungen ändern mussten.

- Burk stellte nicht gleiche Ziele oder Standards für alle in Frage, sondern bezweifelte nur, dass sie auf dem Wege der „lock-step-schooling“ erreicht werden können.
- Dieser Weg wird drastisch beschrieben: Wer zur gleichen Zeit mit allen Anderen dasselbe lernen soll, ermüdet schnell, resigniert und hat keine andere Aussicht für den nächsten Tag.
- „There is no escape except into the restful stupidity of chronic inattention“ (Burk 1913, S. 8).

Für diese Kritik an den Jahrgangsklassen gab es gute Gründe und Daten. Burk hatte schon 1897 alle State Normal Schools des Staates Massachusetts visitiert und im Anschluss

⁵⁹² Den Ausdruck „lock-step“ verwandte schon Shearer (1897). William J. Shearer (geb. 1865) war Supertintendent der öffentlichen Schulen von Elizabeth in New Jersey. Er verfasste 1899 ein Buch gegen das *Grading of Schools*, also die Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach Jahrgängen. Shearer war einer der ersten amerikanischen Pädagogen, der für „ungraded schools“ eintrat.

daran einen Aufsehen erregenden Artikel⁵⁹³ veröffentlicht, der darauf hinwies, wie schlecht der Ausbildungsstand der Lehrkräfte war und wie wenig getan wurde, diesen Zustand zu verändern (Burk 1897).

- Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer lernten nicht viel mehr als Rezitieren und konnten dann auch nichts anderes.
- Sie seien ausserstande, dem zu folgen, was Burk die „internal forces“ der kindlichen Entwicklung nennt (ebd., S. 555).
- Insbesondere lernten sie nicht, die Stufen der Entwicklung und die Unterschiede in den individuellen Fortschritten der Schüler zu beachten (ebd., S. 556).
- Es war daher kein Zufall, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sehr bald als der strategische Schlüssel zur Schulreform angesehen wurde.

Washburne blieb fünf Jahre an der San Francisco State Normal School. In Winnetka hatten in der Zwischenzeit einige Eltern von den neuen progressiven Unterrichtsmethoden gehört. Sie wollten nicht, dass ihre Kinder in Rückstand geraten, wenn sie in der Schule solche Methoden *nicht* erfahren. Als die Wahl eines neuen Superintendenten anstand, wandte sich ein Mitglied des Winnetka Board of Education an Burk. Er empfahl ohne Zögern Washburne, der am 9. Januar 1919 vom Board gewählt wurde und gleich darauf sein Amt antrat. Burk hatte einige programmatische Artikel zur Selbstinstruktion veröffentlicht und 1904 damit begonnen, Lehrbücher und Materialien für den Unterricht zu entwickeln.⁵⁹⁴ Hier konnte Washburne (1920) anknüpfen.

- Das Projekt begann damit, das Curriculum für die Primarschule neu zu arrangieren.
- Der Schultag wurde in zwei Teile geteilt.
- Mindestens die Hälfte der Lernzeit sollte für die so genannten „common essentials“ zur Verfügung stehen, also Buchstabieren, Sprache, Mathematik und Lesen.

Für jedes Lerngebiet wurden Materialien zum Selbstunterricht bereitgestellt. Auf der anderen Seite sollte ein Drittel bis die Hälfte der Zeit mit Gruppenarbeit, kreativem Lernen und sozialen Studien verbracht werden.

- Jedes Kind sollte Aufgaben in den verschiedenen Lernbereichen nach eigenen Begriffen und Tempo bearbeiten.
- Zur Kontrolle ihrer Fortschritte führten die Kinder „workbooks“,
- die Hinweise und Checklisten für das selbständige Lernen enthielten.

Die theoretische Voraussetzung war, dass in jeder Klasse Lernunterschiede auftreten und so kein Kind so lernt wie das andere. Washburne glaubte wie Burk, dass nicht jedes Kind in der gleichen Zeit und mit demselben Arbeitsmaterial zu einem identischen Ergebnis kommen kann. Allerdings hiess „Individualisieren“ nicht, dass die Kinder auch über die Aufgaben oder über die Methoden der Bewertung entscheiden konnten. Individuell waren nur zwei Parameter der Schule, die Rate der korrekten Antworten und die Zeit, in der die Leistung erreicht werden kann. Die Schulfächer blieben getrennt. Washburne hat nie, wie etwa

⁵⁹³ New York Times November 6, 1897.

⁵⁹⁴ Grundlage war die Dissertation von Burk, die 1902 von der Clark University angenommen wurde. Sie begründete das Konzept der Selbstinstruktion physiologisch: *From Fundamental to Accessory in the Development of the Nervous System and of Movements* (In: Pedagogical Seminary, September 1902).

Studdard, ein integriertes Curriculum angestrebt, was ihm zum Teil heftige Kritik von anderen Seiten der progressiven Pädagogik einbrachte.

Die Gewichtung des Curriculums in einen grösseren Anteil für den Fachunterricht und einen kleineren für andere Studien hatte den Vorteil, dass dem politischen Vorwurf entgegengearbeitet werden konnte, in den progressiven Schulen werde nicht „gearbeitet“. Dieser Vorwurf war in der Öffentlichkeit weit verbreitet, während in Winnetka darauf verwiesen werden konnte, dass grosses Gewicht auf die Essentials gelegt werde. Daneben wurden die Kinder aber ausdrücklich ermutigt, eigene Interessen auszubilden, und sie erhielten viele Gelegenheiten zum kreativen Ausdruck. Die Eltern unterstützten dieses Vorgehen, weil sie Erfolge sahen und die Kinder motiviert zur Schule gingen, wozu die Organisation der Schule massgeblich beitrug. Eindruck machte auch, dass die Schüler eine eigene Leseliste zusammenstellten und dann auch tatsächlich danach lasen (Washburne/Vogel 1926).

- Wer ein Ziel in einem bestimmten Fach erreichte, kam nicht automatisch zur nächst höheren Aufgabe, sondern erhielt Zeit, Schwächen in anderen Bereichen zu bearbeiten.
- Wer die Ziele eines Jahrgangs verfehlte, wurde nicht zu einer Repetition gezwungen, sondern erhielt im nächst höheren Jahrgang Gelegenheit, das Versäumte nachzuholen.
- „Sitzenbleiben“ im deutschen Sinne gab es nicht.

Besonderes Gewicht wurde auf kreatives Lernen in Gruppen gelegt. Die Schülerinnen und Schüler bildeten Komitees, arbeiteten in praktischen Projekten zusammen und lösten gemeinsam Probleme. Sie beteiligten sich an den Dienstleistungen der Schule, lernten die Spielregeln des demokratischen Lebens kennen und erfuhren schliesslich in der „student credit union“ auch den Umgang mit Geld.

Washburne ging davon aus, dass der Reformprozess wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden muss, was zur Gründung des Department of Educational Research in Winnetka führte, das für die fortlaufende Datenerhebung zuständig war. Leistungstests wurden keineswegs als unverträglich mit den Prinzipien der progressiven Pädagogik angesehen, sondern waren Bestandteil der Beschreibung der Ergebnisse. Weitere Meilensteine in der Entwicklung der Schulorganisation waren 1929 die Einführung einer ständigen Summer School für amtierende Lehrkräfte und 1932 das Graduate Teachers College in Winnetka, aus dem heraus ein Masterprogramm in Unterrichtslehre entwickelt wurde. Mit beiden Massnahmen sollte die Lehrerschaft Möglichkeiten zur ständigen Weiterbildung erhalten.

Die National Society for the Study of Education⁵⁹⁵ widmete 1925 den ganzen zweiten Teil seines vierundzwanzigsten Jahrbuches dem Thema „adapting the schools to individual differences.“ Der Band wurde herausgegeben von Carleton Washburne und enthielt unter Anderem Beiträge von Mary Ward und Lehrern aus Winnetka (National Society 1925, S. 31ff.). Knapp zehn Jahre später war Washburne für den National Congress of Parents and Teachers⁵⁹⁶ „a distinguished exponent of progressive ideas in education“ (Williams 1934, S.

⁵⁹⁵ Die Gesellschaft ist 1901 als Nachfolgerin der National Herbart Society gegründet worden und publizierte bis 2008 regelmässig Jahrbücher. In diesem Jahr wurde die Gesellschaft aufgelöst und die Publikation der Jahrbücher der Zeitschrift Teachers College Record übertragen.

⁵⁹⁶ Der Kongress ist 1897 in Washington DC gegründet worden und ist heute der grösste seiner Art in den Vereinigten Staaten. Vorher bestanden bereits Organisationen in verschiedenen Bundesstaaten.

27), und zwar weil er in einem öffentlichen Schuldistrikt tätig war und hier weit reichende Reformen durchgesetzt hatte. Washburne selbst benutzte 1932 den Ausdruck „educational laboratory“, um den strategischen Ausgangspunkt zu bezeichnen, mit dem 1919 alles begonnen habe (Washburne 1932, S. V).

Dafür gab es kein perfektes Design, das vorher fertig gewesen wäre. Notwendig waren praktische Ideen, die mit einer engagierten Lehrerschaft fortlaufend ausprobiert wurden. Das Board of Education wurde von allen Innovationen unterrichtet und trug auch sehr ambitionierte Projekte mit, wie etwa einen Sozialkundeunterricht ohne Textbücher (Mohr/Washburne 1922). Zehn Jahre später konnte Washburne (1932) die ersten praktischen Schritte vorstellen, wie sich die in vielen Ohren paradox klingende Leitformel „adjusting the school“ auch ausserhalb von Winnetka verwirklichen lässt. Besonders hervorgehoben wurden Standards für den individualisierten Unterricht, diagnostische Tests sowie „self corrective teaching materials“.

Washburne veröffentlichte viele Ergebnisse seiner Versuche zusammen mit seinen Lehrkräften, etwa mit Louise Mohr für Social Studies oder mit Mabel Vogel für die Leseliste. Dadurch wurden auch die Lehrkräfte bekannt und konnten eigene Karrieren machen.⁵⁹⁷ 1924 sprach Washburne im Eröffnungsjahrgang der Zeitschrift *Progressive Education* wohl zuerst vom „Winnetka-System“, das nach aussen hin, aber auch für seine Lehrkräfte, zu einem Markenzeichen wurde (Washburne 1924). Wenig bekannt ist, dass Washburne und der Board of Education schon im Herbst 1919 ein gestuftes Gehaltssystem einführten und dabei Unterschiede in den Leistungen der Lehrkräfte berücksichtigten (Washburne 1920a). Die einheitliche Bezahlung, die im Falle von Gehaltserhöhungen nur grobe Kriterien vorsah, sollte aufgehoben werden.

Der Erfolg des Projekts wurde aber nicht nur sichtbar in den Publikationen und den zahlreichen Versuchen, die sehr gefragten Lehrkräfte abzuwerben. Ein Indikator bezieht sich auch auf die Schularchitektur. 1940 wurde in Winnetka das Gebäude der neuen Crow Island School⁵⁹⁸ eingeweiht, die Washburne als seine „Traumschule“ bezeichnete. Der Bau dieser Schule stellt tatsächlich einen Höhepunkt in der Geschichte der progressiven Pädagogik dar. Als Superintendent hatte Washburne dem progressiven Architektenbüro Perkins, Wheeler, and Will in Chicago⁵⁹⁹ den Auftrag erteilt, eine Schule ausdrücklich nach den Bedürfnissen der Kinder zu entwerfen. Der Raum der Schule sollte auf die Anforderungen des Lernens ausgerichtet sein, nicht umgekehrt, wie das an fast allen Schulen nicht nur in den Vereinigten Staaten üblich war.

Der Bau der Crow Island Scholl sollte berücksichtigen, wie es im Auftrag hiess,

„the child’s need for physical health, emotional and social adjustment, self-expression and the development of special aptitudes, and the mastery of the useful parts of reading, writing, arithmetic, history, geography and science.“

⁵⁹⁷ Louise Maud Mohr veröffentlichte zum Beispiel 1932 die Kindergeschichte *Days Before Houses: A Story of Cave People* im renommierten New Yorker Verlag Rand McNally.

⁵⁹⁸ Der Ort, an dem die Schule gebaut wurde, liegt im Westen von Winnetka. Vor der Bebauung war dort ein Sumpfgebiet. Ein Teil des Gebietes hiess „Crow Island“, weil dort die Krähen nisteten.

⁵⁹⁹ Die Firma war 1935 von Lawrence Edward Perkins (1907-1997) gegründet worden und besteht bis heute.

Die beiden finnischen Architekten Eliel and Eero Saarinen⁶⁰⁰ entwarfen die Schule, die in vielen Hinsichten einen Durchbruch in der Schularchitektur darstellte und bis heute so angesehen wird. Am Tag der Einweihung der Schule waren die nationalen Medien präsent und in den ersten Wochen wurden mehr als 10.000 Besucher gezählt.

Nie zuvor war eine Elementarschule so weitläufig und zugleich so kindgerecht angelegt worden. Die Schülerinnen und Schüler erhielten Raum zum Lernen. Die Architektur der Schule war die erste, die das Gebäude in ein pädagogisch sinnvolles Verhältnis zur Umwelt setzte. Das einstöckige Gebäude war lichtdurchflutet, jedes Klassenzimmer hatte eine gläserne Tür, die in den Schulhof führte, die einzelnen Raummodule des Gesamtkomplexes waren L-förmig angelegt, so dass die Schüler einen kleinen, bepflanzten Vorplatz betreten konnten, wenn sie in der Pause nach draussen gingen. Alle Wände hatten grosse Fenster, nur nicht die Wand, die nach innen des Hauses gerichtet war. Hier war die grosse, versenkbare Tafel angebracht.

Die Kinder sassen in einem Halbkreis an Tischen, sie konnten die Tafel sehen und auch einen grosszügigen Blick nach draussen werfen. Die Decken der Klassenzimmer waren niedrig und enthielten Dämmplatten, die Möblierung war auf die Grösse der Kinder zugeschnitten, Tische und Bänke waren durchweg beweglich. Die hellen Sperrholztische sind eigens von Eero Saarinen entworfen worden und stellten Spezialanfertigungen dar. Die Gänge zwischen den Klassenzimmern waren grosszügig bemessen, die Kinder konnten sich also frei bewegen. Die Aula hatte Sitze unterschiedlicher Grösse, die Erwachsenen sassen hinten, die kleinsten Kinder ganz vorne. Als Schmuck hatte Lily Swann Saarinen⁶⁰¹ gläserne Keramikplaketten mit Tiermotiven entworfen, die in die Wände der Schule eingefügt wurden und die bis heute zu sehen sind.

Der Aufgang zum Schulgebäude umfasst sieben breite Stufen, die auf sechs helle Glastüren zuführen. Rechts neben dem Eingang steht ein schmaler, gemauerter Quader, der etwa zehn Meter hoch ist und zum Wahrzeichen der Schule wurde. Die Auffahrt vor der Schule ist rund angelegt, innerhalb der grösseren Rundung der Strasse befindet sich eine kleinere mit zwei Bäumen in der Mitte. Wer also auf die Schule zufährt, nähert sich einem doppelten Kreis. Hinter den Gebäuden ist ein grüner, wiederum sehr grosszügiger Play Ground angelegt worden, der für jedes Kind zugänglich ist. Alle Gebäude sind gemauert und geben einen sehr stabilen Eindruck. Die Schule gilt daher zu Recht bis heute als „model school“ für eine kindgerechte Lernumgebung (Hutchinson 2004, S. 53ff.).

Das zeigte sich auch an den Preisen und Auszeichnungen. 1971 verlieh das American Institute of Architects seinen prestigereichen 25-Years-Award an die Crow Island School. Ein andere Preisträger vorher war etwa das Rockefeller Center in New York. 1990 erklärte das U.S. Department of the Interior die Schule in Wunnetka zu einem National Historic Landmark und stellte sie so unter besonderen Schutz. Bereits 1956 hatten fünfzig führende Architekten und Schulvertreter die Crow Island School zum besten Schulgebäude der Vereinigten Staaten erklärt. Am 12. September 1960 bezeichnete Time Magazine die Crow Island School

⁶⁰⁰ Eero Saarinen (1910-1961), geboren in Finnland, studierte von 1930 bis 1934 an der Yale School of Art and Architecture und trat zwei Jahre später in das Architektenbüro seines Vaters ein. Eliel Gottlieb Saarinen (1873-1950), der den Hauptbahnhof von Helsinki gebaut hatte, war 1923 in die Vereinigten Staaten emigriert. Er war von 1932 an Präsident der *Cranbrook Academy of Art* in Bloomfield Hills in der Nähe von Detroit.

⁶⁰¹ Lilian Louisa Swann Saarinen (1912-1995) war Eero Saarinens erste Frau. Sie war Bildhauerin, die mit öffentlichen Denkmälern bekannt wurde. Die Heirat fand 1939 statt, also im Jahr des Auftrages, die Crow Island Schule zu entwerfen.

zusammen mit einer anderen Schule⁶⁰² als immer noch massgeblich für den Schulhausbau der Zukunft. Sie sei eine der „schools of tomorrow“.

Eine ganze andere Variante der Schulentwicklung stellte der genannte „Gary-Plan“ dar, den der Superintendent der Schulen der Stadt Gary, William Wirt, entwickelt hatte. Gary im Bundesstaat Indiana ist eine Reissbrettstadt, die 1906 gegründet und für U.S. Steel aus dem Boden gestampft wurde. Innerhalb eines Jahres wurden mehr als hundert Millionen Dollar in ein Stück Land investiert, das vorher nur aus Sanddünen und Mooren bestand, in denen die Elite von Chicago der Jagd nachging. Was Europäern oft verdächtig war, der Glaube an die Machbarkeit, lässt sich kaum besser als an Gary demonstrieren. Zeitgenossen sprachen von der „magic city“, einer Industriestadt, wie sie moderner nicht sein könne (Flower 1909; vgl. Cohen 2002). Gebaut wurde die Stadt für die Stahlarbeiter, die in der damals grössten Industrieanlage der Welt tätig werden sollten.

Die neue Stadt ohne Geschichte verdankte ihren Namen Elbert H. Gary, der 1901 verschiedene Stahlfirmen zum damals gigantischen U.S. Steel-Konzern⁶⁰³ verschmolzen hatte. William Wirt wurde 1907 als Superintendent berufen und blieb bis 1934 in diesem Amt. Die Internationale Zeitschrift für Erziehung nannte ihn 1938 in ihrem Nachruf „one of the most outstanding personalities in American public education“.⁶⁰⁴ Tatsächlich war Wirt ebenso erfolgreich wie umstritten, was vor allem damit tun hat, dass er die ökonomische Frage der Effizienz in der Erziehung stark machte. Aber es gelang ihm, innerhalb weniger Jahre nationale Aufmerksamkeit zu erregen und grosse Kontroversen aufzulösen (Robbins 1918, S. 280f.).

Time Magazine beschrieb 1931 den „Gary-Plan“ anlässlich der Feier zum 25-jährigen Stadtjubiläum mit der Metapher „school plant“ wie folgt:

„Under this plan public schools operate 48 weeks per year, study and play are joined together as one educational unit. The school plant combines classrooms, playgrounds, gardens, workshops, library and social centre. High-school subjects are started in grammar school. The school capacity is doubled by operating an 8-hour day with indoor and outdoor activities conducted simultaneously. Critics once loudly complained that this school system was arranged by the efficient Steel Corp. to meet the domestic needs of employees who used to work 12hr. per day in the mills“ (Time Magazine June 15, 1931).

William Wirt verbesserte die Idee, dass nicht die Lehrkräfte die Klassen aufsuchen, sondern umgekehrt die Klassen die Lehrkräfte. Diese Idee prägt die amerikanische Schule bis heute, sie basiert auf Überlegungen zur Effizienz des Einsatzes der Ressourcen.

- Die Schülerinnen und Schüler suchen in wechselnden Gruppen Klassenräume auf, in denen die Lehrkräfte Unterricht anbieten.
- Die einzelnen Schulfächer werden in Departemente aufgeteilt und die Schüler müssen nach Plan den Raum wechseln.

⁶⁰² Die Westmoor High School in Daly City bei San Francisco, die der Architekt Mario J. Ciampi (1907-2006) entworfen hatte und die 1959 gebaut wurde. Auch diese Schule ist preisgekrönt. Noch der San Francisco Chronicle würdigte in seinem Nachruf auf Ciampi am 8. Juli 2006 die Schule als „visionär“.

⁶⁰³ Die Firma wurde am 25. Februar 1901 gegründet. Der Zweck war, ein integriertes Stahlunternehmen zu schaffen. Das Kapital betrug 1.4 Milliarden Dollar, U.S. Steel war das erste „Billion-Dollar“-Unternehmen der Welt.

⁶⁰⁴ Internationale Zeitschrift für Erziehung Heft 7 (1938).

- Das erlaube, so Wirt, eine weit bessere Bewirtschaftung der Räume in den Schulgebäuden, zudem könne das Lernen rationalisiert werden, weil die Lehrkräfte ein- und denselben Unterricht für wechselnde Klassen anbieten würden (Wirt 1911).

Die Schule hiess daher inoffiziell „platoon-school“ - Schule eines militärischen Zuges. Wirt selbst benutzte meistens die Bezeichnung „work-study-play-school“, um die Richtung des geordneten Wechsels anzuzeigen. Die Schülerinnen und Schüler wurden immer in zwei Züge eingeteilt. Während eines Teiles des Schultages füllte der eine Zug die regulären Klassenzimmer, während der andere die Sportanlagen, Werkräume und Labore nutzte. So stand nie ein Raum leer und alle waren zur gleichen Zeit besetzt. Das System wurde in den grossen Schulen der Stadt Gary ausprobiert, die tatsächlich eine ausgeklügelte Logistik erforderten. Das gilt auch für andere Retortenstädte von U.S. Steel wie Morgan Park⁶⁰⁵ in Duluth, Minnesota (Alanen 2007, S. 187ff.).

Kritik blieb nicht aus:

- Time Magazine nannte das Gary-System 1923 „a type of cafeteria education, self service“.
- Die Schüler würden mit ihrer selbstgestalteten Zeit mehr arbeiten als früher und müssten sogar am Samstag in die Schule gehen, ohne jedoch mehr zu lernen.
- Der Aufwand stehe so in keinem Verhältnis zum Ertrag.
- Was mit dem System einzig erreicht werde, ist die ununterbrochene Nutzung der Ressourcen.
- Daher heisst es über die Effekte der Gary-Schools lakonisch: „This plan keeps school equipment in continuous use“ - mehr nicht (Time Magazine September 24, 1923).

Weder wurden die Leistungen besser noch steigerte sich die Schulqualität. Time erschien in New York, hier hatte das Gary-System zu einer denkwürdigen politischen Krise geführt.

Unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg stiegen die Schülerzahlen steil an, zugleich nahm die Zahl derer, die die Schule regelmässig besuchten, ab, was auch daran lag, dass es zu wenig Schulraum gab. Das School Board von New York suchte nach Wegen, den Schulbesuch attraktiver zu gestalten und zugleich die Ressourcen effizienter einzusetzen. Wirt hatte 1915 der New York Times gesagt, dass es bei der Schulreform vor allem darauf ankomme, die zur Verfügung stehende Lernzeit besser zu nutzen. Gegenwärtig, so Wirt, werden die Schülerinnen und Schüler den Tag über nur sehr unzureichend beschäftigt.

„The average time that a child is occupied in the schools on each day of the 356 days of the year is two and a half hours. Our plan is to keep children more fully occupied during the day in play, in work with the hand, and with religious instruction“
(New York Times October 23, 1915).

⁶⁰⁵ Morgan Park entstand zwischen 1913 und 1915. Die Stadt erhielt ihren Namen nach John Pierpoint Morgan (1837-1913), der zusammen mit dem jüngeren Elbert H. Gary (1846-1927) U.S. Steel auf den Weg gebracht hatte.

Wenn also die Lernanlässe regelmässig wechseln und nicht nur Unterricht in einem Raum für eine Klasse erteilt wird, dann kann auch in überfüllten Schulen wie in New York ein Ziel erreicht werden, das zu einem politischen Slogan wurde:

„A seat for every child.“

Politiker in New York fanden Gefallen am Gary-Plan, der zunächst in zwei Elementarschulen⁶⁰⁶ implementiert wurde. Eine Variante des Plans bezog sich auf vorgezogene Berufslehren. In der siebten und achten Klasse wurden nach dem Modell der ständig wechselnden Züge Kurse für berufliche Fähigkeiten angeboten. Diese Variante wurde unter anderem in der Public School 64 ausprobiert. In seinen Berichten für die Jahre 1916 und 1917 teilte der Superintendent der Schulen von New York, William H. Maxwell, allerdings mit, dass beide Varianten nicht die erhofften Effekte erzielt hätten. Im Leistungsbereich hätten die traditionellen Schulen klar besser abgeschnitten, und gegen das neue System sei eine Opposition erwachsen, wie er sie noch nie erlebt habe (Maxwell 1917, S. 50f.).

Die Opposition war so heftig, dass Schulklassen auf die Strasse gingen und selbst Elementarschüler streikten. Praktisch alle Elternverbände waren gegen die Einführung des Gary-Plans. Es entstand eine regelrechte „Anti-Gary-League“, die sich insbesondere gegen die Absicht wandte, in öffentlichen Schulen Religionsunterricht zuzulassen, wie dies Wirt angekündigt hatte (Mohl 1972). Das Board of Education drohte den älteren Schülern mit Entlassung, falls sie weiterhin wegen des Streiks dem Schulbesuch fern bleiben würden (New York Times October 25, 1917). Geholfen hat dass nicht, die Widerstand der Opposition konnte nicht gebrochen werden, ihre Forderungen und so auch die der Schüler setzten sich schliesslich durch.

Bürgermeister John Hylan⁶⁰⁷ musste während der Wahlkampagne 1917 zusagen, dass alle Versuche mit dem Gary-System eingestellt werden würden. Ein Hauptträger der Opposition waren die Einwandererfamilien vom Lower East Side, viele von ihnen jüdischer Herkunft, die sich für die Kinder eine starke akademische Bildung nach europäischem Vorbild wünschten. „Amerikanisierung“ war für sie nicht Vorbereitung auf die Industriearbeit, sondern Beherrschung der englischen Sprache und Literatur. Gegen diese Opposition konnte das System der rationalen Bewirtschaftung nicht durchgesetzt werden. Die Presse unterstützte massiv die Opposition und auch die Gewerkschaften kritisierten den neuen Typus von Verschulung mit dem Verdacht, dass die grossen Monopole wie U.S. Steel die öffentlichen Schulen steuern wollten.

Es war das erste Mal, dass Schulreformen zu einem so kontroversen Thema wurden und sich am Ende die Opposition durchsetzte. Die Politik reagierte auf ihre Weise: Im Mai 1921 verstand Bürgermeister Hylan den Slogan „A Seat for Every Child“ nicht mehr auf der Linie des Gary-Plans, sondern so, dass die Stadt New York für ausreichende Neubauten sorgen müsse und nicht einfach nur eine bessere Raumbewirtschaftung anstreben dürfe (New York Times May, 26 1921).⁶⁰⁸ Damit war das Thema beendet, bis auf die Public School 45 in

⁶⁰⁶ Das waren die Public School No. 45 unter der Leitung von Angelo Patri und die Public School 89 unter der Leitung von Alice Ritter.

⁶⁰⁷ John Francis Hylan (1868-1936) war von 1918 bis 1925 Bürgermeister von New York. Er war ursprünglich Lokomotivführer und studierte später Recht. Als Anwalt gehörte er der städtischen Sektion der Demokratischen Partei an. Seine Kampagne 1917 unterstützte die Hearst-Presse.

⁶⁰⁸ Rede vor der Interborough Association of Women Teachers am 25. Mai 1921 im Hotel Waldorf-Astoria.

der Bronx kehrten alle Gary-Schulen in New York zum alten System und so auch zu den alten Unterrichtsmethoden zurück.⁶⁰⁹

Der Schulleiter der Public School 25 in Brooklyn, Isidor Springer, hatte schon im Dezember 1915 darauf hingewiesen,⁶¹⁰ dass Schulen, die nach dem Gary-System organisiert werden, der Tendenz zuwider laufen, den Unterricht zu individualisieren und die Massenverschulung zu beenden. Die internationalen Reformbewegungen, unterstützt durch die wissenschaftliche Pädagogik,⁶¹¹ gingen deutlich in die Richtung einer „instruction to the capacities of the individual“. Dazu stehe der Gary-Plan in Widerspruch, weil er einfach nur auf Zeitökonomie ausgerichtet sei und grosse Zahlen vor Augen habe. „The Gary idea, in planning for large schools, from 64 to 128 classes, creates such a tremendous educational machine that the individual is lost“ (New York Times December 6, 1915).

Dem Erfolg der Platoon-Schools in den amerikanischen Städten tat die Episode in New York zunächst keinen Abbruch. Der Plan ist in der Stadt Bluffton, Indiana, von 1900 an entwickelt worden, Wirt war hier seit 1899 in seiner ersten Stelle als Superintendent tätig und reformierte das Schulwesen der Stadt zunächst nach Methoden, die der Laboratory School nachempfunden waren. Erst Beobachtungen zur tatsächlich Zeitnutzung seitens der Schülerinnen und Schüler brachten Wirt auf das Konzept der „work-study-play-school.“⁶¹² 1904 führte die Stadt Bluffton als erste in den Vereinigten Staaten ein Ganzjahresangebot der öffentlichen Schulen ein, die auch während der Sommerpause geöffnet waren. Mit dieser Massnahme sollte eine bessere Nutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen erreicht werden.

Damit war das Thema der Effizienz gesetzt. Wirt ging nach Gary am 1. Juli 1907 zu einem Jahresgehalt von \$2.500 (Cohen 2002, S. 62). Hier wurde das Konzept der Platoon-Schools mit sehr grossen Schulen realisiert. 1925 entstand die National Platoon School Association, die für eine öffentliche Kampagne sorgte und damit in vielen Schulen auch Erfolg hatte. 1927 wurde schliesslich die Zeitschrift *Platon School* gegründet.

- Im Jahr 1925 arbeiteten 632 Schulen in 126 Gemeinden nach dem Gary-Plan, 1929 waren es 1.068 Schulen in mehr als 200 Schuldistrikten.
- Zu diesem Zeitpunkt wurden etwa 730.000 Schülerinnen und Schüler nach dem Verfahren unterrichtet, das ist die grösste Zahl, die ein einzelnes reformpädagogisches Konzept je erreichte (Case 1931, S. 23ff.).
- Das entscheidende Stichwort war „social efficiency“, das William Bagley 1909 geprägt hatte⁶¹³ und das eine pädagogische Bewegung auslöste, die ganz anders war als die kindzentrierte Erziehung.

⁶⁰⁹ Der Schulleiter Angelo Patri überzeugte die Eltern, dass vor allem die praktischen Elemente des Gary-Plans beibehalten wurden (Wallace 2005).

⁶¹⁰ Letter to the Editor: New York Times December 6, 1915.

⁶¹¹ Gemeint ist die experimentelle Pädagogik, deren Exponenten genannt werden: Robert R. Rusk (1879-1972) aus Edinburg, Edward Lee Thorndike (1874-1949) aus New York, Edouard Claparède (1873-1940) aus Genf, Alfred Binet (1857-1911) und Théophile Simon (1873-1961) aus Paris sowie Ernst Meumann (1862-1915) aus Hamburg und William Stern (1871-1938) aus Breslau.

⁶¹² Der Bericht von Wirt an den State Superintendent der öffentlichen Schulen von Indiana ist im 32. Report des Superintendenten über die Jahre 1905 bis 1907 veröffentlicht worden (Case 1931, S. 4).

⁶¹³ *Education and Utility* hiess ein Vortrag, den Bagley am 15. Oktober 1908 vor der Eastern Illinois Teachers' Association gehalten hat. Der Vortrag argumentierte mit starken Worten für die Effizienz der öffentlichen Schulen.

Bei genauerem Hinsehen waren die Erfolge aber keineswegs überwältigend. In St. Paul, der Hauptstadt von Minnesota, wurde das Platoon-System im Herbst 1919 eingeführt, fünf Jahre später arbeiteten achtzehn Schulen mit der neuen Organisation. Die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler wurden zu diesem Zeitpunkt bereits getestet. Die Schulen mit dem Platoon-System lagen durchgehend unter dem Leistungsdurchschnitt (Hartwell 1925), was viele Ursachen haben konnte, aber die Propaganda des überlegenen Systems stark in Frage stellte. Ein Komitee in Detroit stellte im Sommer 1924 keine grossen Unterschiede fest, konnte also weder die Vorwürfe gegen das Platoon-System noch die Vorteile bestätigen (Mirel 1999, S. 74ff.).

Eine Untersuchung der Schulen in der Stadt Gary hatte bereits 1919 massive Schwächen in den schulischen Kernfächern zu Tage befördert (Courtis 1919).⁶¹⁴ Am Ende war die Opposition der Lehrkräfte gegen das System der Zeitbewirtschaftung stärker als die Macht der Verwaltung (Callahan 1962, S. 145f.). In den dreissiger Jahren des 20. Jahrhunderts erlebte die Bewegung massive Einbrüche. Soweit mit der Stundenplangestaltung Vorteile verbunden waren, wurden sie adaptiert. Die Grundidee aber, eine Zeiteffizienz wie in einer Fabrik zu erreichen, wurde nie realisiert. Das Beispiel zeigt auch, dass sich in mehr als zwanzig Jahren Versuchsphase und vergleichsweise grosser Verbreitung die primär ökonomischen Argumente *nicht* durchsetzen konnten.

⁶¹⁴ Der Psychologe Stuart A. Courtis (1874-1969) war Supervisor an der Forschungsabteilung der Detroit Public Schools. Er wurde 1914 Efficiency Agent für die Schulentwicklung in Detroit.

14. Materialität und Medien des Lernens

Es gibt immer und überall und für jeden „Erziehung“, in der Form eines Angebots und einer mehr oder weniger geordneten Nachfrage; aber hat die Pädagogik deswegen einen „Gegenstand“ oder gleich mehrere? Das Wort „Gegenstand“ ist in der Pädagogik eher verdächtig, es klingt nach Abwertung. Die deutsche Pädagogik spricht vom Subjekt, meint damit aber keinen Gegenstand, im Gegenteil. Ein Vorteil ist das nicht unbedingt, denn die Rede vom „Subjekt“ kann auf alles ausgedehnt werden, für das die Pädagogik Zuständigkeit beansprucht.

- In der Antike waren das nur die Kinder,
- mit dem Werther-Motiv kamen die Jugendlichen hinzu
- und inzwischen gibt es auch für Erwachsene und Senioren alle Arten von Erziehungsversorgung,
- die aber auf keinen Fall dinglich oder instrumentell verstanden werden dürfen.

Kinder sind Menschen und Menschen gleich welchen Alters, die erzogen werden sollen, sind keine Gegenstände, insofern würde sich das Thema zum Schluss der Vorlesung erübrigen. Das „Subjekt“ der Pädagogik kann nicht zugleich ihr „Objekt“ sein, und das in sehr grundsätzlicher Hinsicht nicht, weil dann Bildung nicht möglich erscheint.

Die deutsche Theorie der Bildung wird meistens mit Wilhelm von Humboldt in Verbindung gebracht. Wie tief, zeigte der studentische Protest des Jahres 2009 in den deutschsprachigen Ländern, der allerdings auch nur hier stattfand. Der Protest war von der Annahme getragen, der Bologna-Prozess der Hochschulreform stelle nichts weniger dar, als einen „Verrat an Humboldt“. Gemeint war damit ein Studium in „Einsamkeit und Freiheit“, das keine anderen Zwecke verfolge, als die der Wissenschaft. Ein solches unreglementiertes und bewusst praxisfernes Studium gab es, allerdings nicht dort, wo für akademische Berufe ausgebildet wurde, also in den meisten Fakultäten auch der Universitäten des 19. Jahrhunderts. Wie sollte man Ärzte oder Anwälte ausbilden ohne Bezug auf deren Berufsfelder?

Die Annahme, Wilhelm von Humboldt habe die moderne - zweckfreie - Bildungstheorie begründet, bezieht sich fast immer auf ein kurzes Fragment, das der Herausgeber der Gesammelten Schriften Humboldts⁶¹⁵ mit

Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück

überschrieben hat. Das Fragment ist undatiert, es stammt vermutlich aus dem Jahre 1792 oder 1793; bis heute ist unklar, ob Humboldt es überhaupt verfasst hat. Der Ausdruck - und Anspruch - „Theorie“ der Bildung stammt jedenfalls nicht von ihm.

Wilhelm von Humboldt, der 1767 geboren wurde, besuchte nie eine Schule und wuchs mit Hauslehrern im Schloss Tegel, dem Sitz der Familie, auf. 1787 begann er, zusammen mit

⁶¹⁵ Der Titel stammt von Albert Leitzmann (1867-1950), der im Auftrage der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zwischen 1903 und 1936 siebzehn Bände der Gesammelten Schriften Humboldts edierte.

seinem zwei Jahre jüngeren Bruder Alexander, ein Studium an der Universität Frankfurt (Oder). Ein Jahr später wechselten die Brüder nach Göttingen, wo Wilhelm von Humboldt klassische Philologie und Naturwissenschaften studierte. 1789 besuchte Humboldt das revolutionäre Paris, ein Jahr später trat er in den preussischen Staatsdienst ein und wurde Referendar. Im Mai 1791 schied er als Legationsrat auf eigenen Wunsch aus dem Staatsdienst aus und heiratete Caroline von Dacheröden.

Er lebte zurückgezogen auf den Familiengütern seiner Frau in Thüringen, 1794 zog die Familie nach Jena, 1797 nach Paris, von wo aus Humboldt längere Reisen nach Spanien und ins Baskenland unternahm. Das Studium des Baskischen⁶¹⁶ führte Humboldt auf sein Lebensthema, nämlich die Theorie und Geschichte der Sprache. Wenn von einer „Bildungstheorie“ bei Humboldt die Rede sein soll, dann in dieser Hinsicht, als Theorie der Sprache.

Danach privatisierte er einige Jahre, bevor er 1802 preussischer Gesandter beim Heiligen Stuhl in Rom wurde. Nach dem Zusammenbruch Preussens 1808 kehrte Wilhelm von Humboldt nach Berlin zurück und wurde im Februar 1809 für kurze Zeit Sektionschef für Kultus und Unterricht im Ministerium des Inneren. Nach heftigen Auseinandersetzungen verließ er dieses Amt im Sommer 1810 und ging im darauf folgenden Jahr als preussischer Gesandter nach Wien. Von 1815 bis 1819 war er in verschiedenen Missionen als Bevollmächtigter Preussens tätig, 1819 wurde er Minister für ständische Angelegenheiten in Berlin. Ende dieses Jahres wurde er entlassen, weil er sich den konservativen Karlsbader Beschlüsse widersetzt hatte und eine liberale Verfassung für Preussen durchsetzen wollte. Wilhelm von Humboldt lebte danach bis zu seinem Tod 1835 als Privatgelehrter auf Schloss Tegel. Hier entstand die Theorie der Sprache.

Alle frühen Arbeiten Humboldts blieben unveröffentlicht, 1799 erschien die erste Schrift des damals zweiunddreissigjährigen Humboldt im Druck;⁶¹⁷ von „Bildungstheorie“ ist hier nicht die Rede.⁶¹⁸ Es geht wohl um „Individualität“, aber um die des Dichters (Humboldt WW II/S. 150ff.), nicht einfach des Menschen, und es geht auch um Ideale, aber nicht der Bildung, sondern der künstlerisch gestimmten Seele (ebd., S. 150/151). Humboldt interessiert sich dafür, wie „wirkliche Gegenstände“ durch Kunst und Literatur „in ein Object der Phantasie“ verwandelt (ebd., S. 155), aber nicht dafür, wie Kinder und Jugendliche auf eine geordnete Weise gebildet werden.

- 1793, zur Zeit der Abfassung des Fragments zur Bildung des Menschen, schreibt Humboldt einen Text über das Studium des Altertums,
- in dem von der Sorgfalt der Griechen „für körperliche und geistige Bildung“ die Rede ist,
- die nicht vom „Menschen“, sondern von „Ideen der Schönheit“ geleitet worden sei (ebd., S. 14).

Eine begriffliche Abstraktion „Bildung“ findet sich hier nicht, vielmehr wird das Wort Bildung auf einen bestimmten historischen Kontext bezogen, den der Kultur der Griechen, die zum Vorbild der Gegenwart erklärt wird. Das Griechische ist der zentrale Gehalt in der

⁶¹⁶ *Die Vasken. Bemerkungen auf einer Reise durch Biscaya und das französische Basquenland im Frühling des Jahrs 1801. Nebst Untersuchungen über die Vaskische Sprache und Nation, und einer kurzen Darstellung ihrer Grammatik und ihres Wörtevvorrats* (Humboldt WW II/S. 418-627).

⁶¹⁷ *Ästhetische Versuche. Erster Teil: Über Goethes Hermann und Dorothea.*

⁶¹⁸ Erstmals taucht der Ausdruck „richtige Bildungstheorie“ wohl im *Plan einer vergleichenden Anthropologie* von 1797 auf (Humboldt WW I/S. 346).

Bildungstheorie Humboldts, sie geht von dem Ideal aus, dass die beste Bildung darin besteht, die Literatur, Kunst und Philosophie der Griechen nachahmen zu können.

Das Interesse der Generation Humboldts an der Antike – vor allem an der griechischen Antike – ging zurück auf Theorien des Kunsthistorikers Johann Joachim Winckelmann,⁶¹⁹ der in Rom arbeitete, und des Philologen Friedrich August Wolf,⁶²⁰ der in Halle lehrte. Winckelmans Lehren zur antiken Kunst und Bildung sind von der gesamten deutschen Elite gelesen und fast immer unbesehen übernommen worden, mit weitgehenden Folgen für die Sichtweise der Altertums, dem ästhetische wie pädagogische Vorbildlichkeit zuerkannt wurde. Gerade die Schriften Wilhelm von Humboldts sind voll von Antikenverehrung, ohne einen Zug von „moderner“ Bildung zu verraten. Das ‚Griechentum‘ war tatsächlich ein historischer Kultus. Kaum jemand hatte von Griechenland eine wirkliche Anschauung, die Nachahmung war getragen von Nachbildungen.

Das immer wieder zitierte Fragment zur Bildung ist offenkundig einer unter vielen Versuchen des jungen Humboldt, begriffliche Arbeit zu leisten, also seine vielen Intuitionen zu ordnen. Um eine eigentliche „Theorie“ handelt es sich nicht, der Herausgeber hat einfach unter dem Druck der Rezeption am Ende des 19. Jahrhunderts angenommen, eine solche Theorie müsse sich bei Humboldt finden lassen. Dazu verführt auch die Tatsache, dass es sich um einen sehr abstrakten Text handelt, der folgende zentrale Passage enthält:

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit ... steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blossе Kraft einen *Gegenstand* braucht, an dem sie sich üben, und die blossе Form, der reine Gedanke, einen *Stoff*, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könnte, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“
(Humboldt WW I/S. 235; Hervorhebungen J.O.)

⁶¹⁹ Johann Joachim Winckelmann (1717-1768) stammte aus ärmlichen Verhältnissen und konnte gleichwohl nach dem Besuch der Lateinschule in Stendal (1717-1735) an das renommierte Cöllnische Gymnasium in Berlin wechseln, wo er 1735/1736 unter anderem von Christian Tobias Damm (1699-1778) unterrichtet wurde. Damm war entschiedener Anhänger der Idee, Bildung sei Imitation der Griechen. Winckelmann studierte nach Abschluss seiner Gymnasialzeit Theologie, Medizin und moderne Sprachen, seinen Unterhalt verdiente er als Hauslehrer. Von 1743 bis 1746 war Winckelmann Konrektor der Lateinschule in Seehausen, danach arbeitete er als Bibliothekar des Reichsgrafen Heinrich von Bünaу (697-1762). In dieser Stellung war er Mitarbeiter an Heinrich von Brünas *Kayser- und Reichs-Historie*. Winckelmann konvertierte 1754 zum Katholizismus und ging im Oktober dieses Jahres nach Dresden, wo er sich vor allem mit Studien zur bildenden Kunst befasste. 1755 veröffentlicht er sein erstes Werk, das ihn quasi über Nacht berühmt machte, die *Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Mahlerey und Bildhauer-Kunst*. 1755 konnte Winckelmann mit grosszügiger Unterstützung des Dresdner Kurprinzen nach Rom übersiedeln. 1756 trat er als Bibliothekar in die Dienste des Kardinals Alberigo Achinto und übernahm nach dessen Tod 1759 eine neue Stelle als Bibliothekar von Kardinal Alessandro Albani. 1763 wurde Winckelmann zum Präsidenten aller Altertümer von Rom ernannt, eine kunstgeschichtlich hochgradig einflussreiche Stelle. Im gleichen Jahr wurde er zusätzlich *Scrittore teutonica* der vatikanischen Bibliothek. 1764 erschien sein Hauptwerk, die *Geschichte der Kunst des Altertums*, das den deutschen Griechenkult begründete.

⁶²⁰ Friedrich August Wolf (1750-1824) besuchte die Lateinschule in Nordhausen und studierte seit 1777 an der Universität Göttingen. Berühmt ist die Anekdote, dass sich WOLF für ein Fach einschreiben lies, das es gar nicht gab, nämlich Philologie. Sein Lehrer Christian Gottlob Heine (1729-1812) schloss ihn von seinen Vorlesungen aus, weil Wolf abweichende Ideen zu Homer entwickelte. In Göttingen begründete Wolf die Prinzipien des neuen Faches Philologie. Nach Abschluss des Studiums war Wolf als Lehrer am Pädagogium in Ilfeld tätig, 1781 wurde er Rektor des Gymnasiums in Osterode, 1783 berief ihn die Universität Halle zum Nachfolger von Ernst Christian Trapp (1745-1818) als Ordinarius für Philosophie und Pädagogik. In Halle gründete Wolf 1787 das *Seminarium philologicum*, aus dem viele Gymnasiallehrer hervorgingen. Berühmt wurde Wolf 1795 durch die *Prolegomena ad Homerum*, in der die These vertreten wurde, dass die *Ilias* und die *Odyssee* nicht das Werk des Autors „Homer“, sondern mehrerer Rhapsoden gewesen sei.

Das klingt ziemlich materialistisch und ist doch gegenteilig zu verstehen. Das recht kryptische Zitat hat einen einfachen Grundgedanken. Es ist keine Rede von Schulung und daran angeschlossener Bildung. Im Mittelpunkt steht einfach „der Mensch,“ verstanden als einzigartige Person oder Individuum, ohne eine biographische Besonderheit ins Spiel zu bringen. Der Mensch kann sich nur dann bilden, wenn er ausser sich eine Welt zur Verfügung hat, so wie die Kraft einen Gegenstand braucht und der Gedanke, um zu sich zu kommen, Stoff.

„Der“ Mensch ist eine Verallgemeinerung, die zugleich singulär verstanden werden soll. „Der“ Mensch, also, einzeln und singulär verstanden, stärkt die Kräfte seiner Natur und verschafft seinem Wesen Wert und Dauer ohne jede besondere Absicht, also zweckfrei. Genauer: Die allgemeine Bildung selbst ist der Zweck, alles Einzelne leitet sich daraus ab.

- Das gelingt nur dann, wenn eine grundlegende Relation beachtet wird, das Verhältnis von „Mensch“ und „Welt.“
- Die Kräfte des Menschen brauchen Gegenstände, an denen sie sich üben, die blosser Form oder der reine Gedanke benötigt Stoff, in den sie sich einprägen, um so fortzudauern.
- Die reine Innerlichkeit kann nicht überdauern, vielmehr muss sie sich *formen*, „Bildung“ wäre so *selbst* geformte Innerlichkeit, nicht geschultes Wissen.

Humboldt lässt offen, was genau unter „Gegenstand“ und „Stoff“ verstanden werden muss. Im Prinzip bildet alles, was zur „Welt“ gehört, also ausserhalb des individuellen Menschen angenommen wird. „Welt“ ist kein Lehrplan, zwischen Mensch und Welt tritt weder eine Schule noch eine Lehrautorität, vielmehr entspringt das Streben des Menschen, „den Kreis seiner Erkenntnis und Wirksamkeit zu erweitern,“ der fortlaufenden Erfahrung von Welt, die selbst unbestimmt ist.

„Ohne dass er sich selbst deutlich dessen bewusst ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jener (der Welt; J.O.) erwirbt, oder vermöge dieser ausser sich hervorbringt, sondern nur an seiner *inneren Verbesserung und Veredlung*, oder wenigstens an der Befriedigung der innern Unruhe, die ihn verzehrt“ (ebd.; Hervorhebung J.O.).

Diese Passage ist gelegentlich als eine der Grunddefinitionen des deutschen Sonderweges der Bildung und Kultur verstanden worden, der wesentlich nur „Innerlichkeit“ angestrebt habe. Nicht die Wirkung in der Welt ist bedeutsam, sondern die Inanspruchnahme der Welt für die innere Veredelung. Sie ist der Prozess der Selbstformung, also nicht ein natürlicher Tatbestand, der konstitutiv vorhanden wäre.

Man sieht sofort die Unmöglichkeit dieses Programms:

- Alles, was *nicht* „Mensch“ ist, ist „Welt,“ aber jedes Individuum befindet sich immer in konkreten Milieus und handelt in spezifischen Situationen,
- also steht „der“ Welt gar nicht gegenüber, die weder erfahrbar noch greifbar ist.
- Auch die Idee, man müsse soviel Welt als möglich ergreifen, ist obsolet, weil Welt nicht im Prozess nachfolgend umfassender erfahren werden kann.
- Man beginnt nicht mit *wenig* Welt und endet mit *viel*;

- *die Welt* in irgendeiner Ganzheit oder Totalität steht der Erfahrung des Menschen gar nicht zur Verfügung.

Wenn, dann stehen Menschen immer in *besonderen* Welten, also historischen Erfahrungsräumen, die sich von anderen unterscheiden und die selbst fortlaufend korrigierte Selektionsleistungen darstellen, die keine Gesamtsumme „Welt“ ergeben. Die Grundrelation von „Mensch“ und „Welt“ ist nichts als eine philosophische Konstruktion, die sich in keiner denkbaren Handlungswirklichkeit nachweisen lässt. Sie ist nicht erlebbar, und auch die innere Welt ist nie total „Welt“, abgesehen von der Paradoxie, mit einer Wendung nach Innen die Welt als Gegenüber des Menschen verlieren zu müssen, während die Relation von „Mensch“ und „Welt“ doch konstitutiv sein soll.

Wer nun die Gegenstände, die Medien und die Materialität der Erziehung thematisiert, muss mehr tun als Humboldt, also kann es nicht nur bei einer abstrakten Bestimmung zwischen Mensch und Welt bewenden lassen. Die Frage ist, wie materiell die Erziehung selbst ist oder sein muss, um überhaupt stattfinden zu können. Ein philosophischer Bildungsidealismus lässt nicht einmal die Frage zu. Wer diese Frage ernst nimmt,

- kann sich nicht einer Rede bedienen,
- die das *Subjekt* idealistisch betrachtet,
- ihm *ein Objekt* gegenüberstellt
- und dann mit Kant schliesst, ein „Subjekt“ dürfe nicht behandelt werden wie ein „Objekt“,
- ohne zu fragen, ob das überhaupt möglich ist.

Wer sich auf diese dialektische Relation der Erziehungsphilosophie einlässt, setzt konkrete Kinder oder Schüler mit „Subjekt“ gleich und muss dann die Frage nach dem Gegenstand der Erziehung als unzulässig zurückweisen; sie käme einer Verdinglichung gleich und das wäre das schlimmste denkbare Verdikt gegen eine Erziehungstheorie. Das gilt eisern; Rousseaus Emile lernt an den Dingen, aber ist kein „Ding“, sondern Mensch, bevor er Bürger wird.

Doch keine Erziehung ist frei von Gegenständen, versteht man darunter die materielle und instrumentelle Seite des Umgangs mit Kindern in der Familie, in der Schule oder in den Lebenswelten des Alltags. Die Beziehung ist nie eine „reine“ Interaktion, wie vor allem Dialog- und Diskurstheorien glauben machen wollen. In der deliberativen Demokratie gibt es nur Teilnehmer und vielleicht Randbedingungen.

- Aber kommuniziert wird mit und über Medien,
- jede Erziehung verlangt eine ökonomische Basis
- und kein Austausch zwischen Personen käme ohne den Einsatz von Ressourcen aus.

Auch und gerade emotionale Ressourcen wie die viel zitierte pädagogische Liebe benötigen einen materiellen Untergrund, ohne den sie rasch verbraucht wären. Die Erneuerbarkeit von „Kraft und Stoff“ nannte man das im pädagogisch viel geschmähten 19. Jahrhundert.

Im Blick auf die Instrumente und Materien des pädagogischen Geschehens kann zwischen Unterricht und Erziehung kaum unterschieden werden, und dies weder in

geschichtlicher noch in systematischer Hinsicht. Die Gegenstände und Mittel des Unterrichts sind ebenso historische Erfindungen wie die der Erziehung, und sie reichen

- von der Schreiftafel über die Stahlfeder,
- das Radiergummi und die Wandtafel bis zum Schulbuch,
- und vom Gehwagen, dem Spielreifen, dem Stützkorsett für Körperkorrekturen
- und die Rute bis zum Bilderbuch für Kinder.

Jeder Gegenstand hat seine eigene Geschichte und nicht immer sind es datierbare Erfindungen, die einer bestimmten Person zugeordnet und mit einem Ereignis verbunden werden können. Und alle diese Gegenstände sind folgenreich, wie sich an einem unscheinbaren Beispiel zeigen lässt, dem Radiergummi.

Der Gebrauch eines Radiergummis kommt einer epochalen Verbesserung der Fehlerkultur gleich, weil nunmehr falsche Striche und Linien restlos entfernt werden konnten, ohne das Schreibblatt zu beschädigen. Die Geschichte der Entstehung und Ausbreitung des Radiergummis oder, wie man in England sagte, des „India Rubber“⁶²¹ ist durchaus komplex, aber sie hat einen bestimmten Anfang und ist auch klar lokalisierbar. Ihre Hauptperson ist der englische Optiker und Erfinder Edward Nairne, der versehentlich nach einem Stück Kautschuk griff, als er einen Bleistiftstrich entfernen wollte. Diese Striche lagen schwer auf dem Blatt und konnten mit der konventionellen Methode nie so beseitigt werden, dass der Fehler nicht doch zu erkennen war.

Das war, gut verbürgt, im Jahre 1770. Die Geschichte des Radiergummis setzt die des Bleistiftes voraus. Graphitstifte nutzte man vereinzelt schon im 16. Jahrhundert, der Zürcher Oberstadtarzt und Polyhistor Conrad Gesner beschrieb 1565 etwa einen „stylus“, der zum Schreiben gedacht sei, aus einer Art Blei bestehe, das manche Stimmen auch „Anglicum“ nennen und das in einen Holzgriff gesteckt werde (Gesner 1565, S. 104/105). Gefertigt wurden solche Griffel wohl aus Elsbeerenholz. Sie waren mit einer Schnur am Schreibbuch befestigt, das mit Klammern zusammengehalten wurde (ebd., S. 100). Der „Gesner-Griffel“ wird am Ende von Gesners Fossiliensammlung und Gesteinskunde⁶²² erwähnt, unter *De rebus artificiosis*, also im Sinne einer seltenen Erscheinung. Graphit als bleifarbener, glänzender und glatter Stein beschreibt ausführlich dann Andrea Cesalpino in *De metallicis libri tres* (Cesalpino 1602, S. 186/187).⁶²³

Seriell und in Manufakturen gefertigt wurde der „stylus“ oder der „pencil“ erst, nachdem in den Bergen von Seathwaite Fell im englischen Cumberland grosse Graphitbestände entdeckt wurden, die allmählich nicht nur zum Markieren der Schafe, sondern auch zum Schreiben und Zeichnen genutzt wurden, zunächst nicht in der Form einer Mine, sondern als Bruch, der umhüllt wurde mit Fäden oder Schafsfleder (Petroski 1995). Die Entdeckung des hochwertigen Graphits ist nicht genau datierbar, aber lag wohl vor 1564;

⁶²¹ Der Conquistador Bernal Diaz del Castillo (1492/93-1581) berichtete 1525 von „Indianern“ in Südamerika, die mit einem elastischen Ball spielten, der aus weissen Absonderungen bestimmter Bäume geformt worden war. Über die Nutzbarmachung des Kautschuks berichtete zuerst Charles Marie de la Condamine (1701-1774), der zwischen 1735 und 1745 den Amazonas bereiste.

⁶²² Gesners *De rerum fossilium, lapidum et gemmarum* war der achte Teil einer Sammlung naturkundlicher Schriften, die Conrad Gesner 1565 in Zürich bei Jacob Gessner drucken liess.

⁶²³ Andrea Cesalpino (1519-1603) war seit 1555 Professor für Medizin und Naturgeschichte in Pisa. Papst Clemens VIII. berief ihn 1592 zum Leibarzt und Cesalpino lehrte dann in Rom. *De metallicis libri tres* erschien 1596 zuerst in Rom.

William Camden⁶²⁴ erwähnt 1586 in seiner Beschreibung von *Britannia*, die auf ausgedehnte Reisen zurückgeht, Funde in Cumberland, die „*black-lead*“ genannt werden, „us'd by Painters in drawing their lines and shading“ (Camden's *Britannia Abridged* 1701, Vol. II/ S. 796).

- Edward Nairne benutzte einen „black lead pencil“, also einen Holzstift, der eine Graphitmine enthielt.⁶²⁵
- Dass man in Deutschland fälschlicherweise bis heute „Bleistift“ sagt,
- geht auf die Zeit vor der Graphitnutzung zurück.⁶²⁶

Von 1580 an haben flämische Händler Cumberland-Graphit nach Italien gebracht, um die dortigen Malschulen mit einem neuen Material zu versorgen. Der Abbau im ausgehenden 16. Jahrhundert nutzte ausländische Minentechniken, Königin Elisabeth I. beauftragte 1564 den Augsburger Kaufmann und Bergwerksunternehmer Daniel Höchstetter⁶²⁷ mit Probeschürfungen, die so erfolgreich waren, dass Höchstetter ein Patent zur Gründung von Bergwerken im Lake District erhielt.

Grösster Geldgeber war die Augsburger Handelsgesellschaft „Haug, Langnauer und Anverwandte“;⁶²⁸ als Höchstetter 1568 als Faktor der Gesellschaft die Society of Mines Royal in Keswick gründete, hielten Haug und Langnauer 50% des Kapitals, die andere Hälfte kam aus englischem Besitz (von Ciriacy-Wantrup, S. 139/140). 1572 verkaufte Höchstetter seine Augsburger Anteile, liess sich in Keswick nieder und führte die Bergwerke in eigener Regie. Beschäftigt wurden süddeutsche Kupferschmiede sowie Bergwerker aus Tirol und Kärnten, die in verschiedenen Minen, einem Schmelz- und einem Hammerwerk um Keswick herum arbeiteten. Sie besorgten auch die profitable Graphitgewinnung, für die Cumberland lange faktisch ein Monopol hielt. Graphit wurde allerdings nicht allein für die Herstellung von Stiften verwendet.

1811 gab es in Keswick nur einen „pencil maker“, eine eigentliche Industrie entwickelte sich erst danach, was vor allem mit der Qualität der Graphitstifte zu tun hatte. Der Schreiner Kaspar Faber eröffnete 1761 in Stein bei Nürnberg eine Werkstatt, in der „Bleyweissstefen“ in Serie hergestellt wurden, die allerdings zunächst wenig Nachfrage erzielten, weil die Schreibeigenschaften der Minen je nach der Härte des Graphits variierten und so ziemlich unberechenbar waren. Das änderte sich erst, als Nicolas-Jacques Conté und Joseph Hardmuth 1790 ein Ton-Graphit-Gemisch herstellten, mit dem die keramische Schreibmine entwickelt wurde. Sie kannte unterschiedliche, aber pro Mine gleichmässige Härtegrade, und so auch unterschiedliche Anstrengungen und Erfolge beim Ausradieren

⁶²⁴ William Camden (1551-1623) studierte in Oxford und wurde 1575 Lehrer an der Westminster School. 1577 begann er mit seinem Werk *Britannia*, das erstmals die gesamte Topographie und Geschichte von Grossbritannien und Irland darstellte. Die lateinische Fassung von 1586 erreichte sieben Auflagen, die erste Übersetzung erschien 1610.

⁶²⁵ Dass Nairne der Entdecker des Radiergummis oder wenigstens der erste Nutzer von Kautschuk war, ist nicht unumstritten. In einer Zuschrift an die Zeitschrift *Notes and Queries* berichtete der Mathematiker Augustus de Morgan (1806-1871) über einen von ihm gefundenen Brief des Botanikers Joseph Banks (1744-1820) aus dem Jahre 1768, in dem eine „elastische Substanz“ erwähnt wird, die offensichtlich aus Kautschuk gewesen sein muss und für verschiedene Zwecke gebraucht wurde (*Notes and Queries* 1861, S. 339). Banks begleitete James Cook auf dessen erster Weltumsegelung (1768-1771).

⁶²⁶ Griffel aus Bleilegierungen sind seit dem 12. Jahrhundert nachgewiesen. Schon Plinius berichtete, dass mit Blei Linien gezogen werden können (*Naturalis historia*, Liber XXXIII: metallorum naturae, 3. sect. 19).

⁶²⁷ Daniel Höchstetter (1525-1581) erhielt eine kaufmännische Ausbildung in der Augsburger Wieland-Gesellschaft und war von 1541 an in Bergwerken tätig.

⁶²⁸ Das Handelshaus ist 1531 gegründet worden und bestand bis 1574.

(Dotzler 1996, S. 476). Erst jetzt entstand jene Kultur, die Robert Walser das „Bleistiftgebiet“ nennen sollte und mit dem „Schreibfederüberdross“ in Verbindung brachte.⁶²⁹

- Vor Narine benutzte man zur Entfernung von falschen Strichen oder Schreibfehlern getrocknete Brotklumpen,
- die auf oder neben dem Schreibpult aufbewahrt wurden.
- Nairne griff in das falsche Kästchen, führte die gleiche Bewegung wie immer aus und erkannte dann, dass sich Kautschuk besser zum Fehlerentfernen eignet als das trockene Brot.

Der bereits mehrfach erwähnte Naturforscher Joseph Priestley machte in einem Zusatz zum Vorwort seiner Abhandlung über die Perspektive die neue Entdeckung publik (Priestley 1770, S. XV), so dass zunächst er für den Entdecker der pädagogischen Seite des „India Rubber“ gehalten wurde.⁶³⁰ Populär und wirklich nützlich wurde das ursprünglich sehr teure Radiergummi, nachdem Charles Goodyear 1838 die Vulkanisierung von Gummi entdeckt hatte; erst jetzt wurde das Radiergummi haltbar, weich und geschmeidig.

Der Erfolg war angesichts des Nutzens und der Leichtigkeit der Anwendung nicht erstaunlich. Im April 1862 beobachtete Charles Dickens, dass nunmehr Männer und Frauen in jeder Lebenslage daran gewöhnt seien, Fehler „auszuradieren“ und dass der Gebrauch im Unterricht die Schulmeister mal für mal überrasche, was nur noch durch das Kaugummi⁶³¹ übertroffen werde (Dickens 1862, S. 141). 1858 war in London die wohl erste Gebrauchsanweisung erschienen, wie im Unterricht „india rubber“ genutzt werden kann, „to erase pencil marks“ (Dodd 1858, S. 206).⁶³² Die Verbreitung des Produkts führte auf die Frage, was es ist und woraus es besteht. Solche Fragen wurden im 19. Jahrhunderts in didaktischen Wissenskompendien für die Familien gestellt und auch beantwortet (Fireside Philosophy 1863, S. 235).

- Auffällig ist, dass diese fortlaufende Verbesserung der *materiellen* Seite der Pädagogik in den Lehrbüchern des 18. und 19. Jahrhunderts kaum Beachtung fand,
- und zwar unabhängig davon, ob die Erziehungstheorie dem deutschen Idealismus folgte oder nicht.

Das lässt sich an französischen Beispielen vor Kant zeigen, die nicht von der Frage berührt sind, ob der „Humanismus“ den „Philanthropinismus“ - und so die Menschenbildung die Nutzerwartung - abgelöst hat oder nicht. Humboldt ist hier keine Grenzscheide. Mein Beispiel ist Jean Verdiers *Cours de l'éducation* von 1777. Verdier war deutschen Lesern insofern bekannt, als Peter Villaume seinen Traktat über die Bildung des Körpers im Revisionswerk wesentlich an Verdiers *Recueil de mémoires et d'observations sur la perfectibilité de l'homme* (1772) ausgerichtet hat und das auch in einer Anmerkung kenntlich machte (Villaume 1787, S. 190).

⁶²⁹ Brief an Max Rychner vom 20. Juni 1927.

⁶³⁰ „It is sold by Mr. NAIRNE, Mathematical Instrumental Maker, opposite the Royal Exchange. He sells a cubical piece, of about half an inch, for three shillings; and he says it will last several years“ (Priestley 1770, S. XV).

⁶³¹ 1848 begann John Bacon Curtis (1827-1897) mit der Produktion von kommerziell vertriebenem Kaugummi.

⁶³² Gebrauchsanweisungen für das künstlerische Zeichnen mit Bleistift sind älter. 1862 erschien in Henry Barnards *American Journal of Education* eine „Lesson on a Black Lead Pencil“, die den Schülerinnen und Schülern Aufbau und Gebrauch des Bleistiftes erklärte (Conversation 1862).

Verdier, der als Mediziner, Jurist und Pädagoge breit publiziert hat,⁶³³ gründete um 1770 in Paris zusammen mit einem Kompagnon namens Fortier eine „maison d'éducation“ zur körperlichen und moralischen Erziehung von Kindern, die er von 1776 an selber leitete.⁶³⁴ Verdier war einer der Begründer der modernen Körperpädagogik, die von gezielten Übungen der Bewegungsabläufe, der Kraft und der Haltungen ausging.

- Die Grundannahme war, dass es keinen Muskel gibt, der nicht gymnastisch entwickelt und auf diesem Wege perfektioniert werden kann.
- Die Natur des Menschen wird nicht, wie in der Metaphysik, als konstante Grösse verstanden, sondern anatomisch in einzelne Sektoren zerlegt, die sich pädagogisch bearbeiten lassen.
- Muskeln, Glieder und Körperbau sind natürliche Potentiale, deren Entwicklung gezielt beeinflusst werden muss, soll nicht die physische Erziehung dem Zufall überlassen werden.

Trotz dieser sehr materialistischen Basis erwähnt der *Cours d'éducation* kein einziges Instrument, und zwar weder der Erziehung noch des Unterrichts. Verdier unterscheidet grundsätzlich zwischen literarischer, körperlicher, moralischer und christlicher Erziehung. In allen vier Bereichen wird dezidiert beschrieben, *was* zu tun ist, aber nicht *wie*. Was „plan naturel d'éducation“ genannt wird, ist ein Curriculum für ein privates Eliteinternat, das genau dem französischen Bildungsideal des 18. Jahrhunderts entsprechen musste, wenn Kunden gefunden werden sollten. Dieses Ideal schwächte nach dem Verbot der jesuitischen Collèges seine christlichen Bezüge ab und betonte die Kultivierung des Geistes ebenso wie die Erziehung des Körpers und die moralische Unterweisung (Grandière 1999).

Wie genau das praktisch geschehen soll, wird eigentlich nur in der Literatur zur physischen Erziehung näher gesagt, weil die von möglichst exakt beschriebenen Aufgaben und Übungen ausgeht und dadurch auch strukturiert wird. Verdier selbst hat das 1772 und 1774 dargelegt, ohne in seinem *Cours d'éducation* darauf zurückzukommen. Unter dem Stichwort „ordre des exercices“ (Verdier 1777, S. 331) werden Lektionen abgehandelt und weder die dafür notwendige Ausstattung noch die Lehrmittel oder die Finanzen.

- Mitgeteilt wird ein „Plan encyclopédique des études scholastiques“ (ebd., S. 14),
- auch die Regeln des Erziehungsgeschäfts, nicht jedoch die Mittel des Unterrichts.
- „Gegenstände“ sind die Themen und Fächer des Curriculums.
- Wichtig war, dass Hebräisch wenigstens „rudimentär“ angeboten wurde (ebd., S. 170).

Materiell ging es in den Plänen und allgemeinen Theorien der Erziehung seit Mitte des 18. Jahrhunderts, also seit der Wende zum Sensualismus, deswegen nicht zu, weil der Prozess einem psychologischen Kalkül unterzogen wurde. Je mehr die Pädagogik das Kind als „lernend“ betrachtete, desto weniger schien die Erziehung materielle Substanz zu benötigen. Der reformpädagogische Kernkonflikt entzündete sich an der Frage, wie frei das Lernen sein darf, nicht an der Frage, wie materiell gesättigt es sein muss, damit es überhaupt stattfinden kann.

⁶³³ Jean Verdier (1735-1820) stammte aus La Ferté-Bernard im Departement Sarthe. Er wurde am 10. August 1792 Mitglied des Pariser Gemeinderates. 1794 wurde er vom Innenministerium mit der Seuchenbekämpfung beauftragt.

⁶³⁴ Das Haus war das Hôtel de Magni in der rue de Seine S. Victor neben dem königlichen Garten.

Der Unterricht verlangt die Übung der Hand, des Auges und des Gedächtnisses und braucht daher eine materielle Grundlage, die auch immer gegeben war, in der Theorie aber übersehen wurde. Sie konzentrierte sich auf pädagogische Prinzipien, die Materien der Erziehung und des Unterrichts wurden dadurch zu Randphänomenen. Die Lehrbücher, die seit Beginn des 19. Jahrhunderts für die Lehrerbildung geschrieben wurden, argumentieren moralisch und nicht materialistisch.

- „Materialismus“ stand 1860 im zweiten Band von Karl Adolf Schmidts *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* auf dem Index der Pädagogik,
- zusammen mit dem, wie es heisst, „modernem Paganismus“, dem Pelagianismus, allen Formen von „Radicalismus“, jeder Art „Formalismus“, „Subjektivismus“ und „Utilitarismus“.

Der Artikel hiess „Erziehung, verkehrte Richtungen derselben“ und war verfasst von dem Theologen und Prediger Gustav Baur aus Giessen.⁶³⁵ Unter den „- i s m e n“ in der Erziehung sei Materialismus der weitaus schlimmste, er verzichte auf philosophische Grundsätze, negiere in den Dingen jeglichen „inneren Zusammenhang“ und reduziere schliesslich Erziehung auf „Stoffwechsel“ (Baur 1860, S. 262/263).

„Was wir mit jenem Namen bezeichnen, das ist die allerdings in der Gegenwart auf erschreckende Weise über alle Stände verbreitete Richtung, welche den Geist an den Dienst des Fleisches hingiebt und so die höhere und wahre Bestimmung des Menschen leugnet“ (ebd., S. 263).

Dieses protestantische Verdikt war lange massgebend; von der „Bestimmung des Menschen“ wurde auf die Erziehung geschlossen, in deren Zentrum Geist und Seele stehen sollten, einhergehend mit einer zunehmenden Beachtung der körperlichen Ertüchtigung, die aber nicht „materialistisch“ verstanden wurde.

Gemeint war damit zeitgenössisch vor allem die sich entwickelnde Physiologie und die chemische Lehre vom Stoffwechsel; weiter gefasst, hiess „materialistisch“ aber auch, ich zitiere nochmals Baur, was von der „Grossmacht des Geldes“ abhängig war, mit „freigeistlichen Ansichten“ einherging oder mit einem „äusserlichen“ Lebensstil dargestellt wurde, der sich über die vorhandenen Ressourcen definiert (ebd.). In der Folge war dann alles, was mit Apparaten und Objekten, „blossen“ Gegenständen, mit finanzieller Ausstattung oder auch nur mit Zeitökonomie zu tun hatte, gleichermassen materialistisch und unpädagogisch, was im Prinzip bis heute gilt.

Materielle Not war natürlich immer ein pädagogisches Thema, ebenso wie materieller Überfluss, aber beides vor dem Hintergrund, wie dadurch Lernen beeinträchtigt oder befördert wird. Das Urteil war stets ambivalent, wobei Armut pädagogisch immer als wertvoller angesehen wurde als Luxus. Armut erzieht, Reichtum nicht, heisst es in vielen Kommentaren des 19. Jahrhunderts, oft unter Berufung auf Pestalozzi, weil die Knappheit der Mittel bescheiden macht und materieller Überfluss die Kinder „verführt“ und so „verdirt“. Reichtum war pädagogisch immer verdächtig, ein Leben ohne Not ist leicht eines ohne Moral.

⁶³⁵ Gustav Adolf Ludwig Baur (1816-1889) war seit 1849 ordentlicher Professor für evangelische Theologie in Giessen, ging 1861 als Hauptpastor an die Jakobigemeinde nach Hamburg und wurde 1870 an die Universität Leipzig berufen.

- „Äusserlicher Wohlstand“, konnte man schon 1749 in der moralischen Wochenschrift *Der Gesellige* lesen,
- verrät eine „elende Erziehung“
- und gehört zu den „schlechtesten Vollkommenheiten eines Menschen“ (*Der Gesellige* 1749, S. 87).

„Verdorbene Kinder“ sind solche, die durch den Reichtum ihrer Eltern eitel werden, weil niemand ihnen Grenzen setzt und ihre Sphäre ständig über das ausgedehnt wird, was ihr Alter zulässt. Ihr „Dünkel auf Geburt und Reichthum (ist) eine ausgebreitete Krankheit; unter zehn Kindern sind acht davon angesteckt - und sie thut grossen Schaden“ (Villaume 1785, S. 426). Ich zitiere aus Peter Villaumes Abhandlung im vierten Teil des Revisionswerks, die der Frage nachgeht, wie die „guten Triebe und Fertigkeiten“ des Kindes durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen, damit weder Dünkel noch Eitelkeit das Leben bestimmen. Die „sittliche Erziehung“ wird rein auf das Kind bezogen und hat keinen anderen Gegenstand als die Bearbeitung der Triebe; die „bildende Hand des Erziehers“ (ebd., S. 25) ist dabei nicht materiell gemeint.

Es gibt - wie immer - auch hier Gegenbeispiele. James Curries⁶³⁶ Lehrbuch *The Principles and Practice of Common School Education* von 1861 etwa enthält im zweiten Teil eine komplette Beschreibung des „school management“ einschliesslich der Raumausstattung, der Zeitorganisation und der zum Unterricht notwendigen Apparate sowie der hygienischen Voraussetzungen des Schulehaltens (Curry 1861, S. 154-216). Die Beschreibung ist materiell, ohne darin ein Problem zu sehen. Allerdings berührte der schottische Lehrerbildner Currie nicht die materielle Seite des Lernens, schon gar nicht die moralisch anstössigen Seiten; sein langes Kapitel über Schuldisziplin klammert die gebräuchlichen Rituale und Medien der Strafpraxis aus, vermutlich weil sich dann weniger leicht über Disziplin und Strafen schreiben lässt (ebd., S. 255ff.).⁶³⁷

Der Bann auf den Materialismus hatte religiöse Gründe, die Praxis blieb davon unberührt, ohne ihre Gegenstände und Materien wäre sie gar nicht zu verstehen. Denn

- gelernt wurde aus Büchern,
- gestraft wurde mit Rute und Stock,
- geschrieben wurde mit Federn und Stiften,
- gesessen wurde auf Bänken, vor sich in einem bestimmten Abstand die Pulte,
- memoriert wurde mit Gedächtnisstützen wie Buchstabentafeln,
- demonstriert wurde der Lerngegenstand mit Wandbildern,
- weisse Kreide und schwarze Wandtafeln erlaubten beliebig viele Anschriften,
- und aufbewahrt wurde das Gelernte in Schreibheften.

Alles das sind „materielle“ Gegenstände, ohne die weder Erziehung noch Unterricht möglich wären. Sie sind unabdingbar Teil der Erziehungskultur, und dies in einem durchaus universellen Sinne. Die pädagogischen Objekte breiten sich aus, wenn sie nützlich sind; sie unterliegen keiner ideologischen Sperre.

Schreiben und Schrift zu lernen, gehört zu den Elementaria der Schule seit den Hochkulturen. Die Schrift selbst variiert je nach Kultur, denn sie definiert eigentlich, was

⁶³⁶ James Currie (1827-1886) war Mathematiklehrer an der Church of Scotland's Normal School in Edinburgh. 1852 wurde er Leiter dieser Lehrerbildungsanstalt.

⁶³⁷ Genannt werden die drei Arten des Strafens - „impositions, corporal punishment, and expulsion“ (Currie 1861, S. 255) - nicht die praktischen Formen.

Kultur ausmacht; auch der materielle Untergrund der Schrift variiert, wenngleich er aufgrund von Dauer und Haltbarkeit fortschrittsabhängig ist; die Übertragung der Schriftzeichen mit der Hand auf einen materiellen Untergrund ist dagegen wenig variantenreich, Hammer und Meissel wurden benutzt, Griffel, Pinsel, Schreibrohre und Federkiele. Gelernt wurde das Schreiben im Elementarunterricht Jahrhunderte lang mit Schreibfedern meistens aus Gänsekielen, die für Gebrauch jeweils zugeschnitten werden mussten. Allein die Herstellung der Schreibfedern war mühsam.

1824 beschreibt eine *Darstellung des Fabrik- und Gewerbewesens* aus Wien die Qualitätsauswahl von Gänsefedern so: „Gänsekiele“ oder „Spulen“ werden die starken Flügelfedern der Gänse genannt, die während der Mauser ausfallen, von den Bauern gesammelt und an die Federkielhändler verkauft werden. Nur gemauserte Kiele haben eine gute Qualität.

„Jeder Flügel hat nicht mehr als 5 zum Schreiben brauchbare Kiele. Der Eckkiel, wovon sich in jedem Flügel einer befindet, ist zwar sehr hart und rund, aber auch kurz und schlecht; die beyden folgenden heissen Schlachtfedern und sind die besten; die zwey letzten oder Breitfedern sind ebenfalls gut. Die Fabrikanten kaufen alle diese Flügelfedern unter einander gemischt und sortiren sie erst bey der nachfolgenden Zurichtung. Unter den Federn von einerley Art (sind) gewöhnlich die dicksten die besten“
(Edler von Kees 1824, S, 403).⁶³⁸

Federkielhändler waren Krämer und brauchten eine Befugnis der Behörden; sie verkauften auf Märkten oder direkt an die Federkielfabriken (Rode 2001, S. 76). Die „Fabriken“ sorgten für den lokalen Verbrauch, oft stellten sie auch Bleistifte her, manchmal auch Siegellack.⁶³⁹ 1831 gab es in Wien genau vier Federkiel-Fabrikanten. Einer warb damit, die Schreibfedern so zuzurichten, „dass jeder Kiel bis an das Ende rein springet“ und ein anderer stellte die Verfertigung von „Hamburger, Holländer und Kreuzkielen“ in Aussicht (Karrer 1831, S. 87).

Hamburger Schreibfedern waren besonders gut für die Notenschrift. Sie kosteten mehr, aber waren auch haltbarer; bei ihnen braucht man, wie der österreichische Gymnasialprofessor Franz Petter aus Spatolo⁶⁴⁰ 1845 schrieb, „nicht immer daran zu schnitzen und zu bessern“, was sonst notorisch der Fall war. Verbunden damit war besonderes Geschick.

„Die Feder zum Notenschreiben wird so zugeschnitten, wie zur Fraktur-Schrift, nur mit dem Unterschiede, dass die linke Federspitze etwas länger seyn muss, während bey der Fraktur-Schrift die rechte (wenn man schreibt) länger seyn muss. Wenn also die Feder zum Abschneiden der Spitze auf dem Daumennagel der linken Hand liegt, so muss das Federmesser etwas schräg gehalten werden, damit die Federspitze zur linken etwas länger bleibe, weil damit die Haarstriche gemacht werden müssen. Auf

⁶³⁸ Der Herausgeber Stephan Edler von Keess (1774-1840) war der erste Commissär der k.k. Fabriken-Inspektion in Wien.

⁶³⁹ Ein Beispiel ist der Ort Hofen im Oberamt Cannstadt (Koch 1837, S. 40.). Hofen gehörte seit 1743 zum Herzogtum Württemberg und wurde 1929 nach Stuttgart eingemeindet.

⁶⁴⁰ Franz Petter (1798-1853) war Absolvent der k.k. Realakademie in Wien und erhielt 1823 das Lehramt für die deutsche Sprache am k.k. Gymnasium in Ragusa (heute Dubrovnik) in Dalmatien. 1826 wurde er mit dem gleichen Lehramt nach Spalato, dem heutigen Split, ebenfalls in Dalmatien versetzt. Petter wurde bekannt vor allem als Lehrbuchautor und Botaniker. 1857 erschien posthum sein zweibändiges Hauptwerk *Dalmatien in seinen verschiedenen Beziehungen dargestellt*.

einen guten Federschnitt und auf die richtige Haltung der Feder kommt sehr viel an, um deutlich und schnell zu schreiben“
(Petter 1845, S. 269).

Entsprechend mühsam muss man sich die Bildung der „freien Hand“ im Elementarunterricht vorstellen. Der Schulinspektor Matthias Wagner⁶⁴¹ hat das Schreibenlernen 1832 in Diesterwegs „Rheinischen Blättern“ beschrieben: Zu den Schreibübungen mussten die Lehrkräfte auf den Schiefertafeln „mit einem spitzigen Gegenstande oder einem scharfen Messer“ Linien einritzen.

„Die wagerechten Striche dienen dazu, die Höhe der Buchstaben zu bezeichnen; die fünf über ganze Tafel bezogenen schiefen Striche geben die Lage der Grundstriche und die kleinen, zu Anfange des Raumes für die Grundbuchstaben gezogenen kleinen schiefen Striche die der Haarstriche an“
(Wagner 1832, S. 214).

Die Kinder benutzen Griffel. Der Lehrer muss „die Sache“ zuerst „mit Kreide ...auf der grossen Schultafel“ vorführen, wobei Wert darauf gelegt wurde, dass die Schultafel genau den gleichen Aufbau hat wie die Schiefertafeln. Und bevor der Unterricht beginnt, muss der Lehrer „die Kinder auch noch mit den Begriffen: Aehnlichkeit und Unterschied auf eine für diese Stufe passende Weise bekannt machen“ (ebd.). Der Unterricht beginnt mit dem Haarstrich. Der Lehrer zeigt „auf den die Haarstrichlage andeutenden Strich des auf der Tafel befindlichen Buchstaben-Systems“ und soll dann zu den Kindern sagen:

„Welche Lage hat dieser Strich? - Seht, jetzt will ich einmal einen feinen, mit diesem Striche gleichlaufenden Strich machen. Diesen Strich nennt man, weil er fein wie ein Haar ist, H a a r s t r i c h. Wo habe ich den Haarstrich angefangen, wo geendet? - Wer wäre wohl im Stande, einen schönen Haarstrich hier auf die Tafel zu machen? - Womit muss er gleichlaufend sein? - Wo muss er anfangen, wo enden? - Was für eine Linie bildet er? –

(Nachdem viele Haarstriche gezeichnet und verbessernd von Lehrer und Schülern auf der grossen Tafel durchgenommen worden:)

Bildet jetzt recht gute Haarstriche auf eure Schiefertafeln! – “
(ebd., S. 215).⁶⁴²

Ob so je unterrichtet wurde, dürfte schwer festzustellen sein. Was sich dagegen gut beschreiben lässt, ist die Veränderung der materiellen Grundlage dieser mühsamen Schreibschule. 1856 diskutiert im ersten Jahrgang der Pädagogischen Monatsschrift für die Schweiz ein aargauischer Schulinspektor die Frage „Kielfeder oder Stahlfeder für die Volksschule“. Gängige Meinung war, dass der Federkiel „geschmeidiger“ sei und sich besser für die „leicht Hand“ eigne. Aber der weitaus grösste Teil der „Schulkinder“ habe eine schwere und nicht eine leichte Hand, und ihnen entspricht der „etwas steifere und solide Stahl“ weit besser als die Feder.

⁶⁴¹ Matthias Wagner (1787-1853) war Lehrer in Koblenz und arbeitete seit 1823 als Schulinspektor in Brühl. Er besuchte 1818 Pestalozzi in Yverdon. Seine Ansichten zum Lesen- und Schreibenlernen entwickelte er 1832 in einem methodologischen Lehrkurs vor Lehrkräften in Brühl.

⁶⁴² Angemerkt wird noch: „Sind die Kinder fertig, so lässt er sie an die Tafel treten, besieht die einzelnen Arbeiten und verfährt auch hier, wie dieses früher bei den Zeichenübungen angegeben wurde“ (Wagner 1832, S. 215).

„Darum sieht man in Schulen, wo mit Stahl geschrieben wird, viel gleichmässiger und saubere Schriften; Klecksen und Klötze sind seltener. Hingegen ist der Kiel, für die plumpe Hand des Schülers zu weich, oder er ist bald wieder stumpf, wenn er auch recht zugeschnitten war“ (Kielfeder oder Stahlfeder 1856, S. 55).

Das ständige Zurechtschneiden der „Federnbündel“ sei fast die Hauptbeschäftigung des Lehrers.

„Er kann seinen Nagel durchschneiden, er kann seine Augen krank sehen, er kann seine Stunden durchmühen: er wird dich immer wieder während dem Unterrichte zu Hilfe gerufen werden und wird immer wieder beim Nachsehen dicke Striche antreffen. Bei den häuslichen Arbeiten kommen die Kinder gar in Verlegenheit, wenn der Kiel seine Dienste versagt; denn von zwanzig Vätern ist nicht einer der helfen kann“ (ebd.).

Die Väter nämlich, wenn sie schrieben, taten das längst mit Stahlfedern und hatten die Schultechnologie verlernt, die rückständig erscheinen musste und dann auch tatsächlich ersetzt wurde.

Zur Technologie der Schule gehört auch die Steuerung der Aufmerksamkeit durch Konzentration auf einen Punkt. James Currie merkte 1861 an, dass eigentlich jedes Schulzimmer mit einer Wandtafel ausgestattet sein müsste, die genau das besorgen soll.

„Each class should have its black-board. Slate is sometimes used instead of wood, but it is heavy and expensive: wood is therefore generally used, though a certain kind of canvas is not uncommon“ (Currie 1861, S. 210).

Mitte des 19. Jahrhunderts gehörten Schiefertafeln auch im deutschen Sprachraum noch nicht zur Grundausrüstung der öffentlichen Schulen. Aber die Wand war bereits Demonstrationsobjekt. Holztafeln oder beschriftetes Tuch wurden verwendet, bevor die Schiefertafeln sich durchsetzten, was nur möglich war, weil der Preis sank.

Über die Platzierung und Nutzung der Tafeln schrieb Currie: Am einfachsten sei es, man hängt sie an der Wand auf, dort wo das praktikabel ist. Man kann anders auch ein Gestell im Raum benutzen und oft stehen die Tafeln auf einer eigens für sie gefertigten Staffelei.

„The instrument used for supporting the black-board may easily be fitted up so as to serve the purposes of a map-stand at the same time. A pointer should be provided for each board, and a nail or other suitable rest found for it. Refined chalk should be used for writing. To keep a black-board in proper order, it must be often sponged or wiped down with a damp towel, and occasionally re-stained“ (ebd., S. 211).

Wandtafeln waren das Herzstück des fragend-entwickelnden Unterrichts, in dem der Lehrer die Aufgaben demonstrieren und veranschaulichen musste. Die Tafeln mussten im Raum so platziert werden, dass für die Klasse ein optimaler Blickwinkel erreicht wurde. Zugleich wurde das Tafelbild zu einem Qualitätskriterium der Lehrkunst und einem der ausschlaggebenden Bewertungskriterien bei den Lehrproben, wo das Können demonstriert werden musste.

Dabei galten penible Vorschriften. 1866 wurde im preussischen Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung beschrieben, wie in der Lehrerbildung⁶⁴³ im ersten Ausbildungsjahr auf den Schreibunterricht vorbereitet werden muss. Die Seminarzöglinge, heisst es, sollen sich selbst „eine einfache und geläufige Handschrift aneignen“ und befähigt werden, „in regelrechter und schöner Form die einzelnen Schriftzüge in methodischer Aufeinanderfolge vorzuschreiben“ (Centralblatt 1866, S. 489). Beim Erwerb dieser Fähigkeit spielte die Wandtafel eine entscheidende Rolle. Für die Behandlung dieses Gegenstandes nämlich wird Folgendes vorgeschrieben:

„1) Der Lehrer lässt die einzelnen Züge, welche als Vorübungen dienen, ebenso weiterhin die einzelnen Buchstaben an der Wandtafel langsam entstehen. Dabei wird gezeigt, wie sich ein Strich mit dem andern verbindet, und vor bestimmten Fehlern wird gewarnt. 2) Die Schüler schreiben nach dem an der Wandtafel befindlichen Vorbilde. 3) Die Uebung wird so lange fortgesetzt, bis die Form richtig dargestellt. 4) Erst wird frei, dann nach dem Tact geschrieben. Letzteres geschieht so, wie in der Elementarschule am Ort ist“ (ebd., S. 487/490).

An dem Beispiel lässt sich auch erörtern, was unter dem etwas kryptischen Ausdruck „Historizität pädagogischer Gegenstände“ verstanden werden kann. Wieso sind die Gegenstände geschichtlich? Einerseits mutet die Beschreibung aus dem Centralblatt extrem fern an, niemand handelt mehr so; andererseits ist sie unmittelbar verständlich und ganz nah. Sie kann mit den Vorurteilen gegenüber dem pädagogischen 19. Jahrhundert unmittelbar als Drill abgetan werden, aber die Grundrelation von Vorbild und Nachahmung bestimmt einen Teil jeder Didaktik und erscheint so keineswegs als fremd.

- „Geschichtlich“ meint einmal einfach *vergangen* und einer nicht mehr massgebenden Zeit angehörig;
- auf der anderen Seite wird eine Lösung dargestellt, die sich auf ein Problem bezieht, das nicht auf die gleiche Weise fern ist, wie die Lösung zu sein scheint.

Angehende Lehrkräfte für die Primarschule müssen auch heute noch lernen, wie man in einem Schreiblehrgang unterrichtet, und das verlangt nach wie vor ein Schreibvorbild, ein Schreibgerät, das Üben der Hand und das Bilden der Schrift als persönlicher Ausdruck, vor dem frühere Generationen vielleicht nur mehr Respekt hatten. Das könnte man mit George Herbert Mead verallgemeinern. Die Probleme treiben die Entwicklung an und sie sind historisch tiefliegender als die Lösungen.

Erziehung hat nicht nur mit Instrumenten und materiellen Ressourcen zu tun, sondern auch mit Bildern; von allen ihren „Gegenständen“ ist das wahrscheinlich der am meisten genutzte. Bilder haben immer einen gegenständlichen und einen symbolischen Gehalt; zu Gegenständen der Erziehung werden sie durch den moralischen Kontext und die materielle Form des sowohl belehrenden als unterhaltenden Buches. Die Formel „instruction through delight“ geht auf das lateinische Motto *delectando monemus* zurück, das John Locke in seinem Erziehungstraktat sinngemäss aufnahm, um darauf zu verweisen, dass Kinder besser lernen, wenn sie dabei unterhalten werden (Locke 1693, S. 53, 135/136, 176).

⁶⁴³ Es handelt sich um den Lehrplan für das evangelische Schullehrer-Seminar in Preussisch-Friedland in Pommern, dem heutigen Debrzno. Die Stadt zählte 1875 3.487 Einwohner. Das Seminar ist 1865 eröffnet worden.

Locke forderte auch eine eigene Literatur für Kinder, „some easy pleasant Book suited to his capacity“ (ebd., S. 183), das durch „entertainment“ anziehen und die Mühen des Lesenlernens belohnen sollte (ebd.). Aesops Fabeln seien dafür bestens geeignet (ebd., S. 183/184),⁶⁴⁴ und sie werden den kleinen Leser umso mehr unterhalten, wenn sie auch mit Bildern versehen sind (ebd., S. 184).

„For such visible Objects Children hear talked of in vain and without any satisfaction, whilst they have no Idea's of them; those Idea's being not to be had from Sounds, but either the things themselves, or their Pictures“ (ebd.).

Dieses Prinzip machte sich fünfzig Jahre später der Londoner Verleger John Newbery zunutze, der nicht nochmals Aesops Fabeln auflegte, die seit dem Mittelalter immer eine eigene Lektüre für Kinder waren, sondern der eigene Bücher für Kinder auf den Markt brachte, die gleichermassen belehren und unterhalten sollten und an denen Newbery verdienen wollte.

Bei der Wahl einer seiner ersten Titel folgte Newbery einem Vorschlag Locke, der den Unterricht in Physik an dem Werk des „incomparable Mr. *Newton*“ ausgerichtet sehen wollte (ebd., S. 232), aber dafür nicht einfach die *Principia mathematica* lesen lassen konnte. Die Wahl der Lektüre konnte nicht einfach nur dem Thema folgen, sondern musste auf die Kapazität der Lernenden Rücksicht nehmen. Daher verlegte Newbery 1761 *The Newtonian System of Philosophy* als eine Reihe von Lektionen für ältere Kinder, die von einem „traveling scientist“ mit dem Namen „Tom Telescope“ vorgetragen wurden (*The Newtonian System* 1770). Geschrieben hat diese Lektionen Oliver Goldsmith, der bei Newbery als Lohnschreiber unter Vertrag stand.

Newbery kündigte seine allererste Verlagsproduktion, die als *A Little Pretty Pocket* bekannt wurde und ein didaktisch arrangiertes Lern- und Benimmbuch war, am 18. Juni 1744 in der Penny London Post, or the Morning Advertiser⁶⁴⁵ an und verwies darauf, dass das Buch zur Instruktion und Unterhaltung gleichermassen gedacht sei (*A Little Pretty Pocket Book* 1787).

- „Instruction with Delight“ erschien auch als Motto auf der Titelseite der ersten englischen Ausgabe;
- das Motto wurde zum Markenzeichen und sicherte Newbery gute Verkaufszahlen mit einem neuen Produkt,
- nämlich Bücher eigens geschrieben, gestaltet und hergestellt für Kinder, für die eine eigene Bildungs- und Lesekultur entwickelt wurde.

Spezielle Lektüren für Kinder und sogar einen eigenen Kanon gab es seit dem Mittelalter (Demers 2009), nicht jedoch eine Gattung mit eigener Zielgruppe und Käuferschicht.

1476 brachte William Caxton den Buchdruck nach England und eröffnete den ersten Verlag in London. 1484 druckte er eine illustrierte und von ihm aus dem Französischen übersetzte Version von Aesops Fabeln, für die grosse Nachfrage bestand. Zuvor war die

⁶⁴⁴ Ein anderes gutes Beispiel sei *Raynard the Fox* (Locke 1693, S. 184). Der mittelalterliche Stoff von Reineke Fuchs geht auf das lateinische Tierepos *Ysengrimus* zurück, das 1148 oder 1149 wohl von dem Kleriker Nivardus im Kloster St. Petri zu Gent verfasst wurde. 1481 erschien in London bei William Caxton (um 1422- wohl März 1492) *The Historie of Reynart the Foxe*, der zahllose Ausgaben folgten.

⁶⁴⁵ Die Tageszeitung wurde 1744 gegründet und erschien bis 1751.

lateinisch-deutsche Ausgabe von Heinrich Steinhöwel⁶⁴⁶ fertig gestellt worden, die erstmals 1476/1477 in Ulm bei Johann Zainer gedruckt wurde, ohne auch dort als spezielle Kinderliteratur gekennzeichnet zu sein.

Die Fabeln eigneten sich einfach nur gut zum Vorlesen und zur moralischen Unterhaltung, die nicht primär an Kinder adressiert war. Steinhöwels ebenfalls illustrierte Version, die bald der „Ulmer Aesop“ genannt wurde,⁶⁴⁷ war angereichert mit einer Lebensbeschreibung von Aesop, Erzählungen aus den *Disciplina clericalis* von Petrus Alfonsi⁶⁴⁸ sowie amourösen Erzählungen von Gian Francesco Poggio Bracciolini.⁶⁴⁹ Allein das zeigt, wie wenig von einem „Kinderbuch“ die Rede sein kann.

Schulbücher sind älter als Kinderbücher, die mit dem Motto „instruction with delight“ ernst machten und in dieser Form erst seit Mitte des 18. Jahrhunderts ihren Markt fanden. Natürlich sind Kinderbibeln, die ihre Leser direkt ansprachen, älter, auch Bild-Catechismen wie der von Gottfried Hensel⁶⁵⁰ aus dem Jahre 1729 sind älter, und Höflichkeits- und Benimmbücher wie Andreas Christoph Grafs *Der Höfliche Schüler* von 1735⁶⁵¹ finden sich auch ausserhalb von Newberys Druckimperium. Aber das sind mehr oder weniger zufällige Titel, die nicht auf einen entwickelten Markt schliessen lassen. Der entsteht aus der calvinistischen Leseliteratur heraus nicht zufällig in England, und die erst Mitte des 18. Jahrhunderts und dann stark expandierend.

Ein abschliessendes Wort noch zum Bann auf den „Materialismus“ in der Erziehungstheorie, der noch in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts wirksam mit dem in Verbindung gebracht wurde, was in der alten Bundesrepublik als „historischer Materialismus“ Abwehr erregte. Damit waren nicht Beschreibungen der materiellen Seiten der Erziehung und des Unterrichts gemeint, die Soziologen wie Paul Barth oder Historiker wie Robert Alt vorgelegt haben und die heute offenbar eine Fortsetzung erleben. Beim Kampf gegen den „Materialismus“ ging und geht es um mehr, nämlich um die ganze Richtung der Erziehung, als liege die in der Hand eines Interpreten.

Wenn das Sein das Bewusstsein bestimmen soll oder die Natur die Seele, wie Materialisten behaupten, dann führe das zu einer Erziehung, die nichts hervorbringt als blosse Gewohnheiten und sich so der Frage von Willensfreiheit und Verantwortung entzieht (Froschammer 1855, S. 146). Das schrieb der Münchner Philosoph Jakob Frohschammer⁶⁵²

⁶⁴⁶ Heinrich Steinhöwel (1412-1482/1483) promovierte 1438 in Medizin an der Universität Padua und war von 1450 an Stadtarzt von Ulm.

⁶⁴⁷ Nachgewiesen sind 13 Drucke bis 1498.

⁶⁴⁸ Der spanische Schriftsteller Petrus Alfonsi lebte im 12. Jahrhundert. Er stammte aus einer jüdischen Familie und wurde am 29. Juni 1106 getauft. Andere Lebensdaten sind nicht bekannt. Die um 1115 verfasste *Disciplina clericalis* stellt eine Sammlung von dreiunddreissig Erzählungen dar, die auch im Lateinunterricht genutzt wurden. Die älteste überlieferte Handschrift stammt aus dem Jahre 1138 (Schmidt 1827, S. 24).

⁶⁴⁹ Gian Francesco Poggio Bracciolini (1380-1459) war von 1402 an als apostolischer Sekretär im Vatikan tätig. Seine 272 *Facetiae* entstanden seit 1430 und erschienen 1470 erstmalig im Druck.

⁶⁵⁰ Gottfried Hensel (1687-1765) arbeitete nach dem Studium zunächst Hofmeister und war dann als Lehrer und Rektor in Goldberg (Schlesien) tätig, bevor 1735 Rektor der Schule von Hirschberg wurde. Sein *Nützlicher Bilder-Catechismus* von 1729 enthielt Kupfer von Christian Winckler aus Breslau.

⁶⁵¹ Andreas Christoph Graf (1701-1776) lehrte als Magister in Augsburg. Auf lagen des *Höflichen Schülers* sind bis 1854 nachzuweisen.

⁶⁵² Jakob Frohschammer (1821-1893) war seit 1850 Privatdozent für Theologie an der Universität München und wurde dort 1855 Professor für Philosophie. Er stellte das Unfehlbarkeitsdogma in Frage, verweigerte den Widerruf und wurde 1863 vom Dienst suspendiert. Er war also gegen das katholische Kerndogma und den zeitgenössischen Materialismus. Sein bekanntestes Werk ist *Die Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses* (1877).

1855 in seiner Streitschrift *Menschenseele und Physiologie*, die „gegen Professor Carl Vogt in Genf“ gerichtet war. Die „materialistische Weltanschauung“ als solche wird attackiert, weil sie die Stützen der Tugend, Ehre und Gewissen, auf „Gehirnfunctionen“ reduziert (ebd., S. 147) und ihnen so die pädagogische Substanz nimmt. Das kann kein für die Erziehung Verantwortlicher zulassen.

Der Angegriffene war ein liberaler deutscher Demokrat aus Giessen, der 1835 sein Studium der Medizin abbrechen und in die Schweiz fliehen musste. Carl Vogt promovierte 1839 in Bern, arbeitete mit Louis Agassiz zusammen und wurde 1847 gegen heftige Widerstände auf den ersten Lehrstuhl für Zoologie nach Giessen berufen. Carl Voigt ist 1848 als Abgeordneter in die Frankfurter Nationalversammlung gewählt worden und war zusammen mit Robert Blum der Sprecher der radikalen Demokraten. Voigt wurde 1849 aus seinem Professorenamt entlassen, weil er sich öffentlich für die badische Revolution eingesetzt hatte. Wie viele der badischen Revolutionäre ging er in die Schweiz und wurde 1852 als Zoologe an die Akademie von Genf berufen,⁶⁵³ 1874 wurde der erste Rektor der Universität Genf, die aus der Akademie hervorging.⁶⁵⁴

Was hatte dieser erfolgreiche Naturforscher so Anstössiges über Erziehung zu sagen? In seiner *Natürlichen Geschichte der Schöpfung* von 1851 wird die Lehre negiert, dass „alle Individuen unserer Species ... mit ähnlichen Fähigkeiten versehen (seien)“ und die „Erziehung“ sowie der „Einfluss äusserer Umstände“ die Unterschiede hervorbringen, die sich beobachten lassen (Voigt 1851, S. 279). Aber das würde die Erziehung wie die Umstände stark überschätzen. Die Erziehung schärft vielleicht die Talente, aber sie macht sie nicht (ebd., S. 280). Genauer gesagt:

„Der geistige Charakter der Individuen ist inhärent verschieden, gerade wie es die Gestalten ihrer Personen und die Züge ihrer Gesichter sind; und Erziehung und äussere Umstände, ist ihr Einfluss auch nicht gering zu achten, sind unvermögend, diesen Charakter, ist er anders stark entwickelt, gänzlich umzuändern“ (ebd., S. 279).

Diese Frage treibt die Pädagogik bis heute um, ohne dass dafür noch der Begriff „Materialismusstreit“ gewählt werden würde. Aber freier Wille, Verantwortung für Erziehung und die Frage der „Gehirnfunctionen“ sind erneut Objekte heftiger Auseinandersetzungen, bei denen es wiederum um das Grundsätzliche gehen soll, als liesse sich das je beantworten. Am besten entgeht man dem Streit dadurch, dass man sich auf die materielle Seite der Pädagogik einlässt und die Frage, wie weit die Macht der Erziehung reicht, im Raum der historischen Zitate beantwortet.

Die *Allgemeine deutsche Real-Encyclopädie für die gebildeten Stände* war einer der ersten grossen Bucherfolge des Leipziger Verlagshauses Friedrich Arnold Brockhaus.⁶⁵⁵ Die neunte Auflage der Enzyklopädie erschien zwischen 1843 und 1848 in fünfzehn Bänden. Ein Stichwort des fünften Bandes aus dem Jahre 1844 war „Erziehung“.

- Der Artikel schliesst alle theoretisch festgelegten „Erziehungsweisen“ aus und lässt sich von der pragmatischen Auffassung leiten,

⁶⁵³ Er war danach Beiträger etwa zu Ludwig Walesrodes (1810-1899) Jahrbuch *Demokratische Studien*, das in zwei Jahrgängen 1860/1861 Hamburg erschien.

⁶⁵⁴ Carl Voigt (1817-1895) war Mitglied des Grand Conseil in Genf und wurde 1878 auch Nationalrat. Seine Büste steht vor dem Hauptgebäude der Universität Genf.

⁶⁵⁵ Die erste sechsbändige Ausgabe des *Conservationslexikons mit vorzüglicher Rücksicht auf die gegenwärtigen Zeiten* erschien zwischen 1796 und 1808.

- dass „die Erziehung der meisten Menschen ... ohne einen bestimmten, bis ins Einzelne festgesetzten Plan (erfolgt)“.
- Das sei nicht zu beklagen, denn wer einem festen Plan folgt, der führt die Erziehung leicht „zu Einseitigkeit und Verbildung“ und so ins Verderben (Erziehung 1844, S. 86).⁶⁵⁶

Der Grund für diese scheinbare Toleranz wird gleich anschliessend in aller Deutlichkeit genannt:

„Die wahre Erziehungsweise beruht in dem Geiste des Christenthums (christliche Erziehung) und verbindet Ernst mit Milde, Strenge mit Nachsicht, schliesst nur solche Mittel aus, welche mit dem christlichen Geiste in Widerspruch stehen, und erzieht den Zögling in Tugend und Religiosität für das Leben und dadurch für die zukünftige Welt“ (ebd.).

Das Ziel ist der „gute Mensch“ und in christlichen Sinne ein glückliches Lebens. Damit verbunden ist eine Warnung:

„Die Übel, welche das menschliche Glück zerstören, sind der Stolz, aus dem Eigensinn, Eigenwille, Sucht nach Unabhängigkeit, Egoismus in all seinen Theilen entsteht, und unbeherrschte Sinnlichkeit, das Verlangen nach dem Verbotenen“ (ebd.).

Dagegen steht das Bild des „glücklichen Kindes“ in der Kunst, das älter ist und anders gewirkt als das der pädagogischen Zielformeln.

- Die Erziehung hat entweder die Zukunft frei vor sich
- oder reagiert auf Defizite,
- die zunehmend in der Gesellschaft gesehen werden.

Noch im 18. Jahrhundert konnte man in den moralischen Wochenschriften lesen, dass Eltern ihre Kinder verderben können, wenn sie ihnen ihre eigenen Laster zeigen. Das „böse Herz der Kinder“ warte nur auf eine solche Gelegenheit (Der Mensch 1752, S. 155).

Diese Metapher verschwindet mit dem nachlassenden Einfluss der Erbsündenlehre auf die Vorstellungen von richtiger und falscher Erziehung. Stattdessen setzten sich jene Bilder der sozialen Bedürftigkeit durch, die die Erfahrung der Industriegesellschaft nahelegte. Bedürftige waren oft arme, kranke und unterversorgte Kinder, die vor ihrem Lebensmilieu geschützt werden mussten, durch Nachbarschaftshilfe oder die Diakonie der Kirchen und erst sehr allmählich auch durch den Staat. Zur Lösung des Pauperismus wurden im 19. Jahrhundert an vielen Stellen „Rettungsanstalten“ für arme Kinder gegründet, die Schutz bieten sollten. Das Bild des armen und unglücklichen Kindes kommt vielfach in der Literatur vor und hat immer wieder auch Erziehungskarikaturen geprägt,

Dass Kinder schutzbedürftig sind, ist natürlich ein wesentlich älteres Thema, das in der bildenden Kunst seit der frühen Neuzeit präsent ist. Symbole einer methodisch geleiteten und auf Ziele bezogenen Erziehung finden sich hier nicht, dargestellt werden Kinder in einer bestimmten Situation, die nicht als pädagogische Aufforderung verstanden werden kann. Eine solche Aufforderung verlangt eine eigene Ästhetik, die auf Ziele und Absichten verweisen

⁶⁵⁶ Ganz anders urteilte 1847 Wiegands' *Conversations-Lexikon*: Erziehung ist nur dann mehr als regelloses Ausprobieren, wenn sie einem Plan folgt (Erziehung 1847, S. 772).

muss und in der Gründe kommuniziert waren, warum ein erzieherisches Vorgehen notwendig erscheint. Der Unterschied lässt sich anhand von zwei Beispielen aus dem 16. Jahrhundert zeigen.

Das erste Bild, entstanden im Jahr 1538, stammt vermutlich von Pontormo⁶⁵⁷ und zeigt eine Frau, Maria Salviati, mit einem Mädchen⁶⁵⁸, das nach der politisch motivierten Ermordung seines Vaters bedroht wird.⁶⁵⁹ Man sieht also ein verletzbares Kind, das Schutz sucht und findet, ohne wirklich Sicherheit zu erlangen. In Indiz dafür sind die freien Kehlen sowohl der Frau wie auch das Kindes (Brown 2001, S. 223). Isoliert man das Kind von seiner Beschützerin, so wird nochmals deutlicher, wie bedrohlich das Kind die Welt wahrnehmen muss, in der zu leben es sich nicht ausgesucht hat und haben konnte. Das Kind sieht gleichsam die Furcht, in der es steht (ebd., S. 225), ohne dass die Erziehung über sein Glück befinden könnte.

Das zweite Bild stammt von Agnolo Bronzino⁶⁶⁰ und ist zwischen 1540 und 1545 entstanden. Das Bild zeigt eine anonyme junge Frau mit ihrem kleinen Jungen (ebd., S. 227)⁶⁶¹. Das pädagogische Motiv ist nicht mehr Schutz, sondern Darstellung von Würde und zeremonieller Pracht, in die die Beziehung zum Kind eingeschlossen ist. Die Beziehung ist nicht psychologisch zu verstehen, die Mutter sucht nicht die Nähe zum Kind, sondern spielt ihre Rolle und stellt ihren Status dar. Das Kind, wie wiederum der isolierte Bildausschnitt zeigt (ebd., S. 229), lehnt sich an, aber sucht keinen Schutz, sondern lernt, seine Rolle zu spielen, mit einem überraschend klugen, fast wehmütigen Ausdruck im Gesicht. Keine Erziehung könnte diese Seele nach eigenem Gusto formen, und es wäre undenkbar, den Anfang dieser Mimik in einer *Tabula rasa* zu vermuten.

Glückliche Kinder hat Bartholomé Esteban Murillo⁶⁶² im Sevilla des 17. Jahrhunderts gemalt. Seine Kinder sind so, dass sie lustvoll von verbotenen Früchten naschen (Murillo 2001, S. 189),⁶⁶³ und sie sind so selbstbewusst, dass sie den Erwachsenen den Weg zeigen und nicht umgekehrt (ebd., S. 203),⁶⁶⁴ war man auch so verstehen kann, dass sie auf deren Erziehung nicht angewiesen sind. Murillos Kinder spielen mit Moral und Erziehung gleichermassen. Sie können über alte Leute spotten (ebd., S. 209),⁶⁶⁵ offenbaren demonstrativ

⁶⁵⁷ Jacopo Carrucci (1494-1556) aus Pontormo in der Nähe von Florenz lernte von 1511 an in der Malerwerkstatt von Andrea del Sarto. 1513, nach dem Ende der republikanischen Republik, kehrten die Medici nach Florenz zurück. Pontormo wurde einer ihrer herausragenden Künstler.

⁶⁵⁸ Pontormo (1494-1556/57): *Maria Salviati mit Giulia de' Medici* (um 1538) (Öl auf Holztafel, 88x71,3 cm) (The Walters Art Museum, Baltimore).

⁶⁵⁹ Das Mädchen ist Giulia de' Medici, Tochter des Herzogs Alessandro de' Medici, dessen Ermordung im Jahre 1537 Cosimo de' Medici in die Lage versetzte, selbst Herzog von Florenz zu werden.

⁶⁶⁰ Agnolo Bronzino (eigentl. Agnolo di Cosimo) (1503-1572) war Schüler und Adoptivsohn von Pontormo. Bronzino war fast sein ganzes Leben lang als Hofmaler von Cosimo de' Medici tätig.

⁶⁶¹ Agnolo Bronzino: *Eine junge Frau mit ihrem kleinen Jungen* (zwischen 1540 und 1545) (Öl auf Holztafel, 99,5x76 cm) (National Gallery of Art, Washington).

⁶⁶² Bartholomé Esteban Murillo (1618-1682) lernte ab 1630 bei dem Maler Juan del Castillo (1584-1640) und wurde 1644 Mitglied der *Cofradia del Rosario* der Kirche *de La Magdalena* in Sevilla. 1646 eröffnete er eine eigene Werkstatt, 1660 gründete MURILLO die Akademie von Sevilla. Am 10. Mai 1665 wurde er in die *Cofradia de la Santa Caridad* aufgenommen.

⁶⁶³ Bartholomé Esteban Murillo: *Trauben- und Melonenesser* (um 1650) (Öl auf Leinwand, 145,9x103,6 cm) (Alte Pinakothek, München).

⁶⁶⁴ Bartholomé Esteban Murillo: *Lachender Junge* (um 1655-1660) (Öl auf Leinwand, 50x49,5 cm) Privatbesitz Madrid).

⁶⁶⁵ Bartholomé Esteban Murillo: *Alte Frau, von einem Buben verspottet* (um 1660-1665) (Öl auf Leinwand, 147,5x197 cm) (Gloucestershire, Dyrham Park, Sammlung Blathwayt).

ihre Schönheit (ebd., S. 211)⁶⁶⁶ oder sind ganz einfach als Kinder so unbefangen, dass es hinreissend wirkt (ebd., S. 217).⁶⁶⁷

Niemals habe man so etwas sehen können, hiess es am 19. Februar 1859 in der von Charles Dickens herausgegebenen Wochenschrift *Household Words*,⁶⁶⁸ Murillo habe tatsächlich „street children“ in ihrer natürlichen Umgebung gemalt, ohne jede akademische Künstlichkeit und so auch ohne pädagogischen Vorbehalt (*Murillo and his Picture Children* 1859, S. 274). Arme Kinder wurden zeitgenössisch „von der Strasse geholt“, wie man sagte, aber nicht gemalt, und schon gar nicht wurde in ihnen ein ästhetisches Vorbild gesehen, das den Begriff „Kind“ verallgemeinern sollte.

Das wohl berühmteste dieser Bilder zeigt Knaben beim Würfelspiel (*Murillo* 2001, S. 245).⁶⁶⁹ Man sieht keine kleinen Erwachsenen und doch auch keine pädagogischen Objekte, sondern Kinder in einem glücklichen Moment, von dem jeder weiss, dass er im nächsten Augenblick umschlagen kann in sein Gegenteil, nur um dann erneut gefunden und erlebt werden zu können. Notwendig dafür sind zwei Würfel, Leidenschaft und der Sinn, gewinnen und verlieren zu können, ohne je in der Lage zu sein, das Glück zu erzwingen. „Glück“ könnte man auch sagen, ist nicht einfach Gewinn, sondern Spiel.

⁶⁶⁶ Bartholomé Esteban Murillo: *Der Frühling als Blumenmädchen* (um 1660-1665) (Öl auf Leinwand, 121,3x98,7 cm) (London, The Trustee of Dulwich Picture Gallery).

⁶⁶⁷ Bartholomé Esteban Murillo: *Knabe, auf ein Fensterbrett gestützt* (nach 1670) (Öl auf Leinwand, 52x38,5 cm) (The National Gallery, London).

⁶⁶⁸ *Household Words* erschien jeden Mittwoch von März 1850 bis Mai 1859. Die Artikel erschienen in der Regel unsigniert.

⁶⁶⁹ Bartholomé Esteban Murillo: *Buben beim Würfelspiel* (um 1675-1680) (Öl auf Leinwand, 146x108,5 cm) (Alte Pinakothek, München).

Gesamtliteratur

- Aaland, B.: Frühe direkte Auseinandersetzung zwischen Christen, Heiden und Häretikern. Berlin: de Gruyter 2005. (= Hans Lietzmann Vorlesungen, Heft 8)
- Abbott, J.: Jonas a Judge; or, Law Among the Boys. Boston: William D. Ticknor 1840.
- Abbott, J.: Gentle Measures in the Management and Training of the Young: Or, The Principles on which a Firm Parental Authority May be Established and Maintained. New York: Harper&Brothers 1871.
- Achim und Bettina in ihren Briefen. Briefwechsel Achim von Arnim und Bettina Brentano. Bd. I/II. Hrsg. v. W. Vordriebe. Frankfurt am Main 1961.
- A Declaration of Faith and Order Owned and Practised in the Congregational Churches in England; Agreed Upon and Consented unto by their Elders and Messengers in their Meeting at the Savoy, Octob. 12. 1658. London: Printed for D.L. 1658.
- Aikin, J.: The Calendar of Nature. Designed for the Instruction and Entertainment of Young Persons. London: J. Johnson 1785.
- Aikin, J./Barbauld A.: Evenings at Home; or, the Juveline Budget Opened. Newly Revised and Corrected by C, Hartley. New York/Boston: C.S. Francis&Co., Crosby&Nichols 1852.
- Aikin, W.: The Story of the Eight-Year Study. New York: Harper 1942.
- A Journal or Historical Account of the Life, Travels, Sufferings, Christian Experiences and Labour of Love in the Work of the Ministry, of that Ancient, Eminent and Faithful Servant of Jesus Christ, George Fox. The Fifth Edition, Corrected. Vol. I/II. Philadelphia: B. and T. Kite 1808.
- Alanen, A.R.: Morgan Park: Duluth, U.S. Steel and the Forging of a Company Town. Minneapolis: University of Minnesota Press 2007.
- Alefeld, Y.-P.: Göttliche Kinder. Die Kindheitsideologie in der Romantik. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh Verlag 1996.
- A Little Pretty Pocket-Book, Intended for the Instruction and Amusement of Little Master Tommy, and Pretty Miss Polly. With Two Letters from Jack the Giant-Killer, and also a Ball of Pincushion; The Use of which will infallibly make Tommy a Good Boy, and Polly a good Girl. To which is added, A Little Song-Book, Being a New Attempt to teach Children the Use of their English Alphabet, by Way of Diversion. The First Worcester Edition. Worcester, Massachusetts: Isaiah Thomas 1787.
- Allgemeine Literatur-Zeitung vom Jahre 1815. Vierter Band. Die Ergänzungsblätter dieses Jahrgangs enthaltend. Halle/Leipzig: Expedition der Allgemeinen Literatur-Zeitung; Königl. Sächs. privil. Zeitungs-Expedition 1815.
- Altena, Th.: „Ein Häuflein Christen mitten in der Heidenwelt des dunklen Erdteils“. Zum Selbst- und Fremdverständnis protestantischer Missionare im kolonialen Afrika 1884-1918. Münster: Waxmann 2003.
- A Manifestation from Lieutenant Col. John Lilburn, Mr. William Walwyn, Mr. Thomas Prince, and Mr. Richard Overton, (Now Prisoners in the Tower of London) and Others, commonly (though unjustly) Styled levelers ... London: W. Larnier 1649.
- Amberg, L.: Wissenswerte Kindheit. Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts. Bern: Peter Lang Verlag 2004. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 42)
- An Agreement of the People for a Firm and Present Peace, upon Grounds of Common Right and Freedom ... s.l. 1647
- Andreae, J.V.: Christianopolis. Übers. u. hrsg. v. W. Biesterfeld. Stuttgart: Reclam 1975.

- Andresen, J.: Crisis and Kuhn. In: Isis Vol. 90 (1999), S. 543-657.
- Andry, N.: L'Orthopédie, ou l'Art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps. T. I/II. Paris: Veuve Alix, Lambert et Durant 1741.
- Antonetti, G.: Etienne-Gabriel Morelly: L'écrivain et ses protecteurs. In: Revue d'histoire littéraire de la France t. 84, n° 1 (janvier/(février 1984), S.19-52.
- Ariès, Ph.: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Avec 26 illustrations hors texte. Paris: Librairie Plon 1960.
- Ariès, Ph.: Geschichte der Kindheit. Übers. v. C. Neubaur/K. Kersten. M. e. Vorw. v. H. v. Hentig. München 1978.
- Arnim, A. v./Brentano, C.: Freundschaftsbriefe. Band I: 1801 bis 1806; Bd. II: 1807 bis 1829. Vollständige kritische Edition. Hrsg. v. H. Schultz. Frankfurt am Main 1998.
- Arnold, M.: Das Märchen-Kochbuch. Zwerg Nase in den Kochtopf geschaut. Köln 2000.
- Arnove, A./Zinn, H.: Voices of a People's History of the United States. New York et al.: Seven Stories Press 2004.
- Ascham R.: The Scholemaster Or Plaine and perfite way of teaching children, to vnderstand, write and speake the Latin tong, but specially purposed for the priuate bryging vp of youth in Ientlemen and Noble mens houses ... London: John Daye 1570.
- Ascham, R.: The Scholemaster. Ed. by J. E.B. Mayor. London: Bell and Daldy 1863.
- Ausfeld, J.W.: Erinnerungen aus Christian Gotthilf Salzmanns Lebens. Schnepfenthal: in Commission der Buchhandlung der Erziehungsanstalt 1813.
- Avrich, P.: The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States, Princeton, N.J.: Princeton University Press 1980/2006.
- Bacon, F.: Neu-Atlantis. Übers. v. G. Gerber, eingel. v. F.A. Kogan-Bernstein. Berlin (Ost): Akademie Verlag 1959. (Orig. 1627)
- Bagellardo, P.: Opusculum de aegritudinibus et remediis infantium. Padua 1472.
- Bagley, W.C.: Education and Utility. Bulletin of the Eastern Illinois Normal School (October 1909).
- Baillet, A.: Des enfans devenus celebres par leurs études ou par leurs ecrits. Traité historique. Paris: Chez Antoine Dezallier 1688.
- Bakunin, M.: Aufruf an die Slaven. Koethen: Selbstverlag des Verfassers 1848.
- Bakunin, M.A.: L'instruction intégrale. In: Egalité (Genève) n° 28-31, 31 juillet à 21 août (1869), S. 1-25.
- Balzac, J.-L. Guez de: Le Prince: Lettre I-II à Monseigneur le cardinal de Richelieu. Paris: T. Du Bray/P.-R. Rocolet/C. Sonnius 1631.
- Barbauld, A.: On Education. In: Miscellaneous Pieces in Prose. London: J. Johnson 1773, S. 305-320.
- Barbauld, A.: Hymns in Prose for Children. London: J. Johnson 1781.
- Barbauld, A.L.: Selected Poetry and Prose. Ed. by W. McCarthy/E. Kraft. Toronto: broadview literary texts 2002.
- Barnard, H.: Practical Illustration of the Principles of School Architecture. Hartford, CT: Press of Case, Tiffany and Company 1851.
- Barrow, R.: Plato, Utilitarianism and Education. London: Routledge and Kegan Paul 1975.
- Barzun, J.: The House of Intellect. London: Seecker&Warburg 1959.
- Basedow, J. B.: Kleines Buch für Aeltern und Lehrer aller Stände. Zur elementarischen Bibliothek gehörig. Erstes Stück. Leipzig: Fritsch 1771.
- Baur, G.: Erziehung, falsche Richtungen derselben. In: K.A. Schmidt (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. Zweiter Band: Director - Globus. Gotha: Verlag von Rudolf Besser 1860, S. 261-275.
- Bayle, P.: Article IX. Oeuvres diverses d'un Auteur de sept ans, ou Recueil des Ouvrages de MONSIEUR LE DUC DU MAYNE, qu'il a fait pendant l'année 1677. & Dans le

- commencement de 1678. A Paris in 4. In: Nouvelles de la République des lettres (Février 1685), S. 193-199.
- Bechstein, L.: Fahrten eines Musikanten. Erster Theil. Schleusingen: Verlag von Conrad Glaser 1837.
- Benoît de Maillet: Sentimens des philosophes sur la nature de l'âme. Paris 1743. (= Nouvelles Libertés de penser)
- Bentham J.: An Introduction to the Principles of Morals and Legislation. A New Edition, Corrected by the Author, Vol. I. London: W. Pickering 1828.
- Bentham, J.: Works, ed. by J. Bowring, Vol X. Edinburgh: William Tait 1843.
- Berard, A. B.: School History of England. London: A.S. Barnes&Co. 1871.
- Bermingham, M.: Manière de bien nourrir et soigner les enfants nouveau-nés. Paris: Barrois 1750.
- Beschreibung der Reise R.P. Antonii Sepp. S.J. aus Tyrol an der Etsch, nach Paraguay, geschrieben aus der Völkerschaft Japayu, den 24ten Junuis 1692. In: Geschichte von Paraguay und dem Missionswerke der Jesuiten in diesem Lande aus dem Französischen des P. Franz Xaver de Charlesvoix von der Gesellschaft Jesu. Nürnberg: Bey Gabriel Nicolaus Raspe 1768, S. 5-40.
- Bettine von Arnim: Werke und Briefe in drei Bänden. Hrsg. v. W. Schmitz/S. v. Steinstorff. Frankfurt am Main 1988ff.
- Bettine von Arnim: Die Günderode. Mit einem Essay von Chr. Wolf. Frankfurt am Main 1983.
- Bettine von Arnim: Clemens Brentanos Frühlingskranz aus Jugendbriefen ihm geflochten, wie er selbst schriftlich verlangte. M. e. Nachw. v. H. Schultz. Frankfurt am Main 1985. (erste Ausg. 1844)
- Beutler, H.: Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. In: Deutsches Museum Erster Band (Januar bis Junius 1786), S. 425-455.
- Bihlmeier, P.: Die Regel des heiligen Benedikt aus dem Lateinischen übersetzt. Kempten/München: Kösl 1914.
- Blanc, L.: Geschichte der zehn Jahre 1830 bis 1840. Übers. v. G. Fink. Band I-III. 2. Auflage. Leipzig: Verlagsbureau 1847.
- Blum, R. (Hrsg.): Vorwärts! Volks-Taschenbuch für das Jahr 1847. Unter Mitwirkung mehrerer freisinnigen Schriftsteller Deutschlands. Fünfter Jahrgang. Leipzig: Verlag von Robert Friese 1847.
- Bluntschli, J.K.: Die Kommunisten in der Schweiz nach den bei Weitling vorgefundenen Papieren. Wörtlicher Abdruck des Kommissionalberichts an die H. Regierung des Standes Zürich. Zürich: Orell, Füssli und Comp. 1843.
- Bodin, J.: Les Six Livres de la République. Un abrégé du texte de l'édition de Paris de 1583. Ed. par A. Mairet. Paris: Librairie Générale Française 1993.
- Bonnet, C.: Philosophische Untersuchung der Beweise für das Christenthum. Samt desselben Ideen von der künftigen Glückseligkeit des Menschen, Übersetzt und mit Anmerkungen versehen v. J.C. Lavater. Zürich: Bey Fuesslin und Compagnie 1769.
- Bornemann, W.: Lehrbuch der von Friedrich Ludwig Jahn, unter dem Namen Turnkunst, wiedererweckten Gymnastik. Berlin: Bei Dieterici 1814.
- Boyer Le Jeune: Lettre à M. C. sur la mécanique de l'esprit. In: Mercure de France (Novembre 1742), S. 2404-2415.
- Braun, T./Liermann E.: Feinde, Freunde, Zechkumpane: Freiburger Studentenkultur in der Frühen Neuzeit. Münster: Waxmann 2007. (= Münsteraner Schriften zur Volkskunde und europäischen Ethnologie, Band 12)
- Bremner, R.H. (Ed.): Children and Youth in America. A Documentary History. Vol. I: 1600 - 1865. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1970.
- Bridge, W.: Twelve Several Books. London: Peter Cole 1654

- Brie, F.: Thomas More der Heitere. In: Englische Studien 71 (1936), S. 27-57.
- Brigham, W. (Ed.): The Compact with the Charter and Laws of the Colony of New Plymouth: With the Charter of the Council at Plymouth, and an Appendix, Containing the Articles of Confederation of the United Colonies of New England, and other Valuable Documents. Boston: Dutton and Wentworth 1836.
- Brisbane, A.: Social Destiny of Man: or, Association and Reorganization of Industry. Philadelphia: C.-F. Stollmeyer 1840.
- Brouzet, N.: Essai sur l'éducation médicale des enfans, et leurs maladies. T. I/II. Paris: Chez la Veuve Cavelier&Fils 1754.
- Brown, D.A. (Ed.): Virtue and Beauty. Leonardo's *Gineva de' Benzi* and Renaissance Portraits of Women. Princeton, N.J.: Princeton University Press 2001.
- Brown, E.E.: The Making of Our Middle Schools. A History of the American Secondary Education From its Origins in the Latin Grammar Schools of the Seventeenth Century through the Popularization of the High Schools at the End of the Nineteenth Century. 1905. Repr. New York: Arno Press&The New York Times 1969.
- Brunn, F.L.: Versuch einer Lebensbeschreibung J.H.L. Meierotto's. Berlin: Verlag der Königl. Preuss. Akademischen Kunst- und Buchhandlung 1802.
- Burk, F.L.: The Training of Teachers: The Old View of Childhood, and the New. In: Atlantic Monthly Vol. 80, No. 480 (October 1897), S. 547-561.
- Burk, F.L.: Lock-Step Schooling and a Remedy: The Fundamental Evil and Handicaps of Class Instruction and a Report of Progress in the Construction of an Individual System. Sacramento, Cal.: F.W. Richardson 1913.
- Cabet, E.: Voyage en Icarie. Présentation d'H. Desroche. Paris/Genève: Slatkine 1979. (erste Ausgaben 1840/1842)
- Caboche-Demerville, J.: Panthéon de la jeunesse ... Paris 1842.
- Cadogan, W.: Essay Upon Nursing and the Management of Children, from their Birth to Three Years of Age. In a Letter to one of the Governors of the Foundling Hospital. Published by Order of the General Committe for transacting the Affairs of the said Hospital The Sixth Edition. London: J. Roberts 1753.
- Cajot, J.-J.: Les plagiats de M. J.J.R. de Genève, sur l'éducation. La Haye: Chez Durand, Libaire 1766.
- Callahan, R.E.: Education and the Cult of Efficiency. Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools. Chicago: The University of Chicago Press 1962.
- Calvin, J.: Institution de la Religion Chrétienne. Livre Quatrième. Edition nouvelle par La Société Calviniste de France. Genève/Paris/Bruxelles: Labor et Fides, Librairie Protestante, Les Semailles 1958.
- Camden's Britannia Abridg'd; with Improvements, and Continuations, to this Present Time. To which are Added, Exact Lists of the Present Nobility of England, Scotland, and Ireland: Also a Valuation of all Ecclesiastical Preferments at the End of Each County. With many other Useful Additions. The Whole Carefully Perform'd, and Illustrated with Above Sixty Maps Exactly Engraven. Vol. I/II. London: Joseph Wild 1701.
- Cantegrel, F.: The Children at the Phalanstery. A Familiar Dialogue on Education. Transl. by F. G. Shaw. Boston: William D. Ticknor & Co 1848.
- Carozzi, C.: Weltuntergang und Seelenheil. Apokalyptische Visionen im Mittelalter. Übers. v. E. Moldenhauer. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1996.
- Carter, J.G.: Letters to the Hon. William Prescott, LL.D. On the Free Schools of New England, with Remarks upon the Principles of Instruction. Boston: Cummings, Hilliard&Co. 1824.

- Carter, J.G.: *Essays on Popular Education, Containing a Particular Examination on the Schools of Massachusetts, and an Outline of the Institution for the Education of Teachers.* Boston: Bowles&Dearborn 1826.
- Case, R.D.: *The Platoon Schools in America.* Stanford, CA: Stanford University Press 1931.
- Casson, L.: *Everyday Life in Ancient Rome.* Rev. and exp. Ed. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press 1999.
- Céard, J.: *Les talents de Bernard Palissy.* In: *L'intelligence du passé: les faits, l'écriture et le sens. Mélanges offerts à Jean Lafond.* Tours: Presses de l'Université de Tours 1988, S. 139-147.
- Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preussen. Hrsg. v. F. Stiehl. Jahrgang 1866. Berlin: Verlag von Wilhelm Hertz 1866.
- Cesalpino, A.: *De metallicis libri tres.* Noribergae: Recusi, curante Conrado Agricola 1602.
- Chamber, A.F.: *The Child and the Childhood in Folk-Thought. (The Child in Primitive Culture).* New York: Macmillan&Co 1896. Repr. Charleston SC: Bibliobazaar 2007.
- Chavasse, P.H.: *Advice to a Mother on the Management of her Children, and on the Treatment on the Moment of some of their More pressing Illnesses and Accidents.* Ninth Edition. Philadelphia: J.P. Lippincott&Co 1868.
- Chicoineau, J.C.: *Dances, Music and Theatre in Nauvoo.* In: *Western Illinois Regional Studies (Spring 1979), S. 5-19.*
- Chiosso, J.: *Gymnastics, an Essential Branch of National Education, both Public and Private; the Only Remedy to Improve the Present Physical Condition of Man.* London/ Paris, New York: Walton&Maberly, H. Ballière 1854.
- Christliche Hauss-Schule d.i. Einfältige Anleitung zur Christlichen Auferziehung der Kinder/Wie dieselbe von denen Eltern und allen denenjenigen/welche an der Stelle sind, Z.E. von Stief- und Pflege-Eltern, Vormündern u.d.gl. unter göttlichen Seegen glücklich können angestellt werden, In allgemeinen und besondern Regeln entworfen von einem Mit-Arbeiter an der Kinder-Zucht. Zittau o. J
- Clark, S.M.: *James Gordon Carter: His Influence in Massachusetts Education, History, and Politics from 1820-1850.* Unpubl. Ph. D. Boston College 1982. <http://proquest.umi.com/>
- Cobb, L.: *The Evil Tendencies of Corporal Punishment as a Means of Moral Discipline in Families and Schools, Examined and Discussed. In Two Parts, with an Appendix.* New York: Mark H. Newman&Co. 1847.
- Cobb, St.: *The New Leaven: Progressive Education and its Effect Upon the Child and Society.* New York: Day 1928.
- Cobb, St.: *The Romance of Beginnings.* In: *Progressive Education Vol. 6 (January 1929), S. 66-73.*
- Cohen, R.D.: *Children of the Mill: Schooling and Society in Gary, Indiana, 1906-1960.* New York: Routledge 2002.
- Cohn, N.: *Die Erwartung der Endzeit. Vom Ursprung der Apokalypse.* Übers. v. P.
- Colet, L.: *Enfances célèbres.* Paris 1854.
- Collins, J./Foley, P. (Eds.). *Promoting Children's Wellbeing. Policy and Practice.* Bristol: The Policy Press 2008.
- Concerning the Sorrows of Childhood, In: *The Atlantic Monthly Vol. 9, Issue 53 (March 1862), S. 338-351.*
- Condillac, E.B.: *Abhandlung über die Empfindungen.* Übers. v. J.M. Weissegger. Wien: Johann David Hörling 1791.
- Condrell, K.N.: *The Unhappy Child. What Every Parent Need to Know.* Amherst, N.Y.: Prometheus Books 2006.
- Connor, W.R.: *Tribes, Festives and Processions: Civic Ceremonies and Political Manipulations in Archaic Greece.* In: *Journal of Hellenistic Studies 107 (1987), S. 40-50.*

- Conversation on a Lead Pencil. In: The American Journal of Education N.S. Vol. XI (1862), S. 353-356.
- Cook, A. K.: About Winchester College. To which is prefixed *De Collegio Wintoniensi* by Robert Matthew. London: Macmillian&Co. 1917.
- Correspondance d'Erasmus. Edition intégrale. Traduite et annotée d'après l'Opus Epistolarium de P.S. Allen/H.M. Allen/H.W. Garrod. Tome 1: 1485-1514. Traduction et notes de M. Delcourt. Paris: Gallimard 1967.
- Cosmar, A.: Neuester und vollständigster Wegweiser durch Berlin und Potsdam für Fremde und Einheimische. Mit einem alphabetisch geordneten Verzeichniss der Königlichen Institute und Gebäude, aller stabilen Sehenswürdigkeiten, so wie sämtlicher Privat-Anstalten zum Nutzen und Vergnügen des Publikums, nebst Angabe der Zeit, in welcher sie für jedermann zur Besichtigung offenstehen und denn nöthigen statistischen und historischen Notizen. Dreizehnte vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin: Verlag von Th. Grieben 1851.
- Courtis, St.: The Gary Public Schools: Measurement of Classroom Products. New York: General Education Board 1919.
- Coustel, P.: Les Règles de l'éducation des enfants. T. I/II. Paris: Michallet 1687.
- Croton-on-Hudson Historical Society: Croton-in-Hudson. Charleston, NC: Arcadia 2001.
- Crousaz, J.-P. de: Logique, ou Système abrégé de réflexions qui peuvent contribuer à la netteté et à l'étendue des nos connoissances. Amsterdam 1737.
- Curry, J.: The Principles and Practice of Common-School Education. Edinburgh/London: James Gordon, Hamilton, Adams, &Co. 1861.
- Damen-Erziehung. In: Damen-Journal Erster Jahrgang Erster Band (Januar bis März 1784), S. 54-59.
- Das Königreich Württemberg. Eine Beschreibung von Land, Volk und Staat. Herausgegeben von dem K. Statistisch-Topographischen Bureau. Stuttgart: Verlag von Wilhelm Nitzschke 1863.
- Dearborn, N.H.: The Oswego Movement in American Education. New York: Teachers College, Columbia University 1925.
- Declais Berkvam, D.: Enfance et maternité dans la littérature française des XVIIe et XIIIe siècles. Paris: Honoré Champion 1981.
- Delano, St. F. : Brook Farm: The Dark Side of Utopia. Cambridge/Mass./London: Belknap Press of Harvard University Press 2004.
- Delbrück, F.: Lehrsätze, Rathschläge und Fragen über Erziehung und Unterweisung der Jugend. Zum Gebrauche bey seinen akademischen Vorträgen über Pädagogik. Bonn: Bey Adolph Marcus 1823.
- Delcroix, V.: Les Jeunes Enfants illustres. Rouen 1888.
- Demers, P.: From Instruction to Delight. An Anthology of Children's Literature to 1850. Third Edition. Oxford: Oxford University Press 2009.
- Denkschrift der deutschen Turnerschaft. In: Lübeckische Blätter Zweiter Jahrgang (1860), S. 406/407.
- Der Gesellige. Eine moralische Wochenschrift. Dritter Theil Halle: Verlag Johann Justinus Gebauer 1749.
- Der Mensch, eine moralische Wochenschrift. Dritter Theil. Halle: Bey Joh. Justinus Gebauer 1752.
- Der Tugendbund. Aus den hinterlassenen Papieren des Mitstifters Professor Dr. Hans Friedrich Gottlieb Lehmann. Hrsg. v. A. Lehmann. Berlin: Haude- und Spenersche Buchhandlung 1867.
- Desessartz, J.-Ch.: Traité de l'éducation corporelle des enfans en bas-âge, ou reflexions pratiques sur les moyens de procurer une meilleure constitution aux citoyens. Paris: Che Thomas Hérisant 1760.

- Des Hochberühmten Becheri Medicinische Schatz-Kamer/Darinnen zu finden/Wie man die Kinder-Kranckheiten mancherley Alters/glücklich und geschwind curiren kan. Aus dessen hinterlassenen raren Manuscriptis Mit Fleiss zusammengetragen von H.I.I. Leipzig : In Verlegung Christoff Hülsens 1700.
- De Stael, A.G.: Über Deutschland. Vollständige und neu durchgesehene Fassung der deutschen Erstausgabe von 1814. Übers. v. F. Buchholz u. a.; hrsg. v. M. Bosse. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1985. (frz. Orig. 1813)
- De Vallambert, S.: Cinq livres de la manière de nourrir et gouverner les enfans dès leur naissance. Ed. C.H. Winn. Genève: Droz 2005. (= Cahiers d'Humanisme et Renaissance, t. 74)
- Dhuoda: Manuel pour mon fils. Lat.-franç. éd. Trad. par B. de Vregille/C. Mondésert, S.J.; éd. par P. Riché. Paris: Les Editions du Cerf 1991.
- Dickens, Ch.: An Elastic Trade. In: All the Year Round Vol. VII, No. 151-176 (March 15 – September 6 1862), S. 141-144.
- Die grossartige Auswanderung des Andreas Dietsch und seiner Gesellschaft nach Amerika, Zürich: Limmat Verlag 1978.
- Die philosophischen Hauptvorlesungen Immanuel Kants. Nach den neu aufgefundenen Kollegheften des Grafen Heinrich zu Dhona-Wundlacken. M. e. Nachtr. hrsg. v. A. Kowalewski. Repr. Nachdr. d. Ausg. München 1924. Hildesheim 1965.
- Diefenbach, L.: Origines Europaeae. Die alten Völker Europas mit ihren Sippen und Nachbarn. Studien. Frankfurt am Main: Verlag von Joseph Baer 1861.
- Dignath, St.: Die Pädagogik der Jesuiten in den Indio-Reduktionen von Paraguay (1609-1767). Bern et al: Peter Lang Verlag 1978.
- Dilthey, W.: Gesammelte Schriften Band X: System der Ethik. Hrsg. v. H. Nohl. 3. Aufl. Stuttgart/Göttingen: B.G. Teubner Verlagsgesellschaft, Vandenhoeck&Ruprecht 1970.
- Dodd, G.: Arts and Manufactures. India-Rubber and Gutta-Percha. Lesson I. India Rubber. In: E. Hughes (Ed.): Reading Lessons. Advances Series. Fourth Book. With Numerous Illustrations. London: Longman, Brown, Green, Longmans&Roberts 1858, S. 203-217.
- Dotzler, B. J.: Papiermaschinen: Versuch über Communication&Control in Literatur und Technik. Berlin: Akademie Verlag 1996.
- Douglas Wiggin, K.: Children's Rights. In: Scribner's Magazine Vol. XII, No. 2 (August 1892), S. 242-248.
- Dupeux, C./Jezler, P./Wirth, J. (Hrsg.): Bildersturm. Wahnsinn oder Gottes Wille? Zürich: NZZ-Verlag 2000.
- Dupont-White, Ch. B.: Le progrès politique en France. Paris: Libraire Guillaumin et Co. Editeurs 1868.
- Echternkamp, J.: Der Aufstieg des deutschen Nationalismus (1770-1840). Frankfurt am Main: Campus Verlag 1998.
- Edler von Keess, St. (Hrsg.): Darstellung des Fabriks- und Gewerbswesens in seinem gegenwärtigen Zustande, vorzüglich in technischer, mercantilischer und statistischer Beziehung. Nach den neuesten und zuverlässigsten Quellen und nach vieljährigen eigenen Beobachtungen, mit stets Berücksichtigung der neuesten Erfindungen und Entdeckungen, und des Zustandes des Fabriks- und Gewerbswesens im österr. Kaiserstaate bearbeitet. Zweite, berichtigte, viel vermehrte und mit einem Anhang bereicherte Ausgabe. Erster Theil. Wien: Bey Mörschner und Jasper 1824.
- Eichel, W. (Hrsg.): Geschichte der Körperkultur in Deutschland. Band I-IV. Berlin: Sportverlag 1969-1973.
- Ellis, R.: Imagining Atlantis. New York: Alfred A. Knopf 1998.
- Elyot, Th.: The Boke named The Governour. London/New York: J.M. Dent, E.P. Dutton 1907. Renaissance Editions. <http://www.uoregon.edu/~rbear/gov/gov1.htm>

- Emerson, R.W.: The Young American. A Lecture Read Before the Mercantile Library Association, in Boston, at the Odeon, Wednesday, 7 February, 1844. In: The Dial Vol. IV (1844), S. 484-507.
- Engels, F.: Beschreibung der in neuerer Zeit entstanden und noch bestehenden kommunistischen Siedlungen. In: Deutsches Bürgerbuch für 1845. Hrsg. v. H. Püttmann. Darmstadt: C.W. Leske 1845, S. 326-340.
- Entz, G.A.: Paradise in the Plains: The Development of Cooperative Alternatives in Kansas, 1850-1900. Ph. D. Thesis. University of Utah 1999.
- Erziehung. In: Allgemeine deutsche Real-Encyclopädie für die gebildeten Stände. Neunte Originalauflage. In fünfzehn Bänden. Fünfter Band. Entführung bis Gebläse. Leipzig: F.A. Brockhaus 1844, S. 84-88.
- Erziehung. In: Wiegand's Conversations-Lexikon für alle Stände. Vierter Band. Deutschland-Feodossa. Leipzig: Verlag von Otto Wiegand 1847, S. 772-774.
- Exerzir-Reglement für die Eidgenössische Infanterie. Erstes Heft, enthaltend den Unterricht der Soldaten. Zürich: Schweizer Armee 1834.
- Fachin, A.: Die Glorifizierung der Kindheit in der Erinnerung älterer Menschen. In: H. G. Zapotoczky/P.K. Fischhof (Hrsg.): Psychiatrie der Lebensabschnitte. Wien/New York: Springer Verlag 2002.
- Fachin, A.: Die Glorifizierung der Kindheit in der Erinnerung älterer Menschen. In: H. G. Zapotoczky/P.K. Fischhof (Hrsg.): Psychiatrie der Lebensabschnitte. Wien/New York: Springer Verlag 2002.
- Fahl, A.: Das Hamburger Bürgermilitär, 1814-1868. Berlin: D. Reimer 1987.
- Falconet, N.: Système des fievres et des crises, Selon la doctrine d'Hippocrate, Des Febrifuges, des Vapeurs, de la Goute, de la Peste, etc. Singularitez importantes sur le petite Verole. De l'Education des enfants. De l'abus de la Bouielle. Paris: Chez Antoine-Urbain Coustelier 1723.
- Feinberg, H.: Elsie Chomsky: A Life in Jewish Education. Unpubl. Paper. Cambridge/Mass.: Hariett Feinberg 1999.
- Fenelon, F.: Œuvres, t. I. Ed. J. Le Brun. Paris : Gallimard 1983.
- Feucht, E.: Das Kind im Alten Aegypten Die Stellung des Kindes in Familie und Gesellschaft nach altägyptischen Texten und Darstellungen. Frankfurt/New York: Campus Verlag 1995.
- Fichte, J.G.: Versuch einer Kritik aller Offenbarung. Zweite, vermehrte, und verbesserte Auflage. Königsberg: Im Verlag der Hartungschens Buchhandlung 1793.
- Fichte, J.G.: Werke. Hrsg. v. I. H. Fichte. Band VII: Zur Politik, Moral und Philosophie der Geschichte. Berlin: Walter de Gruyter&Co. 1971.
- Fildes, V.: Neonatal Feeding Practices and Infant Mortality during the 18th Century. In: Journal of Biosocial Science Vol. 12 (1980), S. 313-324.
- Fineberg, J.: *mit dem auge des Kindes*. Kinderzeichnung und moderne Kunst. Hrsg.v. H. Friedel/J. Helfenstein. Stuttgart: G. Hatje 1995.
- Fireside Philosophy; or Familiar Talks About Common Things. New Cork: James G. Gregory 1863.
- First Annual Report of the Secretary of the Board Commissioners of Common Schools, 1838-39. Hartford CT: 1839.
- Fliegende Blätter aus den Rauhen Hause zu Horn bei Hamburg. Zehnte Serie. Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses 1853.
- Flower, E.: Gary, the Magic City. In: Putnam's Magazine Vol. V, No. 6 (March 1909), S. 643-653.
- Formey, J.-H. S.: Le Philosophe Chrétien, ou discours moraux. Leyde: De l'Impr. d'Elie Luzac, Fils 1751.
- Formey, J.-H. S.: Anti-Emile. Berlin: Néaulme 1763

- Formey, J.-H. S.: La vie de Mr. Jean Philippe Baratier, Maître ès Art, & Membre de la Société Royale des Sciences de Berlin. Utrecht: Chez Etienne Neaulme 1741.
- Formey, J.-H.-S.: La vie de M. Jean-Philippe Baratier ... Francfort/Leipzig 1755.
- Fortgesetzte Abhandlung von der menschlichen Kinderzucht. In: Der Mensch, eine moralische Wochenschrift. Dritter Theil. Halle: Joh. Justinus Gebauer 1752, S. 153-160.
- Fortuin, R.W.: Der Sport im augusteischen Rom: Philologische und sporthistorische Untersuchungen. Mit einer Sammlung, Übersetzung und Kommentierung der antiken Zeugnisse zum Sport in Rom. Wiesbaden: Georg Steiner Verlag 1996.
- Fourier, Ch.: Oeuvres Complètes, Tome Cinquième: Théorie de l'unité universelle. Quatrième volume. Deuxième édition. Paris: Publié par la Société pour la propagation et pour la réalisation de la théorie de Fourier 1841.
- Francke, A.H.: Der grosse Aufsatz. Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts. Hrsg. v. O. Podczek. Berlin 1962. (= Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, philologisch-historische Klasse, Band 53/Heft 3)
- Freye Stimmen frischer Jugend. Durch Adolf Ludwig Follen. Jena: Kröker'sche Buchhandlung 1819.
- Fritz, E.: Johann Georg Rapp (1757-1847) und die Separatisten in Iptingen. Mit einer Edition der relevanten Iptinger Kirchenkonventsprotokolle. In: Blätter für württembergische Kirchengeschichte 95 (1995), S. 133-207.
- Fröbel, J.: Die deutsche Auswanderung und ihre culturhistorische Bedeutung. Fünfzehn Briefe an den Herausgeber der Allgemeinen Auswanderungs-Zeitung. Leipzig: Bei Franz Wagner 1858.
- Froelicher, F.M.: The Beginnings of Park School: The Personal Account of Hans Froelicher. In: Maryland Historical Magazine (Spring 1995).
- Frohschammer, J.: Menschenseele und Physiologie. Eine Streitschrift gegen Professor Carl Voigt in Genf. München: Literarisch-artistische Anstalt 1855.
- Gage-Dell, B.M./Elwyn, F.: The Parents of Hessian Hills. In: Progressive Education Vol. 7, No. 8 (December 1930), S. 408-411.
- Gesner, C.: De rerum fossilium, lapidum et gemmarum maximè, figuris&similitudinibus Liber: non solum Medicis, sed omnibus rerum Naturae ac Philologiae studiosis, utilis&iucundus futurus. Tiguri 1565. In: De omni rerum fossilium genere, gemmis, lapidibus, metallis, et huiusmodi, libri aliquot, plerique nunc primum editi. Tiguri: Excudebat Jacobus Gesnerus 1565.
- Giffin, W.M.: School Days in the Fifties. A True Story and Some Untrue Names of Persons and Places. With an Appendix Containing an Autobiographical Sketch of Francis Wayland Parker. Chicago: A. Flanagan Company 1906.
- Gillhofer/H.-U. Möhring. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag 1997. (amerik. Orig. 1993)
- Gilman, C.P.: Herland. New York: Pantheon Books 1979. (erste Ausg. 1915)
- Giroud, G.: Cempius. Education intégrale - coeducation des sexes. D'après les documents officielles et les publications de l'établissement. Paris: Librairie C. Reinwald, Schleicher Frères Editeur 1900.
- Gnüg, H.: Utopie und utopischer Roman. Stuttgart: Reclam 1999.
- Golden, M.: Children and Childhood in Classical Athens. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press 1990.
- Goodrich, S.G.: Curiosities of Human Nature. The Admirable Crichton. Boston: C.H. Peirce and G.C, Rand 1849.

- Gottheil, P.E.: Die Innere Mission auf dem Gebiet der Judenmission. Ein Vortrag, auf der Bruchsaler Konferenz für Innere Mission gehalten. In: Mission unter Israel. Quartalsschrift für die Judenmission Neue Folge Jg. 5 (1868), S. 9- 21.
- Graham, M.F.: The Use of Reform, ‚Godly Discipline‘ and Popular Behaviour in Scotland and Beyond, 1560-1619. Leiden: E.J. Brill 1996.
- Grandière, M.: L’idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle en France. Oxford: Voltaire Foundation 1998.
- Grant, M.: L’aube du Moyen Age. Paris: Celiv 1985. (amerik. Orig. 1981)
- Greenblatt, St.: Wunderbare Besitztümer. Die Erfindung des Fremden: Reisende und Entdecker. Übers. v. R. Crackett. Berlin: Wagenbach 1994. (engl. Orig. 1991)
- Gründer, H.: Christliche Heilsbotschaft und weltliche Macht: Studien zum Verhältnis von Mission und Kolonialismus. Gesammelte Aufsätze. Hrsg. v. F.-J. Post/Th.Küster/C.Sorgenfrey. Münster: LIT 2004.
- Grundsätze einer wolgesitteten und wolanständigen Lebensart für die Jugend in allen Ständen. Zweyte verbesserte und vermehrte Auflage. Kempten/Frankfurt/Leipzig: Carl Gottwalt Benjamin Fritsch 1780.
- Guillard de Beurieu, G.: L’élève de la nature. Par J.J. Rousseau, autrefois Citoyen de Genève. T.I/II. Amsterdam: Chez Pierre Erialed 1764.
- Gunnerus, J.E.: Vollständige Erklärung des Natur- und Völkerrechts nach den Grundsätzen des Herrn Hofrath Darjes. Siebenter Teil. Neueste Auflage. Wien: Bey Joh. Thomas Edlen von Trattnern 1786.
- GutsMuths, J.C.F.: Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes. Mit vier Kupfertafeln. Frankfurt am Mayn: Bei den Gebrüder Wilmans 1817.
- Haller, K. L.v.: Die wahren Ursachen und die einzig wirksamen Abhülfsmittel der allgemeinen Armut und Verdienstlosigkeit. Schaffhausen: Verlag der Hurterschen Buchhandlung 1850.
- Hamann, J.G.: Sämtliche Werke, hrsg. v. J. Nadler, II. Band: Schriften über Philosophie/Philologie/Kritik 1758-1763. Repr. Nachdr. d. Ausg. Wien 1950. Wuppertal 1999.
- Hamlett Bremner, R. (Ed.): Children and Youth in America: A Documentary History. Vol. I: 1600-1865. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1970.
- Handbüchlein der Missionsgeschichte und Missionsgeographie. Herausgegeben von dem Calwer Verlags-Verein. Mit einer Missionscharte. Zweitem verm. Aufl. Calw/Stuttgart: Vereinsbuchhandlung; J.F. Steinkopf 1846.
- Hart, J.S.: In the School Room. Chapters in the Philosophy of Education. Philadelphia: Eldredge&Brother 1868.
- Hartwell, S.O.: A Side-Light on Platoon Schools. In: The Elementary School Journal Vol. 25, No. 6 (February 1925), S. 437-441.
- Hauff, W.: Märchen/Novellen. Nach den Originaldrucken. Hrsg. v. S. v. Steinsdorff. Zürich 1976.
- Hauff, W.: Der Zwerg Nase. Hamburg 1993.
- Haym, R.: Die romantische Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Geistes. Repr. Nachdr. der Ausgabe Berlin 1870. Hildesheim/New York 1977.
- Hecker, F.: Die Erhebung des Volkes in Baden für die deutsche Republik im Frühjahr 1848. Basel: J. C. Schadelitz 1848.
- Heine, H.: Die romantische Schule (1835). In: H. Heine: Beiträge zur deutschen Ideologie. M. e. Einl. v. H. Mayer. Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein 1971, S. 111-235.
- Heine, H.: Reisebilder. BookSurge Publishing 2000.
- Hergang, K.G.: Handbuch der pädagogischen Literatur. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen. Leipzig 1840.

- Hergang, K.G.: Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens, bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern. Zweite durchgesehene Auflage. Erster Band: ABC-Bücher - Gymnastik. Zweiter Band: Haas - Ulrich Zwingli. Grimma/Leipzig 1851, 1852. (erste Aufl. 1843)
- Hergenröther, J.: Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Ein Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden. 2. Aufl. Sulzbach 1830.
- Hermann, H.: Die äusseren Formen der Schularbeit in den Schulklassen des 16. Jahrhunderts. München: Pestalozzi-Verlag 1929. (= Schriften zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Dolch, Band 1)
- Herrmann, M.: Bilder aus dem Kinderleben des sechzehnten Jahrhunderts. In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte Jahrgang 20 (Berlin 1910), S. 125-145.
- Hiller, G.: Gedichte und Selbstbiographie. Erster Theil. Zweite Auflage. Köthen: Auesche Hofbuchhandlung 1806.
- Hillison, J.: Early American Vocational Education at New Harmony. In: Journal of Vocational Education Research Vol. 12, No. 3 (Summer 1987), S. 81-93.
- Hills, J.V. (Ed.): Common Life in Early Church. Essays Honouring Graydon F. Snyder. Harrisburg, Pa: Trinity Press 1998.
- Hilton, J.: Lost Horizon. New York: Pocket Books 1988. (erste Aufl. 1933)
- Hindman, H.D.: Child Labor: An American History. New York: M.E. Sharpe 2002.
- Hirsch, S.: Erinnerungen an die Jahre 1807-1813. Vortrag im Evangelischen Verein. Berlin: Verlag von Wilhelm Hertz 1859.
- Hitzig, J.E.: E.T.A. Hoffmanns Leben und Nachlass. M. Anm. z. Text v. W. Held. Frankfurt am Main 1986. (erste Ausg. 1823)
- Hocking, A./Hocking E.: Creating a School In: The Atlantic Monthly Vol. 99 (December 1955), S. 63-66.
- Hoffmann, E.T.A.: Spukgeschichten. M. Illustrationen v. M. Wurmdobler. Frankfurt am Main/Leipzig 1996.
- Hoffmann, E.T.A.: Werke: Digitale Bibliothek Bd. 8. Directmedia Berlin (1999).
- Hoffmann, E.T.A.: Die Elixiere des Teufels. Roman. M. e. Nachw. v. G. Hay. 3.Aufl. München 2001. (erste Ausg. 1815/1816)
- Hoffmann, G.: Kleine teutsche Schrifften. Von Erziehung der Jugend. Und Vernünfftigen Einrichtung des Schul-wesens. Zittau 1720.
- Hollenbach, Th.: Turnvater Jahn - Gouvernentalität der Ertüchtigung. In: S. Weber/S., Maurer (Hrsg.): Gouvernentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen - Macht – Transformation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006.
- Holley, M.: Samantha on Children's Rights. Illustrations by Ch. Grunwald. New York: G.W. Dillingham Company 1909.
- Holting, G.: Zweites Berliner ABC- und Lese-Buch mit 16 illuminierten Bildern. Allen artigen und fleissigen Kindern zum Nutzen und Vergnügen gewidmet. Fünfte Auflage. Berlin: Winckelmann und Söhne (1862).
- Horaz: Sämtliche Werke. Lateinisch-deutsche Ausgabe. Hrsg. u. übers. v. H. Färber u.a. 10. Aufl. München/Zürich: Artemis Verlag 1985.
- How to Be Happy. Written for the Children of Some Dear Friends. By a Lady. Second Edition. Hartford: D.F. Robinson&Co. 1833.
- Huarte, J.: Examen des esprits pour les sciences ... Paris 1645.
- Hübner, J.: Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien Aus dem Alten und Neuen Testamente, der Jugend zum Besten abgefasset. Nebst einer Vorrede E. Hoch-Ehrwürdigen Ministerii der Stadt Hamburg. Leipzig 1731.

- Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/ K. Giel. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980.
- Hutchinson, D.: A Natural History of Place in Education. New York/London: Teachers College Press 2004.
- Itard, J.M.G.: Rapport fait à S.E. le Ministre de l'Intérieur sur les nouveaux développements et l'état actuel du sauvage de l'Aveyron. Paris: Imprimerie impériale 1807.
- Jacobson, L.: Raising Consumers. Children and American Mass Market in the Early Twentieth Century. New York: Columbia University Press 2004.
- Jaeger, A.: Stellung und Tätigkeit der Schreib- und Rechenmeister (Modisten) in Nürnberg im ausgehenden Mittelalter und zur Zeit der Renaissance. Ein Beitrag zur Geschichte eines ringenden und strebenden Mittelstandes aus der Zeit der Blüte und des beginnenden Verfalls der Reichsstadt. Diss. phil. Universität Erlangen. Ms. Erlangen 1925.
- Jahn, G.: Friedrich Ludwig Jahn: Volkserzieher und Vorkämpfer für Deutschlands Einigung. Göttingen u.a.: Muster-Schmidt 1992.
- Jahn, F.L.: Deutsches Volksthum. Lübeck: Niemann und Comp. 1810.
- Jahn, F.L.: Merke zum Deutschen Volksthum. Hildburghausen: Verlag von J.C.H. Knopf 1833.
- Jahn, F.L./Eiselen, E.: Die deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze. Berlin: Auf Kosten der Herausgeber 1816.
- James, M.E. (Ed.): Social Reconstruction Through Education. The Philosophy, History, and Curricula of a Radical Idea. Westport CT: Greenwood Publishing 1995.
- Janeway, J.: A Token for Children, Being An exact Account of the Conversation, holy and exemplary Lives and joyful Deaths, of several Young Children. To Which is Added, A Token for the Children of Newengland Worcester, Massachusetts: For I. Thomas 1795.
- Janzen, R.: The Prairie People: Forgotten Anabaptists. Hanover/London: University Press of New England 1999.
- Jean Paul: Sämtliche Werke Band XXVIII: Levana oder Erziehlehre. Drittes Bändchen. Berlin: Bei G. Reimer 1827.
- Jean Paul: Sämtliche Werke I. Reihe, 5. Band: Vorschule der Aesthetik. Levena oder Erziehlehre. Politische Schriften. Hrsg. v. N. Miller. 4. durchges. Aufl. München 1980.
- Jean Paul: Sämtliche Werke II. Reihe, 1. Band: Frühe Schriften. Hrsg. v. N. Miller. München 1963.
- Jean Paul: Selberlebensbeschreibung. Konjektural-Biographie. M. e. Nachw. v. R.-R. Wuthenow. Stuttgart 1982.
- Jean Paul: Bemerkungen über uns närrische Menschen. Aphorismen. Hrsg. v. H.-P. Noack. Leipzig/Weimar 1984.
- Jean Paul: Ideen-Gewimmel. Texte und Aufzeichnungen aus dem unveröffentlichten Nachlass. Hrsg. v. Th. Wirtz/K. Wölfel. Frankfurt am Main 1996.
- Jimack, P.D.: La Genèse et la rédaction de l'*Emile*. Genève: Institut et Musée Voltaire Les Delices 1960. (= Studies on Voltaire and the Eighteenth Century. Ed. by Th. Besterman, Vol. XIII)
- Johnson, S.: Ascham. In: The Works of Samuel Johnson, L.L.D. A New edition in Twelve Volumes. in Nine Volumes. To which is prefixed, an Essay on His Life and Genius. By A. Murphy. Vol. XII: Containing Miscellaneous Pieces. London: G. Walker 1820, S. 313-334.
- Johnston, St.: The Identity of Mathematical Practitioners in 16th-Century England. In: I. Hantsche (Hrsg.): Der „Mathematicus“: Zur Entwicklung und Bedeutung einer neuen Berufsgruppe in der Zeit Gerhard Mercators. Bochum: Brockmeyer 1996, S. 93-120. (= Duisburger Mercator-Studien, Band 4)
- Journal für Kinderkrankheiten Band X (Januar -Juni 1848). Berlin: A. Förster 1848.

- Kant, I.: Kritik der Urteilskraft. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt: Suhrkamp Verlag 1974. (erste Ausg. 1790)
- Kapp, F.: Die Achtundvierziger in den Vereinigten Staaten. In: L. Walesrode (Hrsg.): Demokratische Studien. 1861. Hamburg: Otto Meissner 1861, S. 285-312.
- Karoline von Günderode: Gedichte. Hrsg. v. F. J. Görtz. Frankfurt am Main: Insel Verlag 1985.
- Karrer, Ph.J.: Ausführliche historische Geographie für Kaufleute, Manufakturisten, Fabrikanten, Pharmaceuten, Gewerbsmänner u.a. Erster Theil: Einleitung, und k.k. österreichische Staaten enthaltend. Zweite, ganz umgearbeitete, stark vermehrte und verbesserte Ausgabe. Augsburg: In der v. Jenisch u. Stage'schen Buchhandlung 1831.
- Kiddle, H./Harrison, Th. F./Calkins, N.A.: How To Teach. A Graded Course of Instruction and Manual of Methods for the Use of Teachers. Cincinnati/New York: Van Antwerp, Bragg&Co. 1877.
- Kiddle, H./Schem, A.J.: The Cyclopaedia of Education: A Dictionary of Information for the Use of Teachers, School Officers, Parents, and Others. New York/London: E. Steiger, Trübner&Co. 1877.
- Kielfeder oder Stahlfeder in der Volksschule. In: Pädagogische Monatsschrift für die Schweiz Erster Jahrgang (1856), S. 54-56.
- Klein, C.: The Myth of the Happy Child. New York: Harper and Row 1975.
- Klessmann, E.: Die deutsche Romantik. 4. Aufl. Köln 1987. (erste Aufl. 1979)
- Kloss, M.: (Sammelrezension Adolph Spiess). In: Pädagogische Revue Band VIII (Januar bis Juni 1844), S. 248-257.
- Kloss, M.: Die Turnschule des Soldaten. Systematische Anleitung zur körperlichen Ausbildung des Wehrmannes, insbesondere für den Feld- und Kriegsdienst. Leipzig: Verlagsbuchhandlung von J.J. Weber 1860.
- Kloss, M.: Neues vom Turnen und von der Gesundheitspflege in den Schulen. In: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik Jahrgang 63, Band 87 (1863), S. 55-119.
- Koch, C.A.L.: Geognostisch-statistische Beschreibung von Württemberg. Stuttgart: Imle und Krauss 1837.
- Koestler, A.: Diesseits von Gut und Böse. Ausgewählte Aufsätze aus den Jahren 1940-1965. Bern/München/Wien: Scherz Verlag 1965.
- Kovalevski, B. (Hrsg.): Zwischen Ideal und Wirklichkeit. Künstlerinnen der Goethe-Zeit zwischen 1750 und 1850. Ostfildern Ruit: Hatje 1999.
- Krüger, B.: Das Tagebuch und die Briefe von Georg Schmidt, dem ersten Missionar in Südafrika (1737-1744). Bellville: Wes-Kaaplandse Instituut vir Historiese Navorsing 1981.
- Kruse, W.: Die Erfindung des modernen Militarismus. Krieg, Militär und bürgerliche Gesellschaft im politischen Diskurs der Französischen Revolution 1789-1799. München: Oldenbourg 2003.
- Kühn, U.: Der Grundgedanke der Politik Bismarcks. Dettelbach: Röhl 2001.
- Kühner, C.: Erziehung zur Wehrhaftigkeit. Programm der Musterschule zu Frankfurt a.M. Frankfurt: Sauerländer 1861.
- Kuhn, R.: Corruption in Paradise. The Child in Western Literature. New Haven: University Press of New England 1982.
- Kuhn, Th. K.: Religion und neuzeitliche Gesellschaft. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 2003.
- Kuhn, T.S.: The Road Since Structure. Philosophical Essays, 1970-1993. With an Autobiographical Interview. Ed. by J. Conant/J. Haugeland. Chicago/London: The University of Chicago Press 2000.
- Lächele, R. (Hrsg.): Das Echo Halles. Kulturelle Wirkungen des Pietismus. Tübingen: Bibliotheca Academica 2001.

- La Bruyère: Les Caractères de Théophrastes traduits du grec avec Les Caractères ou les Moeurs de ce siècle. Ed. par R. Garaphon. Paris: Editions Garnier 1962. (erste Ausg. 1688)
- La Découverte australe Par un Homme-volant, ou Le Dédale français; nouvelle très-philosophique; Suivie de la Lettre d'un Singe, &c^a. Premier Volume: Imprimé à Leipsick: Et se trouvé à Paris 1781.
- Lane, R. H.: The Progressive Elementary School. A Handbook for Principals, Teachers and Parents. Boston et.al.: Houghton Mifflin Company 1938.
- Lange II, K.: Geschichte der Preussischen Landwehr seit Entstehung derselben bis zum Jahre 1856. Historisch dargestellt. Berlin: Allgemeine Deutsche Verlags-Anstalt 1857.
- La Place, P.A. de: Lettre à M. Cérutti, sur les prétendus prodiges&faux miracles, employés de tous les tems, pour abuser&subjurer les peuples... Paris: De Bray 1790.
- Lafargue, P.: Der Jesuitenstaat in Paraguay. In: K. Kautsky/P. Lafargue: Geschichte des Sozialismus in Einzeldarstellungen. Erster Band, Teil 2. Stuttgart: J.H.W. Dietz 1895.
- Lambroso, P.: Das Leben der Kinder. Übers. v. H. Goldbaum. Leipzig 1908. (= Pädagogische Monographien, hrsg. v. E. Meumann, Bd. VI) (ital. Orig. 1894)
- Landauer, G.: Der werdende Mensch. Aufsätze über Leben und Schrifttum. Hrsg. v. M. Buber. Potsdam 1921.
- Lane, A. J.: To Herland and Beyond. The Life and Work of Charlotte Perkins Gilman. Charlottesville: University Press of Virginia 1997.
- Larsen, D.R.: Soldiers of Humanity: A History and Census of the Icarian Communities. St. L'Europe au Moyen Age. Intr. par Ch. T.Little/T.B. Husband ; adaptation française M. Bertault. Paris: Librairie Gründ 1988.
- Laube, H.: Das erste deutsche Parlament. Band III. Leipzig: Weidmann 1849.
- Lee, E.: Remarks on the Prevailing Methods of Education and Their Influence upon Health and Happiness. In: L. Aimé-Martin: The Education of Mothers of Families; or, the Civilisation of the Human Race by Women. Transl. from the Third Paris Edition by E. Lee. London/Edinburgh: Whittaker&Co, A.&C.Black 1842, S. 327-355.
- Lees, St.: Taste and Table Manners: Class and Gender in Children's Books of the 1950s. In: Journal of Sociology Vol. 21, No. 2 (1985), S. 174-193.
- Leigh, T. (Ed.): Material Witness: The Selected Letters of Fairfield Porter. Introd. by D. Lehman; Add. Notes by J. Spring. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press 2005.
- Le Maître de Claville: Traité du vrai mérite de l'homme considéré dans tous les âges et dans toutes les consitions. Avec des principes d'éducation propres à former les jeunes gens à la Vertu. Londres 1736.
- Lempa, Heikki: Beyond the Gymnasium: Educating the Middle-Class Bodies in Classical Germany. Lanham, Md: Lexington Books 2007.
- Le prince de Beaumont, M.: Education complète, ou abrégé de l'histoire universelle, mêlé de géographie, de chronologie. T. I-III. Londres: J. Nourse 1753.
- Leroux, P.: De l'humanité. De son principe, et de son avenir ou se trouve la vraie définition des la religion et ou l'on explique le sens, la suite, et l'enchaînement du Mosaisme et du Christianisme. Tome Premier: Paris: Perrotin, Editeur- Libraire 1840.
- Lessons for Children. Part I-IV. London: J. Johnson 1801.
- Lestringant, F.: L'Eden et les ténèbres extérieures. In: Actes du colloque Bernard Palissy 1510-1590. Mont-de-Marsan et Niort 1992, S. 119-130.
- Leuenberger, M./Seglias, L. (Hrsg.): Versorgt und vergessen. Ehemalige Verdingkinder erzählen. Zürich: Rotpunkt 2008.
- Lewis, S.: First Annual Report of the Superintendent of Common Schools, Made to the Thirty-Sixth General Assembly of the State of Ohio. January 1838. Columbus, Ohio: Samuel Medary, Printer to the State 1838.
- Lewis, W.: America and Cosmic Man. Garden City, NY: Doubleday&Company 1949.

- Life and Works of Horace Mann. Ed. M. Peabody Mann/G. Combe Mann. Rev. Edition. Vol. I-V. Boston: Lee&Shephard Publishers 1891.
- Liebe und Ehe in der Narrenkappe und im Philosophenmantel. Von einem Greise. Breslau/Bieg/Leipzig: Christian Friedrich Gutsch 1786.
- Lieder der Deutschen. Berlin: Bey G.L. Winter 1766.
- Lindner, G.A.: Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Alphabetisch geordnete Darstellung des Wissenswürdigsten aus der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, der allgemeinen und speciellen Methodik, der Schulkunde, Geschichte der Pädagogik, Schulgesetzgebung und Schulstatistik, dann von den pädagogischen Hilfswissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Culturgeschichte. Wien/Leipzig: A. Pichlers Witwe und Sohn 1894.
- Lindner, F.: Schülerwege aus Schnepfenthal. Bucha: Quartus Verlag 2006.
- Linné, C. v.: Systema naturae per regna tria naturae, secundum classes, ordines, genera, species, cum characteribus, differentiis, synonymis, locis. Edition decima, reformata. Holmiae: Laurentii Salvii 1758.
- Literarisches Wochenblatt von August von Kotzebue. Zweiter Band. Weimar: Hof-Buchhandlung der Gebrüder Hoffmann 1818.
- Liver, R./Singer, S.: Thesauris proverbium medii aevi: Lexikon der Sprichwörter des romanisch-germanischen Mittelalters, Band 7: Kern-Linie. Berlin u.a.: De Gruyter 1998.
- Loché, L.: An Essay on Military Education. The Second Edition. London: T. Cadell 1776.
- Löbisch, J.E.: Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes. Wien: Verlag der Carl Haas'schen Buchhandlung 1851.
- Loehr, S.R.: Katharine Taylor and the Shady Hill School, 1915-1949. Ed. D. University of Michigan 1989.
- Locke, J.: Some Thoughts Concerning Education. London: A. and J. Churchill 1693.
- Loomans, D./Godoy, J.: What All Children Want Their Parents to Know: 12 Keys to Raising a Happy Child. Novato, Calif.: New World Library 2005.
- Louis, MO: National Icarian Heritage Society 1998.
- Lücke, F.: Die zweifache, innere und äussere Mission der evangelischen Kirche, ihre gleiche Nothwendigkeit und nothwendige Verbindung. Eine Rede in der Missions-Versammlung zu Göttingen d. 13. Nov. 1842 gehalten. Hamburg: Perthes-Besser und Maucke 1843.
- Lüsse, B.G.: Formen der humanistischen Utopie. Vorstellungen vom idealen Staat im englischen und kontinentalen Schrifttum des Humanismus 1516-1669. Paderborn/München/Wien/Zürich: Verlag Ferdinand Schöningh 1998. (=Beiträge zur englischen und amerikanischen Literatur. Im Auftrag der Görres-Gesellschaft hrsg. v. F. Link/H. Schulte Herbrüggen, Bd. 19)
- MacCormack, S.: Change and Continuity in Late Antiquity: The Ceremony of Adventus. In: *Historia* 21 (1972), S. 721-752.
- Magazin für die neueste Geschichte der evangelischen Missions- und Bibelgesellschaften Jahrgang 1853, erstes Quartalsheft. Basel: Im Verlag des Missionsinstituts 1853.
- Malloch, Th. R./Messey, S.T.: Renewing American Culture: The Pursuit of Happiness. Salem, MA: M&M Scrivener Press 2006.
- Mann, H.: Lectures on Education. Boston: Wm. B. Fowle and N. Capen 1845.
- Mann, H.: Report of an Educational Tour in Germany and Parts of Great Britain and Ireland. Being Part of the Seventh Annual Report. With a Preface and Notes by W.B. Hodgson. London/Liverpool: Simpkin, Marshall, and Company; D. Marples 1846.
- Mannin, E.: Common Sense and the Child: A Plea for Freedom. London: Jarrolds 1931. Repr. Vintage Dog Books 2006.
- Manuel, F.P./Manuel F.P.: Utopian Thought in the Western World. Oxford: Basil Blackwell 1979.
- Marchand Ross, M.: Child of Icaria. (1938) Westport, Conn.: Hyperion Press 1976.

- Marperger, P.J.: Erste Fortsetzung Seiner so nothwendig als Nützlichen Fragen Über die Kauffmannschaft ... Nachdruck der Ausgabe von 1715. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem 1997.
- Marsollier, J.: Entretiens sur les devoirs de la vie civile, et sur plusieurs points importants de la Morale Chrétienne. Nouvelle Edition, augmentée de plusieurs Entretiens. Paris: François Babuty 1714.
- Martini, F.: Wilhelm Hauff. In: B. v. Wiese (Hrsg.): Deutscher Dichter der Romantik. Ihr Leben und Werk. 2., überarb. u. verm. Aufl. Berlin 1983.
- Mather, C.: A Discourse in the Good Education of Children, Delivered at the Funeral of Ezekiel Cheever, Principal of the Latin School in Boston; who died, August, 1708, in the Ninety-Fourth Years of his Age. With an Elegy and an Epitaph. Somewhat Abridged, by Omitting the Latin Phrases etc. Boston: Dutton&Wentworth 1828.
- Matoré, G./Greimas, A.J.: La naissance du „Génie“ au XVIIIe siècle. Etude lexicologique. In: Le Français moderne XXV (1957), S. 256-272.
- Maxwell, W.H: Nineteenth Annual Report of the Superintendent of Schools for the Year Ending July 31, 1917. New York 1917.
- Mayhew, I.: The Means and Ends of Universal Education. New York: A. S. Barnes&Co. 1867.
- McLuhan, M.: The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. Toronto: University of Toronto Press 1962.
- McMahon, D.: Happiness: A History. New York: Atlantic Monthly Press 2006.
- Mentges, G.: Fashion, Time, and the Consumption of a Renaissance Man in Germany: The Costume Book of Matthäus Schwarz of Augsurg, 1496-1564. In: Gender History Vol. 14, No. 3 (November 2002), S. 382ff.
- Menzel, W.: Die Körperübung aus dem Gesichtspunkt der Nationalökonomie, In: Deutsche Vierteljahrs Schrift Heft 4 (1843), S. 1-30.
- Mercier, R.: L'enfant dans la société du XVIIIe siècle. (Avant l'*Emile*). Thèse complémentaire pour le Doctorat ès-lettres présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris. Paris: Université de Paris, Faculté des Lettres et Sciences humaines 1961.
- Merckwürdige Nachricht aus Ost-Indien/Welche zwey Evangelisch-Lutherische Prediger ... Zum löblichen Versuch/Ob nicht ... blinde Heyden einer massen Zum Christenthum möchten können angeführet werden ... Leipzig/Frankfurt am Mayn: Joh. Christoph Papen 1708.
- Messerli, J.: Horace Mann: A Biography. New York: Alfred A. Knopf 1972.
- Mettlinger, B.: Ein regiment der jungen kinder. Wie man sy halten vnd erziehen sol von irer gepurt biss sy zu iren tagen kömen. Augsburg: Hans Schaur 1497. (erste Ausg. 1473)
- Meyern, W.F.: Dya-Na-Sore, oder: Die Wanderer. Dritte, vollständige Original-Auflage. Dritter Band. Wien: Verlag von Ignaz Klang 1840.
- Michelet, J.: Bible de l'humanité. Paris: F. Chamerot, Librairie-éditeur 1864.
- Militair-Gymnastik. In: Von der Lühe, H.E.W. (Hrsg.): Militair Conversations-Lexikon, bearbeitet von mehreren deutschen Officieren. V. Band: M. Adorf: Verlags-Bureau 1836, S. 360-363.
- Mirel, J.: The Rise and Fall of an Urban School System. Detroit, 1907-1981. Second Edition. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press 1999.
- Misner, P.J.: Evaluating Curriculum. In: The Nation's Schools Vol. 15 (1928).
- Misner, P.J.: In-Service Education Comes of Age In: Journal of Teacher Eduzcation Vol. 1, No. 1 (1950), S. 32-36.
- Misner, P.J.: Citizens and Teachers Plan the Curriculum. In: National Parent-Teacher No. 50 (May 1955), S. 26-27.

- Miverna. Ein Journal historischen und politischen Inhalts. Vierter Band. Für das Jahr 1812. October, November, December. Leipzig: In der Expedition der Minerva 1812.
- Mönckeberg, C.: Galerie Hamburgischer Theologen. Vierter Band. Joachim Westphal. Hamburg: Gustav Eduard Nolte 1865.
- Mönnich, W.B.: Die deutschen Turnübungen, eine Vorschule für den Kriegsdienst. Stuttgart: Metzlersche Buchhandlung (1861).
- Mohl, R.A.: Schools, Politics and Riots: The Gary Plan in New York City, 1914-1917. In: *Paedagogica Historica* Vol. 15 (1972), S. 39-72.
- Mohr, L./Washburne, C.W.: The Winnetka Social-Science Investigation. In: *The Elementary School Journal* Vol. 23, No. 4 (December 1922), S. 267-275.
- Montaigne, M. de: *Essais*. Livre second. Ed. par P. Michel. Pref. d'Alb. Thibaudet. Paris: Editions Gallimard 1965.
- Montesquieu: *Oeuvres Complètes*. Ed. A. Masson. Tome I: *Esprit des lois, Lettres Persanes, Considérations*. Paris. Les Editions Nagel 1950.
- Moore, Th. D.: *God's University; or the Family Considered as a Government, a School, and a Church*. In: C. van Rensselaer (Ed.): *Home, School, and the Church; or the Presbyterian Education Repository*. Vol. VI. Philadelphia: C. Sherman&Son 1856, S. 5-25.
- More, Th.: *Utopia*. Transl. and intr. by P. Turner. Harmondsworth/Middlesex: Penguin Books 1965. (lat. Orig. 1516)
- Moreau de Saint Elier, L.M.: *Traité de la communication des maladies et des passions, avec un Essai pour servir à l'histoire naturelle de l'homme*. La Haye: J. van Duren 1738.
- Morelly: *Essai sur l'esprit humain, ou principes naturels de l'Education*. Paris: Chez Ch. Jean-Bapt. Delespine 1743.
- Morelly: *Essai sur le coeur humain, ou Principes naturels de l'éducation*. Paris: Delespine 1745.
- Mozart Projekt. 2000. http://www.frontiernet.net/~sboerner/mozart/biography/bi_61_65.html
- Murillo: *Kinderleben von Sevilla*. Mit Beiträgen von X. Brooke/P. Cherry/H. Siefert. München 2001.
- Murillo and his Picture Children. In: *Household Worlds* Vol. XIX (From December 4, 1858 to May 28, 1859). London: Bradbury and Evans 1859, S. 271-275.
- Müller-Bahlke, Th. (Hrsg.): *Gott zur Ehr und zu des Landes Besten. Die Franckeschen Stiftungen und Preussen. Aspekte einer alten Allianz. Ausstellung in den Franckeschen Stiftungen vom 28. Juni bis 28. Oktober 2001* Halle: Franckesche Stiftungen 2001.
- Nachrichten aus der Lausitz*. 1850. Erstes u. zweites Stück. In: *Neues Lausitzsches Magazin* Band 27. Görlitz: Verlag von G. Heinze&Comp. 1850.
- Nachrichten aus der Lausitz*. 1850. Erstes u. zweites Stück. In: *Neues Lausitzsches Magazin* Band 27. Görlitz: Verlag von G. Heinze&Comp. 1850.
- Nash, S.: *Morality and the State*. Columbus, Ohio: Follet, Foster and Company 1859.
- Nearing, S.: *The New Education: A Review of Progressive Educational Movements of the Day*. Evanston, Illinois: Row, Petersen&Co. 1915.
- Neubronner, E.: *Steine im Brot. Dorfleben auf der Alb. Fotografien von 1850 bis 1950*. Tübingen: Silberburg-Verlag 2009.
- Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik* Fünfter Band, Erstes Heft (1832).
- Neujahrslied für die Freunde Israels*. In: *Mission unter Israel*. Quartalschrift für die Judenmission Neue Folge Jg. 5 (1868), S. 1.
- Neradeau, J.-P.: *La jeunesse dans la littérature et les institutions de la Rome republicaine*. Paris: Société d'édition «Les Belles Lettres» 1979.
- Newton, M.: *Savage Boys and Hirls: A History of Feral Children*. New York: Picador 2002.
- Noack, L.: *Johann Gottlieb Fichte nach seinem Leben, Lehren und Wirken. Zum Gedächtniss seines hundertjährigen Geburtstages*. Leipzig: Verlag von Otto Wigand 1862.

- Noddings, N.: Happiness and Education. Cambridge/New York: Cambridge University Press 2003.
- Nordhoff, Ch.: The Communistic Societies in the United States. From Personal Visit and Observation Including Detailed Accounts of the Economists, Zoarites, Shakers, the Amana.
- Notes and Queries. A Medium for Inter-Communication for Literary Men, Artists, Antiquaries, Genealogists, etc. Second Series. Volume Twelfth (July-December 1861).
- Oelkers, J.: Erziehung gegen die Zeit: Jean Pauls "Levana" - Eine Interpretation der ersten beiden Bruchstücke. In: J. Oelkers: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1991, S. 82-96.
- Oelkers, J.: Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: N. Luhmann/K.E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1992, S. 11-57.
- Oelkers, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 641-648.
- Oelkers, J.: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2001.
- Oelkers, J.: Erziehung. In: D. Benner/J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2004.
- Oelkers, J.: Rousseau. London/New York: Continuum 2008.
- Oelkers, J.: John Dewey und die Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2009.
- Oliver, H.K.: Schools as They Were in the United States: Seventy Years Ago in Boston. In: The American Journal of Education Vol. XXIV (April 1876).
- O'Malley A.: The Making of the Modern Child: Children's Literature and Childhood in the Late Eighteenth Century. New York: Routledge 2003.
- Oneida, Bethel, Aurora, Icarian, and Other Existing Societies, Their Religious Creeds, Social Practices, Numbers, Industries, and Present Conditions. New York: Harper&Brothers 1875. (repr. 2008)
- Ostericher, S.: DE infantium sive puerorum morborum, & symptomatum, dignotione, tum curatuione Liber ... Basel: Barthomäus Westheimer 1540.
- Owen, J.: Of Communion with God The Father, Son, and Holy Ghost, (Each Person Distinctly) in Love, Grace, and Consolation: Or, The Saints Fellowship with the Father, Son, and Holy Ghost, Unfolded. Glasgow: W. and E. Miller 1792.
- Owen, R.: The First Discourse on a New System of Society, As Delivered in the Hall of Representatives of the United States ... on the 25th February 1825. Manchester: A. Heywood 1825.
- Owen, R.: Essay on the Formation of Character. London: E.D. Cousins 1840.
- Owen, R.: The Book of the New Moral World, Containing the Rational System of Society, Founded on Demonstrable Facts, Developing the Constitution and Laws of Human Nature and Society. Glasgow: H. Robinson&Co. 1840.
- Paccori, A.: Règles pour travailler utilement à l'éducation chrétienne des enfans. Paris: Guillaume Desprez et Jean Désessartz 1726.
- Palissy, B.: Recette vérritable. (1563) Ed. par F. Lestringant/Chr. Barataud. Paris: Editions Macula 1996.
- Palmer, Chr.: Evangelische Pädagogik. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Stuttgart: J.F. Steinkopf 1855.
- Paré, A.: Des Monstres et Prodiges. Paris 1582. (Lateinische Ausgabe)
- Parkhurst, H.: Education on the Dalton Plan. With an Introduction by T. P. Nunn; and Contributions by R. Bassett, J. Eades. London: G. Bell and Sons Ltd. 1922.
- Perkins, W.: The First Part of the Cases of Conscience: Wherein specially, three Maine Questions Concerning Men, Simply Considered in Himselpe, are Propounded and Resolued, According to the Word of God. Cambridge: John Legat 1604.

- Perrault, Ch.: Les hommes illustres qui ont paru en France pendant ce siècle. Augmentée des Eloges de Messieurs Arnauld&Pascal. Paris: Chez Antoine Dezallier 1698.
- Perrault, Ch.: Les hommes célèbres qui ont paru en France pendant la XVIIe siècle. Paris 1701.
- Petter, F.: Anleitung zum Schreiben der Musik-Noten. In: Austria oder Oesterreichischer Universal-Kalender für das gemeine Jahr 1845. Sechster Jahrgang. Wien: Im Verlage bei Ignaz Klang, Buchhändler 1845, S.269-274.
- Petroski, H.: Der Bleistift: Die Geschichte eines Gebrauchsgegenstandes. Mit einem Anhang zur Geschichte des Unternehmens Faber-Castell. Basel: Birkhäuser Verlag 1995.
- Phair, Th: The Boke of Chyldren. London 1544. Ed. by R. Bowers. Tempe, Arizona: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies 1999. (= Medieval&Renaissance Texts&Studies, Vol. 201)
- Platon: Werke, hrsg. v. G. Eigler, Band 7: Timaios - Kritias - Philebos. Griechischer Text v. A. Rivauld/A. Diès; deutsche Übersetzung v. H. Müller/F. Schleiermacher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1972.
- Play Hours: or, The Happy Children. Intended for Those under Ten Years of Age. London: The Religious Tract Society (1842).
- Pleck, E.: Domestic Tyranny. The Making of American Social Policy Against Family Violence from Colonial Times to the Present. Champaign, IL: University of Illinois Press 2004.
- Plessner, H.: Philosophische Anthropologie. Lachen und Weinen. Das Lächeln. Anthropologie der Sinne. Hrsg. v. G. Dux. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 1970.
- Priestley, J.: A Familiar Introduction to the Theory and Practice of Perspective. London: Printed for J. Johnson and J. Payne 1770.
- Priestley, J.: Heads of Lectures on a Course of Experimental Philosophy, Particularly Including Chemistry, Delivered at the New College in Hackney. London: J. Johnson 1794.
- Pröhle, H.: Friedrich Ludwig Jahn's Leben. Nebst Mittheiligen aus seinem literarischen Nachlasse. Berlin: Verlag von Franz Duncker 1855.
- Py, G.: Rousseau et les éducateurs. Etude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle. Oxford: Voltaire Foundation 1997. (= Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, ed. A. Strugnell, Vol. 356)
- Racine, J.: Abrégé de l'histoire de Port-Royal. Paris: Chez Lottin je jeune 1767.
- Ramsauer, J.: Die Liebe in Erziehung und Unterricht. Ein Büchlein für Eltern und Lehrer, namentlich für Mütter aus den gebildeten Ständen. Zum Andenken Pestalozzi's und zu seinem hundertsten Geburtstage. Elberfeld&Meurs: Verlag der Rheinischen Schulbuchhandlung 1846.
- Rapp, G.: Thoughts on the Destiny of Man: Particularly with Reference to the Present Times. Harmony: The Harmony Society 1824.
- Raulin, J.: Traité de la conservation des enfans, ou Moyens de les fortifier, de les préserver& de les guérir dans leur différentes Maladies. T. I/II. Seconde Edition. Paris: Chez P. Fr. Didot le Jeune 1779.
- Rawson, E.: The Spartan Tradition in European Thought, Oxford et al.: Clarendon Press 1991.
- Raymond, J.: The Invention of the Newspaper: English Newsbooks, 1641-1649. Oxford: Clarendon Press 2005.
- Reclus, E.: L'avenir des nos enfans. In: La Commune. Almanach socialiste pour 1877. Genève: Imprimerie jurassienne 1877, S. 3-8.
- Reents, Chr.: Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum

- Besten abgefasst ... Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902. Göttingen/Zürich; Vandenhoeck&Ruprecht 1984. (= Arbeiten zur Religionspädagogik, Band 2)
- Rein, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Vierter Band: Kadettenanstalten - Myopie. Langensalza: H. Beyer 1897.
- Reinbold, W.: Propaganda und Mission im ältesten Christentum: Eine Untersuchung zu den Modalitäten der Ausbreitung der frühen Kirche. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht 2000.
- Reis, M.: Sport bei Horaz. Hildesheim: Weidmann 1994. (= Nikephoros, Beiheft 2).
- Reiter, C.: Suche nach dem Unendlichen. Aquarelle und Zeichnungen der deutschen und österreichischen Romantik aus dem Kupferstickkabinett der Akademie der bildenden Künste Wien. München/London/New York 2001.
- Reybaud, L.: Etudes sur les réformateurs contemporains ou socialistes modernes. Saint-Simon, Charles Fourier, Robert Owen. Paris: Guillaumin, Librairie Editeur 1840.
- Riché, P./Alexandre-Bidon, D.: L'enfance au Moyen Age. Paris: Editions du Seuil/Bibliothèque nationale de France 1994.
- Riché, P./Alexandre-Bidon, D.: La vie des enfants au Moyen Age. Paris: Editions du Sorbier 1994a.
- Riché, P. : Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age. Fin du Ve siècle - milieu du Xe siècle. Troisième édition, revue et mise à jour. Paris: Picard Editeur 1999. (erste Aufl. 1979)
- Rippe, K.A.: Die Presbyterialverfassung und deren Einführung in die deutsch-evangelische Kirche der Gegenwart. Eine geschichtliche Darstellung. Berlin: Verlag von Wilhelm Thome 1847.
- Rixner, Th. A. (Hrsg.): Weisheits-Sprüche und Witzreden auf Johann Georg Hamann's und Immanuel Kant's sämtlichen Schriften auserlesen und alphabetisch geordnet, mit den einleitenden Charakteristiken beider Männer. Amberg/Leipzig: Carl Ferdinand Müller, Magazin für Industrie und Literatur 1828.
- Robbins, Ch. L.: The School as a Social Institution. An Introduction to the Study of Social Education. Boston/New York: Allyn and Bacon 1918.
- Robert, L.-J.-M.: Essai sur la mégalthropogénésie, ou l'Art de faire des Enfants d'esprit, qui deviennent de grands-hommes; Suivi des traits physiognomiques propres à les faire reconnaître, décrits par Lavater, et du meilleur mode de génération. Dédié aux membres de l'Institut National de France. Paris: Debray et Ant. Bailleul 1801.
- Robin, P.: De l'Enseignement intégral. In: La Philosophie positive (sept.-oct.) 1869, S. 271-297.
- Rode, J.: Der Handel im Königreich Bayern um 1810. Stuttgart: Steiner 2001.
- Roger Ascham's Schulmeisterei. M. e. Einl. „R. Ascham's Leben und Wirken“ hrsg. v. J. Holzamer. Wien: Pichler 1881. (Pädagogische Klassiker, Band 9)
- Rosemond, J.: The New Six-Point Plan for Raising Happy, Healthy Children. Kansas City, Mo: Andrews McMeel Publications 2006.
- Rosenkranz, K.: Königsberger Skizzen. Erste Abtheilung. Danzig: Fr. Sam. Gerhard 1842.
- Rothstein, Hg.: Die Gymnastik, nach dem Systeme des Schwedischen Gymnasiarchen P.H. Ling dargestellt. Vierter Abschnitt: Die Wehrgymnastik. Berlin: E.H. Schroeder 1851.
- Rousseau, J.-J.: Oeuvres complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. I : Les Confessions. Autres textes autobiographiques. Paris: Editions Gallimard 1959.
- Rousseau, J.-J.: Oeuvres complètes, éd. B. Gangebin/M. Raymond, t. III : Du Contrat Social. Ecrits politiques. Paris: Editions Gallimard 1964.
- Rousseau, J.-J.: Oeuvres complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. IV: Emile. Education – Morale – Botanique. Paris: Editions Gallimard 1969.
- Rupert von Deutz: Liber de divinis officiis. Der Gottesdienst der Kirche, Bd. I-III. Lateinisch-deutsche Ausgabe, neu übers. u. hrsg. v. H. Deutz/I. Deutz. Freiburg u.a. 1999.

- Russell, J.E.: *The Trend in American Education*. New York et al.: American Book Company 1922.
- Sacquin, M. (éd.): *Le printemps des Génies. Les enfants prodiges*. Paris: Bibliothèque Nationale/Robert Laffont 1993.
- Safranski, R.: E.T.A. Hoffmann. *Das Leben eines skeptischen Phantasten*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2000. (erste Ausg. 1984)
- Salzmann, C.: *Kurze Nachricht über die gegenwärtige Einrichtung der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal bei Gotha*. Gotha: Bei Carl Gläser 1843.
- Sands, N.: *The Philosophy of Teaching. The Teacher, the Pupil, the School*. New York: Harper&Brothers, Publishers 1869.
- Schedel, H.: *Weltchronik. Kolorierte Gesamtausgabe von 1493*. Hrsg. v. St. Füssel. Köln: Taschen Verlag 2001.
- Schimko, F.D.: *Das kirchlich-religiöse Leben im constitutionellen Staate mit besonderer Rücksicht auf die österreichische Monarchie. Nebst einem Anhang, enthaltend: eine Abhandlung über vollständige Judenemancipation vom christlich-theologischen Standpunkte; eine kurze Charakteristik der Jesuiten und Leguorianer; Entwürfe zur Kirchenverfassung und Vorschläge zur Herbeischaffung kirchlicher Fonde*. Wien: Verlag von Carl Gerold 1850.
- Schlegel, F.: *Kritische Schriften und Fragmente*, hrsg. v. E. Behler/H. Eichner, Bd. 2: 1798-1801. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh Verlag 1988.
- Schlegel, F.: *Lucinde. Ein Roman. M. Radierungen v. M. E. Philipp und einem Nachw. v. W. Paulsen*. Frankfurt am Main 1985. (erste Ausg. 1799)
- Schleiermacher, F.: *Sämmtliche Werke. Dritte Abtheilung: Zur Philosophie. Erster Band*. Berlin: G. Reimer 1846.
- Schleiermacher, F.: *Vertraute Briefe über Friedrich Schlegels Lucinde*. Hrsg. v. J. Fränkel. Jena/Leipzig 1907. (erste Ausg. 1800)
- Schmitt, E.H.: *Der Idealstaat*. Berlin: Johannes Råde 1904. (= Kulturprobleme der Gegenwart, hrsg. v. L. Berg, Band VIII)
- Schnall, S./Jaswal, V.J./Rowe, Chr.: *A Hidden Cost of Happiness in Children*. In: *Developmental Science* Vol. 11, No. 5 (2008), S. 25-30.
- Schultetus, D.: *De feminis prima aetate eruditione ...* Wittenberg 1703.
- Schulze, C.: *Über das Turnwesen in Volksschulen*. In: K. Nacke (Hrsg.): *Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer. Erster Jahrgang*. Leipzig: Einhorn's Verlag-Expedition (Fr. Brandstetter) 1846.
- Schweers, M.: *The Story of Icaria*. In: *Reflections of Icaria* Vol. 7, No. 1 (Spring 2004), S. 6-10.
- Schweikert, U./Schmidt-Biggemann, W./Schweikert, G.: *Jean Paul-Chronik. Daten zu Leben und Werk*. München/Wien 1975.
- Secord, J.A.: *Newbury in the Nursery: Tom Telescope and the Philosophy of Tops and Balls, 1761-1838*. In: *History of Science* 23 (1985), S. 127-151.
- Shahar, S.: *Childhood and the Middle Ages*. Transl. by Ch. Galai. London/New York: Routledge 1990.
- Shaw, A.: *Icaria: A Chapter in the History of Communism*. New York: Putnam 1884.
- Shearer, W.J.: *The Lock-Step of the Public Schools*. In: *Atlantic Monthly* Vol. 70, No. 476 (June 1897), S. 749-757.
- Sheldon, E.A.: *A Manual of Elementary Instruction, For the Use of Public and Private Schools and Normal Classes; Containing an Graduated Course of Object Lessons for Training the Senses and Developing the Facalties of Children. Assisted by M.E.M. Jones and H. Krusi. Sixth Edition, Revised and Enlarged*. New York: Charles Scribner&Co. 1869.

- Sidney, Ph.: *The Countess of Pembroke's Arcadia. The Origian Quarto Edition (1590) in Photographic Facsimile, with a Bibliographical Introduction.* Ed. by H.O. Sommer. London: Kegan Paul, Trench, Trübner and Co. Ltd. 1891.
- Silver, G.: *Paradoxes of Defence ...* London: Edward Blount 1599.
- Singer, J.: *The Splendid Feast of Reason.* Berkeley/Los Angeles/London: The University of California Press 2001.
- Sommer, A.U.: *Vivere militare est.* Die Funktion und Tragweite militärischer Metaphern bei Seneca und Lipsius. In: *Archiv für Begriffsgeschichte* 43 (2001), S. 59-82.
- Sondermann, J.S.: *Tabellarische Übersicht über die protestantischen Missionsgesellschaften, Missionsstationen und Missionare der Gegenwart. Mit mehrfachen literarischen Verweisen auf die Missionsgeschichte, einer Übersicht über die katholischen Missionen und drei Missionskarten.* Nürnberg: Verlag der Friedr. Kern'schen Buchhandlung 1846.
- Spence, T.: *The Rights of Infants; or, the Imprescriptable Right of Mothers to such a Share of the Elements as is Sufficient to Enable Them to Suckle and Bring up Their Young.* In a Dialogue Between the Aristocracy and a Mother of Children. London: Printed for the Author 1797.
- Spencer, H.: *State Education Self-Defeating. A Chapter from Social Statistics: Or, the Conditions Essential to Human Happiness Specified, and the First of Them Developed.* London: John Chapman 1851.
- Spener, Ph. J.: *Briefwechsel mit August Hermann Francke 1689-1704.* Hrsg. v. J. Wallmann/U. Stäter. Tübingen: Mohr Siebeck 2006.
- Steger, B. St.: *Die protestantischen Missionen und deren gesegnetes Wirken. Für alle, welche sich über die segensreiche Ausbreitung des Christenthums unter den Heiden durch die protestantischen Missionen belehren wollen, übersichtlich zusammengestellt. Erster Theil. Enthaltend die Geschichte der protestantischen Missionen bis zum Anfange der dreissiger Jahre dieses Jahrhunderts. Zweite, neu durchgesehene, theilweise vermehrte Auflage.* Hof/Wunsiedel: Gottfried Adolph Grau 1844.
- Steinbacher, J.: *Die männliche Impotenz und deren radikale Heilung durch ein rationell-combinirtes Heilverfahren. Für Aerzte und gebildete Laien.* Augsburg: J.A. Schlosser's Buch- und Kunsthandlung 1863.
- Steinmaier, W.: *Als das ABNC auf die Dörfer kam. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte des 16.-18. Jahrhunderts. Die Entstehung der Nürnberger Landschulen und das Leben ihrer Schulmeister.* Nürnberg: mabase-Verlag 2001.
- Stoddard, A.J.: *Schools for Tomorrow: An Educator's Blueprint.* New York: Fund for the Advancement of Education 1957.
- Stone, L.: *The Educational Revolution in England, 1560-1640.* In: *Past and Present* 28 (1964), S. 41-80.
- Straus, M.A.: *Beating the Devil Out of Them: Corporal Punishment in American Children.* Second Edition. Piscataway, N.J.: Transaction Publishers 2001.
- Struve, Chr. A.: *Über die Erziehung und Behandlung der Kinder in den ersten Lebensjahren. Ein Handbuch für alle Mütter, denen die Gesundheit ihrer Kinder am Herzen liegt. Zur Erläuterung der Noth- und Hülftafel, von den Mitteln, Kinder gesund zu halten.* Hannover: Bey den Gebr. Hahn 1798.
- Sturges Dummer, E.: *Why I Think So - The Autobiography of a Hypothesis.* Chicago: Clarke-McElroy 1937.
- Sutor, J.: *New Künstliches Fechtbuch. Das ist, Ausführliche Description der Freyen Adelichen und Ritterlichen Kunst dess Fechtens in den gebrauchlichsten Wehren ...* Franckfurt am Mayn: Johann Bringern 1612.
- Sutton, R.P.: *Communal Utopia and the American Experience. Religious Communities, 1732-2000.* Westport, CT: Praeger Publishers 2003.

- Swift, E.J.: *Mind in the Making. A Study in Mental Development*. New York: Charles Scribner's Sons 1908.
- Synder, L.: *Family Life in the Icarian Colony*. In: *International Journal of Sociology of the Family* Vol. 13 (Autumn 1983), S. 83-95.
- Taschner, F.: *Glück als Ziel der Erziehung*. Würzburg: Königshausen+Neumann 2003.
- The Annual Register or A View of the History, Politics, and the Literature of the Years 1784 and 1785*. London: J. Dodsley 1787.
- The Bloody Tenet, of Persecution, for cause of Conscience, discussed, in A Conference between Truth and Peace. Who, In all tender Affection, present to the High Court of Parliament, (as the Result of their Discourse), these, (amongst other Passages) of Highest Consideration. Printed in the Year 1644. Reprint ed. by S.L Caldwell. Providence, RI: Providence Press Co. 1867. (= Publications of the Narragansett Club, First Series. Vol. III).*
- The Frame of the Government of the Province of Philadelphia in America: Together with Certain Laws Agreed Upon in England by the Governour and Diverse Free-Man of the aforesaid Province ... s.l. 1682.*
- The Newtonian System of Philosophy Adapted to the Capacities of Young Gentlemen and Ladies, And familiarized and made entertaining by Objects with which they are intimately acquainted: Being The Substance of Six Lectures read to the Lilliputian Society, By Tom Telescope, A.M. And collected and methodized for the Benefit of the Youth of these Kingdoms, By their Old Friend Mr. Newbury, in St. Paul's Church-Yard. The Fourth Edition. London: T. Carnan and F. Newbury, jun. 1770.*
- The Protestant Tutor, Instructing the Youth, and Others, In the Compleat Method of Spelling, Reading, and Writing True English: Also, Discovering to them the Notorious Errors, Damnable Doctrines, and Cruel Massacres of the Bloody Papists; Which England May Expect from a Popish Successor. With Instructions for Grounding them in the True Protestant Religion ... London: R. Harris 1713.*
- The Purposes of Education in American Democracy*. Washington DC: Educational Policies Commission 1938.
- The Works of John Knox. Vol. II. Ed. by D. Laing. Edinburgh: Thomas George Stevenson 1860.*
- Thompson, W.: *An Inquiry into the Principles of the Distribution of Wealth most Conducive to Human Happiness; Applied to the Newly Proposed System of Voluntarily Equality of Wealth*. London: Longman, Hurst, Rees, Orme, Brown, and Green 1824.
- Thompson Gershoff, E.: *Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review*. In: *Psychological Bulletin* Vol. 128. No. 4 (2002), S. 539-579.
- Tieck, L.: *Schriften. XIII. Band: Märchen, Dramatische Gedichte. Fragmente*. Berlin G. Reimer 1829.
- Tissot, C.-J.: *Gymnastique médicale et chirurgicale, ou Essai Sur l'utilité du Mouvement, ou des des différens Exercices du corps, & du repos dans la cure des Maladies*. Paris: Chez Bastien, Libraire 1780.
- Tissot, S.-A.: *XVI. Discours du 12. Octobre 1766*. In: *Aristide ou Le Citoyen; Première Partie*. A Lausanne: Chez Franç. Grasset&Comp. 1766, S.181-192.
- Toussaint, F.-V.: *Les Moeurs. Troisième Edition*. O.O. 1748.
- Traeger, J.: *Philipp Otto Runge: Die Hülsenbeckschen Kinder. Von der Reflexion des Naiven im Kunstwerk der Romantik*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1987.
- Trapp, E. Chr.: *Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung „Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eigne Kunst zu studieren“, Halle 1779. Hrsg. v. U. Herrmann. Paderborn*

1977. (= Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Historischen, Empirischen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Th. Rutt)
- Trimmer, S.: *The Teacher's Assistant: Consisting of Lectures in the Catechetical Form: Being Part of Appropriate Instruction for the Children of the Poor. Vol. I. Seventh Edition.* London: F.C. and J. Rivington et. al. 1812.
- Trimmer, S.: *Leading-Strings to Knowledge. Thirty-Two Easy Stories.* New York/Boston: C. Francis&Co. 1859.
- Tuck, R.: *Philosophy and Government 1572-1651.* Cambridge: Cambridge University Press 1993.
- Tulp, N.: *Observationes medicae. Editio nova, libro quarto auctior, et sparsim multis in locis emendator.* Amstelredami: Apud Ludovicum Elzevirium 1652.
- Turner Smith, Ch.: *Conversations Introducing Poetry: Chiefly on Subjects of Natural History. For the Use of Children and Young Persons.* London: J. Johnson 1804.
- Turnkunst. In: *Allgemeine deutsche Real-Encyklopädie für die gebildeten Stände. (Conversations-Lexikon.) In zwölf Bänden. Elfter Band. T bis V. Siebente Originalauflage (Zweiter durchgesehener Abdruck.)* Leipzig: F.A. Brockhaus 1830, S. 435-437.
- Uhlig, O.: *Die Schwabenkinder aus Tirol und Vorarlberg. 4. Auflage.* Innsbruck: Universitätsverlag Wagner 2003.
- Van Dülmen, R.: *Kultur und Alltag der Frühen Neuzeit. Erster Band: Das Haus und seine Menschen 16.-18. Jahrhundert.* München 1990.
- Variot, G.: *La doctrine de J.-J. Rousseau en puériculture et les opinions des médecins de son temps.* In: *Bulletin de la Société française d'histoire de la médecine (1926),* S. 339-349.
- Venel, G.-F.: *Eassi sur la santé et sur l'éducation médicinale des filles destinées au mariage.* Yverdon: Chez la Société Littéraire&Typographique 1776.
- Verdier, J.: *Cours d'éducation à l'usage des élèves destinés aux premières professions et aux grands emplois de l'état: Contenant les Plans d'Education littéraire, physique, morale & chrétienne, de l'Enfance, de l'Adolescence&de la première Jeunesse; le Plan encyclopédique des Etudes:& des Réglemens généraux d'Education.* Paris: Chez l'Auteur, chez Moutard et chez Colas 1777.
- Verhandlungen der neunzehnten Versammlung Deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten in Braunschweig vom 26. bis 29. September 1860.* Leipzig: B.G. Teubner 1861.
- Vigarelo, G.: *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique.* Paris: Armand Colon 2001.
- Villaume, P.: *Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden können.* In: J. H. Campe (Hrsg.): *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher.* Hamburg: Carl Ernst Bohn 1785.
- Villaume, P.: *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit des Menschen, oder über die physische Erziehung insonderheit.* In: J. H. Campe (Hrsg.): *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher.* Wien/Wolfenbüttel: Rudolf Gräffer und Compani, Schulbuchhandlung 1787, S. 211-492.
- Vogel, A.: *Lehrbuch der Kinderkrankheiten. Dritte Auflage.* Erlangen: Ferdinand Enke 1867.
- Vogt, C.: *Natürliche Geschichte der Schöpfung, des Weltalls, der Erde und der auf ihr befindlichen Organismen, begründet auf die durch die Wissenschaft errungen Thatsachen. Aus dem Englischen nach der sechsten Auflage.* Braunschweig: Friedrich Viehweg und Sohn 1851.

- Voltaire: Histoire. In: Encycopédie, ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers, par une Société de Gens de Lettres. Tome Huitième (H-IT). A Neufchastel: Samuel Faulche&Compagnie 1765, S. 221-226.
- Von Ciriacy-Wantrup, K.: Familien- und erbrechtliche Gestaltungen von Unternehmen der Renaissance. Eine Untersuchung der Augsburger Handelsgesellschaften der frühen Neuzeit. Münster/Berlin: LIT 2006. (= Augsburger Schriften zur Rechtsgeschichte, Band 6)
- Von Einem, J.L.: Vollständige Kirchengeschichte des Neuen Testaments, aus dem Lateinischen übersezt, mit Zusätzen vermehret, und bis auf unsre Zeiten fortgeführt. Achter Theil. Leipzig: Werygandsche Buchhandlung 1778.
- Von Giovane, J. Herzogin: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. J. Edler v. Retzer. Wien: Alberti 1793.
- Von Justi: J.H.G.: Moralische und Philosophische Schriften. Erster Band. Berlin/Stettin/Leipzig: Verlag Johann Friedrich Rüdiger 1760.
- Von Koenen, L. E.: Leben und Turnen, Turnen und Leben. Ein Versuch auf höhere Veranlassung. Berlin 1817.
- Von Padberg, L.E.: Die Christianisierung Europas im Mittelalter. Stuttgart: Reclam 1998.
- Von Schmeling, W.: Die Landwehr, gegründet auf die Turnkunst. Berlin: Reimer 1819.
- Vormbaum, R. (Hrsg.): Evangelische Schulordnungen. Erster Band: Die Evangelischen Schulordnungen des sechzehnten Jahrhunderts. Gütersloh: C. Bertelsmann 1860.
- Wackenroder, W.H./Tieck, L.: Phantasien über die Kunst. Stuttgart: Reclam 1983. (Erste Ausg. 1799)
- Wade, R.: Children, be Happy! London: Victor Gollancz Ltd. 1931.
- Wagner, A.: Idleness and the Ideal of the Gentlemen. In: History of Education Quarterly Vol. 25, No. 1,2 (Spring-Summer 1985), S. 41-55.
- Wagner, J.: Geschichte u. Verhältnisse der Harmoniegesellschaft in Nord-Amerika. Hrsg. v. W.G. Deininger. Vaihingen: Carl Burkhardt 1833.
- Wagner, M.: Anweisung, Kinder richtig sprechen, schreiben und lesen zu lehren. Ein Vortrag, gehalten in methodologischen Lehrkurs vom Jahre 1828. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens Neue Folge Band 5 (1832), S. 202-227.
- Wagner, N. : Morelly le méconnu des lumières. Paris : Librairie Klincksiek 1978.
- Walther, C.S.: Versuch einer vollständigen Militair-Bibliothek. Dresden: In der Waltherischen Hofbuchhandlung 1783.
- Walzer, M.: Puritanism as a Revolutionary Ideology. In: History and Theory 3 (1963), S. 59-90.
- Wander, K.F.W.: Deutsches Sprichwörter-Lexikon. Ein Hausschatz für das deutsche Volk. Zweiter Band: Gott bis Lehren. Leipzig: F.A. Brockhaus 1870.
- Wanning, B.: Friedrich Schlegel zur Einführung. Hamburg 1999.
- Washburne, C.W.: The Individual System in Winnetka. In: The Elementary School Journal Vol. 21, No. 1 (September 1920), S. 52-68.
- Washburne, C.W.: A Graduated Salary Schedule for Elementary Teachers. In: The Elementary School Journal Vol. 20, No. 5 (January 1920a), S. 381-388.
- Washburne, C.W.: The Winnetka-System. In: Progressive Education Vol. 1 (1924), S. 11-14.
- Washburne, C. W.: Fitting the Curriculum to Individual Children. In: The New Republic Vol. 40, No. 519 (November 12, 1924a), S. 10/11.
- Washburne, C.W.: Adjusting the School to the Child: Practical First Steps. Yonkers-on-Hudson, N.Y.: World Book Co. 1932.
- Washburne, C.W./Stearns, M.M.: New Schools in the Old World. New York: The John Day Company 1926.

- Washburne, C.W./Vogel. M.: Winnetka Graded Reading List. Chicago: American Library Association 1926.
- Watts, I.: Devine and Moral Songs, Adapted in Easy Language, for the Use of Children. Derby: Richardson and Hurst, Chance and Co. 1829.
- Watts, I.: The Improvement of the Mind, to Which are Added A Discourse on the Education of Children and Youth; and Short Essays on Various Subjects. New York: Betts&Anstice 1832.
- Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag 1997.
- Weill, A. Zehn Monate Volksherrschaft vom 24. Februar bis zum 10. December 1848. Frankfurt a. M.: Hermann'sche Buchhandlung 1857.
- Welter, J.-Th.: L'Exemplum dans la littérature religieuse et didactique du moyen âge. Paris/Toulouse: Occitania 1927.
- Wenz, G.: Theologie der Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche. Berlin/New York: Walter de Gruyter 1996.
- Wichern, J.H.: Geschichte und Geschichten des Rauhen Hauses zu Horn. Erste Bändchen: Festbüchlein. Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses 1845.
- Wick, B.: The Icarian Community - Story of Etienne Cabet's Experiment in Communism. In: The Midland Monthly (April 1895), S. 379-376.
- Wickersham, J.P.: A History of Education in Pennsylvania, Private and Public, Elementar and Higher. Lancaster: For the Author. 1886 (repr. 1969)
- Wiggers, J.: Geschichte der Evangelischen Mission. Erster Band. Hamburg/Gotha: Friedrich und Andreas Perthes 1845.
- Williams, A.: The Harmony Society at Economy, Penn'a. Founded by George Rapp, a.d. 1805. With an Appendix. Pittsburgh: W.S. Haven 1866.
- Wirt, W.A.: Scientific Management of Schoolplants. In: The American School Board (February 1911).
- Woodson, C.G.: The Education of the Negro Prior 1861: A History of the Education of the Coloured People of the United States from the Beginning of Slavery to the Civil War. Charleston, SC: BiblioBazaar 2007.
- Woodward, W. (Ed.): Vittorino da Feltre and Other Humanists Educators. Cambridge: Cambridge University Press 1912.
- Wrightstone, J.W.: Appraisal of Newer Elementary School Practices. New York: Teachers College Columbia University 1938.
- Yeomans, E.: The Shady Hill School: The First Fifty Years. Cambridge, MA: Wildflower Press 1979.
- Zinzendorf, N.L.v.: Texte zur Mission. Hrsg. v. H. Bintz. Hamburg: Friedrich Wittig Verlag 1979.