



His
toria
scholas
tica

2022
8

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita
v Liberci

Praha 2022

Historia scholastica

Číslo 2, prosinec 2022, ročník 8

Number 2, December 2022, Volume 8

Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@nmpk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)

prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnave)

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@nmpk.cz)

Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.nmpk.cz

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovská 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2x ročně.

Historia scholastica is published twice a year.

Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

Úvodník	5	— Tomáš Kasper & Markéta Pánková
Editorial		
Studie	11	The Concept of German <i>Bildung</i> as a Realization of the Hero Archetype — Till Neuhaus & Michaela Vogt
Studies	31	Wandel von Deutungsmustern in Lehrerkollegien – Übergänge, Transitionen und das Problem der Generationen <i>Changing Patterns of Interpretation among Teaching Staff – Transitions and the Problem of Generations</i> — Wilfried Göttlicher
	51	First Communion in Early Twentieth-century Italy: a Rite of Passage within Childhood — Paolo Alfieri
	69	Einweihungszeremonien als Übergangsriten in jüdischer Aufklärung und Reformbewegung. Drei Fallbeispiele <i>Initiation Ceremonies as Rites of Transition in Jewish Enlightenment and Reform Movement. Three Case Studies</i> — Uta Lohmann
	95	Tutors and Home Teachers – a Transitional Position in the 19th Century — Richard Pohle
	113	Abnehmende Bedeutung des Übergangs zwischen Kindes- und Jugendalter durch vermehrte Lateinschulbildung im Mittelalter? <i>Decreasing Importance of the Transition from Childhood to Adolescence through Increased Latin Schooling in the Middle Ages?</i> — Christiane Richard-Elsner

**Studie
Studies**

- 131 A Woman in the Polish Model of Sex Education in the Stalinist and Post-Stalinist Period
— Dorota Pauluk
- 145 Museumspädagogik im digitalen Raum und die Pandemiezeit – ihre transitiven Prozesse und Rituale
Museum Education in the Digital Space and the Pandemic Period – its Transitive Processes and Rituals
— Katalin Kempf, Beatrix Vincze & András Németh
- 171 Obraz člověka a výchovy v Esejích Michela de Montaigne
The Concept of Man and Education in Michel de Montaigne's Essays
— Martin Strouhal

**Zprávy
Reports**

- 195 ISCHE 43 Milan. Histories of Educational Technologies. Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects. Aims and Results
— Simonetta Polenghi & Anna Debè
- 199 Report from the General Conference ICOM
— Jakub Seiner
- 205 Zpráva o konferenci: 12. sjezd historiků České republiky. Několik zamyšlení nad postavením dějin vzdělanosti
— Jan Šimek, Petr Matějček & Tomáš Kasper

Úvodník

Editorial

In the second issue of *Historia Scholastica* in 2022 we continue the theme discussed in the previous journal issue (1/2022), where the articles dealt in depth with the topic of transitions in pedagogical and historical perspectives from the Middle Ages to the time of Post-Modernism. The studies in issues 1/2022 and 2/2022 are the result of a project focusing on transitions from a pedagogical viewpoint. The articles provide historical reflections on pedagogically relevant transitions in cultural, social, religious, and political contexts.

The article by Till Neuhaus and Michaela Vogt (*The Concept of German Bildung as a Realization of the Hero Archetype*) deals with the issue of transformation. It shows, using the German concept of Bildung (defined as self-cultivation to achieve personal and cultural maturity) as an example, of an idea that is able to undergo many transitions. The authors point out that Bildung can also be read and understood as a transformative process, which resembles an archetypal pattern (referring to C. G. Jung and J. Campbell). The authors of the article base their view on the analysis of the history of the concept of Bildung, analysis of the archetype, as well as on the reflection on the realization of learning processes.

The issue of transitions in the topic of generations is addressed in the article by Wilfried Göttlicher (*Wandel von Deutungsmustern in Lehrerkollegien – Übergänge, Transitionen und das Problem der Generationen*). The author discusses in general the question of change and transition in social institutions and collective identities with regard to the concept of generation. Specifically, he analyzes changes in pedagogical identity and pedagogical institutions related to generational transitions, which he characterizes not only as a personal generational change in the life of an individual, but also in the life of a community (in this case, the community of teachers). Thus, the author analyzes the transformation and transitions of collective meanings with respect to the generational

change of teachers. His contribution addresses the following questions: “1) Can one legitimately expect that common profession-specific patterns of interpretation are found within a given generation of teachers? 2) Can we expect certain patterns of interpretation specific to a particular generation of teachers to dominate within teacher colleges at a given point in time? 3) Can the concept of generations be used as a basis for structuring and interpreting diachronic source material on professional patterns of interpretation?”

The third article also examines the problems of transitions in religious education. Paolo Alfieri (*First Communion in Early Twentieth-century Italy: a Rite of Passage within Childhood*) reflects on the question of communion. First communion is presented as a kind of a rite that ushers a person into adulthood. Using the example of the transformation of First Communion given by Pope Pius X (papal decree *Quam singulari*), the author shows how the concept of transitions in child development changed in the 20th century.

The fourth contribution of this issue by Uta Lohmann (*Einweihungszeremonien als Übergangsriten in jüdischer Aufklärung und Reformbewegung. Drei Fallbeispiele*) thematizes transition using examples from selected Jewish institutions (Breslau, modern-day Wrocław, Kassel, Seesen) practicing a new concept of “confirmations”, which replaced the traditional *bar mitzvah*. In her analysis, Uta Lohmann points out that the “new ceremonies” were not only a new approach to traditional ritual, but she also reconstructs and interprets the deeper cultural and religious meanings behind this change (transition from traditional Judaism to a Judaism of modernity – forming ‘new humans’). Richard Pohle (*Tutors and Home Teachers – a Transitional Position in the 19th Century*) elaborates on the topic of transitions by using the example of the activities and importance of tutors and home teachers in the 19th century. The author points out the abandonment of the 18th century form of education given largely by home tutors and the transition to the 20th century education given by “modern tutors”.

The next contribution is by Christiane Richard-Elsner (*Abnehmende Bedeutung des Übergangs zwischen Kindes- und Jugendalter durch vermehrte Lateinschulbildung im Mittelalter?*), where the author deals with the

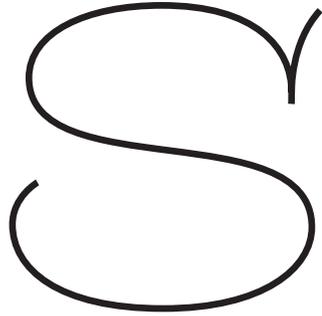
specifics of life stages in the Middle Ages – especially childhood and adolescence. She points out that this was of course not only a stage characterized by its biological and physical features and functions, but also the many social and societal specificities of human life in these periods. In particular, the author analyzed the so-called “postponement” of marriage in Western culture with regard to the much earlier biological puberty of the individual. This fact, better known in the early modern period, was then analyzed by the author of the study in the medieval period, reconstructing from primary sources the view of the stages of life of the child and youth around 1300 and 1500.

The last three articles are not directly related to the topic of transitions, although they also address the issue of transformation. Dorota Pauluk’s paper analyses and reconstructs the discourse of sex education in communist Poland – in the Stalinist and post-Stalinist periods. The author traces the model of women and their sexual education presented in selected contemporary publications for women. In doing so, she points to a specific “mix” between education conducted in a “scientific and progressive” manner and influenced by Marxist ideology and ideas about the position and role of women in society (in employment, family and married life). The author argues that at that time: *“Women are treated instrumentally, especially when, in return for taking advantage of the benefits of the welfare state, they are expected to take responsibility for birth control, and care for children and their husbands. In addition, a woman must earn her dignity and respect by taking on several roles at the same time”*.

Also contributing to the theme of transitions is the article by the team Beatrix Vincze, Katalin Kempf and András Németh (*Museumspädagogik im digitalen Raum und die Pandemiezeit - ihre transitiven Prozesse und Rituale*), which not only points to new forms of museum education due to the constraints of the COVID-19 pandemic, but also seeks answers to the questions: a) What transitional processes are evident in the world of traditional museums because of digitisation in the informal processes of museum knowledge transfer? b) How do these processes affect the behaviour of museum visitors and the rituals of the museum

visit itself? Similarly, the last article in this issue of the journal, by Martin Strouhal analyses the concept of man and education in the Essays of Michel de Montaigne and presents them as a very modern work, where Montaigne abandons the ancient-scholastic view of man searching for the essential characteristics of the ideal essence. The author of the article points out, as Montaigne emphasizes, that the human situation is in a constant state of transformation, which fundamentally changes the role and importance of “model” and “imitation” in education as well. Human subjectivity is full of ambiguities and paradoxes, which has a fundamental impact, not only on the conception of educational goals, but also on other issues of education. This brings Strouhal’s article back to the fundamental theme of this *Historia Scholastica* issue – the question of transitions.

Tomáš Kasper
Markéta Pánková



Studie *Studies*

- 11 Till Neuhaus &
Michaela Vogt
- 31 Wilfried Göttlicher
- 51 Paolo Alfieri
- 69 Uta Lohmann
- 95 Richard Pohle
- 113 Christiane Richard-Elsner
- 131 Dorota Pauluk
- 145 Katalin Kempf,
Beatrix Vincze &
András Németh
- 171 Martin Strouhal

S The Concept of German *Bildung* as a Realization of the Hero Archetype

Till Neuhaus^a

Michaela Vogt^b

^a Bielefeld University, Faculty of Educational Science
till.neuhaus@uni-bielefeld.de

^b Bielefeld University, Faculty of Educational Science
michaela.vogt@uni-bielefeld.de

Received 28 May 2022

Accepted 20 July 2022

Available online 31 December 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-001

Abstract This paper is trying to offer a perspective on why the German concept of *Bildung* was able to master transitions regarding time, geography, and disciplines. The argument of this paper is that *Bildung* is a transformative process which greatly resembles the archetypal pattern as identified by Carl Gustav and later refined by Joseph Campbell. In order to argue for this claim, this paper will provide an overview on the idea of the archetype and, in the following, identify aspects of *Bildung* which follow the archetypal pattern. The paper will focus on the history of the term as well as its origins but also on specific realization of learning processes as suggested by educational psychology as well as educational institutions.

Keywords hero archetype, *Bildung*, education, meaning, self-cultivation

Introduction

The German concept of *Bildung*¹ can be considered one of the messiest, most fluid, and least defined terms in the field of educational science and pedagogy (cf. Dohmen, 1964). Despite its suspected shortcomings,

1 *Bildung* is used throughout this paper in its German spelling as it can be considered a genuine concept which cannot be properly translated by anglophone terminology, such as education. Oelkers (1999) argues that *Bildung* should best be translated as self-cultivation. Since its earliest days in the 11th century, *Bildung* serves as a playing field to discuss and develop different kinds of idea(l)s related to (personal) development, such as (but not limited to) personality, morality, skills, or competences (cf. Neuhaus, Pieper & Vogt, forthcoming). As such, *Bildung* is not just a central part of Germany's intellectual history but is also frequently referenced

Bildung has been able to remain a relevant point of reference since its introduction to the German language in the 11th century (cf. Vogt & Neuhaus, 2021). Also, *Bildung* appears to be compatible with self-cultivation approaches and philosophies from different geographies and times (cf. Peters et al., 2021). Additionally, the idea of *Bildung* also transcends the field of educational science and has multiple overlapping with other genres and disciplines, such as (but not limited to) literature in its endeavor to create the *Bildungsroman*, politics, philosophy, psychology, or mythology. Therefore, it can be stated that the concept of *Bildung* mastered multiple temporal, geographical, as well as cross-disciplinary transitions. Taking these observations as a starting point, this paper wants to present a possible explanation on why and how *Bildung* was able to master these transitions while other concepts remained bounded to their place, time, or discipline. This paper will argue that *Bildung* is one realization of the (Jungian) hero archetype and therefore, in part, consists of universal truths which – while some aspects of *Bildung* have changed in the past and will change in the future – remain relevant across time. In order to argue for this novel perspective on *Bildung*, this paper will conduct the following three steps: in the second section, this paper will present an interdisciplinary discussion of the hero archetype in which lines of reasoning from the psychoanalytical literature will be brought together with evolutionary biology, cognitive psychology, as well as theology and mythology. After having discussed archetypes as well as their realizations, this paper will identify exemplarily aspects from *Bildung*'s longstanding history which could support the framing of *Bildung* as a realization of the hero archetype (section 3). Special focus will be dedicated the early days of the term in the 13th century but also further interpretations, twists, and turns of the term will be considered. As stated earlier, this paper wants to argue

in public as well as academic discussions of *Bildungsinstitutionen* and related processes and developments. However, the concept of *Bildung* also has been deconstructed – i.e. as a national project (cf. Stieger, 2020) – and reconstructed multiple times which led Vogt and Neuhaus (2021) to the assumption that *Bildung* should be considered an immortal entity in Germany's pedagogical landscape.

for a re-perspectivation of *Bildung*, preferably one which can explain *Bildung*'s ability to master transitions. However, due to the fuzziness of both concepts, this endeavor will always remain partial and incomplete. Therefore, this paper understands itself as a selected (and thereby, incomplete) perspective on the matter, which will hopefully result in an emerging discourse on the relation of the two concepts. This paper ends with a summary of its key observations and will provide an outlook on potential future research (section 4).

The Collective Unconscious, Instinctual Learning Patterns, and Neuroscience – A Very Brief Introduction to Jungian Archetypes

The study of archetypes has in substantial parts been kicked off by Carl Gustav Jung who, alongside his psychoanalytical practice, also collected stories, myths, and narratives by different peoples; some of which have never had contact with the Western world. In these myths and stories but also in the reports of his patients, Jung found patterns which seem to – in diverging resolutions – narrate similar (meta-)stories. Based on these observations, Jung concluded that a uniting element between all human beings must exist or, how Jung (cf. 1936, p. 99) phrased it: “In addition to our immediate personal conscious [...] there exists a second psychic system of a collective, universal and impersonal nature which is identical in all individuals and is inherited. It consists of pre-existent forms, the archetype.” Thereby, the archetypal pattern can be read as a manifestation of a collective unconscious – a form of argumentation which split the psychoanalytical school of thought as Sigmund Freud and his affiliates have not shared the assumptions about the collective unconscious and rather see it as a mechanism to mitigate the terror stemming from one's own vulnerability and ultimately mortality (cf. Becker, 1973). On the contrary, Jung (cf. 1916/1969) argued that these inherited structures of perceiving, seeing, and ultimately interpreting the world not just organize human's perception and thinking but – through these fundamental cognitive processes – also manifest themselves in the narratological media, such as folklore, religion, myth, or dreams. Based on this line of thought, Hirsh, Mar, and Peterson (2013, p. 216) even argue that “most integrative levels

of an individual's knowledge system can be characterized as narrative descriptions of reality". While Jung proposed that cognition, thought processes, and emotional feedback structures should be considered the root of archetypes and archetypical storytelling (cf. Jung, 1961), psychological research could – due to a lack of technology – neither prove nor falsify his assumptions. Over time, the study of archetypes was – in times of emerging quantification of the (social) sciences – no longer regarded a valuable psychological research object and it moved into the domain of mythology, religious studies, and narratology.

While the study of archetypes was developed further in the domain of mythology and narratology, modern psychological research was able to tie these “reliably repeated early developmental achievements” (Knox, 2003, p. 9), which Jung discovered through the identification of the archetype, back to observable cognitive process. These cognitive processes can be considered universal for the human condition. Therefore, it can be argued that Jung correctly anticipated evolutionary processes which shaped human perception, thinking, and well-being (cf. Panksepp, 1998; Gazzaniga et al., 2002, p. 608; Tooby & Cosmides, 2005, p. 15) as “human emotions are underpinned by specific but universal psychobiological mechanism” (Stein, 2006, p. 766). Through these mechanisms and the corresponding emotions, human beings experience and ultimately perceive meaning (cf. Carr, 2002, p. 478). These shared patterns of cognition, development, thinking, and meaning-making not just explain the similar (meta-)stories “man as ‘animal symbolicum’” (Pietekanian, 1998, p. 328) has crafted but also that “[...] there are evolutionary reasons why we learn some things, like social exchanges and predator/prey inference more easily than logic puzzles or vector calculus” (Goodwyn, 2010, p. 504). Important with regard to archetypes is that the structure (i.e. of a story, dream, myth) is the archetype, while the specific story is only one realization thereof (cf. Jones, 2003, p. 653/654). This is particularly true regarding the fact that most religions embedded profane acts (i.e. building or crafting) as a low-resolution realization of an archetypical pattern; as such, archetypical patterns and behaviors are embedded into larger patterns – a nestedness of the profane life in divine patterns (cf. Eliade,

2016, pp. 63–93). Following this line of thought, the archetypal story can be told and re-told over and over again, yet – in its realized form – it presents itself with altering protagonists, in diverging resolutions, in different settings, or featuring other culturally specific markers. Some argue that archetypal stories require constant updating with regard to protagonists and setting so that the distance between the abstract and the specific does not get too huge for the individual to comprehend – a problem which is known in theology as the gap between the *deus absconditus* and the *deus revelatus* (cf. Leppin, 2005).

As argued earlier, the archetype can be considered the anticipated, narrated, and/or realized patterns while a specific story, text, or experience is the (partial) realization of the archetypal sequence. As such, only few texts or stories are fully representing the archetypal pattern but only constitute approximations thereof. Also, each hero story emphasizes different aspects of the journey. In his attempt to identify the archetypal pattern, Joseph Campbell continued Carl Gustav Jung's work by analyzing religions, myths, and folklores from the perspective of the archetype. In his preeminent book – *The Hero with a Thousand Faces* (1949/2008) – Campbell identifies three central steps (departure, initiation, and return) which constitute the archetypal pattern; each of these steps can be further differentiated with five or six subsets. As these patterns are derived from meticulous observation and analysis of narratives, some of these stages are named after and/or resemble central religious/cultural references, yet they should be read as patterns which can be realized in multiple ways. According to Peterson, the (revolutionary) “hero reorders the protective structure of society, when the emergence of an anomaly makes such reordering necessary. He is therefore the agent of change, upon whose actions all stability is predicated” (Peterson, 1999, p. 271). These changing and ultimately stabilizing actions can be summarized in threefold fashion: departure of the known (human) world, conquering of the (magical/divine) unknown, as well as the return to the old world with the intention to improve the old status quo. In the last phase, the hero reestablishes – with the knowledge and wisdom acquired in the unknown world, which, in narrative form is often represented as treasures, magic items, or the

alike – a better status quo. These three phases of the hero's journey – departure, initiation (into the unknown), as well as the return to the old world – can be further differentiated.

Regarding the *departure phase*, Campbell argues that a *call to adventure* occurs – a hint that the status quo is insufficient – which is first refused by the hero but then, after s/he receives some aid (i.e. a supernatural guardian, companion etc.), is answered. The hero crosses the symbolic threshold and moves out into the unknown only to later find him-/herself in “the belly of the whale”; the furthest away from the old world, a place which is often considered a world of chaos, the underworld, the desert, a place of death or – in the case of Pinocchio (cf. Colodi, 2011, chapter 34 & 35) – literally the belly of a whale.

The hero entering the unknown/underworld constitutes also the part of the archetype in which the hero's *initiation* takes place. In this narratological phase, the hero faces different trials which force the protagonist to improve skill-wise but also morally. While the hero acquires different kinds of wisdom, s/he encounters “the totality of what can be known” (Campbell, 1949/2008, p. 97 – according to Campbell, the meeting with the Goddess which can be read as an encounter with the highest ideal. After the hero has gotten a taste of what s/he could become, the journey continues and the hero has to rescue his/her patriarchal father figure, the – according to Campbell – “atonement with the Father”. In the already quoted case of Pinocchio, Geppetto (the puppet's creator) is also to be found in the belly of the whale and requires Pinocchio's help to flee. This phase of atonement – which could also be read as at-one-ment or re-unification with old ideas or structures – is characterized by the father as “the initiating priest through whom the young being passes on into the larger world” which can quickly develop into “the son against the father for the mastery of the universe” scenario (ibid., p. 115). At the end of this initiation and mastery phase, the hero adopts god-like qualities in a process referred to as apotheosis (process of becoming a God) which is often regarded as the unification of male (the father's) and female (the Goddess) ideals: “And so it is that both the male and the female are to be envisioned, alternately, as time and eternity” (ibid., p. 145). This mastery of ideals as well as their

(partial) embodiment is followed by a test and/or sacrifice – Campbell coined that “the ultimate boon” – in which the hero who won the God’s favor could “beg for the boon of perfect illumination, [yet] what he generally seeks are longer years to live, weapons with which to slay his neighbor, or the health of his child” (ibid., p. 163). It could be argued that the unification of the male and female represent the hero’s mastery of his/her culture, trait, or skill. Now, after having mastered the craft at stake, the hero has to decide what to do with the newly found expertise. Campbell continues by stating that “the agony of breaking through personal limitations is the agony of spiritual growth” and, if this agony is taken upon by the hero, “the mind breaks the bounding sphere of the cosmos to a realization transcending all experiences of form – all symbolizations, all divinities: a realization of the ineluctable void” (ibid., p. 163). This constitutes the highest possible sacrifice, “not only of the hero but of the god [read as: the hero’s highest ideal] as well” (ibid., p. 164). The insight that potentially every aspect of life can require reform – ergo nothing is absolute – results in a, by the hero occupied, meta-perspective on life, which Campbell describes as the, mentioned prior, ineluctable void. This void needs to be endured and, if possible, used productively by the now wise and competent hero.

Once the hero has completed this process and has gained key insights into the structure of being, traditional myth „requires that the hero shall now begin the labor of bringing back the runes of wisdom, the Golden Fleece, or his sleeping princess back into the kingdom of humanity, where the boon may redound to the renewing of the community, the nation, the planet, or the ten thousand worlds” (ibid., p. 167). However, often times the hero refuses to return until s/he is called upon by the old world and/or pushed out of the magical world. The magic world is often characterized by a lack of time (time seems to stand still) which, if one remains there too long, equals death. Carl Gustav Jung (1939, p. 59) on the matter: “But if [...] he leaves home and family, lives too long alone, and gazes too deeply into the dark mirror, then the awful event of the meeting may befall him” – the underworld is only a temporary place for mortals. Either being pushed out

or called upon, the hero initiates the *magic flight*. In this flight, the hero (often times) leaves a kind of tribute behind. May it be Orpheus turning around and thereby losing Eurydice, Persephone eating pomegranate seeds, or Sara turning into stone when looking back at Sodom and Gomorrah, small misdeeds result in huge sacrifices when one tries to leave the underworld. After being reminded of one's fallibility as well as the symbolic sacrifice to the magic world, the hero returns to the human world by crossing the symbolic threshold which separates these worlds; these are sometimes associated with common dualities, such as day/night, consciousness/unconsciousness, profane/divine, order/chaos, life/death, and the alike. However, after having returned, the hero understands that "the two kingdoms are actually one" as "[t]he realm of the gods is a forgotten dimension of the world we know" (Campbell, 1949/2008, p. 188). Yet, with the wisdom acquired on his/her journey, the hero revitalizes the old order and improves it. However, "[t]he boon brought from the transcendent deep becomes quickly rationalized into nonentity, and the need becomes great for another hero to refresh the world" (ibid.). One result of this sequence is that the hero figure transforms into the master of two worlds or, as Nietzsche called him/her, the *Cosmic Dancer* (cf. Bishop, 2009). This mastery of the two worlds and, with it, the mastery of time, space, craft, and self, results in an individual who "gives up completely all attachment to his personal limitations, idiosyncrasies, hopes and fears, no longer resists the self-annihilation that is pre-requisite to rebirth in the realization of truth, and so becomes ripe, at last, for the great at-one-ment" (Campbell, 1949/2008, p. 204/205). This insight enables the hero to live a life in complete freedom as well as a deep understanding of life and transformation. Ovid summarizes this on-going process in *Metamorphosis* as following: "Nothing retains its own form; but Nature, the greater renewer, ever makes up forms from forms. Be sure there's nothing perishes in the whole universe; it does but vary and renew its form."

Summarizing, it can be argued that archetypal stories describe one of human being's central evolutionary advantages: the ability of niche-switching, which describes the circumstances that – due to a change in the environment, a call to adventure so-to-speak – human

beings have been forced to explore uncharted territory and acquire new skills. This capacity for and degree of adaptive ability distinguishes human being from virtually all other species. With regard to archetypal narration, it can be argued that the hero archetype is the narrative manifestation of this evolutionary stable strategy and has, over time, become an almost universal hallmark of human reality. In fact, the evolutionary backstory of archetypal narrations are (implicitly) mirrored in biological language. Sewall Wright, arguably the creator of the *fitness landscape metaphor* – a powerful concept in evolutionary biology –, argued that evolution develops from (mountain) peak to peak (cf. Steinberg & Ostermeier, 2016, p. 1); the mountain top or peak is, with regard to the chosen imagery, tightly knit to the idea of deities and the divine (cf. Eliade, 2016, p. 105). In between these developmental stages, a species goes through an evolutionary valley – a metaphor which also has tremendous overlapping with the cluster of words describing the magical underworld (the world of the dead, the underworld, desert etc.). In line with Carl Gustav Jung's argument, it can be suspected that the hero archetype not just has its roots in shared cognitive and visual brain developments but – analogous with cognition and cerebral structures – also in evolutionary biology. Summarily, it can be argued that archetypes and the hero archetype in particular are decentralized sets of values (cf. Darby, 2020, p. 48) – read as: patterns one should follow – which are rooted in biology/biological fitness and, through that, determine human vision, cognition, perception, and interpretation of the world but also manifest themselves in (successful) narrations, religions, as well as individual experiences.

Bildung as the Hero's Journey – Selected Evidence from Pedagogy's God-Term

In the following section, this paper will try to identify aspects regarding the term and concept of *Bildung* which could indicate that *Bildung* is indeed a realization of the hero archetype. Even though such claims cannot be ultimately proven – both concepts are too fuzzy for such an analysis –, circumstantial evidence will be presented, discussed, and tied back to the elaborations on archetypal narratives. The focus of this

argument will be two-fold: in the first part, the etymological history of *Bildung* will be looked at; in this line of argumentation, *Bildung's* religious underpinnings will also be considered and tied back to the paper's larger argumentation. In the second part of the argument, educational and psychological insights on learning process as well as their realization in schools (as one central *Bildungsinstitution*) will be looked at from the archetypal standpoint. By following this sequence, both – the history of the concept/term as well as its real-life manifestation – will be considered.

Etymological history/mode of transmission: The concept of *Bildung* has first been referred to under this label in the 13th century when monk Notker of St. Gallen translated the word *imaginatio* as *bildunga* (cf. Dörpinghaus & Uphoff, 2011, p. 63). While *bildunga* served as the terminological basis of *Bildung*, *imaginatio* can also be translated in multiple other ways, such as imagination, fantasy, or – in line with the psychoanalytical research focus – as *dream*. Generally speaking, the etymological basis of the term and concept of *Bildung* has so-to-speak shared ancestry with the concept of dreams, which, in turn, was also Carl Gustav Jung's unit of analysis which started the research on archetypes. The translation of *imaginatio* as *bildunga* has likely been influenced by the intellectual environment in which the ancient philosophical texts (Roman and Greek) have been translated. In the 13th century, the ancient writings have been translated by religious institutions and individuals and, at least partially, also been interpreted by them. Therefore, the term *bildunga* resembles further religious vocabulary (cf. Hellmeier, 2016, p. 73), such as *Ebenbild* (image in which God created man) or *Bildsamkeit* (the ability to be formed in God's intended way). However, the term also has, depending on the translation, connections to the sphere of dreams. Since its earliest days, *bildunga* has not just described the natural form or look of an entity or person but also the process of shape-giving (cf. Kluge 1989), just as archetypal narration also features both, the starting point of the (incomplete) hero as well as the journey towards redemption. In the course of the Middle Ages, the processual traits of the term gained momentum and *Bildung* developed from a descriptor of a state (i.e. an image) primarily

to an action, process, or event (cf. Schneider, 2012, p. 304). From the 13th century onwards, the process of *Bildung* could also be described as a process of personal growth and ultimately completion which, if it works, unites the human soul with God (cf. Bechthold-Hengelhaupt, 1990, p. 482). The similarity to the hero archetype is rather striking as the imperfect human being (hero) completes him-/herself in God's intended way (the highest, divine ideal) in order to live up to his/her potential. This journey of atonement/at-one-ment tremendously resembles archetypical narration as Christianity – like most religions – features a plethora of archetypical motives and patterns.

It can be argued that Christian teachings and scripture have massively been influenced by the same (un- or subconscious) patterns and processes which also drive archetypical narration and as Christianity as well as its institutions have exercised great influence on the translation and interpretation of *Bildung*, *Bildung* also follows this shared pattern. Glimpses of this shared basis can be found in the dream-like origin of the hero archetype as well as *Bildung*. Further, the focalizing points of both – archetypical narration as well as *Bildung* – are identical as the two concepts address the individual human being as the meaningful unit of analysis (cf. Rieger-Ladich, 2019, p. 35/36). Also, the two concepts are growth oriented and are suspected to have redemptive power. Apart from a strong focus on the individual and its growth, the relationship between the individual and society at large appear similar in the concept of *Bildung* as well as archetypical narration. While the “revolutionary hero reorders the protective structure of society, when the emergence of an anomaly makes such reordering necessary” (Peterson, 1999, p. 271), ideals of *Bildung* – mostly stemming from ancient Greek philosophy (cf. Horlacher, 2011) – demand that “moral value is centered within a person” (Birmingham, 2004, p. 316) and that this moral value produces “good [...] beyond being” (McGuirk, 2008, p. 170) through the heroic act of “performing and hence embodying virtuous actions in public” (Hawhee, 2002, p. 187). While these ideas and ideals related to *Bildung* have often been ascribed to its predecessor of Ancient Greek philosophy, it can also be argued that the common core lies at the archetypical level and, as such, in evolutionary

biology, cognition, and ancient variations of religions. The relation of the individual and society as formulated by *Bildung* and the hero archetype even share a larger degree of similarity as they both advocate idea of embeddedness. Just as an individual action is nested in a larger culture, belief, and thereby (hero) narrative (cf. Eliade, 2016), the Ancient “Greeks thought of culture as character” (Gaddis, 2018, p. 44) and thereby tied together individual behavior to their larger beliefs and societal structures. Lastly, it should also be mentioned that the redemptive pattern in archetypical narration as well as in processes of *Bildung* always consists of two foci: practical skills as well as a moral dimension (cf. Neuhaus, 2021). Just as Jesus was a craftsman but also a figure of moral authority – he was giving shape to things and people, just as *Bildung* does (cf. Kluge, 1989) – the hero also has to develop in terms of his/her craft as well as morally. Summarily, it can be stated that – due to the rather direct mode of transmission – the concept of *Bildung* has tremendously been shaped by religious idea(l)s. Luhmann and Schorr (cf., 1988) even go as so far to label *Bildung* as pedagogy’s “God-term”. While a considerable amount of scholarly work conceptualizes *Bildung* as secularized religion (cf. Bühler et al., 2013, p. 7), this argument can be extended. Yes, *Bildung* can be seen as the secularization of religious idea(l)s; however, the roots of religion can be suspected in the archetypical patterns and, as such, also *Bildung* partly follows these patterns. Therefore, *Bildung* can be considered yet another temporally and culturally specific re-telling of the archetypical pattern. And just as *Bildung*’s religious underpinnings can be observed every now and then (cf. Kossellek, 2010/1990, p. 114), *Bildung*’s archetypical structure can also be seen. This is particularly true if the etymological origin of the term as well as its shared assumptions are considered.

Processes of Learning and Bildung in Schools: After having argued that from its earliest days onwards, *Bildung* and has had religious (and with that also archetypical) underpinnings, the second part of the argument will primarily focus on learning processes in institutionalized school settings. Processes of learning can be considered a meaningful part of *Bildung* and are – among other scenarios and settings – elicited by *Bildungsinstitutionen* (cf. Neuhaus, Jacobsen & Vogt, 2021) and,

at least in part, guided by theories of and research on learning. Therefore, a study on the archetypal pattern of *Bildung* must also consider its real-life realization.

Generally speaking, learning processes can be considered the creation of (cognitive) orders from prior chaos. The unknown (i.e. material, skill, or phenomenon) is gradually transformed and integrated into existing structures. Also, this transformative action expands the existing structures, processes which Jean Piaget described as assimilation and accommodation (cf. Piaget, 1975). This observable pattern led some to the conclusion that learning processes in schools should, regarding structure and patterns, oriented themselves on blockbuster movies (cf. Walden, 2015). These movies are the latest realization of the hero archetype which hints at a common theme of the two. Further, the act of transforming the unknown into order – i.e. by actively acquiring skills or understanding a material – is positively connoted as many learners experience positive feelings of being fully engaged in a successful learning process (cf. Deslauriers et al., 2019). Thereby, it can be argued that the emotional feedback structure which is activated when going through successful learning processes could be the same serotonergic circuit which is activated when following the archetypal pattern² (cf. Peterson, 2008, p. 14/15). Following this line of thought, successful learning processes not just provide feelings of accomplishment but also constitute a mode in which meaning is perceived (cf. Peterson/Flanders, 2002, p. 439/440) – an argument which is brought forward by educational psychology (cf. Ignelzi, 2000) as well as *Bildung's* advocates (cf. Humboldt, 1792/2002, p. 64). Additionally, optimal processes of learning have been described as making the involved individual ignorant of time, a state Csikszentmihalyi (2008) called *Flow* – just as Jung and Campbell have argued, time flows differently on the borders

2 Peterson (2008, p. 14) refers to these as “class 3 meanings” in contrast to class 1 and 2 meanings. Class 1 describes the meanings being perceived when orienting oneself in the determinate world, class 2 meanings occur when being confronted with anomaly (the indeterminate world) and class 3 meanings emerge when having the ability to transform class 2 occurrences into class 1 occurrences.

of the known and unknown world. Yet, learning processes rarely constitute individual occurrences but are embedded into a meta-structure (cf. Peterson & Flanders, 2002, p. 436): an exercise is part of a lesson, which is part of teaching sequence and subject, which in turn is embedded into a school as well as a curriculum, which again is part of a wider culture (cf. Berger & Luckmann, 1969/1980). The same holds true for the archetypical pattern which can be found in low-resolution manifestations (i.e. individual action) which then integrates into larger patterns of life (cf. Eliade, 2016). While being embedded into larger structures of existence, learning processes also follow the (infamous) learning curve (cf. Zangwill & Kantor, 1998, p. 914), in which learners reach peaks which are separated by valleys. These wave-like and upward-directed structures tremendously resemble Sewall Wright's landscape of evolutionary fitness which – that is at least the argument – has a connection to archetypical developments as the hero archetype appears to be the (meta-)story of the evolutionary necessity of niche switching (reaching new peaks). Each successful niche switching process could also be read as a learning process in which a new (adaptive) skill is learned and a new niche is conquered. Therefore, learning processes bear great resemblance with the archetypical pattern. As a closing remark on the matter, two last aspects should be considered: firstly, *Bildung* and learning – just as the archetypical pattern – do not have pre-defined aims but rather constitute infinitely repetitive structures; an inside shared by historical figures (i.e. Kant, Hegel, or Humboldt as shown by Vogt & Neuhaus, 2021) as well as current educational trends such as life-long learning (cf. Aspin & Chapman, 2000). Secondly, regarding their outcomes, *Bildung* as well as the hero archetype aim at a meaningful and autonomous life – an aim which a learner/hero can only accomplish when new skills are acquired and a more sophisticated morality is developed³ (cf. Neuhaus, 2021, p. 114).

3 Jung himself argued that education consists of three pillars: learning from example, learning norms and rules, and – arguably most important – learning about one's own unconscious (per definition, an unknown world); a process which Jung referred to as individuation (cf. Rowland, 2013, p. 2). The process of individuation

The Impossible Coda – Limitations and Future Research

This article attempted to unite the framework of the hero archetype with the concept of *Bildung* in order to explain why and how *Bildung* was able to transition to multiple and diverse contexts – an impossible task which this paper did not accomplish, at least not in the strict scientific sense. However, even though both concepts are fuzzy in nature, this paper could hopefully identify commonalities between the two and argue for their relatedness on a historical-etymological as well as practical level. Hopefully, this paper was able to illustrate that some of the hero archetype's narratological elements show some degree of correspondence to concepts, theories, and assumptions of *Bildung* as well as educational science at large; i.e. time running slowly or even standing still in the land of chaos/the underworld as a quite literal metaphor for the feeling of flow during a successful learning process (read as: transforming chaos into habitable, cognitive order). Of course, it could always be argued that concepts as abstract as archetypes and *Bildung* will always show some degree of similarity. However, this paper hopes that the provided pieces of evidence exceed the level of coincidental parallelisms. Future research regarding the cultural implementation and manifestation of archetypes as well as the mapping of *Bildung* in larger geographical, cultural, and temporal context will show whether the, in the course of this paper partly developed, idea stands on substantial grounds or is built on the proverbial sand.

shares great commonalities with concepts of *Bildung* as individuation should be understood as “a continual process of the ego being challenged, undermined, and remade by the richer creativity of the unconscious” (ibid.). Individuation has also been considered a key act of “self-education” (Semetsky & Ramey, 2013, p. 63) which is directed at a person's psychological wholeness.

Bibliography

- ASPIN, David N. & CHAPMAN, Judith D., 2000. Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 19, No. 1, pp. 2–19. DOI 10.1080/026013700293421.
- BECHTHOLD-HENGELHAUPT, Tilman, 1990. Bildung Als Erkenntnis Des Unausprechbaren. Über Sprache Und Wahrheit Bei Meister Eckart. *Vierteljahresschrift Für Wissenschaftliche Pädagogik*. Vol. 66, No. 4, pp. 478–497. DOI 10.30965/25890581-06604006.
- BECKER, Ernest, 1973. *The Denial of Death*. New York: Free Press. ISBN 978-0684832401.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas, 1980/1969. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie*. München: Fischer Taschenbuchverlag. ISBN 978-3596266234.
- BIRMINGHAM, Carrie, 2004. Phronesis. A Model for Pedagogical Reflection. *Journal of Teacher Education*. Vol. 55, No. 4, pp. 313–324. DOI 10.1177/0022487104266725.
- BISHOP, Paul, 2009. Jung Looking at the Stars: Chaos, Cosmos and Archetype. *International Journal of Jungian Studies*. Vol. 1, No. 1, pp. 12–24. DOI 10.1080/19409050802681884.
- BÜHLER, Patrick, BÜHLER, Thomas & OSTERWALDER, Fritz, 2013. Vorwort. In: BÜHLER, Patrick, BÜHLER, Thomas & OSTERWALDER, Fritz (eds.). *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt-Verlag, pp. 7–13. ISBN 978-3-258-07814-4.
- CAMPBELL, Joseph, 2008/1949. *The Hero with a Thousand Faces*. California: New World Library. ISBN 978-1577315933.
- CARR, Adrian, 2002. Jung, Archetypes, and the Mirroring in Organizational Change Management. *Journal of Organizational Change Management*. Vol. 15, No. 5, pp. 477–489. DOI 10.1108/09534810210440388.
- COLLODI, Carlo, 2011. *Pinocchio*. München: Anaconda Verlag. ISBN 978-3866476950.
- CSIKSZENTMIHALY, Mihaly, 2008. *Flow – The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins. ISBN 978-0-06-133920-2.
- DARBY, Max H., 2020. *Artificial Intelligence as Religion: an Evolutionary Account and Philosophical Study*. University College Cork, MPhil Thesis. Available at: https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/12384/Max_Darby_11420780_MPhil_Thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- DESLAURIERS, Louis, MCCARTY, Logan S., MILLER, Kelly, CALLAGHAN, Kristina & KESTIN, Greg, 2019. Measuring Actual Learning versus Feeling of Learning in Response to Being Actively Engaged in the Classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 116, No. 39, pp. 19251–19257. DOI 10.1073/pnas.1821936116.

- DOHMEN, Günther, 1964. *Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule*. Weinheim: Julius Beltz Verlag.
- DÖRPINGHAUS, Andreas & UPHOFF, Ina K., 2011. *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: WBG. ISBN 978-3-534-27156-6.
- ELIADE, Mircea, 2016/1998. *Das Heilige und das Profane – Vom Wesen des Religiösen*. Frankfurt am Main: Insel Verlag. ISBN 978–3458339427.
- GADDIS, John L., 2018. *On Grand Strategy*. London: Penguin Books. ISBN 9780143132516.
- GAZZINGA, Michael S., IVRY, Richard B. & MANGUN, G. R. (eds.), 2002. *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. London: W.W. Norton. ISBN 9780393111361.
- HAWHEE, Debra, 2002. Agonism and Arete. *Philosophy and Rhetoric*. Vol. 35, No. 3, pp. 185–207. DOI 10.1353/par.2003.0004.
- HELLMEIER, Paul D., 2016. Bildung Im Mittelalter: Albertus Magnus Und Meister Eckhart. *Münchener Theologische Zeitschrift*. Vol. 67, No. 1, pp. 67–82. DOI 10.5282/mthz/5101.
- HORLACHER, Rebekka, 2011. *Bildung*. Bern: UTB Verlag/Haupt Verlag. ISBN 978-3-8252-3522-2. DOI 10.36198/9783838535227.
- HIRSH, Jacob B., MAR, Raymond A. & PETERSON, Jordan B., 2013. Personal Narratives as the Highest Level of Cognitive Integration. *Behavioral and Brain Sciences*. Vol. 36, No. 3, pp. 216–217. DOI 10.1017/S0140525X12002269.
- HUMBOLDT, Wilhelm von, 1792/2002. Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: FLITNER, Andreas & GIEL, Klaus (eds.). *Werke in fünf Bänden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp. 56–233. ISBN 9783534236480.
- IGNELZI, Michael, 2000. Meaning-Making in the Learning and Teaching Process. *New Directions for Teaching and Learning*. No. 82, pp. 5–14. DOI 10.1002/tl.8201.
- JONES, Raya A., 2003. Mixed Metaphors and Narrative Shifts. *Theory & Psychology*, Vol. 13, No. 5, pp. 651–672. DOI 10.1177/09593543030135008.
- JUNG, Carl G., 1916/1970. General Aspects of Dream Psychology. In: ADLER, Gerhard & HULL, Richard F. C. (eds.). *Collected Works of Carl Jung*. Vol. 8. New Jersey: Princeton University Press. DOI 10.1515/9781400850952.237.
- JUNG, Carl G., 1936/1969. The Concept of the Collective Unconscious. In: ADLER, Gerhard & HULL, Richard F. C. (eds.). *Collected Works of Carl Jung*. Vol. 9, Part 1. New Jersey: Princeton University Press. DOI 10.1515/9781400850969.42.
- JUNG, Carl G., 1939. *The Integration of Personality*. New York: Farrar & Rinehart.

- JUNG, Carl G., 1961. *Memories, Dreams, Reflections. An Autobiography*. New York: Random House. ISBN 978-0006540274.
- KLUGE, Friedrich, 1989. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 22nd Edition. Berlin: De Gruyter. ISBN 978-3110068009. DOI 10.1515/9783110845037.
- KNOX, Jean, 2003. *Archetype, Attachment, Analysis*. London: Brunner–Routledge. ISBN 9781583911297. DOI 10.4324/9780203391525.
- KOSELLECK, Reinhardt, 1990/2010. Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: KOSELLECK, Reinhardt: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, pp. 105–154.
- LEPPIN, Volker, 2005. Deus absconditus und Deus revelatus – Transformationen mittelalterlicher Theologie in der Gotteslehre von ‚De servo arbitrio‘. *Berliner Theologische Zeitschrift*. Vol. 22, No. 1, pp. 55–69.
- LUHMANN, Niklas & SCHORR, Karl E., 1988. Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*. Vol. 34, No. 4, pp. 463–480. DOI 10.25656/01:14486.
- MCGUIRK, J. N., 2008. Aletheia and Heidegger’s Transitional Readings of Plato’s Cave Allegory. *Journal of the British Society for Phenomenology*. Vol. 39, No. 2, pp. 167–185. DOI 10.1080/00071773.2008.11006640.
- NEUHAUS, Till, PIEPER, Marlene & VOGT, Michaela, [forthcoming]. Digitale Bildung zwischen Ideal, Realisierung und Kritik: Der Versuch einer Kontextualisierung von Digitalität durch den Begriff der Bildung. In: NEWIAK, Denis, ROMPEL, Janine & MARTIN, Alexander (eds.). *Digitale Bildung jetzt! Innovative Konzepte zur Digitalisierung von Lernen und Lehre*. Wiesbaden: Springer Verlag/VS.
- NEUHAUS, Till, JACOBSEN, Marc & VOGT, Michaela, 2021. Der verdeckte Megatrend? – Bildungshistorische Reflexionen zur fortschreitenden Digitalisierung als Treiber von Standardisierungstendenzen. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*. Vol. 4, No. 2, pp. 233–252. DOI 10.18716/ojs/kON/2021.2.12.
- NEUHAUS, Till, 2021. Theodor W. Adorno’s Criticism of the German Concept of *Bildung*. *Thesis*. Vol. 10, No. 1, pp. 111–133. ISSN 2623-8381.
- OELKERS, Jürgen, 1999. The Origin of the Concept of “Allgemeinbildung” in 18th Century Germany. *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 18, pp. 25–41. DOI 10.1023/A:1005131203479.
- OVID, *Metamorphosis*. XV., pp. 252–255.
- PANKSEPP, Jaak, 1998. *Affective Neuroscience: the Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978–0195178050.

- PETERS, Michael A., BESLEY, Tina & ZHANG, Huajun (eds.). *Moral Education and the Ethics of Self-Cultivation – Chinese and Western Perspectives*. Wiesbaden: Springer Verlag. ISBN 978-981-13-8026-6. DOI 10.1007/978-981-13-8027-3.
- PETERSON, Jordan B., 2008. The Meaning of Meaning. In: WONG, P. et al. (eds.). *The Positive Psychology of Meaning and Spirituality*. Vancouver, Canada: INPM Press, pp. 11–32. ISBN 9780982427804.
- PETERSON, Jordan B., 1999. *Maps of Meaning – The Architecture of Belief*. New York/London: Routledge Publishing. ISBN 978-0415922227.
- PETERSON, Jordan B. & FLANDERS, Joseph L., 2002. Complexity Management Theory: Motivation for Ideological Rigidity and Social Conflict. *Cortex*. Vol. 38, No. 3, pp. 429–458. DOI 10.1016/S0010-9452(08)70680-4.
- PIAGET, Jean, 1975. *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett Cotta. ISBN 978-3-12-926310-5.
- PIETIKÄINEN, Petteri, 1998. Archetypes as Symbolic Forms. *Journal of Analytical Psychology*. Vol. 43, No. 3, pp. 325–344. DOI 10.1111/1465-5922.00032.
- RIEGER–LADICH, Markus, 2019. *Bildungstheorien Zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag. ISBN 978-3-96060-304-7.
- ROWLAND, Susan, 2013. Jung and the Soul of Education. In: SEMETSKY, Inna (eds.). *Jung and Educational Theory*. Wiley Publishing, pp. 1–12. DOI 10.1002/9781118297308.ch1.
- SCHNEIDER, Käthe, 2012. The Subject-Object Transformations and “Bildung”. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 44, No. 3, pp. 302–311. DOI 10.1111/j.1469-5812.2010.00696.x.
- SEMETSKY, Inna & RAMEY, Joshua, 2013. Deleuze’s Philosophy and Jung’s Psychology: Learning and the Unconscious. In: SEMETSKY, Inna (eds.). *Jung and Educational Theory*. Wiley Blackwell, pp. 63–75. DOI 10.1002/9781118297308.ch6.
- STEIN, Dan J., 2006. Evolutionary Theory, Psychiatry and Psychopharmacology. *Progress in Neuropsychopharmacology and Biological Psychiatry*. Vol. 30, No. 5, pp. 766–773. DOI 10.1016/j.pnpbp.2006.01.003.
- STEINBERG, Barrett & OSTERMEIER, Marc, 2016. Environmental Changes Bridge Evolutionary Valleys. *Science Advances*. Vol. 2, No. 1, pp. 1–9. DOI 10.1126/sciadv.1500921.
- STIEGER, Sophie P., 2020. The Alleged Universality of Bildung – A Brief History of a Hidden National Grammar. *IJHE Bildungsgeschichte – International Journal for the Historiography of Education*. 10(2), pp. 153–169.

- TOBBY, John & COSMIDES, Leda, 2005. Conceptual Foundations of Evolutionary Psychology. In: BUSS, David N. (ed.). *The Handbook of Evolutionary Psychology*. New York/Edinburgh: John Wiley & Sons, pp. 5–67. ISBN 9780471264033. DOI 10.1002/9780470939376.ch1.
- VOGT, Michaela & NEUHAUS, Till, 2021. *Self-Cultivation and the Concept of German Bildung*. In: PETERS, Michael A., BESLEY, Tina & ZHANG, Huajun (eds.). *Moral Education and the Ethics of Self-Cultivation – Chinese and Western Perspectives*. Wiesbaden: Springer Verlag, pp. 151–167. ISBN 978-981-13-8026-6. DOI 10.1007/978-981-13-8027-3_11.
- WALDEN, Thomas, 2015. *Hollywoodpädagogik. Wie Blockbusterfilme das Lernen des Lernens organisieren*. München: Kopaed Verlag. ISBN 978-3867363013.
- ZANGWILL, Willard I., & KANTOR, Paul, B., 1998. Toward a Theory of Continuous Improvement and the Learning Curve. *Management Science*. Vol. 44, No. 7, pp. 910–920. DOI 10.1287/mnsc.44.7.910.

Wandel von Deutungsmustern in Lehrerkollegien – Übergänge, Transitionen und das Problem der Generationen¹

Wilfried Göttlicher^a

^a Masaryk University, Institute for Research
in School Education
goettlicher@ped.muni.cz

Received 1 June 2022

Accepted 5 July 2022

Available online 31 December 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-002

Abstract Changing Patterns of Interpretation among Teaching Staff – Transitions and the Problem of Generations

This paper explores whether the succession of generations can be an impetus that changes prevailing patterns of interpretation within teaching staff. Following Karl Mannheim, I argue that social patterns of interpretation are shaped by generation-specific experiences. One then would expect changes in the patterns of interpretation within teaching staff to take place continuously, as older mem-

bers are replaced by younger ones. But due to particular dynamics within the labour market, over the last two centuries, always one specific birth cohort was prevailing among teachers (in Germany). At the end of its career, it was replaced by a younger cohort within a short period. This might mean, typical patterns of interpretation changed within a short period as well. This idea is tested by two examples. They suggest it is correct for a homogeneous group of teachers. However, within other social groups of teachers in other geographical areas different patterns of interpretation can be found simultaneously. Considering the teaching profession as a whole it would thus be problematic to assume uniform, generation-specific patterns of interpretation that changed at uniform points in time.

Keywords teachers, generations, social patterns of interpretation, social change, 1968

1 This work was supported by the European Commission – Operational Program Research, Development and Education – “Postdoc2MUNI” (No. CZ.02.2.69/0.0/0.0/18_053/0016952).

1. Einleitung

Welche Rolle spielt *Generation* als Begriff bzw. als sozialwissenschaftliches Konzept im Zusammenhang mit Übergängen oder Transitionen? Naheliegender wäre zunächst vielleicht der *Zusammenhang zwischen Generation und Lebensalter*: Im Laufe seines Lebens gehört man zunächst der Kinder-, später der Elterngeneration an, usw. Hier kommt es also zu Übergängen, mögen sie sich nun kontinuierlich vollziehen oder durch bestimmte Ereignisse oder Riten markiert sein. In diesen Zusammenhängen, auf der Ebene *individueller Lebensläufe*, ist der Begriff der Generation zwar assoziativ naheliegend, steuert aber nichts zum Verständnis der damit verbundenen Übergänge bei. Begriffe wie Lebensphasen oder biografische Übergänge alleine sind zur Erörterung dieser Sachverhalte ausreichend.

Analytisch bedeutsam wird der Generationsbegriff, wenn es nicht um Übergänge im individuellen Lebenslauf, sondern um Übergänge *in sozialen Institutionen* (im weitesten Sinn) oder in *Gesellschaften insgesamt* geht. Hier können Übergänge oder Transitionen dadurch ausgelöst werden, dass Angehörige einer älteren Generation aus bestimmten Rollen ausscheiden und Angehörige einer jüngeren Generation an ihre Stelle treten. Wenn nun die Angehörigen der jüngeren Generation nicht einfach so weitermachen wie ihre Vorgänger, sondern Veränderungen in die Institution bringen, und wenn es Grund zur Annahme gibt, dass diese Veränderungen nicht einfach den individuellen Dispositionen der einzelnen Funktionsträgerinnen zuzuschreiben sind, sondern etwas mit den Erfahrungen, Haltungen, Weltansichten usw. zu tun haben, die für ihre Generation typisch sind, dann wird der Begriff der *Generation* interessant im Hinblick auf die Erklärung von Übergängen in sozialen Institutionen oder Gesellschaften insgesamt.

Am Beispiel einer spezifischen Art von sozialen Institutionen, nämlich von Lehrerkollegien, erörtere ich im Folgenden die Frage, welche Rolle die Ablöse von Generationen bei Übergängen/Transitionen in sozialen Institutionen spielt, und ob sie Impulsgeber für den Wandel vorherrschender Deutungsmuster sein kann. Hintergrund der Erörterung ist mein aktuelles Forschungsvorhaben zum Wandel berufsbezogener Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern in historischer

Perspektive. In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage, welchen Stellenwert das sozialwissenschaftliche Konzept ‚Generationen‘ im Rahmen einer Heuristik zur Strukturierung und Interpretation von autobiografischem Quellenmaterial haben kann. Es sind also Vorüberlegungen zur Konzeption eines Forschungsvorhabens, die den Impuls zu diesem Beitrag gaben. Dementsprechend werden hier auch nicht empirische Ergebnisse eigener Forschung im Mittelpunkt stehen. In erster Linie werden sozialwissenschaftliche Theorie und vorliegende Forschungsarbeiten zum Untersuchungsgegenstand aufeinander bezogen, die nur abschließend mit ersten Ergebnissen eigener Untersuchungen zu einer vorläufigen Antwort zusammengeführt werden.

Im Fokus dieses Beitrags stehen folgende Fragestellungen: (1) Kann man begründeterweise davon ausgehen, dass innerhalb einer bestimmten Generation von Lehrerinnen und Lehrern gemeinsame berufsspezifische Deutungsmuster anzutreffen sind? (2) Darf man erwarten, dass innerhalb von Lehrerkollegien zu einem gegebenen Zeitpunkt bestimmte Deutungsmuster dominieren, die spezifisch für eine bestimmte Generation von Lehrerinnen und Lehrern sind? (3) Bietet sich das Konzept der Generationen als Grundlage für die Strukturierung und Interpretation von diachronem Quellenmaterial zu berufsbezogenen Deutungsmustern an? Zur Erörterung dieser Fragen muss zunächst dargelegt werden, was ich eigentlich unter berufsbezogenen Deutungsmustern bei Lehrerinnen und Lehrern verstehe (Abschnitt 2). Anschließend werde ich die Frage erörtern, welchen Stellenwert das Konzept der Generationen für die Erklärung sozialen Wandels – hier konkret des Wandels von Deutungsmustern – hat (Abschnitt 3). Abschnitt 4 setzt sich mit dem Problem auseinander, ob bei Lehrerkollegien von Generationsabläsen überhaupt gesprochen werden kann. Zu Generationsabläsen in sozialen Institutionen kann es nämlich nur dann kommen, wenn zumindest ein großer Teil der relevanten Funktionsträgerinnen gleichzeitig durch Funktionsträgerinnen einer jüngeren Generation abgelöst wird. Andernfalls betrifft die Ablöse ja immer nur einzelne Individuen, nicht aber die Institution als solche. Die gleichzeitige Ablöse einer großen Zahl von Funktionsträgerinnen wäre im Falle von Lehrerkollegien zunächst nicht zu erwarten, ist aber, wie von Hartmut Titze,

Axel Nath u.a. gezeigt wurde, aufgrund besonderer Dynamiken des Lehrerarbeitsmarktes in den letzten beiden Jahrhunderten dennoch der Fall gewesen (Titze, 1981, 1990; Titze et al., 1985; Nath & Dartenne, 2008). Den bis dahin entfalteten Überlegungen stelle ich in Abschnitt 5 Befunde aus einer Untersuchung von Uwe Reimer (2000) sowie erste Ergebnisse eigener Untersuchungen gegenüber. Basierend darauf formuliere ich schließlich im Fazit eine vorsichtige Antwort auf die Frage, welche Rolle Generationen bei der Erklärung des Wandels berufsspezifischer Deutungsmuster in Lehrerkollegien spielen können.

2. Berufsbezogene Deutungsmuster bei Lehrerinnen und Lehrern

Die Frage nach dem Wandel berufsbezogener Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern zielt darauf ab, wie diese den eigenen Beruf *insgesamt* auffassten und wie sich das im Zeitverlauf verändert hat. Es geht bei solchen Deutungsmustern um das Verhältnis von Lehrerberuf und Lebenssinn, um Konstruktionen der eigenen Berufsrolle, darum wie die eigene soziale Lage interpretiert wurde, u.ä.; also – um es noch einmal mit anderen Worten zu fassen – darum, wie jener Sinnhorizont, der die Ebene des konkreten beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern überspannt, im Einzelnen konstruiert war.

Mit *Deutungsmustern* greife ich auf einen u.a. von Ulrich Oevermann geprägten Begriff zurück. Oevermann verband mit dem Begriff Deutungsmuster, wie er schreibt, die Absicht, „die kaum merklich sich in ständiger Transformation befindenden, den ‚Zeitgeist‘ ausmachenden ‚kollektiven Haltungen‘ zu identifizieren“. Deutungsmuster sind für ihn „kollektiv verbürgte, in konkreten Milieus oder Lebenswelten verankerte Muster“ der „routinisierten Deutung“ von „objektiven Handlungsproblemen [...], die einen veralltäglichten Umgang mit diesen Problemen ermöglichen“ (Oevermann, 2001, S. 37). Sie sind „Routinen, die sich in langer Bewährung eingeschliffen haben und wie implizite Theorien verselbständigt operieren, ohne das [sic!] jeweils ihre Geltung neu bedacht werden muß“. Man darf unter *objektiven Handlungsproblemen* hier nicht nur konkret sich im Handlungsvollzug stellende Probleme im engsten Sinn verstehen und daraus schließen, dass

der Deutungsmusterbegriff zur Erschließung des Sinnhorizonts, der die Ebene konkreten beruflichen Handelns überspannt, wenig geeignet wäre. Oevermann fasst Deutungsmuster ausdrücklich als „komplexen Zusammenhang von Annahmen über die Welt bzw. über die zu bewältigende Realität“ (Oevermann, 2001, S. 42).

Deutungsmuster sind „kollektive Sinngehalte, habituell verfestigte, subjektive Deutungen konstituieren noch keine Deutungsmuster“ (Lüders & Meuser, 1997, S. 59). Sie strukturieren zwar das Handeln des individuellen Subjekts, sind dabei aber sozial vermittelt und gewährleisten wiederum die soziale Eingliederung des Subjekts. Zwar „operieren sie konkret auf der Ebene des je individuellen Handelns und in der Strukturierung der personalen Lebenspraxis. Aber sie gliedern darin das individuelle Subjekt in die Lebenswelt jener Vergemeinschaftung und jenes Milieus ein, für die bzw. für das sie typisch sind und die bzw. das sie als je historisch konkretes, eigenständiges konstituieren und kognitiv verfassen“ (Oevermann, 2001, S. 43). Sie unterliegen – das klingt im vorangegangenen Zitat schon an – historischem Wandel, sind „historisch-epochale Gebilde, in denen sich die komplexe ‚Lage‘ einer historisch-gesellschaftlichen Situation bündelt und zusammenzieht“ (Oevermann, 2001, S. 42f.).

3. Generationen, Wandel von Deutungsmustern und sozialer Wandel

Deutungsmuster sind also sozial vermittelt und spezifisch für Lebenswelten bzw. Milieus. Die Lebenswelt, um die es mir im Rahmen der hier angestellten Überlegungen geht, ist die der Lehrerinnen und Lehrer. Das Milieu ist also das der Lehrerkollegien. Deutungsmuster unterliegen weiter historischem Wandel. Es muss also Übergänge oder Transitionen geben, was die für ein bestimmtes Milieu typischen Deutungsmuster betrifft. Damit stellt sich die Frage, wie man solche Übergänge konzipieren bzw. erklären kann. Das Problem dabei ist, dass mit der sozialen Reproduktion und der handlungsstrukturierenden Eigenschaft, die Deutungsmustern zugeschrieben wird, ein stabiles, tendenziell beharrendes Element vorliegt, das sozialen Wandel eher verhindern müsste. Dementsprechend weisen auch Christian Lüders und

Michael Meuser darauf hin, dass kulturell mächtige Deutungsmuster aufgrund ihrer „relativen Autonomie“ (1997, S. 59) eine „Stabilität und Beharrungstendenz auf[weisen], die sie lebendig erhält, auch wenn die gesellschaftlichen Bedingungen, denen sie ihre Entstehung verdanken, sich verändern“ (1997, S. 66). Hier kommt das Konzept der Generationen als möglicherweise sinnvoller Baustein ins Spiel.

3. 1 Generationsspezifische Prägung von Deutungsmustern

Ich orientiere mich, was die Frage der Generationen und ihrer Bedeutung für sozialen Wandel betrifft, zunächst an Karl Mannheims ursprünglich 1928 veröffentlichtem Aufsatz über das „Problem der Generationen“ (hier zitiert nach Mannheim, 1970). Als einer der Klassiker der Wissenssoziologie hat Mannheim hier Überlegungen formuliert, die sich gut mit dem ebenfalls der wissenssoziologischen Denktadtition entstammenden Deutungsmuster-Konzept verknüpfen lassen.

Ausgangspunkt fast aller Überlegungen zum Thema ‚Generationen‘ ist – um es in der größtmöglichen Allgemeinheit zu formulieren – die Beobachtung, dass Menschen mit ähnlichen Geburtsjahrgängen spezifische gemeinsame Merkmale ihr Denken und Handeln betreffend aufweisen. Mannheim erklärt das mit dem Begriff der *sozialen Lagerung*: „Durch die Zugehörigkeit zu einer Generation, zu ein und demselben ‚Geburtenjahrgange‘ ist man im historischen Strome des gesellschaftlichen Geschehens verwandt gelagert“ (1970, S. 527). Anders als die Gruppe, die eine konkrete soziale Verbundenheit impliziert, ergibt sich die *soziale Lagerung* aus objektiven Gegebenheiten, unabhängig davon, ob sich das betroffene Individuum einer entsprechenden Zugehörigkeit bewusst ist oder sich mit anderen in derselben sozialen Lagerung Befindlichen verbunden fühlt (Mannheim, 1970, S. 526). Aus den objektiven Gegebenheiten einer bestimmten sozialen Lagerung ergeben sich nun Folgen für das Denken und Handeln der Individuen. Die Zugehörigkeit zu bestimmten Geburtsjahrgängen ist insofern mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse vergleichbar.

„*Klassenlage* und *Generationslage* [...] haben also das Gemeinsame, daß sie, als Folge einer spezifischen Lagerung der durch sie

betroffenen Individuen im gesellschaftlich-historischen Lebensraume, diese Individuen auf einen bestimmten Spielraum möglichen Geschehens beschränken und damit eine spezifische Art des Erlebens und Denkens, eine spezifische Art des Eingreifens in den historischen Prozeß nahelegen.“ (1970, S. 528)

Dass für Menschen mit ähnlichen Geburtsjahrgängen eine bestimmte soziale Lagerung spezifisch ist, erklärt sich für Mannheim aus dem Phänomen der Erlebnisschichtung.

„Auch die ältere noch präsenste Generationen [sic!] erleben Teilstrecken historischen Geschehens zusammen mit der heranwachsenden Jugend und sind dennoch nicht derselben Lagerung zuzurechnen. Ihr Herausfallen ist im wesentlichen aus dem Phänomen der andersgearteten Lebensschichtung verstehbar. [...] Es ist weitgehend entscheidend für die Formierung des Bewußtseins, welche Erlebnisse als ‚erste Eindrücke‘, ‚Jugenderlebnisse‘ sich niederschlagen, und welche als zweite, dritte Schicht usw. hinzukommen. Ferner: es ist ganz entscheidend für ein und dieselbe ‚Erfahrung‘ und deren Relevanz und Formierung, ob sie von einem Individuum erlebt wird, das sie als einen entscheidenden Jugendeindruck, oder von einen anderen, das sie als ‚Späterlebnis‘ verarbeitet. Die ersten Eindrücke haben die Tendenz, sich als natürliches Weltbild festzusetzen. Infolgedessen orientiert sich jede spätere Erfahrung an dieser Gruppe von Erlebnissen, mag sie als Bestätigung und Sättigung dieser ersten Erfahrungsschicht, oder aber als deren Negation und Antithese empfunden werden.“ (Mannheim, 1970, S. 536–537)

Die referierten Überlegungen sind an anderer Stelle mit dem Schlagwort „*Prägungshypothese*“ gekennzeichnet worden (Jaeger, 1977): Spezifische Erlebnisschichtungen können – um an die oben entwickelte Begrifflichkeit anzuknüpfen – zur Herausbildung spezifischer Deutungsmuster führen, die sich von denen vorangehender Generationen unterscheiden. Als prägend sieht Mannheim dabei nicht nur

die kindliche Sozialisation an, sondern auch die Erlebnisse im jungen Erwachsenenalter – etwa vom 17. bis zum 25. Lebensjahr (1970, S. 538–539).

Für die Frage nach dem Wandel berufsbezogener Deutungsmuster bei Lehrerinnen und Lehrern, ergibt sich daraus eine erste Konsequenz: Wenn man mit der Hypothese arbeiten möchte, dass sich bei Individuen mit ähnlichen Geburtsjahrgängen ein Bestand an gemeinsamen Deutungsmustern identifizieren lässt, so müssen bei der Interpretation von Quellenmaterial die Geburtsjahrgänge der Individuen berücksichtigt werden, deren Äußerungen man untersuchen möchte. Das ist etwas anderes als eine einfache chronologische Strukturierung des Materials aufgrund des Datums, zu dem es verfasst wurde, weil es nun einen Unterschied macht, ob ein z.B. 1920 verfasster Text von einer 25jährigen oder einer 60jährigen Lehrerin geschrieben wurde. Erst mit Blick auf den Geburtsjahrgang der Autorinnen und Autoren kann man die Frage klären, ob sich die Erwartung, es gäbe innerhalb einer Generation einen spezifischen Bestand an gemeinsamen Deutungsmustern im Material bestätigt findet.

3. 2 Generationsablösen als Triebkräfte sozialen Wandels

Die bisherigen Überlegungen bewegten sich auf der Ebene einzelner Individuen, die als Autorinnen oder Autoren von Textquellen einer bestimmten Generation zuzurechnen sind. Auch wenn sich hier Deutungsmuster mit den Generationen wandeln, bleibt die Frage offen, in welcher Weise sich das auf die in sozialen Gebilden wie Lehrerkollegien *insgesamt* vorherrschenden Deutungsmuster auswirken kann. Vollziehen sich Transitionen bzw. Übergänge vorherrschender Deutungsmuster in Lehrerkollegien kontinuierlich oder kann mit zeitlich eingrenzbaren Umschlagpunkten gerechnet werden? Als Konsequenz aus der Prägungshypothese wäre zunächst zu erwarten, dass zu jedem gegebenen Zeitpunkt verschiedene generationsspezifische Deutungsmuster anzutreffen sind, weil ja verschiedene Generationen gleichzeitig im Beruf stehen. Generationsspezifische Prägungen würden dann zu einem kontinuierlichen Wandel von Deutungsmustern ohne erkennbare Umschlagpunkte führen.

Was wären die Voraussetzungen für die alternative Option, also für die Annahme zeitlich eingrenzbarer Umschlagpunkte, an denen es zu einem Wandel der in Lehrerkollegien insgesamt vorherrschenden Deutungsmuster kommt? Mit Blick auf die Frage der Strukturierung und Interpretation von Quellen ist diese Option deshalb von Interesse, weil man nur unter diesen Voraussetzungen erwarten könnte, dass sich bestimmte Zeiträume zu Epochen zusammenfassen lassen, für die sich ein relativ homogener Bestand an generationsspezifischen Deutungsmustern beschreiben lässt.² In der Historiographie sind immer wieder Versuche angestellt worden, in ähnlich gelagerten Fällen Systematiken zu entwerfen, bei denen etwa alle 30 Jahre (oder in einem anderen Intervall) irgendetwas Neues auf den Plan tritt, welches das Vorige ablöst. Hans Jaeger fasst derartige Entwürfe, bei denen „das biologische Generationsintervall [...] in den Ereignisablauf der Geschichte“ projiziert wird, unter dem Begriff „Pulsschlaghypothese“ (1977, S. 431). Solche Ansätze sind aber, wie Jaeger darlegt, aus unmittelbar einsichtigen Gründen nicht plausibel:

„Der wichtigste grundsätzliche Einwand gegen die Pulsschlag-Hypothese lautet, daß kein Transmissionsmittel vorstellbar ist, welches geeignet wäre, die von einem charakteristischen Intervall bestimmte Abfolge der Generationen in einzelnen Familien in die Ereignisfolge der Geschichte im ganzen zu übertragen. Anders als in einer Familie ist innerhalb von größeren Kollektiven die Folge der Geburten ein kontinuierlich fließender Strom ohne jede Rhythmik und Gliederung.“ (Jaeger, 1977, S. 438f.)

Dass sich solche Entwürfe dennoch konstruieren lassen, erklärt sich daraus, dass Historiographen für den Beleg derartiger Periodizitäten aus einer nahezu unendlichen Fülle historischer Tatsachen wählen können, aus denen solche herausgegriffen werden, die dafür sprechen,

2 Das Vorliegen einer solchen Voraussetzung heißt freilich nur, dass es überhaupt sinnvoll wäre, am Material zu prüfen, ob es solche Epochen gibt, keinesfalls dass man ihre Existenz schon voraussetzt.

während alles, was dazu im Widerspruch steht, ‚übersehen‘ wird (vgl. dazu mit Diskussion konkreter Beispiele Jaeger, 1977, S. 439–441).

Dass bei Jaeger dargelegte Argument gegen die Pulsschlaghypothese, dass nämlich die Abfolge von Geburt, Tod und alle weiteren biografischen Übergänge sich ‚*innerhalb von größeren Kollektiven*‘ zu einem kontinuierlichen Wandel ohne ‚*Rhythmik* und ‚*Gliederung*‘ aggregieren, nennt auch schon das Kriterium dafür, in welchen Fällen es grundsätzlich doch denkbar wäre, dass generationsspezifische Prägungen nicht nur zu allmählichem Wandel in sozialen Institutionen führen, sondern diesen auch zu bestimmten, eingrenzbaren Zeitpunkten auslösen. Dann nämlich, wenn *kein* ‚kontinuierlich fließender Strom‘ gegeben ist, sondern zumindest eine Gliederung. Das ist mit Blick auf soziale Institutionen dann der Fall, wenn nicht der kontinuierliche Ersatz einzelner Funktionsträgerinnen die Regel ist, sondern die kollektive Ablöse aller oder fast aller Funktionsträgerinnen, bzw. dann, wenn eine Einzelperson als Funktionsträgerin die Institution entscheidend prägt, wie das etwa beim vormodernen Bauernhof oder bei nichtparlamentarischen Monarchien gegeben ist.³

4. Lehrerzyklen und generationspezifische Deutungsmuster

Konstellationen, in denen es zur kollektiven Ablöse einer Mehrzahl von Funktionsträgerinnen kommt, werden sich immer wieder finden lassen. Dass eine Gruppe ungefähr Gleichaltriger, die eine soziale Institution – z.B. eine politische Partei, ein Unternehmen, eine Einrichtung des Kulturlebens – über mehrere Jahre entscheidend geprägt hat, sich innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums zurückzieht oder abtritt, um von deutlich jüngeren Funktionsträgerinnen abgelöst zu werden, lässt sich gelegentlich beobachten. Bei Lehrerkollegien scheinen die Voraussetzungen dafür eigentlich nicht gegeben. Hier wäre zunächst zu erwarten, dass das individuelle Ausscheiden und der Ersatz der

3 Die für viele ‚Pulsschlag-Historiographien‘ charakteristische Idee der Periodizität stellt noch einmal ein eigenes Problem dar. Sie setzt nicht nur gliedernde Ereignisse, sondern auch noch Rhythmik voraus.

ausgeschiedenen Individuen zu einem ‚kontinuierlich fließenden Strom ohne jede Rhythmik und Gliederung‘ führt.

Nun wurde allerdings in der historischen Bildungsforschung gezeigt, dass die kontinuierliche Ablöse älterer Individuen durch Angehörige einer neuen Generation in Lehrerkollegien nur der auf den ersten Blick zu erwartende Normalfall ist. Helmut Titze, Axel Nath und andere haben herausgearbeitet, dass es aufgrund eines komplexen eigendynamischen Bedingungsgefüges zu einer zyklischen Abfolge von Mangel- und Überfüllungsphasen im Lehrberuf kommt: Mangelphasen bedeuten aus Sicht potenzieller Kandidatinnen gute Karriereaussichten und lösen einen verstärkten Zustrom zu entsprechenden Studiengängen aus. Sie gehen dann zu Ende, wenn eine ausreichend große Zahl von Nachwuchskräften eingestellt werden kann, was erst möglich ist, wenn diese fertig ausgebildet sind. Sobald dies geschehen ist, ist die große Mehrzahl der verfügbaren Stellen besetzt – und zwar langfristig, weil Nachwuchskräfte typischerweise jung sind und nun für 30 oder 35 Jahre im Beruf bleiben können. In den Folgejahren werden also nur sehr wenige Stellen frei. Es können keine weiteren Nachwuchskräfte eingestellt werden, sodass es zu einer Überfüllungsphase kommt (Titze et al., 1985; Nath & Dartenne, 2008; Titze, 1981, 1990).

Im Zusammenhang mit unseren Überlegungen ist das deshalb bedeutsam, weil sich daraus ein spezifisches Muster der Altersstruktur von Lehrerkollegien ergibt. Im theoretischen Normalfall des kontinuierlichen Ersatzes würde die Altersstruktur von Lehrerkollegien in etwa derjenigen der Gesamtbevölkerung im berufsfähigen Alter entsprechen. Durch die Zyklen von Mangel und Überfüllung ergibt sich aber, dass jeweils eine bestimmte Altersgruppe den Bestand an Lehrerinnen und Lehrern dominiert. Das lässt sich quantitativ nachweisen und kann anhand dreidimensionaler Grafiken veranschaulicht werden (Abb. 1)⁴.

4 Der Autor möchte Herrn Volker Müller-Benedict besonderen Dank aussprechen. Dieser gab ihm den Hinweis auf die in Abb. 1 wiedergegebene, gegenüber den ursprünglichen Publikationen aktualisierte Grafik zur Altersstruktur von Gymna-

Die Altersstruktur der Lehrer an höheren Schulen in Prozent

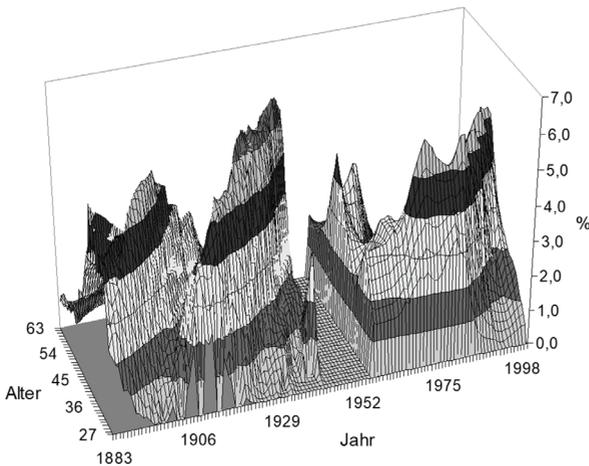


Abbildung 1 (Müller-Benedict, 2002, S. 688).

Es „zieht sich“, wie Axel Nath und Corinna Dartenne es ausdrücken, „eine in einer Mangellage ungleichgewichtig angestellte, junge Alterskohorte durch die Berufsdauer wie ein Gebirgszug“ (2008, S. 45). Wenn aber jeweils eine bestimmte Generation den Gesamtbestand an Lehrerinnen und Lehrern dominiert, dann erscheint der Gedanke bestimmter Epochen, die durch ein einheitliches generationsspezifisches Deutungsmuster bestimmt sind, nicht mehr so abwegig. Die bereits herausgearbeiteten Zyklen von Mangel und Überfüllung wären in diesem Fall also der „Pulsschlag“ und aus Berufseintritt und Ausscheiden einer ‚Gebirgszugkohorte‘ ließen sich Epochengrenzen ableiten.⁵

siallehrern, stellte diese unkompliziert zur Verfügung und erteilte die Erlaubnis zum Abdruck der Grafik.

- 5 Da die Arbeitsmärkte für höhere und niedere Schulen die meiste Zeit über voneinander abgekoppelt waren, wäre bei Betrachtung dieser Zyklen eigentlich auch zu bedenken, auf welche Schulart sich die Darstellungen konkret beziehen. Das soll an dieser Stelle außer Acht bleiben, da es hier nur um das Phänomen an sich geht.

5. Die ‚Pulsschlaghypothese‘ für Lehrerkollegien auf dem Prüfstand

Zwar hat die Forschergruppe, welche die Arbeiten zum Lehrerzyklus vorgelegt hat, selbst Untersuchungen zu Deutungsmustern von Lehrerinnen und Lehrern veröffentlicht (Nath et al., 2004; Nath & Dartenne, 2008). Diese Untersuchungen konzentrieren sich aber darauf, wie Deutungsmuster in Bezug auf die Frage der sozialen Öffnung bzw. der Exklusivität des Bildungssystems mit der zyklischen Abfolge von Mangel- und Überfüllungsphasen zusammenhängen. Mit der von den Forschern selbst aufgezeigten charakteristischen Altersstruktur von Lehrerkollegien werden die Deutungsmuster dort nicht in Verbindung gebracht. Insofern sind diese Arbeiten für die hier aufgeworfene Frage wenig anschlussfähig. Ich möchte daher abschließend die eben entwickelte ‚Pulsschlaghypothese‘ zum Wandel von Deutungsmustern in Lehrerkollegien mit empirischen Befunden aus anderen Untersuchungen konfrontieren. Ich greife dazu auf eine fremde Forschungsarbeit und auf allererste Ergebnisse aus meinem eigenen Forschungsvorhaben zurück. Mehr als vorsichtig zu formulierende vorläufige Aussagen zur Tragfähigkeit der Pulsschlaghypothese werden sich so freilich nicht gewinnen lassen.

Eine zentrale Rolle spielen sowohl der Ansatz der generationenspezifischen Prägung von Lehrerkollegien als auch die sich aus den oben beschriebenen Zyklen ergebende unterschiedliche zahlenmäßige Stärke verschiedener Generationen in einer Arbeit von Uwe Reimer (2000). Er hat die Auswirkungen von „1968“ auf Gymnasien anhand von biographischen Interviews mit Hamburger Lehrerinnen und Lehrern untersucht. Reimer unterscheidet in seiner Arbeit zwei Lehrergenerationen, eine „Zwischengeneration“, das sind die Geburtsjahrgänge 1927–37, und die „Achtundsechziger-Generation“, nämlich die Geburtsjahrgänge 1938–45 (2000, S. 31). Er arbeitet für beide Generationen jeweils spezifische Muster der Deutung von und des Umgangs mit dem sozialen Wandel heraus, der in den 1960er- und 1970er-Jahren die Lebenswelt des Gymnasiums nachhaltig veränderte. Die Zwischengeneration beschreibt er als durchaus reformorientiert. Ihr Reformverständnis sei aber von „Sachlichkeit und Pragmatismus“ gekennzeichnet gewesen

(2000, S. 347). Irritierend fand es sie daher, wenn die jüngere Lehrergeneration (in ihrer Wahrnehmung) „Steine des Anstoßes um des Anstoßes willen“ suchte. Ihr Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern war schon stärker partnerschaftlich geprägt als bei der Vorgängergeneration. Für eine fundamentale Protesthaltung der Jugend konnte sie aber weder Verständnis aufbringen noch pädagogisch angemessene Antworten finden (2000, S. 348). Für die Achtundsechziger-Generation beschreibt Reimer eine „Anti-Haltung [...] mit der sie sich von Schule und Unterricht in der bisherigen Form“ distanzierte, was sich unter anderem in der Ablehnung formalisierter Formen des Umgangs äußerte. Das Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern war nicht mehr bloß durch partnerschaftlichere Umgangsformen, sondern durch Nähe und Privatheit gekennzeichnet (2000, S. 349–350).

Die zuvor referierten Überlegungen zu generationsspezifischen Deutungsmustern und der spezifischen Altersstruktur von Lehrerkollegien werden bei Reimer nicht nur dadurch bestätigt, dass er jeder der beiden Generationen charakteristische Merkmale zuordnen kann, die sich als Deutungsmuster interpretieren bzw. auf solche zurückführen lassen. Reimer erklärt aber auch die Wirkmächtigkeit von „1968“ mit der spezifischen Altersstruktur der Lehrerkollegien: Er argumentiert, dass die Achtundsechziger-Generation das Feld des Gymnasiums deshalb so nachhaltig prägen konnte, weil sie zahlenmäßig stark war. Wir haben hier genau den Fall, dass in einer Mangelphase sehr viele Lehrerinnen und Lehrer gleichzeitig eingestellt wurden. Die „Zwischengeneration“ war demgegenüber zahlenmäßig eine schwache Generation. Sie war sowohl ihrer Vorgängergeneration, der Kriegsgeneration, als auch der Achtundsechziger-Generation zahlenmäßig unterlegen (Reimer, 2000, S. 182–183, 273–274, 349). Auch, dass die Achtundsechziger-Generation sich dem Anpassungsdruck, der durch Vorgesetzte und Schulbehörden ausgeübt wurde, relativ gelassen widersetzen konnte, erklärt Reimer plausibel unter Rückgriff auf die Mangelsituation. Die in einer Mangelphase eingestellten Lehrerinnen und Lehrer *wussten*, dass man auf ihre Arbeitskraft gar nicht verzichten konnte und dass widerständiges Verhalten ihre Karrieren daher kaum gefährden würde (Reimer, 2000, S. 274).

Reimers Befunde sollen nun mit einem Quellentext verglichen werden, den ich im Rahmen meines eigenen Forschungsprojekts gesichtet habe. Es handelt sich um ein von einem Lehrer und Schulaufsichtsbeamten veröffentlichtes Buch mit dem Titel „Schul-Leben“ (Vortmann, 2017). Der Autor selbst bezeichnet das Buch im Vorwort zwar als „autobiographischen Roman“, aber auch als „weitgehend fiktive“ Biographie (Vortmann, 2017, S. 7). Als Erklärung für die Betonung des fiktionalen Charakters seines Buches scheinen mir zwei Motive plausibel: Vortmann konnte sich so von der gefühlten Verpflichtung einer 100%ig ereignisgetreuen Darstellung entlasten und z.B. lückenhafte Erinnerungen relativ frei ergänzen. Er konnte aber auch vermeiden, dass andere Personen, die in seinem Buch erwähnt werden, dagegen rechtlich vorgehen. Der Gesamtcharakter des Textes lässt ungeachtet dieses Verweises auf fiktive Anteile seine Behandlung als autobiografischen Text gerechtfertigt erscheinen.

In Vortmann lässt sich ein charakteristischer Vertreter der „Zwischengeneration“ ausmachen, wie sie Uwe Reimer charakterisiert hat. Er ist der Typ des pragmatischen Modernisierers (siehe dazu etwa Vortmann, 2017, S. 118–119). Die kulturpessimistischen Attitüden der Vorgängergeneration liegen ihm ebenso fern wie die kategorische „Anti-Haltung“ (Reimer, 2000, S. 349) der Achtundsechziger-Generation. Für den Lehrberuf entscheidet sich Vortmann (bzw. der Ich-Erzähler im Buch), weil er sich schon früh in seiner Schülerlaufbahn zu einem intellektuellen Beruf hingezogen fühlt und als sozialer Aufsteiger hier am ehesten die Möglichkeit sieht, dieser Neigung nachzugehen (Vortmann, 2017, S. 37). Ausgeprägte pädagogische Ambitionen spielen bei der Berufswahl ebenso wenig eine Rolle wie der Drang nach allgemeiner Weltverbesserung.

Fragt man allerdings nach den Lebensdaten des Autors, so erfährt man aus dem Buch, dass er 1951 in die Schule kam (Vortmann, 2017, S. 10), mithin etwa 1945 geboren sein muss. Vortmann müsste also, folgt man Reimers Überlegungen, ein Vertreter der *Achtundsechziger-Generation* sein, *nicht der Zwischengeneration* – noch dazu ein eher junger, denn der Geburtsjahrgang 1945 markiert bei Reimer schon das Ende der Spanne, die er dieser Generation zurechnet. Auflösen lässt sich der

Widerspruch möglicherweise damit, dass man berücksichtigt, dass Vortmann ein *Volksschullehrer* war, während sich Reimers Arbeit auf *Gymnasiallehrer* bezog. Damit hatte er auch eine kürzere Studienzeit und wurde während seines Studiums möglicherweise nicht mehr durch „1968“ geprägt. 1969 absolvierte er sein zweites Staatsexamen (Vortmann, 2017, S. 90–92), und die Zeit zwischen Studium und zweitem Staatsexamen verbrachte er zunächst an einer kleinen Landschule, später in einer Mittelstadt, nicht in Hamburg (Vortmann, 2017, S. 76–90). „1968“ war möglicherweise auch während seiner Referendariatszeit noch nicht bis in sein Dorf vorgedrungen.

6. Fazit

Obwohl hier nur ein einzelner Befund diskutiert werden konnte, zeichnet sich an den Überlegungen, die zur Erklärung der Abweichung zwischen Reimers Generationstypologie und dem Fall Vortmann ins Spiel gebracht wurden, schon die Grenze der ‚Pulsschlaghypothese für Lehrerkollegien‘ ab. Zwar lassen sich in der Zusammenschau beider Beispiele Deutungsmuster noch immer basierend auf einer ‚Prägungshypothese‘ erklären und auch bestimmten Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern zuordnen. Diese Gruppen können dann aber nur mehr *unter anderem* durch ähnliche Geburtsjahrgänge gekennzeichnet sein. Ähnliches ließe sich übrigens auch für Fallbeispiele aus anderen Epochen darlegen. So lassen sich z.B. bei den zwischen dem 1898 geborenen Volksschullehrer Wilhelm Kircher und dem 1899 geborenen Volksschullehrer Erich Bieling grundsätzlich andere Muster der Deutung des Verhältnisses von Pädagogik, Politik und individuellen Lebensentwurf ausmachen. Deutlich mehr Parallelen zu Kirchers Deutungsmustern finden sich demgegenüber beim 1884, also schon 15 Jahre früher geborenen August Bäunard (siehe zu Kircher: Link 1999, zu Bieling: Bieling 1982, zu Bäunard: Göttlicher 2019, 2021). Auch hier lassen sich Unterschiede noch immer mit einer Prägungshypothese erklären, zeigen aber auf, dass neben der Generation aber eben noch zahlreiche andere Faktoren zu bedenken sind.

Eine solche Eingrenzung der Reichweite der Prägungshypothese befindet sich durchaus noch im Einklang mit Mannheims Verständnis:

„Nicht das Faktum der in derselben chronologischen Zeit erfolgten Geburt, des zur selben Zeit Jung-, Erwachsen-, Altgewordenseins, konstituiert die gemeinsame Lagerung im sozialen Raume, sondern erst die daraus erstehende Möglichkeit an denselben Ereignissen, Lebensgehalten usw. zu partizipieren [...] Von einer verwandten Lagerung einer zur gleichen Zeit einsetzenden Generation kann [...] nur insofern gesprochen werden, als und insofern es sich um eine potentielle Partizipation an gemeinsam verbindenden Ereignissen und Erlebnisgehalten handelt. Nur ein gemeinsamer historisch-sozialer Lebensraum ermöglicht, daß die geburtsmäßige Lagerung in der chronologischen Zeit zu einer soziologisch-relevanten werde.“
(Mannheim, 1970, S. 536)

Zwar wird es hinsichtlich der ‚Ereignisse und Erlebnisgehalte‘ an denen Menschen in ihrer Jugend partizipieren konnten, bei verschiedenen Gruppen von deutschen Lehrerinnen und Lehrern um 1968 größere Schnittmengen geben als etwa bei Chinesen und Deutschen um 1900 (dem von Mannheim im oben zitierten Zusammenhang angeführten Beispiel). Es bleibt aber auch hier die Tatsache, dass sich diese ‚Ereignisse und Erlebnisgehalte‘ in bedeutsamer Weise unterscheiden konnten – z.B. in Abhängigkeit von der konkreten Institution, an der studiert wurde, oder vom dörflichen bzw. großstädtischen Charakter des ersten Dienstortes.

Möchte man also die gesamte Bandbreite unterschiedlicher Lebenslagen von Lehrerinnen und Lehrern zu einem gegebenen Zeitpunkt in den Blick nehmen, das heißt unterschiedliche Schultypen, unterschiedliche Sozialräume usw., dann kommt einem das Problem der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen erneut in die Quere. Dieses war es ja, das einer ‚Pulsschlaghypothese‘ zunächst entgegengestanden wäre. Unter der Voraussetzung einer normalen Altersstruktur hätte man es mit der Gleichzeitigkeit mehrerer Generationen und ihrer je spezifischen Prägung zu tun gehabt. Das wird mehr oder weniger eliminiert, wenn aufgrund der zyklischen Abfolge von Mangel und Überfüllung jeweils eine bestimmte Generation die Lehrerkollegien dominiert. Das

Problem kehrt aber, so legt mein vorläufiger Befund nahe, in anderer Form zurück, wenn man über ein relativ homogenes Untersuchungsfeld, wie es z.B. mit Hamburger Gymnasiallehrerinnen und -lehrern vorliegt, hinausgeht und die Lehrerschaft in ihrer gesamten Breite in den Blick nehmen möchte. Generationsspezifische Prägungen sind dann zwar immer noch anzunehmen, diese konnten für verschiedene Gruppen von Lehrerinnen und Lehrern zur selben Zeit aber durchaus unterschiedlich ausfallen.

Freilich könnte man in Erwägung ziehen, differenziertere Epochenmodelle zu entwerfen, die derartige Unterschiede berücksichtigen. Zu befürchten ist jedoch, dass derartige Modelle zu komplex ausfallen, um im Rahmen eines nicht mit quantitativen Methoden arbeitenden Forschungsprojekts noch von heuristischem Nutzen zu sein. Zu rasch wäre man wohl an dem Punkt angelangt, wo man mindestens so viele im Modell mögliche Ausprägungen hat wie quellenbasiert untersuchbare Einzelfälle. Wichtige Einsichten zur Strukturierung und Interpretation des Quellenmaterials konnten allerdings aus Aspekten der hier vorgestellten Überlegungen dennoch gewonnen werden. Aus der *Prägungshypothese* an sich lässt sich der Hinweis gewinnen, dass bei der Strukturierung und Interpretation von autobiografischem Quellenmaterial nicht nur der Zeitpunkt zu beachten ist, zu dem die Texte verfasst wurden, sondern auch, welcher Generation die Autorinnen und Autoren zuzuordnen sind – wie alt sie also waren, als die jeweiligen Texte entstanden. Dem Hinweis auf die *ungleichmäßige Altersstruktur* in Lehrerkollegien lässt sich die Einsicht abgewinnen, dass ein Blick auf die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebenen Altersstrukturen in Lehrerkollegien hilfreich sein kann, um erklären zu können, warum bestimmte Deutungsmuster zu einem bestimmten Zeitpunkt dominant werden konnten.

Literatur

- BIELING, Erich, 1982. Und ich hatte – wie ich immer sage – Glück. In: DU BOIS-Reymond, Manuela & SCHONIG, Bruno (Hgg.). *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 13–41. ISBN 3407541228.
- GÖTTLICHER, Wilfried, 2019. Landschulreform und „der Aufstieg unseres Volkes“. Reformpädagogik, Krisendiagnosen und Zukunftsentwürfe abseits vom ‚Roten Wien‘ anhand der Preisschrift des Landschulreformers August Bäumard. *Historia scholastica*. Band 5, S. 85–99. ISSN 1804-4913.
- GÖTTLICHER, Wilfried, 2021. *Die österreichische Landschulreform von den 1920er-bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-2450-7.
- JAEGER, Hans, 1977. Generationen in der Geschichte. Überlegungen zu einem umstrittenen Konzept. *Geschichte und Gesellschaft*, Band 3, S. 429–452. ISSN 0340-613X.
- LINK, Jörg-Werner, 1999. *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968)*. Hildesheim: Lax. ISBN 3-8269-6351-2.
- LÜDERS, Christian & MEUSER, Michael, 1997. Deutungsmusteranalyse. In: HITZLER, Ronald & HONER, Anne (Hgg.). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 57–79. ISBN 3810014559.
- LUNDGREEN, Peter, 2013. *Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. 1949–2009*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 3-525-36388-5; 978-3-525-36388-1.
- MANNHEIM, Karl, 1970. Das Problem der Generationen. In: MANNHEIM, Karl (Hg.). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk*. Neuwied: Luchterhand, S. 509–565.
- MÜLLER-BENEDICT, Volker, 2002. Ist Akademikermangel unvermeidbar? Eine Analyse einer Tiefenstruktur des Bildungssystems. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(4), S. 672–691. ISSN 1434-663X.
- NATH, Axel & DARTENNE, Corinna M., 2008. Zur ‚Eigendynamik‘ in den Langen Wellen des Bildungswachstums. Reziprozität zwischen Situations- und Diskursentwicklung. In: CROTTI, Claudia (Hg.). *Das Jahrhundert der Schulreformen. Internationale und nationale Perspektiven. 1900–1950*. Bern u.a.: Haupt-Verl., S. 39–60. ISBN 9783258073842.
- NATH, Axel, DARTENNE, Corinna M. & OELERICH, Carina, 2004. Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen im Bildungswachstum von 1884 bis 1993. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), S. 539–564. ISSN 0044-3247.
- OEVERMANN, Ulrich, 2001. Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung. *Sozialer Sinn*, 1, S. 35–81. ISSN 1439-9326.

- REIMER, Uwe, 2000. „1968“ in der Schule. Erfahrungen Hamburger Gymnasiallehrerinnen und -lehrer. Hamburg: Kovač. ISBN 3-8300-0189-4.
- TITZE, Hartmut, 1981. Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren. Eine Zyklustheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(2), S. 187–224. ISSN 0044-3247.
- TITZE, Hartmut, 1990. *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht. ISBN 3-525-36224-2.
- TITZE, Hartmut, NATH, Axel & MUELLER-BENEDICT, Volker, 1985. Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(1), S. 97–126. ISSN 0044-3247.
- VORTMANN, Hermann, 2017. *Schul-Leben*. Münster: Agenda-Verl. ISBN 3-89688-569-3; 978-3-89688-569-2.

S

First Communion in Early Twentieth-century Italy: a Rite of Passage within Childhood

Paolo Alfieri^a

^a Catholic University of the Sacred Heart, Milan, Faculty of Education
paolo.alfieri@unicatt.it

Received 1 June 2022

Accepted 30 June 2022

Available online 31 December 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-003

Abstract In traditionally Catholic countries, First Communion has widely functioned as a key rite of passage. In the modern age, and in particular during the eighteenth century, children were not admitted to the sacrament of the Eucharist until adolescence or even until the age of twenty. The ceremony thus represented a rite of passage that marked the transition to adulthood. A reversal of tradition came in some pastoral experiences of the nineteenth century and was officially established by the decree *Quam singulari Christus*

amore – ordered in 1910 by Pope Pius X – which set the age for receiving Holy Communion at around seven years. First Communion still retained the form of a rite of passage, albeit without the adultist religious language surrounding Confirmation and without the pessimism about childhood that had been inherited from the past. The new educational outlook initiated by Pius X was also confirmed by his successors. Analysis of official Church pronouncements, devotional literature for children, and selected religious images – examined with an interdisciplinary heuristic approach – allows to shed light on a key shift in the Italian Catholic educational imaginary over the first half of the twentieth century, when Communion was seen as a typical childhood experience, in accordance with the changes underway in the upbringing and socialization of children and with the educational theories that valued children's spontaneity and experience.

Keywords First Communion, history of childhood, history of religious education, Italy, 20th century

Introduction

First Communion occupied – and continues to occupy – a key place in the life of Westerners, especially in traditionally Catholic countries. “Baptismal communion” in early Christian communities has been attested since the fifth century, when infants were admitted to the

Eucharist during the Easter vigil, after receiving Baptism and Confirmation. The Fourth Lateran Council of 1215 established that infants should no longer be given the Eucharist, but rather should be required to wait until they had reached the so-called “age of reason”, defined as the age at which they could rationally understand the meaning of the sacrament and deserve it by virtue of having developed a more solid moral conscience. Over the following centuries, this decree became subject to a variety of interpretations, with the result that children were admitted to the Eucharist at increasingly older ages (see Valsecchi, 1958, pp. 18–44; McGrail, 2007, pp. 7–10).

Even the Council of Trent did not take a clear stance on the matter. Session XIII of the assembly reaffirmed the Lateran ruling without associating an age limit with the age of reason. In addition, the *Roman Catechism* issued by this Council stated that children shown to be without reason because they were unable to distinguish the Eucharistic bread from ordinary bread could not receive the sacrament. The *Catechism* also established that the decision to admit children to First Communion was the responsibility of their fathers and confessors. The vagueness of these prescriptions led to great variability among the practices of different dioceses: while, in Milan, Charles Borromeo granted Communion to ten-year-olds, it was not uncommon for local synods to set an older age for administration of the sacrament. During the eighteenth century in particular, the strict approach advocated by exponents of Jansenism prompted many bishops to delay First Communion until adolescence or even until the age of twenty (see Valsecchi, 1958, pp. 47–56). The ceremony thus began to represent a rite of passage from childhood to adulthood.

In France, the celebration was called *Communion solennelle*, a visible spectacle of faith and devotion that marked adolescents’ entrée into the religious community and thus into society. During the rite, female communicants wore a white dress, while their male counterparts wore long trousers for the first time (see Heyhood, 2007, p. 81) (Fig. 1; Fig 2).



Figure 1, Figure 2. French First Holy Communion souvenirs from the second half of the nineteenth century (Gulli Grigioni & Pranzini, 1990, pp. 112–113).

First Communion was presented as a “reward” for a consistent striving towards maturity (Muroni, 2007, p. 371). Indeed, communicants were required to demonstrate their moral rectitude and religious preparation following a long course of catechetical instruction (see Sonnet, 1987).

Already during the nineteenth century, this praxis began to be reversed in some pastoral settings, a pattern that was officially endorsed in the decree *Quam singulari Christus amore* – ordered in 1910 by Pope Pius X – which fixed the age for receiving Holy Communion at around seven years. The decree initiated a new phase in the history of First Communion, which became the pre-eminent childhood experience that it has remained up to the present day.

In this paper, I set out to reconstruct the origins of this newer tradition and to demonstrate that First Communion retained the form of a rite of passage, albeit no longer marking a new stage in human development but rather a crucial moment during childhood. To this end, I first briefly present the papal decree of 1910 and then, focusing on Italy in the first half of the twentieth century, I go on to examine other ecclesiastical pronouncements, along with selected liturgical texts, devotional manuals and religious images.

The preliminary findings that I present certainly merit further in-depth inquiry with a view to filling the historiographical gap surrounding First Communion. Only a small number of historians have examined the theme. Among these, Jean Delumeau (1987) coordinated a key study that is worthy of mention; however, it only touches on the twentieth century in passing.

The Papal Decree *Quam singulari Christus amore*

The papal decree *Quam singulari Christus amore* invoked authoritative sources in support of lowering the age of First Communion to seven years. The first source was the Gospel itself, and specifically the passages in which Jesus meets children¹. According to the decree, these

1 These passages were drawn from the Gospel of St. John (13:13-16) and the Gospel of St. Matthew (18:3-5).

Gospel pages “show clearly how special was that love for children which Christ showed” and “how highly He held their innocence and the open simplicity of their souls” (*Decreto*, 1910, p. 9).

The second source was the history of First Communion throughout the Catholic tradition, from the early Christian era, when the Church even administered the Eucharist to nursing infants. The subsequent historical developments were presented in the decree as not in contradiction with the idea of setting the age for receiving Holy Communion at around seven years. To this end, the decree also invoked other key sources on the theological meaning of the Eucharist, including Thomas Aquinas and the *Roman Catechism*.

All of these arguments were intended as a rebuttal of Jansenism and its rigorous perspective on the Eucharist as a reward to be given rarely and only to the worthy. Indeed, the decree was part of the reform of Eucharistic worship championed by Pius X, who wished to promote frequent recourse to Communion among the Catholic faithful. The pontiff pursued this goal by encouraging a profound renewal of Eucharistic worship, beginning in 1905 with his decree *Sacra Tridentina Synodus* which, while firmly condemning all forms of rigorism, encouraged the practice of frequent Communion, to be received daily, if possible. Pius X had two main reasons for intervening in this area. First, he believed that regular Communion could “preserve believers from slipping into error, especially in contexts in which their faith was threatened by cultural currents or religious confessions other than the Roman Catholic one”; indeed, in addition to the errors of Jansenism, the pope was concerned not only about the spread of secularism and Protestantism, but also about how the religious mindset of the day might be influenced by movements within Catholicism with the potential to drive the faithful away “from orthodoxy”, especially Modernism, which he tenaciously opposed². The second reason that prompted Pius X to launch a Eucharistic revival was his conviction that it could “create the conditions for

2 See the papal decree *Lamentabili sane exitu* and the encyclical *Pascendi Dominici gre-gis*, the two magisterial documents of 1907 in which Pius X officially condemned Modernism (see Dieguez & Pagano, 2006).

the restoration of a Christian society”, an end to which his entire pontificate was dedicated: Eucharistic devotion, he held, would foster “in believers that faith and charity that ought to inspire action suited to the needs of the times” (Paiano, 2003, pp. 422–426).

This dual purpose – inspired by both a preventive logic, in relation to countering the secularization of society, and a propositional logic, in relation to strengthening Catholics’ faith, commitment to the Church and social engagement – was also pursued in *Quam singulari*, except that in this decree they were expressed in a way that was sensitive to the beneficiaries, that is to say, children. Pius X was inspired by leading doctrines and religious movements that, during the nineteenth century, had opposed Jansenism with a romantic spirituality, in which Communion was intended to be the “object of holy intimacy” with the Lord, an inner experience to be enjoyed frequently, including by children. This idea was supported, for example, by Félix Dupanloup, Gaston De Ségur and Don Bosco (Prandi, 1966, p. 109).

This new religious sensitivity matched a more general shift in attitudes towards educating children within much of nineteenth-century European educational culture (see Becchi, 1996), including in the Catholic sphere. We might point for example, in the Italian context, to the new religious congregations founded during the restoration period and their educational works for poor children (see Pazzaglia, 1998). During the same decades, the spread of certain spiritual devotions (to the Holy Family, Guardian Angels, the Child Jesus, Saint Joseph) led Catholic educators to consider the emotional needs of children more closely, as well as developing new forms of religious instruction that were more attentive to children’s psychological dynamics (see Sani, 1997, pp. 54–55).

However, despite these developments, at the beginning of the twentieth century rigorism had not yet been completely eradicated, to the extent that Pius X’s decree openly condemned it and laid down new and explicit rules for First Communion. “No extraordinary preparation should be demanded of children”, because – the decree affirmed – “they are in the happy state of innocence and purity of soul”; to be

admitted to First Communion children were only required “to distinguish between the Bread of the Holy Eucharist and ordinary bread” and to know and understand the basic “mysteries of the faith” and not “a full and perfect knowledge of Christian doctrine” (*Decreto*, 1910, pp. 12–14). Furthermore, after receiving First Communion, children were not expected to engage in efforts beyond what was feasible at their age, but only to continue to receive “catechetical instruction” and regularly go to Confession and receive Communion (*Ibidem*, p. 15). In short, the decree implied that children were naturally predisposed towards receiving the Eucharist; it thus contributed to generating positive sentiment towards children within the Catholic imaginary.

It should be noted that Catholic educational culture continued to feel the weight of remote legacies. Indeed, still at the beginning of the twentieth century, as throughout the entire history of Christianity, “ideas and images of childhood [were] shot through with ambiguity”: on the one hand, children were represented as innocent creatures, and even further idealized through the cult of child martyrs and child saints; on the other, children were seen as peculiarly susceptible to sin and thus to be disciplined (Nelson, 1994, p. XIX). Nevertheless, the papal decree contributed to the development of a more optimistic view of childhood in Church circles.

This shift is also explained by the new relationship between First Communion and Confirmation. The decree did not address Confirmation and was not intended to invert the theological order of the sacraments of Christian initiation: first Baptism, then Confirmation and finally the Eucharist (Riggio, 1972, p. 411). Yet historians of religion suggest that the decree lent itself to the interpretation that First Communion should precede Confirmation (Muroi, 2007, p. 371). Hence, Confirmation – which the catechism of the period referred to as the “sacrament of the soldier of Christ” – increasingly took on the meaning of a “rite of passage towards adulthood” (De Giorgi, 2005, p. 136), while First Communion became a key moment during childhood.

As we shall see, during the first half of the twentieth century in Italy, First Communion retained the form of a rite of passage, encompassing a preparation, a celebration and the beginning of a new stage

of life experience. Yet, all these steps were conducted in a way that was sensitive to children's needs and were not marked using adult language similar to that surrounding Confirmation.

Before, during and after the Rite

Regarding preparation, the decree established that children should be required to display elementary knowledge of Christian Doctrine to be admitted to First Communion. Thus, small catechisms suitable for their preparation began to circulate. The publication of these booklets was coupled with increasing pedagogical awareness in relation to children's religious instruction (see Carminati, 1995)³.

As suggested by the Secretary of the Sacred Congregation of the Sacraments in the Roman Curia, Domenico Jorio, the teaching of religious matters needed to be cut down to the essential, because – as he wrote in 1929 – “it is not right to tire the tender children by taxing their little brains”. Catechists were not to focus primarily on getting their pupils to memorize religious concepts, but rather on providing them with simple, accessible explanations, using examples and pictures, and even filmstrips. However, in addition to these methodological suggestions, Jorio advised catechists to display, above all, “a little more love and patience towards the children” (Jorio, 1929, pp. 27–28).

Indeed, following the decree, the leading theme that may be identified in the sources with a focus on First Communion preparation is attention to the emotional needs of children. As in the romantic spirituality of the nineteenth century, First Communion was presented as an affective experience. Preparing children to receive the Eucharist, priests and educators were invited “to speak – as one cardinal noted in 1910 – not the cold language of reason, but that of feeling” (Capecelatro, 1910, p. 5). First Communion was frequently compared to parental, and, above all, maternal love (see *Ibidem*; Annoni, 1922, p. 35).

3 The roots of this enhanced educational sensibility may be traced back to the late 1700s and the restoration period (see Polenghi, 2016).

The preparation of the rite, therefore, was designed to be an emotionally grounded experience, in recognition of children's particular need for security.

Another recurring metaphor of First Communion was that of an encounter with an important and endearing person on a day that was referred to as the "most beautiful day" in the child's life. An encounter to be looked forward to by the children with trepidation but not with fear. A 1928 prayer book referred to First Communion as the moment at which children could "lay [their] heads on Jesus' heart and receive his caresses" (*Beniamina prega*, 1928, p. 231). Another book asked the children "not to be scared" of meeting Jesus, because, in light of their mischievous behaviour, he would not be as strict as their "schoolteacher or headmaster" (*In adunanza di Beniamine*, 1935, p. 78).

Preparing for First Communion also entailed some duties, such as frequent prayer, acts of generosity, small sacrifices and Confession. However, these duties were presented in a joyful spirit, that did not censure the children's spontaneity. In one spiritual tale published in 1924, a little girl kisses a host that has not yet been consecrated because she knows that God will enter it during Mass and receive her kiss (*Il libro della Beniamina*, 1928, p. 148); another anecdote spoke about the communicants' desire to play with Jesus as the children of Palestine had done when he was on earth (see *Ibidem*).

During the following decades, First Communion preparation retained this sentimental undercurrent, which was also expressed via the metaphor of the friendship between children and Jesus, as attested, for example, in a speech by Pius XII, in which the Holy Father referred to Pius X as "he who knew how to break down the centuries-old barriers that kept [children] distant from their Friend in the tabernacle" (Pio XII, 1951, p. 475).

In the wake of *Quam singulari*, the First Communion Rite was also updated. In liturgical texts published in Italy throughout the first half of twentieth century, the celebration continued to be presented as solemn, as with the earlier mentioned *communion solennelle*. Yet its exterior signs were informed by a new educational approach. As suggested in a 1914 book, the ringing of the bells, the decoration of the church,

the notes of the organ and the vestments of the priest were not to convey a triumphalistic idea of the celebration, but rather “to speak to the eyes of children” (*Preparazione orale*, 1914, p. 66). Other objects used during the rite shared the same purpose: a white ribbon, a candle, a medal (*Ibidem*, pp. 66–67). All these educational indications for the rite were intended to draw the children into the religious significance of the celebration by means of a highly symbolic material dimension.

During the celebration, the priest was also invited to attend to children’s cognitive needs by delivering a homily that was short, simple and “full of affection”. He was recommended to make use of anecdotes that could easily be understood by all the children (*Ibidem*, pp. 66). A 1938 booklet of the Rite even proposed saying some parts of the First Communion Mass in Italian (see Gaspardo, 1938). This represented a notable exception to the rule, given that, as we know, Latin was still the official language of the Mass at that time. An exception that attests to the educational aim of sensitively adapting the rite to suit the children’s lived experience.

The social significance of the rite also shifted. As in the past, making their First Communion endowed children with a new role. However, their protagonism was closely related to their young age and did not tend to mark a passage towards adulthood. Among the many manifestations of the new social meaning of the celebration, we might consider, for example, souvenir First Holy Communion pictures. This custom had already become widespread during the nineteenth century, as we saw earlier in relation to the *communion solennelle*. But, in the first half of the twentieth century, the pictures’ iconographical contents changed, not so much in terms of the Eucharistic symbolism, but above all in the representation of the communicants, who – in line with the new sacramental praxis – were clearly represented as children (Fig. 3; Fig. 4). Many souvenir First Communion pictures even featured boys

wearing short trousers, in contrast with the long trousers that, during the nineteenth century, had expressed their entrée into adulthood⁴.



Figure 3 and 4. First Holy Communion Souvenirs made by the Santa Lega Eucaristica in Milano during the first half of the twentieth century (Pagliara, 1999, p. 189).

Souvenir pictures and photos were part of a pedagogy of remembrance: by treasuring these images, the children – later to become adults – would ever recall their First Communion, which would remain in their memory as a spiritual, emotional and social experience that had been an integral part of their childhoods.

4 For examples of such souvenir First Holy Communion pictures, see the following electronic archives: <https://www.varagine.it/picture.php?/28522/categories>; http://www.fondazionemcr.it/UploadImgs/127294_LAB19_39_23Ritratti_23_8PrimaCom_3.jpg (last access: May, 2022).

A memory that, from the days immediately following the First Communion rite, would accompany them throughout the new phase of their life that had begun at this important moment. As earlier mentioned, the decree established that, after First Communion, children were not expected to exert themselves beyond the abilities of their age. Rather they were invited to remain constant in prayer, regularly attend Sunday Mass and catechism classes, read spiritual texts, be good and polite, obey their parents, avoid bad company, avoid dressing immodestly or vainly, avoid immoral literature, or improper entertainment and parties, and above all go frequently to Confession and Communion (see Maccono, 1929, pp. 14, 18–19; *Catechismo cattolico*, 1932, p. 31).

The spiritual model that children were most often invited to imitate was St. Tarcisius. According to Christian hagiographers, this third-century saint was killed as a child by his pagan peers because he did not want to give them the Eucharist that he kept jealously hidden among his clothing. Tarcisius was emblematic of the *topos* of the *puer senex* (the old child)⁵, that is to say, a child who is mature in his faith and ready to sacrifice himself in the name of religious values (see Scorza Barcellona, 1991, p. 64). However, during the first half of the twentieth century, he was represented somewhat differently in the First Communion sources. Both in a speech by Pius XI (1925) and in a range of devotional books, Tarcisius continued to figure as a child-hero; however, children making their First Holy Communion were only invited to imitate him by making small sacrifices, appropriate to their age. Indeed, it was only following Confirmation that they would become “soldiers of Christ” and thus “martyrs to duty”, like Tarcisius (*Il libro della Beniamina*, 1928, p. 155). Thus, Confirmation opened the door to adulthood, while First Communion remained a rite of passage within childhood itself.

Even after receiving their First Communion, the religious experience of children continued to display a sentimental quality, as documented

5 For more in-depth background on the figure of the *puer senex* in the classical era and the Old Testament tradition, see Curtius (1993); on the presence of this same *topos* in the educational imaginary of revolutionary-era France, see Polenghi (2003, pp. 100-105).

by widely circulated devotional images (Fig. 5) and also by certain prayers, in which children, when visiting the Tabernacle, did not address Jesus using traditional or conventional prayer formulas, but rather personal sentiments charged with affection, such as in the following text:

Oh, my Jesus, my God, I adore you together with the Angels that surround your altar. The children of Palestine came flocking when You passed by, joyfully surrounded you, told you many nice things, showed you great love. And You loved them dearly; gently You drew their little heads to Your chest and, caressing them, You taught your little friends how to get to Heaven [...]. Jesus, my beloved little brother, before You send me on my way, give me Your beautiful blessing. And bless everyone I love (*Beniamina prega*, 1928, pp. 35–39).

For children, receiving the Eucharist no longer represented the *mysterium tremendum* of the rigorist tradition, but rather a moment of



Figure 5. Holy picture produced by the Santa Lega Eucaristica in Milano during the first half of the twentieth century (Pagliara, 1999, p. 49).

intimacy with Jesus, which, without losing its sacredness, was in tune with the world of childhood.

Concluding Remarks

Although the present study should be followed up with further documentary research, the sources examined to date allow us to observe that the papal decree *Quam singulari* represented a true turning point in the history of First Communion: a development that, in the course of the twentieth century, contributed to fostering a more optimistic view of childhood in the Catholic imaginary, in sympathy with changes underway in the upbringing and socialization of children and with educational theories that valued children's spontaneity and lived experience. Indeed, even Maria Montessori, whose pedagogical thinking did not originate from Catholic principles, acknowledged that allowing children to make their First Communion at a younger age signalled the rise of a new pedagogical awareness in ecclesiastical circles (see Montessori, 1922, p. 8)⁶. Although the status of the child within Catholic educational culture continued to be marked by ups and downs, the new tradition initiated by Pius X was unprecedented in the extent of the prominence that it accorded to children, both during the Rite of First Holy Communion and within the Christian community more broadly.

Print sources

ANNONI, Ambrogio, 1922. *Per la prima S. Comunione. Istruzioni*. Torino: SEI.

Beniamina pregal *Libro di preghiera della beniamina della Gioventù Femminile Cattolica Italiana*, 1928. Milano: Vita e Pensiero.

CAPECELATRO, Alfonso, 1910. Al mio clero e al mio popolo diletteissimi pace e benedizione dal Signore. In: ID. *La Prima Comunione dei Fanciulli*. Roma: Desclée & C, pp. 3–8.

Catechismo cattolico a cura e studio del Cardinal Pietro Gasparri, 1932. Brescia: La Scuola.

6 On Montessori's relationship with Catholicism, see De Giorgi, 2018.

Decreto sull'età richiesta per essere ammessi alla Prima Comunione, 1910.

In: CAPECELATRO, Alfonso. *La Prima Comunione dei Fanciulli*.

Roma: Desclée & C., pp. 9–16.

GASPARDO, Umberto, 1938. *La mia prima comunione*. Vicenza: Società anonima tipografica fra i cattolici vicentini.

GULLI GRIGIONI, Elisabetta & PRANZINI, Vittorio, 1990. *Santini. Piccole immagini devozionali a stampa e manufatte dal XVII al XX secolo*. Ravenna: Essegi. ISBN 8871891627.

Il libro della Beniamina, 1928. Milano: Vita e Pensiero.

In adunanza di beniamine. Raccolta di schemi per le adunanze delle beniamine della Gioventù Femminile di Azione Cattolica, 1935. Milano: Vita e Pensiero.

JORIO, Domenico, 1929. Breve commento del decreto. In: *Il decreto "Quam singularem" sull'età richiesta per la prima comunione pubblicato d'ordine della S.M. di Pio X dalla Sacra Congregazione dei Sacramenti il dì 8 agosto 1910*. Roma: Pustet, pp. 17–58.

MACCONO, Ferdinando, 1929. *La prima comunione. Istruzione e preghiere con appendice sulla confessione*. Torino: SEI (original edition: 1911).

MONTESSORI, Maria, 1922. *I bambini viventi nella Chiesa: note di educazione religiosa*. Morano: Napoli.

PAGLIARA, Enzo, 1999. *Santini di serie. Santa Lega Eucaristica di Milano. Immaginettes tra '800 e '900*. Manduria: Barbieri.

PIO XI, 1925. Agli alunni del "Collegium Tarsicium". Alla scuola di S. Tarcisio (18 gennaio 1925). In: BERTETTO, Domenico (ed.). *Discorsi di Pio XI*. Torino: SEI, Vol. 1, pp. 329–330.

PIO XII, 1951. Allocutio. Ad exultantium christifidelium multitudinem, in foro Sancti Petri in Vaticano coadunatam, beatificationem Pii Papae Decimi devote celebrantem. In: *Acta Apostolicae Sedis*, Vol. 33, No. 9–10, pp. 468–476.

Preparazione orale alla prima comunione per i bimbi dai sei ai setti anni per cura di un Fratello delle Scuole Cristiane, 1914. Torino: Libreria del Sacro Cuore di G.B. Berutti.

Archive material (on web)

Fondazione Museo Civico di Rovereto [online]. [Last access May 2022].

Available at: http://www.fondazionemcr.it/UploadImgs/127294_LAB19_39_23Ritratti_23_8PrimaCom_3.jpg.

Archivio Storico Fotografico sulla Città di Varazze [online]. [Last access May 2022].

Available at: <https://www.varagine.it/picture.php?/28522/categories>.

Literature

- BECCHI, Egle, 1996. L'Ottocento. In: BECCHI, Egle & JULIA, Dominique (eds.). *Storia dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza, Vol. 2, pp. 132–206. ISBN 8842048372.
- CARMINATI, Mario, 1995. *Un trentennio di storia della catechesi italiana (1900–1930)*. Lorenzato Pavanelli e Luigi Vigna e il “Catechismo in forma di vera scuola”. Torino: Elle Di Ci. ISBN 8801101775.
- CURTIUS, Ernst Robert, 1993. *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. Bern: Francke. ISBN 978-3772021336 (original edition: 1948).
- DE GIORGI, Fulvio, 2005. Il soldato di Cristo (e il soldato di Cesare). In: FRANZINELLI, Mimmo & BOTTONI, Riccardo (eds.). *Chiesa e guerra. Dalla “benedizione delle armi” alla “Pacem in terris”*. Bologna: Il Mulino, pp. 129–161. ISBN 8815097570.
- DE GIORGI, Fulvio, 2018. Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti. *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche [Annals of History of Education and School Institutions]*. Brescia: Scholé-Morcelliana. Vol. 25, pp. 27–73. ISSN 1723-9672.
- DELUMEAU, Jean (ed.), 1987. *La première Communion. Quatre siècles d'histoire*. Paris: Desclée de Brouwer. ISBN 2220026310.
- DIEGUEZ, Alessandro M. & PAGANO, Sergio, 2006. *Le carte del “Sacro tavolo”. Aspetti del pontificato di Pio X dai documenti del suo archivio privato*. Città del Vaticano: Archivio segreto Vaticano. ISBN 888504249X.
- HEYWOOD, Colin, 2007. *Growing up in France: from the Ancien Régime to the Third Republic*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521868693.
- MCGRAIL, Peter, 2007. *First communion. Ritual, Church and Popular Religious Identity*. Burlington: Ashgate. ISBN 9781032099767.
- MURONI, Pietro Angelo, 2007. *L'ordine dei sacramenti dell'iniziazione cristiana. La storia e la teologia dal XIV secolo al 1992 nel rito romano*. Roma: Edizioni Liturgiche. ISBN 9788873670667.
- NELSON, Janet L., 1994. Introduction. In: WOOD, Diana (ed.). *The Church and Childhood. Papers Read at the 1993 Summer Meeting and the 1994 Winter Meeting of the Ecclesiastical History Society*. Oxford: Blackwell, pp. XIX–XXIV. ISBN 0631195866.
- PAIANO, Maria, 2003. Liturgia e società nel pontificato di Pio X. In: LA BELLA, Gianni (ed.). *Pio X e il suo tempo*. Bologna: Il Mulino, pp. 413–451. ISBN 8815092978.
- PAZZAGLIA, Luciano, 1998. Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800. *Pedagogia e Vita [Education and Life]*. Brescia: Editrice La Scuola. Vol. 56, No. 4, pp. 63–78. ISSN 0031-3777.

- POLENGHI, Simonetta, 2003. *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*. Roma: Carocci. ISBN 8843025449.
- POLENGHI, Simonetta, 2016. Catholic Enlightenment for Children. Teaching Religion to Children in the Habsburg Empire from Joseph II to the Restoration. *Historia y Memoria de la Educación [History and Memory of Education]*. Spain: Sociedad Española de Historia de la Educación. No. 4, pp. 49–84. ISSN 2444-0043. DOI 10.5944/hme.4.2016.15629.
- PRANDI, Alfonso, 1966. Correnti e figure della spiritualità cattolica nei sec. XIX e XX. In: BREZZI, Paolo (ed.). *La Chiesa cattolica nella storia dell'umanità*. Fossano: Editrice Esperienze, Vol. 5, pp. 91–130.
- RIGGIO, Giuseppe, 1972. L'età della confermazione in Italia. *Rivista liturgica [Liturgical Journal]*. Finalpia, Savona: Badia di Fianlzia. Vol. 59, No. 3, pp. 402–414. ISSN 0035-6956.
- SANI, Roberto, 1997. L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca. In: CAIMI, Luciano (ed.). *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienza in Sardegna*. Sassari: Editrice Democratica Sarda, pp. 21–56. ISBN 8886002157.
- SCORZA BARCELLONA, Francesco, 1991. Infanzia e martirio: la testimonianza della più antica letteratura cristiana. In: BENVENUTI PAPI, Anna & GINNARELLI, Elena (eds.). *Bambini santi. Rappresentazioni dell'infanzia e modelli agiografici*. Torino: Rosenberg & Sellier, pp. 59–83. ISBN 8870113965.
- SONNET, Martin, 1987. Éducation et première communion au XVIIIe siècle. In: DELUMEAU, Jean (ed.). *La première Communion. Quatre siècles d'histoire*. Paris: Desclée de Brouwer, pp. 115–132. ISBN 2220026310.
- VALSECCHI, Ambrogio, 1958. La storia della prima comunione ai fanciulli. In: COLOMBO, Marino (ed.). *L'eucaristia ai fanciulli. Studio storico, giuridico, pedagogico, pastorale e ascetico*. Milano: Ancora, pp. 15–69.

Einweihungszeremonien als Übergangsriten in jüdischer Aufklärung und Reformbewegung. Drei Fallbeispiele

Uta Lohmann^a

^a Institute for the History of the German
Jews, Hamburg
uta.lohmann@igdj-hh.de

Received 20 May 2022

Accepted 22 August 2022

Available online 31 December 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-004

Abstract **Initiation Ceremonies as Rites of Transition in Jewish Enlightenment and Reform Movement. Three Case Studies**

The opening of the Jewish Wilhelm School in Breslau (Wrocław) in 1791 was celebrated with a large public ceremony, which was attended not only by the newly admitted pupils, their parents and teachers, but also by high state officials and well-known scholars. Similar large-scale and publicly announced celebrations took place in 1810, when the first German Reform synagogue, the so-called Jacobs

Temple, was solemnly inaugurated in Seesen. Two years before this event, the Westphalian Consistory of Israelites in Kassel had been opened also with a public celebration. Both institutions now held “confirmations,” which replaced the traditional bar mitzvah. The admission to the Wilhelm School in Breslau and the participation in the Reform services in Seesen and Kassel meant for the Jewish pupils and “confirmands” not only the transition into another phase of life. These entries also marked the transition from traditional Judaism to a Judaism of modernity. Accordingly, these newly created institutions were primarily concerned with forming entirely ‘new humans’. The Breslau School aimed at a balanced perfection of the intellect, emotions and morality of its pupils. Analogously, the worship services and confirmations in Seesen and Kassel were directed toward “thinking, feeling, and acting religiously”. Drawing on the descriptions of the opening ceremonies and the inauguration speeches in Breslau, Kassel and Seesen, the rites of transition, the terminology associated with the transition and the conceptual content of the envisaged new type of education and instruction are outlined.

Keywords Initiation Ceremonies, Jewish Enlightenment, Jewish Reform Movement, Royal Wilhelm School in Breslau, Westphalian Consistory of Israelites in Kassel, Jacobs Temple in Seesen, Moses Mendelssohn (1729–1786), David Friedländer (1750–1834), Joel Bril Löwe (1762–1802), Israel Jacobson (1768–1828), David Fränkel (1779–1865)

In diesem Beitrag werden Übergangsriten vorgestellt, die am Ende des 18. Jahrhunderts und im frühen 19. Jahrhundert als Zeremonien der jüdischen Aufklärung (Haskala) und des frühen Reformjudentums auf deutschem Boden stattgefunden haben. Zum einen geht es um die *Königliche Wilhelmsschule* in Breslau, die am 15. März 1791 mit einer großen öffentlichen Zeremonie eingeweiht wurde und eine Institution der Haskala war, die vom preußischen Staat unterstützt, ja sogar angeordnet wurde.¹ Zum anderen wird das *Königlich Westphälische Konsistorium der Israeliten* in den Blick genommen, das 1808 mit einem großen Festakt in Kassel eingeweiht wurde und sich eine Modernisierung des jüdischen Erziehungswesens und der jüdischen Gottesdienste zur Aufgabe machte. Eng damit verbunden ist der sogenannte *Jacobs-Tempel*, der als erste neu eingerichtete Synagoge auf dem Territorium des Königreichs Westfalen, also zum Westfälischen Konsistorium zugehörig, 1810 mit einer aufsehenerregenden Feier eröffnet wurde. Im Zentrum der folgenden Analyse stehen die Einweihungsfeiern dieser drei Fallbeispiele in Breslau, Kassel und Seesen sowie die mit ihnen vollzogenen Zeremonien. Berichte über die Feiern, ihre Rezeption und die auf den Eröffnungsveranstaltungen gehaltenen Reden bilden die hauptsächlichen Quellen, die für diesen Beitrag ausgewertet wurden.

Die jüdischen Akteure der neuen Institutionen, die zu den Feierlichkeiten Reden hielten, können selbst als Menschen des Übergangs bezeichnet werden. Charakteristisch für sie ist, dass sie in einem traditionellen jüdischen Umfeld erzogen wurden, sich dann aber unter dem Einfluss der Aufklärung - und besonders unter dem persönlichen Einfluss von Vertretern der Haskala - Modernisierungen gegenüber öffneten. Zu nennen ist hier vor allem der Einfluss des jüdischen Philosophen Moses Mendelssohns (1729–1786), mit dem der erste

1 Die Ausführungen zur Wilhelmsschule stützen sich hauptsächlich auf Forschungsergebnisse aus dem aktuellen Forschungs- und Editionsprojekt „Joel Bril Löwe in Breslau. Die Schulprogramme und andere Schriften im Kontext, 1791–1802“, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert und von Kathrin Wittler und mir geleitet wird. Die kommentierte Edition wird 2024 veröffentlicht werden.

hier vorgestellte Akteur, der jüdische Aufklärer Joel Löwe (1762–1802), in Berlin in direkten Austausch stand, bevor er 1791 nach Breslau ging, um hier die Stellung des ersten Oberlehrers an der neu eingerichteten Wilhelmsschule einzunehmen. In Berlin war er Privatlehrer im Haus David Friedländers (1750–1834), einem weiteren jüdischen Aufklärer aus dem Umfeld Moses Mendelssohns, gewesen. In der Person Friedländers liefen die Fäden der Haskala und der jüdischen Reformbewegung gewissermaßen zusammen, denn er stand später bei Errichtung des Israelitischen Konsistoriums in Westfalen beratend zur Seite (Lohmann, 2013, S. 276).² Bei einem Besuch in Seesen schrieb er am 10. September 1810 ins Gästebuch der Jacobsonschule: „Heil dem Manne, der ein Gotteshaus baut in Gerechtigkeit und es aufrichtet in der Gnade Gottes“ (Ballin, 1970, S. 115). Der Mann, den er hier pries, war der Braunschweiger jüdische Kaufmann und Geheime Finanzrat Israel Jacobson (1768–1828), der zum Präsidenten des Westfälischen Konsistoriums ernannt worden war und den Seesener Jacobstempel errichten ließ. Die erwähnten jüdischen Aufklärer und Reformen in Berlin, Breslau, Kassel und Seesen zählten zu einem Netzwerk jüdischer Modernisierer, das sich Mendelssohns bildungsprogrammatischen Appell zur menschlichen Vervollkommnung zum Motiv ihrer Handlungen nahm: „Nach Wahrheit forschen, Schönheit lieben, das Gute wollen, das Beste thun, ist die Bestimmung des Menschen“ (zit. nach Friedländer, 1822, S. 389). So griff etwa Jacobson Mendelssohns Wahlspruch auf und machte ihn zum Leitgedanken des Konsistoriums: „Die Wahrheit lieben, das Gute wollen und das Beste thun, an diese hohe Bestimmung des Menschen hienieden, müssen wir uns, bei allen unsern künftigen Berathschlagungen lebhaft erinnern, und derselben gemäß handeln“ (Jacobson, 1809, S. 419).

2 Eine ganz ähnliche verbindende Position hatte der jüdische Aufklärer Aaron Wolfsohn (1756–1835), der aus Berlin kommend 1792 zum zweiten Oberlehrer der Wilhelmsschule in Breslau ernannt wurde, an der er bis 1807 tätig war. Wie David Friedländer, wurde auch Wolfsohn zu einem Berater des Westfälischen Konsistoriums (Lohmann, 2013, S. 277).

David Friedländer, der 1778 einer der Gründer der ersten modernen jüdischen Schule war, der Berliner jüdischen Freischule, beschrieb 1792 den Unterschied zwischen einer Schule der Haskala – wie der Freischule und der Wilhelmsschule – und einer traditionellen jüdischen Lehranstalt: „In einer jeden dieser Anstalten wird ein ganz anderer, ein ganz entgegengesetzter Mensch erzogen“ (Friedländer, 1792, S. 267). Eine Kombination beider Schulen – vormittags traditionelles, nachmittags modernisiertes Kurrikulum – hielt Friedländer für kontraproduktiv, da der Schüler zu zwei ganz verschiedenen Lebenswelten erzogen und unweigerlich in Zwiespalt geraten würde: „Vormittags soll er in eine Welt verrückt werden, wo Alles anders aussieht, als in der wirklichen, worin er lebt, wo man anders spricht, anders handelt, anders sich unterhält und mit ganz anderen Dingen sich beschäftigt, als in der Welt von Nachmittag. [...] Wem soll nun der junge Mensch folgen, welcher Lehre Beifall geben, welchem Unterricht soll er Zeit und Kräfte widmen?“ (Friedländer, 1792, S. 267). Für Friedländer gab es nur einen Weg: Entweder das Kind wird „zum Bocher“, d. h. zum Talmudstudent, oder „ganz zu dieser Welt“ erzogen (Friedländer, 1792, S. 267). Darüber, dass sich die jüdischen Aufklärer und Reformen für diese Welt, also für die bürgerliche Gesellschaft entschieden, besteht kein Zweifel. Sie selbst hatten den Übergang von der traditionellen Welt in die Moderne noch individuell und ohne Zeremoniell vollzogen. Man kann ihre Riten-losen Übergänge durchaus als gefährlich bezeichnen, denn der Übergang konnte einen Bann der traditionellen Rabbiner zur Folge haben, somit den Ausschluss aus der jüdischen Gemeinde nach sich ziehen und war folglich von Existenzängsten und Gewissenskonflikten begleitet (Feiner, 2007, S. 57–58).³ Dies war eine starke Motivation, die Eröffnungszeremonien der modernen jüdischen Institutionen

3 Ein Beispiel dafür ist die Kontroverse um die von dem jüdischen Aufklärer Naphthali Herz Wessely (1725–1805) vorgeschlagene Modernisierung des traditionellen jüdischen Erziehungswesens, in der der moderate, modernisierungsfreundliche Berliner Oberrabbiner Hirschel Levin (1721–1800) zwischen die Fronten geriet und keinen anderen Ausweg wusste, als Berlin und damit seine Gemeinde fluchtartig zu verlassen (Lohmann, 2014, S. 586–609).

öffentlich und in großer Gesellschaft zu begehen. Denn so entstand eine Art von Gruppeninitiationsritus, der den Schutz durch die neue Gemeinschaft gewährleistete.

Die Einweihung der Königlichen Wilhelmsschule zu Breslau, 1791

Im Mai 1790 erließ der dirigierende Minister der preußischen Provinz Schlesien, Graf von Hoym (1739–1807), eine vom preußischen König Friedrich Wilhelm II. bestätigte neue Verordnung für die Juden Breslaus. In dieser Verordnung wurde die Notwendigkeit hervorgehoben, „daß in Breslau eine ordentliche, aus einigen Classen bestehende Unterrichtsschule eingerichtet werde“ (Zimmermann, 1791, S. 48). An dieser Schule seien „vernünftige Lehrer anzustellen, die außer den Religionsgebräuchen, den Kindern vorzüglich reine Moral, Menschenliebe und Unterthanen-Pflichten lehren, im Schreiben, Rechnen, Sprachen, Geographie, Geschichte, Naturwissenschaft, etc. Unterricht geben“ (Zimmermann, 1791, S. 49). Als diese Verordnung realisiert und die moderne jüdische Schule im März 1791 eröffnet wurde, erhielt sie den Namen des Königs und einen jüdischen Aufklärer zum ersten Oberlehrer: Joel Löwe (hebräisch: Joel Brill).

Bei der feierlichen Festveranstaltung zur Eröffnung der Wilhelmsschule wurden vier Reden gehalten. Neben Joel Löwe sprachen der zweite Oberlehrer Michael Elkana (Engel, 1755/1759–1820), der Schulmann Ludwig Friedrich Gottlob Ernst Gedike (1761–1838), der zu dieser Zeit Professor am Breslauer Elisabethgymnasium war, und der Breslauer Kammerkalkulator und Geograph Friedrich Albert Zimmermann (1745–1815), der bereits 1788 mit einem Entwurf für die neue Verfassung der Breslauer Juden beauftragt worden war. Drei der Redner gehörten dem Direktoriumskollegium der Wilhelmsschule an, zu dem neben Löwe als jüdischen Oberlehrer auch christliche Amtsträger, jüdische Ärzten und Angehörige des jüdischen Gemeindevorstands zählten. Für die Eröffnungszeremonie der Schule verfasste der Breslauer Dichter Samuel Gottlieb Bürde (1753–1831) den Text für eine Kantate, die von dem zu seiner Zeit weit bekannten Leipziger Thomaskantor Johann Adam Hiller (1728–1804) vertont wurde. Außerdem trug einer der neu

eingeschulden Schüler der Wilhelmsschule ein Gedicht vor, das von der Breslauer jüdischen Dichterin Esther Gad Bernhard (1767–1836) verfasst worden war, und wie die Kantate als Sonderdruck anlässlich der Eröffnungszeremonie erschien.

Die Texte der Reden, der Kantate und des Gedichts wurden kurze Zeit nach der Schuleröffnung in einer Anthologie veröffentlicht, die durch eine „Nachricht“ von der Einweihung eingeleitet und im April 1791 auch in den *Schlesischen Provinzialblättern* abgedruckt wurde. Das Ereignis erhielt also zunächst regional großes mediales Interesse. Der Nachricht ist zu entnehmen, dass sich außer den Mitgliedern des Schulkollegiums, den jüdischen Gemeinderepräsentanten und den Lehrern auch „eine ansehnliche Menge von Personen, aus den gebildeten Classen des Publicums“ befanden, darunter „verschiedene – durch Aemter und Verdienste ausgezeichnete Männer, auch Geistliche von allen drey christlichen Confessionen“ und Schulmänner anderer Breslauer Schulen (Nachricht, 1791, S. *14).⁴ Aus der Nachricht war auch der genaue Ablauf der Eröffnungszeremonie zu erfahren:

„Die Feyerlichkeit begann mit einer, für diese Gelegenheit, vom Herrn Cammer-Sekretair Buerde verfertigten, von dem Herrn Capellmeister Hiller in Leipzig vortreflich gesetzten Cantate. Nach Endigung derselben wurden die künftigen Schüler der neuen Lehranstalt hereingeführt [...]. Nachdem die Kinder in Ordnung gestellt waren, hielt der Cammer-Calculator *Zimmermann*, in Kraft des ihm von Sr. Exzellenz, und der Königl. Kriegs- und Domainen-Cammer ertheilten Auftrags,

4 Über die bei der Einweihungsfeier Anwesenden berichtet später auch der Archivar der Breslauer jüdischen Gemeinde Aron Heppner: „Ein zahlreiches und angesehenes Publikum hatte sich [...] eingefunden: die Vertreter der Gemeinde, die Mitglieder des Schulkollegiums und der Judenkommission, Kriegsrat *Andreae* an Stelle des verhinderten Grafen Hoym, Prof. *Manso* vom Magdalengymnasium, der Popularphilosoph Christian *Garve*, Prorektor *Schummel* und *Scheibel*, der Rektor des Friedrichgymnasiums und Inspektor der protest. Schulen Breslaus. Auch die Geistlichkeit war zahlreich vertreten; darunter der Priester und Universitäts-Professor *Jungnitz* und Pastor *Hermes*“ (Heppner, 1927, S. 71).

die eigentliche Einweihungs-Rede, übergab an deren Schlusse den Lehrern des Instituts die Zöglinge desselben, empfahl sie ihrer Sorgfalt und Treue mit vieler Wärme. Ihm folgte der Herr Professor *Gedicke*, der mit eben so viel gründlichem Scharfsinn als Wohlredenheit die Frage entwickelte: Ist die Verbesserung des Unterrichts und Erziehung der jüdischen Jugend, ein der Aufmerksamkeit des Staats würdiger Gegenstand, und welcher Gewinn läßt sich davon für den Staat und die Nation erwarten? Auch die beiden ersten Lehrer Herr *Joel Löwe* und *Elcona* gaben durch ihre Vorträge Beweise, wie viel Gutes sich das Institut von ihren Talenten und Gesinnungen zu versprechen habe. Einer von den Schülern des Instituts beschloß mit einer kleinen poetischen Danksagung, die an sich selbst und unter diesen Umständen nicht anders als gefallen konnte. Zum Schluß wurden den Knaben kleine silberne, auf diese Begebenheit gefertigte Denkmünzen ausgetheilt, den Anwesenden einige Erfrischungen gereicht, und dieser Einweihungs-Tag mit stillen Freuden geschlossen“ (Nachricht, 1791, S. *15–*17).

Die Einrichtung der Königlichen Wilhelmsschule erregte sofort auch überregional Aufmerksamkeit. Mehrere anonyme Berichte über die jüdische Schule erschienen zwischen Februar und Mai 1791 in der in Gotha verlegten *Deutschen Zeitung* (S. 77–79, 265–266, 340). Alle drei hier abgedruckten Berichte wurden noch im selben Jahr in dem Erfurter Periodikum *Der deutsche Schulfreund, ein nützliches Hand- und Lesebuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen* nachgedruckt (S. 126–136). Auch der jüdische Aufklärer Josel Rochnowe verfasste einen Bericht über die Einweihung der Wilhelmsschule auf Hebräisch, der 1794 im ersten Heft einer neuen Folge der Zeitschrift *Ha-Meassef* veröffentlicht wurde.

Eine Rezension der „Nachricht, von dem, unter dem Namen Wilhelms-Schule, zu Breslau errichteten Institut, zu einer verbesserten Unterweisung der Kinder dasiger Juden-Gemeinde“ in der *Litterarischen Chronik von Schlesien auf das Jahr 1791* schloss nach lobenden Würdigungen der einzelnen Festreden mit dem Segensspruch über „diese Bemühungen, die so würdig und schön begonnen“ (*Literarische Chronik*,

1791, S. 160). Schließlich zählte der Reichenbacher Prediger Thomas Franz Tiede (1762–1824), der einige Jahre an der Breslauer Königlichen Friedrichsschule unterrichtet hatte, die Einweihung der Wilhelmsschule unter *Die denkwürdigsten Jahrstage Schlesiens* und schloss seinen Bericht mit der Feststellung: „Für die schlesischen Juden begann also mit diesem Tage eine neue Epoche“ (Tiede, 1802, S. 358).

Vergleicht man das reich ausgestaltete Einweihungszeremoniell der Wilhelmsschule und das darauffolgende große Medieninteresse mit der 1778 durch Privatinitiative erfolgten Gründung der jüdischen Freischule in Berlin, so fällt die von den Initiatoren der Wilhelmsschule bewusst öffentlichkeitswirksam gestaltete Veranstaltung besonders kontrastreich ins Auge. Erst im Februar 1783 hatten sich die Berliner Schuldirektoren in einer „Nachricht von dem gegenwärtigen Zustand, bisherigen Fortgang, und eigentlichen Endzweck der Freyschule“ mit Informationen zum Unterrichtsangebot an die Mitglieder der jüdischen Gemeinde gewandt (Itzig & Friedländer, 1783, S. 206), nachdem die bürgerliche Öffentlichkeit Ende 1782, vier Jahre nach Eröffnung der Lehranstalt, mit einer „Nachricht von dem Erziehungs-Institut der jüdischen Nation“ in dem Periodikum *Berlinische Correspondenz* über die Existenz der Freischule informiert worden war (Lohmann, 2002, S. 138). Einleitend wies der Herausgeber, Kriegsrat Friedrich August Cranz (1737–1801), darauf hin, dass die Schule „ohne Lerm und Geschrey, bloß durch stille That entstanden“ und von ihr „noch keine öffentliche Beschreibung gegeben worden“ sei (Cranz, 1782, S. 197).

Im Gegensatz zu dieser ‚lautlosen‘ Schuleröffnung wurde die Öffentlichkeit durch die Verbreitung der „Nachricht von dem, unter dem Namen Wilhelms-Schule, zu Breslau errichteten Institut“ nicht nur lokal, sondern auch überregional ohne Verzögerung über die Einrichtung der Breslauer jüdische Schule informiert und durch die mitabgedruckten Reden der christlichen Beamten unter Verwendung typisch aufklärerischer Topoi von Anfang an in ein sehr positives Licht gesetzt, wobei auch der Abdruck der anlässlich der Einweihungsfeier geprägten Medaillen in der Nachricht die Besonderheit von Schule und Einweihungszeremonie unterstrich: Eingerahmt von einem Lorbeerkranz ist auf der einen Seite der Medaille der Eröffnungstag der Wilhelmsschule

zu lesen. Auf der anderen Seite ist ein Baumstumpf zu sehen, aus dem ein neuer Spross mit einigen Blättern hervorwächst. Die hier verwendete Wachstumsmetaphorik kann in einem zweifachen Sinn gedeutet werden. Zum einen verweist sie auf das pädagogische Anliegen der Schule, die Kinder zu erziehen und zu bilden, ähnlich dem Zivildisieren und Heranziehen junger Pflanzen. Zum anderen steht der Baumstumpf für das alte, ursprüngliche Judentum, aus dem junge Sprosse gedeihen. So betrachtet ist er ein Sinnbild für die Erneuerung und Veredlung des Judentums auf dem Fundament der Hebräischen Bibel, das im patriotischen Sinn „Vom Grafen Hoym veredelt“ wird, wie auf dieser Seite der Medaille zu lesen ist.

Während sich der zweite Oberlehrer der Wilhelmsschule in seiner Eröffnungsrede auf die moralischen Verpflichtungen der Schüler konzentrierte und seine Aussagen mit Versen aus der hebräischen Bibel belegte, ging Joel Löwe als erster Oberlehrer inhaltlich am konkretesten auf das Bildungskonzept der Wilhelmsschule ein. In seine Rede bezog er die Lehrer, Eltern und Schüler mit ein und appellierte daran, dass „die Lehrlinge, für deren Bildung gesorgt werden soll, alle, mit Treue, mit Eifer, mit Aufbietung aller ihrer Kräfte, ihre gegenseitigen Pflichten erfüllen, und gemeinschaftlich dem Ziele entgegen streben, das ihrer immer steigenden Vollkommenheit vorgezeichnet ist“ (Löwe, 1791, S. 428). Damit konstruierte Löwe nicht nur eine spezifische Schulgemeinschaft, sondern beschrieb zugleich auch das Ziel der Schulbildung, nämlich eine umfassende Vervollkommnung der Schüler. Dies war eine deutliche Referenz an Moses Mendelssohns oben zitierten Leitspruch, den Löwe konzeptionell für die Unterrichtspraxis umzusetzen gewillt war und in dem er die „*Haupt-Bestimmung unserer öffentlichen Schul-Anstalt*“ sah. „Die Erziehung jedes einzelnen Menschen“ betrachtete Löwe als dreiteilig, bestehend aus der „Ausbildung der sinnlichen Werkzeuge und des Körpers überhaupt“, der „Entwicklung seiner Verstandeskräfte“ und der „Vervollkommnung seines moralischen Charakters“ (Löwe, 1791, S. 428). Das „höchste Ideal der Menschenbildung“ sah er in der harmonisch miteinander verbundenen Entwicklung der Sinne, des Verstands und der Moral, wenn nämlich „alle körperliche und geistige Anlagen, Fähigkeiten und Kräfte, nicht

allein entwickelt und bearbeitet, sondern dermaßen entwickelt und bearbeitet werden, daß sie in einem von der Vernunft zu bestimmten Ebenmaße stehen, und sich gegenseitig unterstützen, gegenseitig erhöhen und verschönern“ (Löwe, 1791, S. 429). Für alle Menschen, egal ob hochbegabt oder mit geringen Fähigkeiten ausgestattet, gelte „die allgemeine Regel: daß alle ihre Kräfte verhältnißmäßig geübt und entwickelt werden müssen, wenn sie den ihnen möglichen Grad der Vollkommenheit erreichen sollen“. Löwe räumte allerdings ein, dass die Vollkommenheit des Bürgers die Ausbildung bestimmter Fertigkeiten erfordere, die dem individuellen Menschen weniger nützen könnten als der gesamten Gesellschaft (Löwe, 1791, S. 429).

In der „physischen Ausbildung des Körpers“ sah Löwe weniger die Schule in der Pflicht, als vielmehr die häusliche Erziehung, wie auch „die praktische Vervollkommung des moralischen Charakters“ im Elternhaus durch gutes Vorbild erlernt werden müsse. Wohl aber hielt Löwe die religiöse Erziehung für einen wichtigen Teil des Schulunterrichts. Es sei Aufgabe der Lehrer einer

„wohl eingerichteten Schul-Anstalt [...] die Zöglinge nach Maaßgabe ihres Alters und ihrer Einsicht, mit dem Verhältnisse des Menschen zu Gott bekannt zu machen; Immer wird es ihnen obliegen, durch vernünftigen, dem unverlenkten Menschensinne einleuchtenden Religions-Unterricht, früh das Herz des Knaben zu erwärmen, daß er lerne das Gute thun, das Böse meiden; Immer wird es ihre Pflicht bleiben, mit der allmäligen Zunahme der Jahre und der Kenntnisse dem Zögling die Pflichten kennen zu lehren, die er gegen sich, gegen das menschliche Geschlecht, und gegen die bürgerliche Ordnung hat“ (Löwe, 1791, S. 430).

Dabei sei die Achtung vor den Religionsgesetzen und die Gottesfurcht „das höchste Ziel“, das nie aus den Augen verloren werden dürfe und von allen Menschen, mit denen die Schüler Umgang pflegen und deren „Handlungsweisen den Gesetzen der Religion und der Tugend nicht widersprechen“, vorgelebt werden müsse (Löwe, 1791, S. 431).

Neben der religiösen Erziehung, die auch von anderer Seite übernommen werden sollte, sah Löwe in der „Entwicklung der Verstandeskkräfte“ die „Hauptbestimmung“ der Wilhelmsschule. Zur Ausbildung des Verstandes zählte er den „Unterricht der Landessprache, und anderer, theils zum Unterricht der Religion, theils in andern Hinsichten nothwendigen Sprachen“, wie dem Hebräischen und dem Polnischen, sowie den Unterricht „der Erd-, Natur- und Geschichtskunde, der Geometrie und der Logik“ (Löwe, 1791, S. 430). Die Inhalte des Unterrichts zielten auf die Einrichtung einer jüdischen Bürgerschule ab. Den Nutzen dieses Unterrichts für den Schüler führte Löwe weiter aus:

„Durch die Sprachkunde werden sich seine Ideen erweitern und bestimmen; die Erd- Natur- und Geschichtskunde werden ihm ein lehrreiches Feld darbieten, seinen Geist aufzuklären und die Summa seiner Kenntnisse zu vermehren; und zu berichtigen; die Geometrie und Logik werden ihm den richtigen Gebrauch seiner Vernunft zeigen, und ihn für [= vor] Leichtgläubigkeit, Irrthum und Falschheit bewahren; und so vorbereitet, werden die Lehren der Religion tiefe Wurzel schlagen, und einen tugendhaften, sich und der menschlichen Gesellschaft nützlichen Mann aus ihm bilden“ (Löwe, 1791, S. 431).

Deutlich hervorgehoben ist hier das Ziel einer Erziehung zum Selbstdenken und zur kritischen Überprüfung herkömmlicher Grundsätze, zur Überwindung von Aberglauben und Irrtümern sowie zu einem selbständig agierenden für die Gesellschaft nützlichen Menschen und Bürger formuliert. Dieses aufklärerische Bildungskonzept koppelte Löwe eng an religiöse Überzeugungen und Handlungen.

Die Einweihung des Königlich Westfälischen Konsistoriums der Israeliten in Kassel, 1808

In dem von Napoleon Bonaparte nach dem Frieden von Tilsit geschaffenen Königreich Westfalen (1807–1813) wurden den Juden per Dekret vom 27. Januar 1808 erstmals auf deutschem Boden die vollen Staatsbürgerrechte zugestanden und alle diskriminierenden Auflagen

und Abgaben aufgehoben. Ein weiteres Dekret, vom 31. März 1808, verfügte die Einrichtung des zentralen *Königlich Westphälischen Konsistoriums der Israeliten* in Kassel, das für die Aufsicht über alle Fragen der Religionsausübung im gesamten Königreich zuständig war. Artikel 5 des Dekrets besagte konkret: „Die Aufsicht in Betreff der Religionsübung soll unter sich begreifen die Ritualien oder gottesdienstlichen Verordnungen, den Gottesdienst, die Synagogen, die Disciplin und den Religions-Unterricht“ (Heinemann, 1808, S. 5). Dementsprechend war die Reform des jüdischen Kultus- und Bildungswesens das zentrale Anliegen des Konsistoriums. Zu seinen Aufgaben zählte also vor allem die Aufsicht und Reform der jüdischen Schulen und der Synagogen. Dazu bekräftigte David Fränkel (1779–1865), Direktor der jüdischen Haupt- und Freischule in Dessau und Mitglied des Westfälischen Konsistoriums, in dem von ihm herausgegebenen deutsch-jüdischen Periodikum *Sulamith, eine Zeitschrift zur Beförderung der Kultur und Humanität unter der jüdischen Nation*: „Das Etablissement guter, dem Zeitgeiste angemessener Lehr- und Erziehungsanstalten, so wie die Verbesserung alles dessen, was, dem wahren Geiste einer guten Religion entgegen, zeither zu Verirrungen und Unsittlichkeiten Anlaß gegeben, wird der vorzügliche Gegenstand seyn, welcher das Consistorium beschäftigen wird“ (Fränkel, 1808, S. 10). Im Oktober 1808 wurde Israel Jacobson zum Präsidenten des Konsistoriums ernannt. Die Eröffnung des Konsistoriums fand am 19. Dezember 1808 statt und wurde „mit vieler Feierlichkeit“ begangen (Fränkel, 1809, S. 413). Als Beobachter der Zeremonie hob Fränkel den „tiefen Eindruck“ hervor, den „diese erste Versammlung auf das Gemüth“ jedes Anwesenden gemacht habe (Fränkel, 1809, S. 414).

Wie bereits Jahre zuvor anlässlich der Einweihung der Breslauer Wilhelmsschule, wurde auf Veranlassung Jacobsons auch zur Einweihung des Israelitischen Konsistoriums eine Medaille mit symbolischer Aussagekraft geprägt. Dazu heißt es in *Sulamith*:

„Von dem lebhaftesten Gefühle der Dankbarkeit für die den Juden erzeugte Wohlthaten durchdrungen, überreichte der edle Jakobsohn dem Könige von Westphalen eine sehr schöne, von

dem bekannten Künstler *Abramson* verfertigte Medaille, auf welcher die brüderliche Vereinigung der Christen und Juden im Königreiche Westphalen vortrefflich angedeutet wird“ (Fränkel, 1808, S. 30).

Auf der Vorderseite zeigt die Medaille eine Verkörperung des Judentums, das von Ketten befreit ist, den Blick auf das Tetragramm richtet und dankbar vor einem Rauchaltar niederkniet, an dem die Gesetzestafeln lehnen. Die sich umarmenden Genien symbolisieren die brüderliche Gemeinschaft von Judentum und Christentum. Die Inschrift auf der Rückseite unterstreicht die Verständigung zwischen den Religionen (Hoffmann, 1925, S. 100; Tafel 17, Nr. 157).

In seiner Einweihungsrede verwies Jacobson auf den Zweck des Konsistoriums, den er „zu den edelsten und wohlthätigsten“ zählte, die „je den menschlichen Geist beschäftigt haben“. Diesen Zweck sah er darin, dass sich „die Bekenner der mosaischen Religion“ der religiösen und bürgerlichen „Freiheit und Wiedereinsetzung in die uns so lange vorenthaltene Menschen- und Bürgerrechte“ würdig erweisen mögen (Jacobson, 1809, S. 414). Jacobson sprach von „der glücklichen Wiedergeburt der Mosaiten in den Staaten Westphalens“, die dadurch zu gewährleisten sei, „alles Mangelhafte“ der „kirchlichen Verfassung“ und im Schulwesen aufzudecken und „die unnützen, im Garten Gottes wild aufgeschossenen Pflanzen durch Bessere“ zu ersetzen (Jacobson, 1809, S. 417–418). Dafür stellte Jacobson „einen auf das Wesen der Israelitischen Religion und den sittlichen Zustand ihrer Bekenner, richtig berechneten Plan zur kirchlichen Verfassung und zur Einrichtung des Schulwesens“ in Aussicht. Seine vage gehaltenen konzeptionellen Inhalte umschrieb er damit, „das gut Eingerichtete zu erhalten, und unsere über ihren wahren Vortheil aufgeklärten Glaubensgenossen zum Fortschreiten auf dem Wege des Guten durch Lehre und Beispiel zu erwecken und aufzumuntern“ (Jacobson, 1809, S. 419). Die Mitarbeiter des Konsistoriums zählte Jacobson zu den „wahren ächten Religiösen“, die es verstünden, „den Kern von der Schale zu sondern [...] und außerwesentliche Einrichtungen und Gebräuche gern

modifizieren, sobald die geläuterte Vernunft selbige als unnütz oder schädlich“ empfinde (Jacobson, 1809, S. 418).

Die Eröffnung der Kasseler Konsistorialschule erfolgte am 15. August 1809 mit einer Feierlichkeit, die der von der Breslauer Wilhelmsschule begangenen Einweihungszeremonie glich. Mehrere Lieder wurden gesungen und zwei Konsistorialräte hielten Reden. Mit der Schule wurde ein Betsaal verbunden, in dem Jugendgottesdienste stattfanden, bei denen sowohl hebräische als auch deutsche Gebete vorgetragen und deutsche Lieder gesungen wurden (Lazarus, 1914, S. 45–46). Zu der Vielzahl an Reformen, die Jacobson durchführte, zählen der berufsvorbereitende Unterricht und die Einführung von „Konfirmationen“ für Jungen und Mädchen, die mit feierlichen Zeremonien abgehalten wurden. Die Konfirmation von vier Knaben am 21. März 1812 bestand aus einem eröffnenden Gebet, einer Rede, Worten zur Berufsbestimmung und dem Religionsbekenntnis auf Deutsch sowie einer „Einsegnung“ auf Hebräisch. Im Zentrum der Zeremonie stand die von Jacobson selbst gehaltene Rede. Analog zum aufklärerischen Bildungskonzept einer ausgewogenen Vervollkommnung des Intellekts, der Emotionen und der Moralität zielte Jacobson im Konfirmandenunterricht auf die von der Religion gestellte Forderung, „religiös zu denken, zu fühlen und zu handeln!“ (Jacobson, 1812, S. 5). Jacobson führte das weiter aus, indem er sich direkt an die Konfirmanden wandte:

„Religiös denken ist euch gelehrt worden, und ihr werdet bald eine Probe davon ablegen: religiös fühlen aber lässt sich nicht so wohl als auch jenes theoretisch lehren, weniger noch religiös handeln, das so viel heißen will: mit Empfindungen der Liebe und Ehrfurcht eine Gottgefällige Handlung ausüben“ (Jacobson, 1812, S. 5).

Weder religiös noch gottgefällig sei dagegen derjenige, der nur danach strebe, „aus der Liebe zu seinem Schöpfer und seinen Mitmenschen einzig den Nutzen für seine Zeitlichkeit zu schöpfen“ (Jacobson, 1812, S. 6). Besonders verachtenswert sei, wer „zu gottesdienstlichen Verrichtungen zwar in Gemeinschaft mit seinen Brüdern im Tempel erscheint,

jedoch seine und die allgemeine Andacht durch Plaudereien oder wohl gar durch Zank und Streit“ unterbreche. Sein anschließender Appell richtete sich daher ausdrücklich gegen traditionelle Gewohnheiten: „O meine Kinder, lasset euch nie hinreißen, dieser in unsern Synagogen leider noch oft anzutreffenden Sitte, nachzuahmen. Die wahre Andacht müsse durch nichts gestört werden, indem sie Gott gehört“ (Jacobson, 1812, S. 10–11). Seine Worte belegte Jacobson mit Zitaten aus den Sprüchen der Väter und aus Jesaja, und er ermahnte dazu, sich des ursprünglichen Sinnes aller Fest- und Ruhetage bewusst zu werden, sie „zum Nachdenken über die Größe und Weisheit Gottes“ und somit zur „eigenen Erbauung“ zu nutzen, denn nicht der Müßiggang sei der Zweck der vielen Festtage (Jacobson, 1812, S. 11).

Die Einweihung des Jacobs-Tempels in Seesen, 1810

Jacobson führte die „Konfirmation“ für jüdische Jungen und Mädchen auch in Seesen ein. Noch in vornapoleonischer Zeit initiierte er hier den Bau einer Synagoge auf eigene Kosten, die er nach seinem Vater „Jacobs-Tempel“ nannte und die am 17. Juli 1810 eine einzigartige feierliche Einweihung erfuhr. Der Jacobstempel wurde in direkter Nachbarschaft zur Jacobsonschule errichtet, die Israel Jacobson bereits 1801 als „Religions- und Industrieschule“ gegründet hatte und an der ab 1805 jüdische und christliche Schüler gemeinsam unterrichtet wurden (Simultanschule). Neben der Vermittlung von religiösen und säkularen Kenntnissen gehörte die berufliche Vorbildung insbesondere in den Handwerken zu den konzeptionellen Zielsetzungen der Jacobsonschule (Berg, 2002, S. 256).

In seiner Rede zur Einweihung des Jacobstempels betonte Jacobson, dass nur von einer „Annäherung“ zwischen Juden und Christen „wahre und fortschreitende Aufklärung“, die Bildung des Geistes „zur ächten Religiosität, zur Läuterung der Gesinnung“ und ein „künftiges größeres politisches Wohl“ der Juden abhinge (Jacobson, 1810, S. 12). Er sprach von einer „Umwälzung des Zeitgeistes“ (Jacobson, 1810, S. 7) und appelliert daran, den jüdischen „Gottesdienst von allen zwecklosen oder doch anstößigen Zeremonien“ zu „entladen“, den „Grundsätzen einer lauterer Vernunft“ anzupassen und „die Religion wieder

zu einer größeren Einfachheit zurückzuführen“ (Jacobson, 1810, S. 13). Das äußere Erscheinungsbild der Synagoge entsprach diesem Konzept: Es vereinige „geschmackvolle Pracht mit Simplicität“, wie es in der Zeitschrift *Sulamith* hieß (Fränkel, 1810, S. 298). Dabei war die Einweihungszeremonie selbst durchaus nicht simpel konzipiert. Das Gegenteil belegt eine Beschreibung der geradezu pompös wirkenden „Feyerliche[n] Einweihung des Jacobs-Tempels in Seesen“ (Fränkel, 1810, S. 298). Hiernach kündigte bereits früh morgens „eine schöne Musik von der Zinne des Tempels herab“ das bevorstehende Fest an (Fränkel, 1810, S. 299). Diese Zeremonie zur frühen Morgenstunde knüpfte an die *Me'orim* („Wecker“) an, die levitischen Sänger im zweiten Tempel, die allmorgendlich Psalm 44:24 sangen, aber seit dem babylonischen Exil verstummt waren (Krochmalnik, 1999, S. 40). Daraufhin versammelten sich alle, die an der Einweihung teilnehmen wollten, in der nahegelegenen Jacobsonschule. Mit der Versammlung in der Schule wurde nicht nur die enge konzeptionelle Verbindung zwischen Schule und Synagoge hergestellt, sondern auch der Eintritt in einen neuen Erfahrungsraum realisiert, in dem Gespräche zwischen sehr unterschiedlichen Menschen stattfanden, nicht zuletzt zwischen Juden und Christen verschiedener Konfessionen:

„Man sah da Personen von ausgezeichnetem Range, Gelehrte, jüdische, protestantische und katholische Geistliche, Beamte und Geschäftsmänner aller Art in vollkommener Eintracht nebeneinander einherwandeln und gleiche Toleranz schien alle Glieder dieser zahlreichen Gesellschaft zu beseelen. Es trafen sich hier Freunde, Bekannte, Universitätsgenossen [...]. Nichts war interessanter als die mannigfaltigen und verschiedenartigen Gruppen in diesem weiten Zirkel. Niemand war hier ohne Unterhaltung“,

wie David Fränkel enthusiastisch berichtete (Fränkel, 1810, S. 299). Bis die eigentliche Zeremonie begann, waren sich die Versammelten eine Stunde dem Gespräch überlassen. Glockengeläute kündigte schließlich den Beginn eines genau festgelegten und strukturierten „Ceremoniels“

an: „Es wurde mit lauter Stimme verlesen, wie der Zug aus dem Saale in den Tempel geschehen und worin die Feyer in demselben bestehen sollte“ (Fränkel, 1810, S. 299). Danach

„trat die Gesellschaft den feyerlichen Zug unter Geläute der Glocken an. Er wurde von den Zöglingen des Jacobson'schen Instituts und ihren Lehrern unter Voraustragung von zwei Fahnen eröffnet. Ihnen folgte Herr Präsident Jacobson [...] und die geistlichen und weltlichen Mitglieder des israelitischen Konsistoriums aus Kassel. Dann gingen paarweise alle gegenwärtige[n] Rabbiner in ihrem geistlichen Ornat, und eben so die christliche Geistlichkeit“ (Fränkel, 1810, S. 299–300).

Es folgten der Bürgermeister und andere Beamte „im Kostüme“ und „in Gallakleidern“. Weiter berichtete Fränkel:

„Der Zug wurde durch eine Menge anderer Personen aus allen Ständen und von allen Konfessionen beschlossen, die aus der ganzen Gegend zur Feyer dieses Festes herbeigeströmt waren. In feyerlicher Stille ging dieser lange Zug aus dem Saale des Schulgebäudes auf die Hausflur, aus der Hausthür durch die Straße zu einer andern Hausthür hinein und durch dieses Haus in den Hof des Tempels“ (Fränkel, 1810, S. 300).

Diese an sich kaum erzählenswerte Passage zwischen Schule und Synagoge hat hier offensichtlich die Funktion einer symbolischen Beschreibung des schwebenden Zustands „zwischen zwei Welten“, der „Schwellenphase“ (Van Gennep, 1986, S. 27–28) zwischen der herkömmlichen sozialen Rolle und der Zugehörigkeit zur für Juden und Jüdinnen sich neu eröffnenden bürgerlichen Gesellschaft. Mit diesem Übergangsritual wurden die Teilnehmenden in eine andere Realität hineingeleitet, in der sie eine Gemeinschaft mit den christlichen Bürgern bildeten. Dieser großen Bedeutung angemessen, wurden ihre Emotionen durch musikalische Begleitung angerührt:

„Beim Eintritt in das Schiff des Tempels *erscholl von der Orgel herab* eine schöne von 60 bis 70 Musikern und Sängern ausgeführte Musik, die Aller Herzen in die feyerlichste Stimmung versetzte. Nachdem alle Personen ihre Plätze eingenommen hatten, wurde eine [...] zu dieser Feyer gedichtete und komponirte Kantate unter dem rauschenden Schall der Instrumente vorzüglich schön abgesungen“ (Fränkel, 1810, S. 300–301).

Der weitere Ablauf des Gottesdienstes erfolgte „nach israelitischem Ritus“, womit man ausdrücklich an den Salomonischen Tempel anknüpfte. Jacobson versah „selbst das Amt des Oberpriesters“, indem er eine Rede hielt, in deren Anschluss „einige Kapitel aus dem Pentateuch hebräisch und zugleich deutsch, öffentlich und mit lauter Stimme“ verlesen wurden. Daraufhin folgte eine zweite Rede, gehalten vom Direktor der Seesener Schule Benedikt Schott (1763–1846), die von einer weiteren musikalischen Einlage abgelöst wurde. Die folgende dritte Rede hielt Konsistorialrat Jeremias Heinemann (1778–1855), unter dessen Leitung die Kasseler Konsistorialschule stand. „Nach dieser Rede wurden vom Chor wieder Gesänge angestimmt“ (Fränkel, 1810, S. 301).

Heinemann sprach in seiner Rede hauptsächlich über den Einfluss der gesetzlichen „Religions-Freiheit“ auf einen zweckmäßigen und wirksamen öffentlichen Gottesdienst (Heinemann, 1810, S. 4), dessen Absicht darin bestehe, dass alle zur Andacht versammelten Menschen „ihre Begriffe von Gott und der Tugend berichtigen“ und „ihren Eifer für alles Gute beleben“, um „der erkannten Wahrheit gemäß zu leben“. Die Vorbereitung dazu seien „Erziehung und Unterricht“ (Heinemann, 1810, S. 5). Heinemann nahm ausdrücklich den biblischen Tempelbauer Salomo zum Vorbild, „der durch Weisheit sich die Zuneigung aller seiner Nachbarn erwarb, der Freundschaft und Eintracht, Umgang und Zutrauen unter den Israeliten und ihren übrigen Brüdern“ wiederhergestellt und „die richtigen Grundsätze allgemein“ verbreitet habe (Heinemann, 1810, S. 8–9). Ein anderes Thema griff Israel Jacobson in seiner Rede auf. Ihm ging es vor allem um jüdisch-christliche

Interaktion und Toleranz. Er betonte die Bedeutung der jüdisch-christlichen Koedukation in der von ihm errichteten Schule:

„Nur Vereinigung, enge, innige Gemeinschaft zwischen den Söhnen der Christen und Israeliten in den Unterrichtsstunden, Gemeinschaft bei Tische und dem lauterer Genusse der Freude, Gemeinschaft bei Spielen, gemeinschaftliche Ordnung und Pünktlichkeit in allen Arbeiten, Zusammenwohnen, Gemeinschaft jüdischer und christlicher Lehrer“

seien für ihn das wichtigste Mittel, gegenseitige Vorurteile abzubauen, die Gesinnungen der Schüler und ihren Umgang einander näher zu bringen und „die Grundsätze der Toleranz“ einzuüben (Jacobson, 1810, S. 8–9). Die „Vereinigung“, an der seine Schule arbeite, ziele „auf die Gemeinschaft des Umgangs, auf die Ineinanderschmelzung der Sitten, auf die Gleichheit der Menschenpflichten, auf die gemeinsame Bildung des künftigen *Bürgers*“, nicht aber auf eine „gemeinschaftliche *Gottesverehrung*“ oder „eine volle religiöse Gemeinschaft“ zwischen Juden und Christen (Jacobson, 1810, S. 10). Jacobson hob seine „treue Anhänglichkeit an den Glauben“ seiner Väter hervor, derentwegen er bei der Einrichtung des Jacobstempels die israelitische „religiöse Bildung“, die jüdischen Gebräuche und die „seit Moses bestandenen Begriffe“ vor Augen gehabt habe (Jacobson, 1810, S. 11). Mit der Gesinnungsbildung, die im Tempel stattfinden sollte, verband Jacobson eine „höhere Regsamkeit des Geistes“ und die Anpassung der Zeremonien an die „Grundsätze einer lauterer Vernunft“, „eine höhere Bildung“ und die „Vervollkommnung“ des Menschen (Jacobson, 1810, S. 13). Bei dem von ihm angestrebten Umbildungsprozess spielten Emotionen eine wichtige Rolle. Jacobson verwies auf „Empfindungen“, die dem „jüdischen Glauben nicht fremd“ seien (Jacobson, 1810, S. 17). Gerade für die Gefühlsbetontheit war ihm die hebräische Bibel Vorbild. Wieder war es insbesondere König Salomo, der „mit hohem, ernsten Gefühle“ nachgebildet werden sollte (Jacobson, 1810, S. 16). Die „weisen, königlich großen Lehren [Salomos] sollen wieder mit diesem Tempel aufleben“, so Jacobson (Jacobson, 1810, S. 17).

Mit dem mehrmaligen Wechsel zwischen Musik und Reden war die lange Zeremonie der Einweihungsfeier des Jacobstempels noch immer nicht beendet. Nach dem Gottesdienst veranstaltete Jacobson ein Festessen, an dem unter vielen anderen Gästen auch etwa 50 jüdische und christliche Geistliche sowie 70 Musiker teilnahmen. Während des Essens wurden Gedichte vorgetragen und die Schüler der Jacobsonschule zogen „mit Musik an der Tafel“ vorbei (Fränkel, 1810, S. 302). Mit dieser Zeremonie ließ Jacobson die biblische Tradition des Gesangs bei den Gastmählern wiederaufleben (Krochmalnik, 1999, S. 40).

Fazit: Zur Bedeutung der Übergangsriten von Haskala und jüdischer Reformbewegung

Mit der Einweihungszeremonie der Breslauer Wilhelmsschule wurde von den beteiligten Akteuren der Haskala ein Übergangsritus initiiert, der später von den jüdischen Reformern im Königreich Westfalen wieder aufgegriffen und erweitert wurde. Zu den sich etablierenden Elementen dieser Übergangsriten gehörten religiöse Reden und patriotische Gedichte, die von weltlichen Personen vorgetragen wurden und in musikalische Darbietungen eingebettet waren. Für die Wilhelmsschule und den Jacobstempel wurden sogar eigens Kantaten für die Eröffnungszeremonien verfasst und vertont. Musik und Gesang galten als wichtige Bildungsmittel, die durch ihre emotionale Wirkung die Verinnerlichung neuer Werte bewirken und „die Andacht befördern“ sollten (Jacobson, 1815, S. 840).

Die Übergangsriten der jüdischen Konfirmation folgten protestantischen Vorbildern und ersetzten die Bar-Mizwa, den traditionellen Übergang ins Erwachsenenalter bei den Juden, bei dem die Jungen erstmals in der Synagoge zur öffentlichen Tora-Lesung aufgerufen werden. Die Einführung einer Konfirmation für jüdische Mädchen war ein Novum im Judentum. Dieser neue Ritus ermöglichte auch jungen Jüdinnen den kollektiven Übergang zu vollziehen, mit dem sie sich zu einem modernen Verständnis des Judentums bekannten.

Im Wesentlichen wurden mit den zelebrierten Riten nicht nur Übergänge von Kindes- und Erwachsenenalter, wie bei der Konfirmation bzw. Bar-Mizwa gefeiert. Es ging vor allem auch um die Initiation von Juden

und Jüdinnen, die sich damit zur Haskala oder später zu einem reformierten Judentum zugehörig zeigten. Wer in die neue Gruppe aufgenommen wurde, bekannte sich nicht nur zu etwas Neuem, sondern auch zu etwas, das anders war als das Bisherige, abweichend von der Tradition; wer dieser Gruppe angehörte, bekannte sich zu den Werten der Aufklärung und schließlich auch dazu, Teil der gesamten bürgerlichen Gesellschaft zu sein. Damit standen die Übertretenden außerhalb des traditionellen Sozialgefüges. Mit dem Eröffnungsritual wurde der Übergang in die neue Gemeinschaft vollzogen und gleichzeitig eine neue soziale Sicherheit geschaffen. Die Übergänge eröffneten durch den Kontakt mit außerhalb der alten Gruppe stehenden Menschen, vor allem mit Vertretern anderer Religionen und Bürgern anderer sozialer Schichten, neue Perspektiven, verschiedene Sichtweisen und konjunktive Erfahrungsräume, die bisher fremd waren (Mattig, 2012, S. 83–85). Dies wurde in den vorgestellten Fallbeispielen überhaupt erst durch eine liberalere Gesetzgebung auf dem Nährboden der europäischen Aufklärung ermöglicht. Folglich sprechen die Redner von „Toleranz“ und „Duldung des Andersgläubigen“ (Jacobson, 1810, S. 8), sie appellieren an den allgemeinen Menschenverstand, „Gebote einer allgemeinen Vernunftmoral“ (Jacobson, 1810, S. 21), an die „dem Zeitgeist angemessene“ Übernahme religiöser und bürgerlicher Pflichten sowie an die Annahme „richtiger Grundsätze“, die sie aus dem „wahren Geist“ der Schriften der Hebräischen Bibel ableiteten. Von Beobachtern und Beteiligten wurden die Einweihungszeremonien auch als Übergänge in „eine neue Epoche“ (Tiede, 1802, S. 358) gewertet und als Beginn der „Erhebung und Aufklärung einer *zerstreuten* Genossenschaft“ empfunden (Jacobson, 1810, S. 23).

Die beschriebenen Übergänge können als „sekundäre Konversion“ bezeichnet werden. Unter diesem von dem deutsch-israelischen Historiker Dan Diner geprägten Begriff sind Wandlungsprozesse unterhalb der Schwelle der Konversion zu einer anderen Religion zu verstehen. Der Begriff beschreibt Transformationen jüdischer religiöser Tradition, wobei sich das ‚Jüdische‘ „als eine hybride Konstellation der Verschränkung verschiedenster Elemente und Embleme der Zugehörigkeit“ erweist (Diner, 2004, S. 11). Bei den jüdischen Aufklärern

und Reformern zeigt sich das einerseits an einer äußerlichen Anpassung an die bürgerliche Umgebungskultur und an protestantische Vorbilder – wie denn auch Jacobson von „Reformazion“ sprach (Jacobson, 1810, S. 7) – sowie andererseits an einem innerlichen Rückgriff auf das ursprüngliche, biblische Judentum und das Wiederaufleben vorexilischer Traditionen. Bildungskonzeptionell kam diese Verschränkung in einer engen Verbindung zwischen säkularen und religiösen Unterrichtsinhalten zum Ausdruck. Damit grenzten sich diejenigen, die sich den Übergangsriten unterzogen, deutlich von den jüdischen Traditionalisten ab, die eine Kombination zwischen Säkularem und Religiösem als eine „bis ans Lächerliche gränzende Ungereimtheit“ betrachteten (Bendavid, 1799, S. 372). Die jüdischen Modernisierer überschritten damit die strengen Grenzlinien, die seit der Zeit des babylonischen Exils um das Judentum gezogen worden waren. Sie hatten das enorme Konfliktpotential ihrer „Grenzüberschreitung“ wohl im Auge und traten der davon ausgehenden „Gefährdung der statischen Ordnung“ des jüdischen Soziallebens (Van Gennep, 1986) mit den von ihnen initiierten Übergangsriten, die als Einweihungszeremonien der neuen jüdischen Institutionen vollzogen wurden, sehr bewusst entgegen. In den Eröffnungsreden wurde das ausgesprochen, was in der neuen Gesellschaft allgemein akzeptierter Konsens war, aber innerhalb der alten, traditionellen jüdischen Gesellschaft nicht toleriert wurde.

Bibliografische Nachweise

BALLIN, Gerhard, 1970. Ein Gästebuch der Jacobsonschule in Seesen, 1804–1831.

Braunschweigisches Jahrbuch. Bd. 51, S. 101–121.

BENDAVID, Lazarus, 1799. Plan zur Beförderung der Moralität und des bürgerlichen Glücks der jüdischen Nation. In: LOHMANN, Ingrid (Hrsg.), 2001. *Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule in Berlin (1778–1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kulturreform*. Münster et al.: Waxmann Verlag. Dok. 133, S. 370–374. ISBN 3-89325-780-2.

- BERG, Meike, 2002. Jüdische Reformschule im Herzogtum Braunschweig – Die Jacobson-Schule in Seesen von der Spätaufklärung bis zur Reichsgründung. In: BEHM, Britta L., LOHMANN, Uta & LOHMANN, Ingrid (Hrsg.). *Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform. Analysen zum späten 18. und frühen 19. Jahrhundert*. Münster et al.: Waxmann Verlag, S. 253–266. ISBN 3-8309-1194-7.
- CRANZ, Friedrich August, 1782. Nachricht von dem Erziehungs-Institut der jüdischen Nation. In: LOHMANN, Ingrid (Hrsg.), 2001. *Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule in Berlin (1778–1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kulturreform*. Münster et al.: Waxmann Verlag. Dok. 44, S. 197–198. ISBN 3-89325-780-2.
- DINER, Dan, 2004. Editorial. *Jahrbuch des Simon-Dubnow-Instituts*. Bd. 3, S. 9–13. ISBN 3-525-36930-1.
- FEINER, Shmuel, 2007. *Haskala – jüdische Aufklärung. Geschichte einer kulturellen Revolution*. Aus dem Hebräischen von Anne Birkenhauer. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag. ISBN 978-3-487-13531-1.
- FRÄNKEL, David, 1808. Nachrichten, die Israeliten im Königreiche Westphalen betreffend. *Sulamith, eine Zeitschrift zur Beförderung der Kultur und Humanität unter der jüdischen Nation*. Bd. 2/1, S. 1–15, S. 30.
- FRÄNKEL, David, 1809. Das Königl. Westphälische Consistorium der Israeliten in Cassel. *Sulamith, eine Zeitschrift zur Beförderung der Kultur und Humanität unter der jüdischen Nation*. Bd. 2/1, S. 413–414.
- FRÄNKEL, David, 1810. Feyerliche Einweihung des Jacobs-Tempels in Seesen. *Sulamith, eine Zeitschrift zur Beförderung der Kultur und Humanität unter der jüdischen Nation*. Bd. 3/1, S. 298–317.
- FRIEDLÄNDER, David, 1792. Brief an Eger am 30. März 1792. In: GEIGER, Ludwig. Ein Brief Moses Mendelssohns und sechs Briefe David Friedländers. *Zeitschrift für die Geschichte der Juden in Deutschland*. Bd. 1 (1887), S. 253–273.
- FRIEDLÄNDER, David, 1822. Briefe über das Lesen der heiligen Schriften (Berlin 1822). In: LOHMANN, Uta (Hrsg.), 2020. *Haskala und allgemeine Menschenbildung. David Friedländer und Wilhelm von Humboldt im Gespräch: Zur Wechselwirkung zwischen jüdischer Aufklärung und neuhumanistischer Bildungstheorie. Studien – Editionen – Analysen*. Münster, New York: Waxmann, S. 385–393. ISBN 978-3-8309-4131-6.
- HEINEMANN, Jeremias 1808. Nachrichten, die Israeliten im Königreich Westphalen betreffend. *Sulamith, eine Zeitschrift zur Beförderung der Kultur und Humanität unter der jüdischen Nation*. Bd. 2/1, S. 1–31.
- HEINEMANN, Jeremias, 1810. *Rede bei der Einweihung des Jakobs-Tempels zu Seesen*. Kassel: Waisenhaus-Buchdruckerei.

- HEPPNER, Aron, 1927. Aus unserem Gemeinde-Archiv. *Breslauer Jüdisches Gemeindeblatt*. 16. Mai 1927, S. 70–71.
- HOFFMANN, Tassilo, 1927. *Jacob Abraham und Abraham Abramson. 55 Jahre Berliner Medaillenkunst, 1755–1810*. Frankfurt am Main: J. Kauffmann Verlag.
- ITZIG, Isaac Daniel & FRIEDLÄNDER, David. Nachricht von dem gegenwärtigen Zustand, bisherigen Fortgang, und eigentlichen Endzweck der Freyschule. In: LOHMANN, Ingrid (Hrsg.), 2001. *Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule in Berlin (1778–1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform*. Münster et al.: Waxmann. Dok. 49, S. 206–208. ISBN 3-89325-780-2.
- JACOBSON, Israel, 1809. Rede bei Eröffnung des Königlich Westphälischen Consistoriums der Israeliten, 16. Dezember 1808. *Sulamith, eine Zeitschrift zur Beförderung der Kultur und Humanität unter der jüdischen Nation*. Bd. 2/1, S. 414–420.
- JACOBSON, Israel, 1810. *Rede bei der Einweihung des Jakobs-Tempels zu Seesen*. Kassel: Waisenhaus-Buchdruckerei.
- JACOBSON, Israel, 1812. *Rede des Präsidenten Jacobson bei der von ihm Sabbaths den 8. Nisan 5572 in der hiesigen Synagoge verrichteten Konfirmation*. Kassel: J. M. Meißner.
- JACOBSON, Israel, 1815. Brief an Lazarus Bendavid, 26. Juli 1815. In: LOHMANN, Ingrid (Hrsg.), 2001. *Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule in Berlin (1778–1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform*. Münster et al.: Waxmann. Dok. 474, S. 840–841. ISBN 3-89325-780-2.
- KROCHMALNIK, Daniel, 1999. „Das Andachtshaus der Vernunft. Zur sakralen Poesie und Musik bei Moses Mendelssohn“. *Mendelssohn Studien*. Bd. 11, Berlin: Duncker & Humblot, S. 21–47. ISBN 978-3-428-10000-2.
- LAZARUS, Felix, 1914. *Das Königlich Westphälische Consistorium der Israeliten. Nach meist unbenützten Quellen*. Preßburg: Buchdruckerei Adolf Alkalay & Sohn Nachf.
- Litterarische Chronik von Schlesien auf das Jahr 1791, 1791*. Beilage zu den *Schlesischen Provinzialblättern* 13, S. 158–160.
- LOHMANN, Ingrid (Hrsg.), 2014. *Naphtali Herz Wessely. Worte des Friedens und der Wahrheit. Dokumente einer Kontroverse über Erziehung in der europäischen Spätaufklärung*. Münster, New York: Waxmann. ISBN 978-3-8309-3136-2.
- LOHMANN, Uta, 2002. „Auf den Namen einer Bürgerschule Ansprüche machen“ – Religionsunterricht und staatliche Klassifizierung der Berliner Freischule. In: BEHM, Britta L. Behm, LOHMANN, Uta & LOHMANN, Ingrid (Hrsg.). *Jüdische Erziehung und aufklärerische Schulreform*. Münster et al.: Waxmann, S. 137–165. ISBN 3-8309-1194-7.

- LOHMANN, Uta, 2013. *David Friedländer. Reformpolitik im Zeichen von Aufklärung und Emanzipation – Kontexte des preußischen Judenedikts vom 11. März 1812*. Hannover: Wehrhahn Verlag. ISBN 978-3-86525-310-1.
- LÖWE, Joel, 1791: In einem von der Vernunft zu bestimmenden Ebenmaße.
In: LOHMANN, Uta & LOHMANN, Ingrid (Hrsg.), 2005. „Lerne Vernunft!“ *Jüdische Erziehungsprogramme zwischen Tradition und Modernisierung. Quellentexte aus der Zeit der Haskala, 1760–1811*. Münster et al.: Waxmann, S. 428–431. ISBN 3-8309-1504-7.
- MATTIG, Ruprecht, 2012. Bildung aus kulturanthropologischer Perspektive.
In: MIETHE, Ingrid & MÜLLER, Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.). *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 77–91. ISBN 978-3-86649-597-5.
- Nachricht, von dem, unter dem Namen Wilhelms-Schule, zu Breslau errichteten Institut, zu einer verbesserten Unterweisung der Kinder dasiger Juden-Gemeinde, und der am 15ten März 1791 erfolgten feyerlichen Einweihung desselben, 1791*. Breslau: Gedruckt mit Grassischen Schriften.
- TIEDE, Thomas Franz, 1802. *Die denkwürdigsten Jahrstage Schlesiens*. Bd. 1, Glatz: Pompejus, S. 357–358.
- VAN GENNEP, Arnold, 1986. *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Aus dem Französischen von Klaus Schomburg und Sylvia M. Schomburg-Scherff. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag. ISBN 3-593-33653-7.
- ZIMMERMANN, Friedrich Albrecht, 1791. *Geschichte und Verfassung der Juden im Herzogthum Schlesien*. Breslau: Gottlieb Löwe.

S Tutors and Home Teachers – a Transitional Position in the 19th Century

Richard Pohle^a

^a Halle-Wittenberg University, Department of History, Germany
richard.pohle@geschichte.uni-halle.de

Received 29 May 2022

Accepted 26 October 2022

Available online 31 December 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-005

This paper is a plea and an invitation not only to locate the tutor as a historical figure in the pre-modern period, but to explore him as an integral part of the private education market of the 19th and still early 20th century. To this end, it begins by considering why historical and pedagogical research has so far paid little attention to the continuing existence of this figure after 1800. It then discusses empirical approaches to this precarious phenomenon and the possibilities offered by accessing it through protestant candidates for pastorates.

Finally, using the advice literature, it attempts to show how the discursive processing of the home teacher experience as well as their social position changed in the course of the 19th century. As a transitional figure, both in biographical terms and in terms of pedagogical history, it can serve to open up the flourishing private education market of the 19th century and, what is more, to give contemporary homeschooling experiences a historical depth dimension.

Keywords historical socialisation research, candidates, educated bourgeoisie, homeschooling in the 19th/20th century, private education market, Francke Foundations

I. Introduction

Domestic tutors or home teachers (in German: “Hauslehrer”) populate the German-language novels and stories of the 19th century in abundance. As heroes and positive counter-images to both the old landed aristocracy and the new moneyed aristocracy, they are, as in Wilhelm Raabe’s *Hungerpastor* (1864), the often somewhat staid but characterful climbers into the bourgeois middle classes, for whom being a tutor is supposed to bridge the waiting period for office. Here they are positive examples of advancement: they master this transitional phase

with diligence, perseverance and moral integrity and develop into characters, even men, who are now worthy of marrying, if not the daughter of the aristocratic house, then at least that of the pastor and entering the longed-for pastorate. As caricatures, on the other hand, they are the praeceptors, often overtaxed by their pupils and the demands of their parents, whose stupidity (“Blödigkeit”) and clumsiness make them the laughing stock of every society and whose inability to put academic education and bourgeois virtues into the right relationship with each other means that they end up at best as village teachers or poor country pastors. But there are also the cautionary examples and downright *Problematic natures* (Spielhagen, 1860) in those texts, namely where intellectual arrogance is combined with weakness of character and the candidate takes his position as a tutor too lightly or even enters into erotic or financial adventures there – all this in any case regularly leads to downfall, whether on the barricade, in prison or by suicide.

As familiar as these literary types and constellations have been to us since Jakob Michael Reinhold Lenz’s drama on *The Tutor* (1774), the novels of Raabe and others¹ and as well-known, even infamous, as the “perennial Saxon candidates” (“perennierende sächsische Predigtamtskandidaten”, Riehl, 1851, p. 299) were – especially in the years of academic overcrowding of the pre-March period – we actually know hardly anything about them in terms of social and educational history. Certainly, since Hartmut Titze’s (1990, 1997) work on education statistics in Prussia and the German Empire, we have known about the cyclical connections between the demand for jobs and the supply of pastor and teacher positions, about educational behavior and state control, about average waiting times and typical patterns of academic

1 Think first of Stendhal’s *The Red and the Black* (1830) or Berthold Auerbach’s *Das Landhaus am Rhein* (1869), but also of the many forgotten authors such as Robert Gieseke (*Moderne Titanen*, 1850), Marie Nathusius (*Die Geschichte von Christfried und Julchen*, 1858), Friedrich Spielhagen (*Problematische Naturen*, 1860), Hermann Presber (*Der Anempfinder*, 1862), Max Ring (*Ein moderner Abenteurer*, 1865), Ulrich von Baudessin (*Ein moderner Hauslehrer*, 1865), Karl Tiburtius (Kandidat Bangbüx, 1884) etc.

careers (Müller-Benedikt, Sander & Janssen, 2008). And even of the tasks and hardships of the German “court masters” (“Hofmeister”) in the late 18th century, we have at least more than an anecdotal impression through Ludwig Fertig’s source collections (Fertig, 1979). But just in the 19th century, in which the legions of precarious academics even grew periodically and pushed into this threshold position, and in which at the same time this form of private education came under increasing pedagogical and social pressure to legitimize itself and thus also had to assert itself theoretically or at least transform itself practically – for this 19th century, then, we actually know nothing about the tutor or home teacher and thus really about a threshold or transitional figure par excellence.

The following considerations should be an impetus and a plea to finally change this. Far from being able to present conclusive research results yet, the aim here is to offer some initial heuristic reflections on this transitional figure and to give an example of how it can be approached empirically beyond the merely anecdotal and literary evidence.

To this end, the research context will first be discussed as well as possible approaches to this phenomenon, which is precarious not only biographically but also in terms of the history of transmission. In a second step, we will then take a closer look at advice literature as a source genre whose task it was to give meaning to this transitional phase and to offer orientation in it.

II. Tutors in Context

Why historical educational research has so far been very reluctant to devote itself to home schooling, and even more so to that after 1800, is a matter of conjecture. The localisation of the phenomenon this side and beyond 1800 may have played a role here in terms of research pragmatics, as well as the strongly pronounced German state school tradition (Kluchert & Loeffelmeier, 2022, pp. 241–243), which has only recently taken greater account of the private education market with its French language (Rjéoutski & Tchoudinov, 2013, Rjéoutski, 2017) and music teachers (Roske, 1985) and with its many boarding schools

(Groppe, 2018; Tenorth, 2019; Gerster, 2021) – although there is still a lot of catching up to do here compared to other European countries (Delpiano & Sarti, 2007). And since tutors and their preferably rural-noble clientele fit neither the pedagogical progress narratives nor those of increasing professionalisation of the teaching staff (Apel et al, 1999), it becomes clear why Ludwig Fertig’s commendable collection of sources on “court masters” complained about the insufficient research, but the blurb (aimed at pedagogical common sense) stated just as bumpily as rigorously: “The national education plans that emerged around 1800, their clear tendency towards public, politically and socially viable virtues meant historically the final stroke under the history of the court master’s profession and the private, subjective instruction of children and adolescents, even though, in view of the emerging public school system, the institution of the private teacher was inherited in a literary and socially transfigured manner” (Fertig, 1979, without page). Whatever one is to understand here by “transfigured inheritance” (“verklärte Vererbung”), what is unmistakable is the “final stroke” drawn in 1800 – and if one assumes that it is the dust jackets that are actually read by books or that have a decisive influence on reading and reception, then it is this “final stroke” that sticks and is perpetuated in further research (e.g. Schmotz, 2011, p. 118).

However, because neither the jobless candidates for pastorates simply disappeared into thin air nor the socially differentiated expansion of the elementary or girls’ school system was able to keep pace with the theorisation of the history of education, the education market continued to flourish until the end of the Empire, although it was proportionally shrinking and changing. For this reason, a central placement agency, organised by the German pastoral associations (“Centralstelle der Kandidaten-Vermittlung der deutschen Pfarrervereine”), still published a weekly newsletter between 1893 and 1921 with corresponding vacancies and job applications (Theologischer Vakanzen-Anzeiger, 1893–1921). But if this educational and social figure continued to exist – and only for the Prussian province of Saxony, which is to be considered here as an example, more than thousand tutors can be recorded by name between 1813 and 1919 on the basis of the more recent

Pfarrerbücher der Kirchenprovinz Sachsen or parish registers (Albrecht-Birkner, 2003–2009) and the personnel files of the consistory (and that is without even taking into account the candidates who died before reaching their office, those who left or those who took up their posts in other provinces or outside Prussia) – then this also touches on current research perspectives in the history of education and social history, of which only two will be considered here in a rudimentary way:

An essential desideratum, namely the private education market and its embedding in regional education landscapes (Rutz, 2010), has already been indicated. In particular the central German education landscape, which is already recognisable in outlines for the 17th and 18th century (Bünz, 2004; Schmotz, 2010, pp. 353–367; Beckus, Grunewald & Rocher, 2019, pp. 23–70), represents an ideal field of investigation due to the socio-economic structure of the large (not only Eastelbian) estates and the supply of university graduates from Leipzig and Halle with the “Francke Foundations” (“*Franckesche Stiftungen*”) as a traditional place of teacher training and not least also of tutor placement especially in the pietist nobility. The source material available here is numerous and varied, ranging from applications and enquiries to placements and some genuine job advertisements (which were usually too expensive for the poor theologians) to the candidates’ annual reports in the personnel files of the Magdeburg consistory. In the synopsis of these sources, we can thereby reconstruct the typical age of the children in care and the defined educational goal (e.g. the entry of sons into the *Secunda* was often the case in the Pre-March-Period, later only into the *Quarta*), the range of offers and the mobility of the teachers responding to them, and finally the price level that mediated between them. And if we, for example, relate this to the school and pension fees of the prestigious “*Paedagogium Regium*” in Halle, whose aristocratic target group overlapped precisely with the clientele of domestic tutors, but which cost (for only one son) with 320–370 Thlr. p.a. twice as much as a home teacher (with an average of 120 to max. 200 Thlr p.a.), then its recurring problems with too few pupils become easier to explain (Niemeyer, 1831, p. 22).

Thus, while empirical access via Protestant candidates for the pastorate gives us access to significant segments of this educational market, it must also be clear which areas cannot be covered by it: the Catholic teachers, who were few in the Lutheran or Uniate province of Saxony anyway, and the Jewish tutors, who tended to be very young, are practically not covered by this, nor are the genuine philologists, for whom this transitional position was never a serious option due to the number of available jobs in regular schools. Above all, however, and this would be the fourth and certainly largest group of actors on this market, there is still no access to the women who had previously appeared as governesses and female educators (“Erzieherin”) (Hardach-Pinke, 1993), but from the 1890s also as tutors (“Hauslehrerin”), especially if they had already studied in Switzerland. Because, unlike in the German-speaking Baltic provinces of Russia, they did not register with the school board and provide information about their activities, there is little, and certainly no serial material, apart from isolated contracts, advertisements and business registrations. However, the later Reich statistics for 1933, which note that two thirds of the 11,000 private educators and tutors were women, indicate that they took over this occupational field at the latest with the First World War (Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 1939, p. 36). Already in the Empire, these female tutors managed to organise a forum for themselves in educational journals such as *Cornelia*, in which they could exchange ideas and formulate common interests – a step that the men were only able to take in 1848 and only in the district of Saxony, because they always hoped for the end of this transitional position and the longed-for office, no matter how precarious their situation might be.

If, however, the position of tutor was for a long time just that, namely not a life profession but a specific transitional position, then it also becomes interesting – and this would be the second perspective – for historical socialisation research (see Kluchert & Gippert, 2022). If we turn the perspective around and look not at pupils and parents but at the teachers themselves as learners, to whom the court master’s time in the 18th century was supposed to impart the “bonhomistic”

education and worldly wisdom that actually held the educated classes (“gebildete Stände”) together, then this also opens up a new approach to the history of the mentality of the educated middle classes in the long 19th century. In the 1930s Hans Gerth had already asked about the sociological connection of this precarious life situation with early liberal ideas and about the institutional consequences of these “pedagogical Freischar” (1935/1976). And in a similar vein, Hartmut Titzze had suspected that the humiliating experiences of many candidates might have had far-reaching consequences in terms of the history of mentality, spiritual history, or the history of piety (1990, p. 47) – and we still consider this a worthwhile line of inquiry too (Pohle, 2019).

For example, the recurring public debates about the need and, even more so, the abundance of candidates provide information about the bourgeoisie’s willingness to integrate downward, to deal with social climbers, and thus not least about their own self-image as an “educated class”. In addition, of course, the way the candidates themselves dealt with this precarious situation can be considered. Here, for example, the candidates’ letters to the directors of the “Francke Foundations” are particularly promising because they played an important role in the placement of tutors. Similarly promising with regard to reflecting on one’s own situation are likely to be the minutes of candidates’ meetings or else the annual reports in the files of the consistory, which, in addition to numerous complaints about the workload as a tutor, also contain reading plans, trial sermons and catecheses, i.e. religious education drafts from precisely this time of transition, which can be traced here in a long arc.

Of particular interest in the context of our considerations, however, are the guidebooks and manuals that attempted to provide the candidate with educational aids and orientation about what to expect and what to ask for in the home – but whose task was equally (and perhaps primarily) to give meaning to this transitional phase by attributing specific educational experiences to this period and emphasizing its importance in the acquisition of the “official habitus,” character, or masculinity.

III. Guidebooks in Transition

These handbooks, pamphlets and guidebooks for self-understanding, which were mostly written by former, but occasionally also active tutors, appeared at regular intervals from the end of the 18th century until the 1920s, in line with the economic cycles of the private education market and have not yet been specifically analyzed. As with other guidebooks, the appeal of this type of source is to compare them synchronically and diachronically and to relate the changes in emphasis and presentation to changing social problems (see last the discussion at Schmid, Sauerbrey & Grosskopf, 2019, and Nicke, 2022, pp. 96–106) – and in our case that means to question them with regard to changing needs for orientation in a constantly precarious transitional phase.

Around 1800, despite the public debates about the advantages and disadvantages of private education since the end of the 18th century (like in Campe's *Allgemeiner Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*; see Crome, 1788), the domestic tutor or home teacher was still the subject of the major pedagogical drafts, in which, it cannot be emphasised enough, it was precisely not the school but individual education and home teaching that formed the foil of all pedagogical thinking. August Hermann Niemeyer's *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (Niemeyer, 1796), which Ludwig Fertig quite rightly described as "a kind of encyclopaedia and inventory of the pedagogical self-understanding of an entire epoch" (1979, 80; cf. most recently Koerrenz, 2019), with its systematic reflections as well as its practical advice on education and behaviour in the home, was explicitly addressed to "parents, home teachers and educators" ("für Eltern, Hauslehrer und Erzieher"). This subtitle was not changed until the third edition of 1799, where first the "schoolmen" were included ("für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner") and a chapter on schools was added. This shows that pedagogical theory here was still entirely focused on the individual interaction between educator and pupil, and there was as yet little focus on institutionalizing this interaction.

In the same vein, Johann Friedrich Herbart in his "General Pedagogy" always had in mind the individual relationship between pupil and educator and not the school, which is why he still in 1810 defended

the transitional position of the home teacher as the actual school of education and the later vicarage as well:

“The educator does his actual schooling as a home teacher for one or two pupils of almost the same age. Whoever has a pedagogical artistic profession must in the small, dark room in which he perhaps at first feels himself enclosed, soon become so bright and so wide that he finds in it the whole of pedagogy, with all its considerations and conditions, which it is a truly immeasurable task to satisfy. No matter how learned he may be, the circle of his knowledge must disappear in comparison with all the knowledge from which he should have to choose in order to select the most appropriate for his pupil. Be he strong and flexible at the same time: nevertheless, the strength and flexibility which he would need in order to perfectly control and spare the various moods of his charge must appear ideal to him. The house, with all its conditions and surroundings, must become infinitely estimable to him, provided it cooperates helpfully, and what is lacking in cooperation he must miss in order to learn to wish for it.”

(Herbart, 1851, p. 374, transl. R. P.)²

2 „Seine eigentliche Schule macht der Erzieher als Hauslehrer, für einen, oder zwei Zöglinge von beinahe gleichem Alter. Wer pädagogischen Künstlerberuf hat, dem muss es in dem kleinen, dunkeln Raume, in welchem er vielleicht Anfangs sich eingeschlossen fühlt, bald so hell und so weit werden, dass er darin die ganze Pädagogik findet, mit allen ihren Rücksichten und Bedingungen, welchem Genüge zu leisten eine wahrhaft unermessliche Arbeit ist. Sei er noch so gelehrt, der Kreis seines Wissens muss ihm verschwinden gegen all das Wissen, worunter er zu wählen haben sollte, um für seinen Zögling das angemessenste auszuheben. Sei er stark und biegsam zugleich: dennoch muss ihm die Stärke und die Biegsamkeit, die er nötig hätte, um die verschiedenen Stimmungen seines Anvertrauten vollkommen zu beherrschen und zu schonen, idealisch erscheinen. Das Haus mit allen seinen Verhältnissen und Umgebungen, muss ihm unendlich schätzbar werden, sofern es hilfreich mitwirkt, und was an der Mitwirkung fehlt, das muss er vermissen, um es herbeiwünschen zu lernen.“

To find the “whole of pedagogy”, which here around 1800 meant to fully internalize the scientific system of education, is the idealistic goal that the manuals promised candidates to achieve. This is also reminiscent of Hegel’s “Cunning of Reason”, even if in this period the tutors and home teachers could still be regarded as an “invisible church” and agents in the service of the Enlightenment and bourgeois morality (Warum sind die meisten Hauslehrer Theologen, 1798, p. 313), who were not only to educate the children in the higher families, but also – as the Pietists had long hoped anyway – to exert their “moral power” on the rest of the family (Harnisch, 1817 and 1865, p. 168).

In the 1830s and 1840s, when the surplus on the academic job market, especially among theologians, led to a strong increase in the demand for house teacher positions, and with it the discussion about how to deal with this precarious transitional figure, the market for literature on house teachers and candidates also increased again. Not only did journals and church newspapers once again publish an increasing number of texts lamenting the plight of candidates and offering advice on how those who were unable to secure one of the rare places at the Wittenberg seminary should best use their time as home teachers for their own education. But also corresponding pamphlets and manuals appeared again in greater numbers. The texts by Dalmer (1844), Ysemer (1843), Fricke (1841) or those “50 Questions to and for Home Teachers” (1829) were then often about stabilising the candidates’ self-image, which was threatened by existential and status anxiety. Here, as with Dalmer, the usefulness of being a tutor or home teacher is emphasised for almost all aspects of later office: this ranges from knowledge of the rural population and their piety to dealing with church patrons and nobles to practical questions of agriculture, school supervision, later office management and catechesis. But not only is the usefulness of this transitional period emphasised in this sense, but the time of the home teacher is itself already understood as part of this office, which was also upgraded in the spirit of neo-Lutheranism (Pohle, 2019, pp. 155–163). Fittingly, the political addressee, i.e., the instance from which one hoped for a change in the general situation, is no longer bourgeois society or the general reason represented by it with its hidden Hegelian

“cunning”. For now it is the church and the state that are asked for support, especially in Ysemer and Dalmer, which in turn fits well with the observed alienation of the pastorates from the values and lifeworld of the higher and “educated classes” (Janz, 1994). Incidentally, the right pedagogical attitude and a comprehensive knowledge of methods are given more weight here, whereby the emphasis on the difficulty of attaining both was often at the same time intended as a warning not to follow them on the difficult path and thus not to increase the rush for the few vacant pastor positions for which most home teachers were waiting.

In the 1850s and 1860s, there were hardly any new manuals or handbooks, but the discourse shifted further into the magazines as well as into light literature and the contemporary novels, in which the hardships of the candidates were now dealt with and which thus at least give a good picture of the perception of the tutor problem. In these stories and novels, the tutor was initially portrayed as an unflattering figure, conspicuous above all for his ridiculousness, whose awkwardness and “stupidity” were intended to mark the unbridgeable gulf between the educated classes and the socially upwardly mobile. But there was also the positive “Bildungsroman” mentioned at the beginning, in which, as in Raabe (1864), the development of a specifically bourgeois personality is shown or, as in Gieseke (1850), the tutor is immediately stylised as a “modern titan” in view of the difficulty of his task.

In the Empire and especially from the 1890s onwards, the discourse flared up again, but at the same time became more differentiated. There were various idylls of home teachers and published memoirs of old pastors, which can be read in the context of the crisis of the Protestant parsonage and its stylisation as a “place of memory” (Janz, 2003, Weichlein, 2010). But there are also numerous guidebooks, in which not only the discourse of overcrowding played a role, but also the challenge of pedagogical professionalisation and, last but not least, the arrival of women in this professional field. The answers of these advisors can hardly be reduced to a simple typology, but it is noticeable that: (1.) the idea and production of masculinity and personality

play an important role with regard to the pupils as well as the tutors (Haase, 1900); and in contrast to the first half of the 19th century, it is no longer primarily a matter of being perceived as an “educated man” or a prospective official, but rather as a “whole man”, as a “round” and non-alienated personality (Roehl, 1929, pp. 8, 12, 25). Then (2.) it should be noted that the nobility was identified as a political addressee, i.e. that here the connection to the discourses of the new nobility at the turn of the century was sought and the nobility was addressed as a potential ally and provider of well-equipped positions (e.g. in Böttner, 1897, pp. 33–44 and Haase, 1900, p. 64). And finally (3.) it is noticeable that the home teacher was also designed here as a counter-image to modernity, be it that a “Wartburg period” was promised here for the faith and character of the candidate plagued by inner crises in the city and university (Böttner, 1897, pp. 48–50), be it that here, as propagated by Gerhard Roehl in the 1920s, redemption from the one-sidedness of city life and headiness was possible at all, indeed that the pedagogue could virtually become a “redeemer” (Roehl, 1927, 1929, p. 13).

If one surveys the guidebook literature of this century, then the primary concern was always to impart basic knowledge and examples of elementary education to the mostly pedagogically inexperienced candidate (along with timetables and numerous references to textbooks, atlases, introductions, etc.). At the same time, however, and we could even say primarily, they aimed at the candidate himself, since in the course of the century there was less and less talk of the child, and all the more of the difficulties of the teacher in the social structure of the home and village – and the later texts also reflect this: because the children were younger and only taught at home until about confirmation (with 12 to 14 years), and the home teacher increasingly became a school companion, it was no longer necessary to dabble in all the sciences as in the 18th century, but could concentrate on methods, on oneself and the development of one’s personality.

As teaching textbooks in a double sense, these were thus not only intended to serve home schooling, but also to help the often socially advanced candidates safely through the precarious years of transition

by trying to help them achieve a reasonably stable role image for this time and a corresponding (official) habitus for the time afterwards. That these role models and the orientation associated with them adapted to the challenges of society and that the job profile (and with it the demands of the parents, the expectations of the candidates, etc.) changed, can be assumed in view of at least three major shifts that are also reflected in the literature on home teachers. There was (1.) the dissolution of the “whole house” and the also semantically accompanied transition from the (noble) “court-master” (“Hofmeister”) to the merely employed tutor (“Hauslehrer”) around 1800, which is already documented in the importance that was now attached to the written contracts by employer and tutor. This was followed by (2.) the glaring disproportion between educational patent and social status in the pre-March period, which increasingly distanced the tutor from the “educated classes” (“gebildete Stände”) and made him look for other anchors of stability (such as the Lutheran revalued “office”). And finally (3.) there was the shift in the occupational field of home education around 1900, when the “modern” home teacher who learned from “life for life” (Haase, 1900) was propagated and the competition of academically or more highly educated female home teachers became palpable, who, unlike the men, did not strive for this profession as a threshold profession, but as a life profession, and who therefore reflexively triggered discussions among the men about closing off and upgrading the profession.

IV. Conclusion

The history of the threshold pedagogical institution described here, and thus the transformation from the court master of the late 18th century to the “modern tutor” of the early 20th century, has not yet been written. At best, this paper has attempted to justify why it might be worthwhile to examine this figure and thus a segment of the educational market that was still important for the entire 19th century. To this end, we have argued that it would be most promising to take the group of pastoral candidates as the basis of analysis if one wants to measure the extent of this phenomenon empirically. The limits of such a procedure

are clear: the focus is primarily on Protestant areas or provinces such as the “Central German educational landscape”, because only here the offer of young theologians who were not provided for met a broad local demand, as well as traditional career ideas and well-established patterns of distribution. Comparable areas outside of Prussia for the long 19th century were at most the Russian Baltic Sea provinces, where the German tutors played an important role in the cultural self-assertion of the Courland nobility (Mesenhöller, 2009) and, in addition, the official registration provided a reasonably precise profile of the private education market allowed. Although Catholic, Jewish and female tutors are not only, but also in Prussia, a size that is difficult to grasp, this path remains the most promising way of gaining empirically secured access to – at least – the majority of tutors and their stations and experiences during this transitional period to obtain an office.

The handbooks for tutors, which we considered in a second step, then formed a discursively mediated access to these experiences and the underlying changes in the social position in the household and society. These manuals could also only be looked at in broad terms and in rudimentary form here. A more in-depth examination of this type of source, which has been neglected by historical research so far, could further underpin the observations and turning points presented here and relate the discursive change even more closely to the challenges posed by “professional”, philological-pedagogical tutors and especially by female teachers striving to enter this field.

Research into these often depressing experiences and how to deal with them, which has been advocated here, could finally benefit from the fact that homeschooling has recently received an unexpected topicality. And if the last two Covid-19 years and the resulting school closures have been good for something, then perhaps for the fact that at least the world of the tutors and home teachers should have moved a little closer to us and a historical perspective on their and our own experience therefore may not be unrequested.

Literature – Primary Sources

- ALBRECHT, 1874. Der Hauslehrer wie er ist und wie er sein soll. *Cornelia* 21, pp. 134–147.
- ANON, 1798. Warum sind die meisten Hauslehrer Theologen? *Der Kosmopolit. Eine Monathsschrift zur Beförderung wahrer und allgemeiner Humanität* 3, pp. 313–324.
- ANON, 1829. *Fünzig Fragen an und für Hauslehrer und solche, die es werden wollen, ganz besonders wichtig aber auch für alle, welche Hauslehrer halten*. Neustadt a. d. Orla.
- BÖTTNER, Theodor, 1897. *Der häusliche Unterricht und die häusliche Erziehung. Ein Buch für Hauslehrer, Erzieherinnen und Eltern*. Leipzig.
- CROME, Friedrich August, 1788. Über die Erziehung durch Hauslehrer.
In: CAMPE, Johann Heinrich (Ed.). *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Vol 10. Wien, Braunschweig, pp. 1–161.
- DALMER, Carl Eduard Friedrich, 1844. *Der Candidat als Hauslehrer. Auch Eltern dargeboten, welche eines Hauslehrers bedürfen*. Stralsund.
- FRICKE, Friedrich Wilhelm, 1841. *Praktische Pädagogik für Hauslehrer oder die häusliche Erziehung und Lehrmethodik*. Weimar.
- GISEKE, Robert, 1850. *Moderne Titanen. Ein Roman der Gegenwart*. Leipzig: F. A. Brockhaus.
- HAASE, Karl, 1900. *Der moderne Hauslehrer. eine gesellschaftliche und pädagogische Studie*. Hannover, Berlin.
- HARNISCH, Wilhelm, 1817. *Das Leben des fünfzigjährigen Hauslehrers Felix Kaskorbi oder die Erziehung in Staaten, Ständen und Lebensverhältnissen. Ein Nutzbuch den guten, ein Trutzbuch den schlechten Eltern, den Hauslehrern und ihren Herren ein Spiegel, allen Erziehern und Lehrern ein Handweiser, und manchen Staatsbeamten eine Warnungstafel*. Vol. 2, Breslau.
- HARNISCH, Wilhelm, 1865. *Mein Lebensmorgen. Nachgelassene Schrift. Zur Geschichte der Jahre 1787–1822*. (Ed. Schmieder, Heinrich Eduard). Berlin: Hertz.
- HERBART, Johann Friedrich, 1810. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung.
In: HERBART. *Sämmtliche Werke*. (Ed. by Gustav Hartenstein). Vol. 11/2, Schriften zur Pädagogik, Leipzig, 1851, pp. 367–377.
- NIEMEYER, August Hermann, 1796. *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*. Halle (Saale).
- NIEMEYER, Hermann Agathon, 1831. *Kurzer Bericht von der Verfassung, dem Unterricht und den Kosten im Königlichen Pädagogium zu Halle*. Halle (Saale).
- RAABE, Wilhelm, 1864. *Der Hungerpastor. Ein Roman in 3 Bänden*. Berlin: Janke.
- RIEHL, Wilhelm Heinrich, 1851. *Die bürgerliche Gesellschaft*. Stuttgart, Tübingen.

- ROEHL, Gerhard, 1927. Pestalozzi und die Hauslehrer. *Die neue Erziehung* 9, pp. 853–857.
- ROEHL, Gerhard, 1929. *Der Hauslehrer. Eine Berufsstudie*, Berlin (Die Neue Erziehung Beihefte 5).
- SPIELHAGEN, Friedrich, 1861. *Problematische Naturen*. Vol. 3. Berlin.
- Theologischer Vakanzen-Anzeiger für Geistliche und Candidaten wie für das Pfarrhaus, 1893–1921. Ed. Centralstelle der Candidaten-Vermittlung der deutschen Pfarrervereine. Dieskau (Halle/Saale): Pasche.
- YSEMER, Franz Theodor, 1843. *Der Predigtants-Kandidaten Noth und Klage. Ein Sendschreiben an die Evangelische Kirche des Preußischen Staates*. Berlin.

Literature

- ALBRECHT-BIRKNER, Veronika, 2003–2009. *Pfarrerbuch der Kirchenprovinz Sachsen*. Leipzig: Evangelische Verlags-Anstalt. ISBN 9783374035700.
- APEL, Hans Jürgen, HORN, Klaus Peter, LUNDGREEN, Peter & SANDFUCHS, Uwe (eds.), 1999. *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt. ISBN 9783781509955.
- BECKUS, Paul, GRUNEWALD, Grunewald & ROCHER, Michael (eds.), 2019. *Niederadel im mitteldeutschen Raum (um 1700–1806)*. Halle: Mitteldeutscher Verlag. ISBN 978-3-96311-152-5.
- BÜNZ, Enno 2004. Die mitteldeutsche Bildungslandschaft am Ausgang des Mittelalters. In: FLÖTHER, Jonas & WARTENBERG, Günther. *Die sächsischen Fürsten- und Landesschulen*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag, pp 39–71. ISBN 9783937209463.
- DELPINO, Patrizia & RAFFAELLA, Sarti (eds.), 2007. Servants, Domestic Workers and Children. The Role of Domestic Personnel in the Upbringing and Education of the Master's and Employer's Children from the Sixteenth to Twenty-first Centuries. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education* 43,4. Philadelphia. ISSN 0030-9230.
- GERSTER, Daniel, 2021. „Hinaus aus dieser Pestluft, diesem Höllenpfehl!“ Großstadtleben und Internatserziehung im 19. und 20. Jahrhundert – eine Spurensuche am Beispiel Hamburg. In: Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg ed. *Zeitgeschichte in Hamburg*, 2020. Hamburg, pp. 96–116. ISSN 2366-6412.
- GERTH, Hans, 1935 (1975). *Die sozialgeschichtliche Lage der bürgerlichen Intelligenz um die Wende des 18. Jahrhunderts*. Berlin (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ISBN 9783666359705).
- HARDACH-PINKE, Irene, 1993. *Die Gouvernante. Geschichte eines Frauenberufs*. Frankfurt/M.: Campus. ISBN 9783593349299.

- GROPPE, Carola, 2018. *Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau. ISBN 978-3-412-50058-0.
- JANZ, Oliver, 1994. *Bürger besonderer Art. Evangelische Pfarrer in Preußen 1850–1914*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. ISBN 3-11-014140-X.
- JANZ, Oliver, 2003. Das evangelische Pfarrhaus als deutscher Erinnerungsort. *Jahrbuch für Berlin-Brandenburgische Kirchengeschichte* 64, pp. 86–103. ISSN 0075-2568.
- KLUCHERT, Gerhard & LOEFFELMEIER, Rüdiger, 2022. Schule. In: KLUCHERT, Gerhard, HORN, Klaus-Peter, GROPPE, Carola & CARUSO, Marcelo (eds.). *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn, pp. 232–254. ISBN 9783825255633.
- KLUCHERT, Gerhard & GIPPERT, Wolfgang 2022. Historische Sozialisationsforschung. In: KLUCHERT, Gerhard, HORN, Klaus-Peter, GROPPE, Carola & CARUSO, Marcelo (eds.). *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn, pp. 43–57. ISBN 9783825255633.
- MESENHÖLLER, Mathias, 2009. *Ständische Modernisierung. Der Kurländische Ritterschaftsadel 1760–1830*. Berlin: Akademie Verlag. ISBN 978-3-05-004478-1.
- MÜLLER-BENEDICT, Volker, SANDER Tobias & JANSSEN Jörg, 2008. *Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland 1850–1940. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte 6*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 9780525363736.
- NICKE, Sascha, 2022. *Identitätskultur im langen 19. Jahrhundert Vorstellungen vom Einzelnen und Individualität im Erziehungsratgeberdiskurs zwischen 1750–1900*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht ISBN 978-3-8471-1363-8.
- POHLE, Richard, 2019. Im Fegefeuer des bürgerlichen Charakters. Preußische Hauslehrer zwischen akademischem Proletariat und dem „Himmel des Amtes“. In: HETTLING, Manfred & POHLE, Richard (eds.). *Bürgertum. Bilanzen, Perspektiven, Begriffe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 137–165. ISBN 9783525310809.
- RJÉOUTSKI, Vladislav Stanislavovič & TCHOUDINOV, Alexandre (eds.), 2013. *Le précepteur francophone en Europe: XVIIe – XIXe siècles*, Paris. ISBN 978234002002.
- RJÉOUTSKI, Vladislav Stanislavovič (ed.), 2017. *Quand le français gouvernait la Russie. L'éducation de la noblesse russe 1750–1880*, Paris. ISBN 9782343085401.
- ROSKE, Michael, 1985. *Sozialgeschichte des privaten Musiklehrers vom 17. zum 19. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Schott. ISBN 9783795717421.
- RUTZ, Andreas (ed.), 2010. *Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250–1750)*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau. ISBN 978-3-412-20335-1.

- SCHMID, Michaela, SAUERBREY, Ulf & GROSSKOPF, Steffen (eds.), 2019. *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHMOTZ, Theresa, 2011. Hauslehrer im Leipzig der Frühen Neuzeit. In: DÖRING, Detlef & FLÖTER, Jonas (eds.). *Schule in Leipzig. Aspekte einer achthundertjährigen Geschichte*. Leipzig, pp. 99–118. ISBN 9783865835505.
- Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 1939/40. Ed. Statistisches Reichsamt. Vol. 58. Berlin.
- TENORTH, Heinz Elmar, 2019. Internate in ihrer Geschichte. Zur Historiographie einer Bildungswelt. *Zeitschrift für Pädagogik* 66,2, pp. 160–181. ISSN 0514-2717.
- TITZE, Hartmut, 1990. *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 9783525362242.
- TITZE, Hartmut, 1997. Überfüllung und Mangel im evangelischen Pfarramt seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In: SCHORN-SCHÜTTE, Luise & SPARN, Walter (ed.). *Evangelische Pfarrer. Zur sozialen und politischen Rolle einer bürgerlichen Gruppe in der deutschen Gesellschaft des 18. bis 20. Jahrhunderts*. Stuttgart, pp. 56–76. ISBN 9783170144040.
- WEICHLIN, Siegfried, 2010. Pfarrhaus. In: MARKSCHIES, Christoph & WOLF, Hubert (eds.). *Erinnerungsorte des Christentums*. München: C.H.Beck, pp. 642–653. ISBN 978-3-406-60500-0.

Abnehmende Bedeutung des Übergangs zwischen Kindes- und Jugendalter durch vermehrte Lateinschulbildung im Mittelalter?



Christiane Richard-Elsner^a

^a University of Hagen, Historical Institute,
Germany
christiane.richard-elsner@studium.
fernuni-hagen.de

Received 11 July 2022

Accepted 17 September 2022

Available online 31 December 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-006

Abstract Decreasing Importance of the Transition from Childhood to Adolescence through Increased Latin Schooling in the Middle Ages?

J. Hajnal set up the these that the Western European marriage pattern was characterized by a relatively late marriage in broad strata of the population below the elites. The adolescence, the long period between sexual maturity and marriage, was often spent in the service of a foreign household. I examined the view on children in popular, didactic texts aimed at urban laypeople, comparing sources

from around 1300 with those from around 1500. Hajnal's foregoing finding is primarily supported by the early sources. From adolescence on, the terms for young people changed from gender-unspecific "kint [child]" to "kneht" or "meit". These youths are mostly mentioned as servants. By 1500, there were significantly more Latin schools than by 1300 and they did no longer serve the sole purpose of providing clerics. The examined sources from this period deal mainly with the socialization of boys to erudition; that of girls and unlearned boys, still the majority of adolescents, is mentioned only in passing. A different gender-specific socialization of "sun [son]" and "tochter [daughter]" appears to be a more important aspect than the break between childhood and adolescence in the life cycle.

Keywords childhood, adolescence, Middle Ages, Germany, Latin School, gender-specific designations

Einleitung und Fragestellung

Kulturübergreifend werden Einschnitte im Lebenszyklus eines Menschen wahrgenommen (Martin/Nitschke, 1986, S. 12–15; Schneider/Lindenberger, 2018, bes. S. 215–263). Auch in den auf Latein verfassten Quellen des Mittelalters wird der menschliche Lebenslauf in unterschiedliche Stadien eingeteilt. Die jeweiligen Abschnitte variierten in der Abgrenzung der Altersstufen. Sie schrieben unterschiedlichen Lebensaltern charakteristische Eigenschaften und Verhaltensweisen zu. Am bekanntesten war die Einteilung nach Isidor von Sevilla, der um 600 lebte, die das gesamte Mittelalter hindurch rezipiert wurde. Danach steht am Anfang des Lebens die „infantia“, die Kleinkindzeit. Mit etwa sieben Jahren beginnt die „pueritia“, Knaben- oder Kinderzeit, die dann ab zwölf bis vierzehn Jahren von der „adolescencia“, der Jugendzeit, gefolgt wird, die dann von weiteren Abschnitten für das Erwachsenenalter abgelöst wird. (Isidor, 1911, V. 11,2) Auch in deutschsprachigen Rechtsquellen des Mittelalters spiegelt sich wider, dass zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen unterschieden wurde (Kraut, 1835, S. 110–144).

Der Übergang von einem Lebensabschnitt zum anderen steht häufig in einem Zusammenhang sowohl mit biologischen Reifeprozessen als auch mit einer Veränderung der sozialen Einstufung, wobei beides nicht unbedingt zeitlich zusammentreffen muss. So wird die Pubertät auch heute als Zeitraum mit dem Erscheinen von verschiedenen biologischen Reifemerkmale hinsichtlich Fortpflanzungsfähigkeit, Größenwachstum und kognitiver Reife und nicht als Zeitpunkt betrachtet. Mündigkeitsstufen variierten im Mittelalter im Verlauf der Zeit und je nach Region. Alter zwischen zehn und 24 Jahren erscheinen als Abgrenzungen. Das Alter zwischen zwölf und vierzehn Jahren wird häufig als eine Schwelle genannt (Kraut, 1835, S. 110–144; Becker, ab 2004). Das spricht dafür, dass die biologische Pubertät im Mittelalter in einem ähnlichen Alter erwartet wurde wie heute. Wie wurde die Jugendzeit im Mittelalter im deutschen Sprachraum verlebt?

John Hajnal stellte die These auf, das nordwesteuropäische Heiratsmuster sei abweichend von dem anderer Gesellschaften durch eine

relativ späte Eheschließung in breiten Bevölkerungsschichten unterhalb der Eliten gekennzeichnet gewesen. Die erste Ehe sei meist erst im dritten Lebensjahrzehnt unter etwa gleichaltrigen Partnern geschlossen worden. Die im Vergleich zu anderen Kulturen lange Spanne zwischen Geschlechtsreife und Heirat, das Jugendalter, sei häufig mit dem Dienst in einer fremden Hauswirtschaft verbunden gewesen. Hajnal fand dieses Muster in Quellen der frühen Neuzeit, besonders für den ländlichen Raum. (Hajnal, 1982, bes. S. 449–450). Weitere Untersuchungen lassen jedoch darauf schließen, dass dies auch für das Mittelalter galt (Mitterauer, 2003, S. 264–265).

In diesem Beitrag soll die Frage gestellt werden, inwieweit sich der von Hajnal postulierte Einschnitt zwischen Kindheit und Jugend in mittelalterlichen Quellen äußerte. Dazu untersuchte ich didaktische Werke, die zeitgenössisch eine hohe Rezeption erlebten und sich vor allem an städtische Laien, also Nicht-Geistliche, im deutschen Sprachraum richteten und fragte sie nach ihrer Sicht auf Kinder und Jugendliche. Dabei verglich ich Quellen aus der Zeit um 1300 mit denen aus der Zeit um 1500. Ich untersuchte, wie die Autoren inhaltlich auf Kindheit und Jugend eingingen und welche Bezeichnungen sie für diese Personengruppen verwendeten.¹

Wesentliches Ergebnis meiner Untersuchung war, dass der Einschnitt zwischen Kindheit und Jugend im Lebenszyklus um 1300 wesentlich mehr herausgehoben wurde als um 1500. Das äußert sich sowohl inhaltlich als auch in der Benennung der Personengruppen.

Quellen und Autoren

Als Quellen dienten für jeden untersuchten Zeitraum zum einen Nachschriften von Predigten zeitgenössisch populärer Prediger und zum anderen beliebte Versgedichte von Familienvätern, die vor allem die Stadtgesellschaft erreichten.

1 Dies wurde in meiner Studie, die im Mai 2022 zur Dissertation an der Fernuniversität Hagen eingereicht wurde, untersucht.

Der Franziskaner Berthold von Regensburg (um 1220–1272) war ein bekannter Prediger des dreizehnten Jahrhunderts. Seine ihm zugeschriebenen deutschsprachigen Predigten (Berthold, 1965²) wurden spätestens kurz nach seinem Tod verschriftlicht. Der langjährige Bamberger Schulmeister Hugo von Trimberg (um 1230 – nach 1313) verfasste die umfangreiche Lehrdichtung „Der Renner“, die in zahlreichen mittelhochdeutschen Handschriften erhalten ist (Hugo, 2020³).

Kontrastierend dazu wurden die Mitschriften der Predigten des Straßburger Geistlichen Johannes Geiler von Kaysersberg (1445–1510) untersucht, ein beliebter Prediger des ausgehenden fünfzehnten Jahrhunderts im deutschen Sprachraum. Ausgewählt wurden seine in Augsburg gehaltene Predigtreihe (Geiler, 2015⁴) und die über das „Narrenschiff“ von Sebastian Brant (Geiler/Pauli, 1520; Geiler/Other, 1510⁵). Dieser in Basel verfasste, europaweit verbreitete „Bestseller“ des gelehrten Bürgers Sebastian Brant (1458–1521) wurde ebenso ausgewertet (Brant, 2005⁶). Hugo und Brant äußerten zur Motivation ihrer Werke, auf Missstände aufmerksam machen zu wollen, um den Menschen Wege zum Seelenheil zu zeigen (Hugo, 2020, V. 10927–28; 22225–36; Brant, 2005, Vorrede).

Die Quellen dürften weniger über die ausgeübte Praxis Auskunft geben als über Vorstellungen zu Idealzuständen sowie über Negativfolien. Die zeitgenössische Popularität dürfte ein Hinweis darauf sein, dass sie den jeweiligen Zeitgeist trafen, aber aufgrund ihrer Beliebtheit ebenso eine didaktische Wirkung auf die Rezipienten entfaltet und so

2 Zitiert wird mit Seitenangabe und Zeilenzahl.

3 Angegeben wird jeweils die Verszahl.

4 Stellen aus dieser Ausgabe werden in der hier vorliegenden Arbeit zitiert mit dem jeweiligen Versionsbuchstaben, Seitenzahl und Zeilenzahlen.

5 Zitiert wird aus der deutschsprachigen Version von Johannes Pauli mit der im Druck angegebenen Nummer der Predigt, der im Druck angegebenen (sehr unzuverlässigen) Blattnummer sowie der Blattnummer, die eine fortlaufende Durchnummerierung nahelegen würde. Zitate aus der lateinischen Version von Johannes Other werden mit der im Druck angegebenen Nummer der Predigt, der Lagenummer und dem Abschnittsbuchstaben gekennzeichnet.

6 Zitiert wird mit Kapitel- und Zeilenzahl.

den Zeitgeist auch beeinflusst haben dürften. Damit einher geht eine gewisse Plausibilität, dass die Werke Aspekte der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen oder den normativen Anspruch an diese für ihre Zeitgenossen anschlussfähig beschrieben.

Bezeichnungen

Mit welchen Worten wurden Kinder und Jugendliche in den Quellen bezeichnet?

Begriffsumfänge für Bezeichnungen für den frühen Lebensabschnitt eines Menschen und dieses Menschen selbst sind spezifisch für eine Sprache und für die jeweiligen kulturellen Hintergründe. Sie müssen nicht zwingend sozialen Bedingungen zum Zeitpunkt der Benennung entsprechen, sondern können auch vergangene aufscheinen lassen oder Möglichkeiten für weitere Nutzungen beinhalten. Dessenungeachtet kann die Benutzung von Wörtern jedoch zumindest Hinweise auf das dahinter stehende zeitgenössische Verständnis von sozialen Gruppen geben (Müller/Schmieder, 2016, S. 307–309; 423–430; Jussen, 2009, S. 302–304).

Worte, die im Neuhochdeutschen soziale Gruppen bezeichnen, werden häufig in mittelalterlicher Literatur nicht gefunden oder umschreiben andere Konstrukte als im 21. Jahrhundert⁷. Dies gilt auch für Gruppenbezeichnungen von Kindern und Jugendlichen. Das neuhochdeutsche Wort „Kind“ wie auch das mittelhochdeutsche „kint“ bezeichnen übereinstimmend den jungen Menschen bis zu einem bestimmten Entwicklungsstadium, aber auch den Abkömmling. Kind seiner Eltern bleibt man lebenslang, während die Kindheit im ersten Sinn irgendwann endet und vom Jugendalter abgelöst wird.

Heranwachsende werden im Neuhochdeutschen als Kinder und Jugendliche oder Teenager bezeichnet. Spricht man von Mädchen und Jungen, oder altertümlicher oder regionaltypisch von Deern, Mädél, Knabe oder Bube, so liegt der Bedeutungsschwerpunkt bei dem Kind unterhalb der Pubertät. Die Eltern können sie altersstufenübergreifend

7 So zum Beispiel das Wort Familie (Spieß, 2009, S. 12).

auch als Sohn oder Tochter bezeichnen. Im Mittelhochdeutschen gibt es die ähnlichen Worte „maget“, „diern“, „meit“, „kneht“, „sun“, „tohter“, „juncfrouwe“, „juncherre“, „knabe“, „buobe“ deren Bedeutungen zumeist nicht deckungsgleich mit den verwandten neuhochdeutschen sind.

Hinsichtlich der Bezeichnung von Kindern und Jugendlichen lässt sich für die untersuchten Quellen Folgendes aussagen:

Im Kindesalter ist „kint“ die wichtigste Bezeichnung. Worte vergleichbar mit Mädchen und Jungen, also eindeutige geschlechtsspezifische Bezeichnungen, die schwerpunktmäßig das Kindesalter meinen, sind nicht vorhanden, auch wenn die Bezeichnungen „puer“ und „puella“ der Gelehrtensprache Latein allen Autoren bekannt waren. Besonders „puer“ ist eine Bezeichnung, die eindeutig auf die mittlere Kindheit verweist. Die wenigen in den Quellen aufgefundenen uneinheitlichen Erwähnungen wie „meidlin“, „buebelin“, „töchterlin“, „junge tochter“ lassen darauf schließen, dass es keine von allen selbstverständlich gebrauchten Synonyme für neuhochdeutsch „Mädchen“ und „Junge“ gab.

Um 1300 kann für das Kindesalter in der Regel sprachlich nicht unterschieden werden, welches Geschlecht ein Verfasser im Blick hat und ob das für ihn überhaupt interessant war. „Kint“ wird immer durch das Pronomen „ez“ ersetzt. Geschlechtsspezifische Bezeichnungen erscheinen aber in den Quellen des 13. Jahrhunderts ab dem Jugendalter. Dann werden Menschen vor allem als „meit“ und „kneht“ bezeichnet. Mit den Worten „knabe“, „knappe“, „junger“ oder „buobe“ wird schwerpunktmäßig auf männliche Jugendliche oder junge Männer in spezifischen sozialen Bezügen hingewiesen (⁸; Schultz, 1995, S. 21–43).

Weitere Bezeichnungen können sowohl für das Kindes- als auch das Jugendalter eingesetzt werden. So verweisen die Worte „juncfrouwe“ und „juncherre“ auf eine eindeutige Zuordnung zur sozialen Elite, um 1300 vorrangig zum Adel (Schultz, 1995, S. 31–33). Auch mit „Sohn“

8 Vgl. entsprechende Stichwörter in Benecke/Müller/Zarncke und Deutsches Wörterbuch.

und „Tochter“ sowie „Schüler“ können Kinder oder Jugendliche gleichermaßen gemeint sein. Letztere werden in den untersuchten Quellen um 1500 wesentlich häufiger gebraucht als um 1300, wobei der Sohn von überragendem Interesse ist. So werden Söhne in Bertholds Predigten (Berthold, 1965, Bd. 1) und im „Renner“, Quellen von 1300, etwa fünfmal häufiger erwähnt als Töchter, im „Narrenschiff“ des Sebastian Brant um 1500 jedoch fast zehnmal häufiger⁹. Dies geht zu Lasten des Wortes Kind: Während „Kind/Kinder“ um 1300 viermal häufiger verwendet wird als „Sohn/Söhne“, wird es im „Narrenschiff“ nur noch knapp zweimal so häufig erwähnt. „Kind/Kinder“ dagegen taucht zeitübergreifend etwa zwanzigmal häufiger auf als „Tochter/Töchter“.

Den Befund von Hajnal stützen vor allem die Quellen aus dem 13. Jahrhundert. „Kneht“ oder „meit“ erscheinen im Dienst in fremden Haushalten. Eigenverantwortlichkeit und Lockerung der elterlichen Kontrolle werden unterstellt. So sagt Hugo von Trimberg um 1300 über den Lebenslauf des Menschen:

Ein boum in sîner blüete
 Gibt den liuten hôchgemüete:
 Alsam tuont den frouwen ir kint,
 Die wîle si in Kindes jâren sint.
 Swenne si die kintheit über strebent
 Und nie mêr in vorhten lebent,
 Sân kumt her Virwiz gerant
 Und löest den meiden ûf diu bant;
 Die knehte löest her Selphart,
 Die vor ir muoter wâren zart.
 Si nement her nâch unglîchen val
 Als die birn in dem tal.
 (Hugo, 2020, V. 257–268)

9 Diese Quellen standen als durchsuchbare pdf-Dateien zur Verfügung.

Dieser Auszug aus der sogenannten Birnbaumallegorie, einer zentralen Textpassage zum Verständnis des „Renners“, weist schon darauf hin, dass Menschen zunächst Kinder sind. Im nächsten Lebensstadium werden sie selbstständig. Sie fallen als Birnen vom Baum, ihre Mutter, Eva, herunter und werden als „meide“ und „knehte“ ins Leben geworfen. Das menschliche Leben nimmt nun einen individuellen, meist durch verschiedenste Laster geprägten Verlauf. Hugo sieht geschlechtsspezifische Charakteristiken. So seien junge Mädchen vor allem durch vorwitzige Neugier geprägt, durch Egoismus dagegen männliche Jugendliche. Allerdings wird in der Benennung der jungen Menschen im „Renner“ und in den bertholdischen Predigten keine Wertung sichtbar. Werden „meide“ und „knehte“ zusammen genannt, gibt es keine eindeutige geschlechtsspezifische Reihenfolge, anders als zum Beispiel bei der Wortreihung „Vater und Mutter“¹⁰, die zeitübergreifend immer gleich ist.

Lässt sich bei Hugo nicht genau ableiten, wann die „kines jâre“ enden, so findet man bei Berthold eine konkrete Altersangabe: Er verwendet für Vierzehnjährige nicht mehr das Wort „kint“, sondern die Bezeichnung „mensch“, obwohl er sich mit der nachfolgenden Aufforderung an die Eltern richtet und so die Bezeichnung Kind auch als Bezeichnung der Abkunft gerechtfertigt wäre. Er teilt mit, die Paten oder Eltern sollten dem Kind ab sieben Jahren das Vaterunser lehren. Der Mensch ab vierzehn Jahren, der das Gebet nicht beherrsche, solle nicht auf dem christlichen Friedhof bestattet werden: „Ez solten des Kindes totten [Paten] daz kint den gelouben und daz pater noster lêren, sô ez siben jâr alt würde, [...] Ist aber, daz daz kint sîn totte niht lêret, sô soltû ez selber lêren, wan welich mensch vierzehen jâr alt wirt unde kan ez des pater noster niht, man sol ez an ein velt legen“ (Berthold Bd. 1, 1965, S. 44, 4–14).¹¹ Was folgt aus diesem Zitat? Vierzehnjährige gelten nicht mehr als „kint“. Die Belehrung durch die Eltern ist dann

10 Das Wort Eltern wird erst um 1500 sporadisch gebraucht.

11 Stichwort mensch, Benecke/Müller/Zarncke Bd. II/1, Sp. 49a bis 50a. Berthold verwendet meist die maskuline Form: z.B. Berthold Bd. 1, 1965, S. 46, 7; S. 370, 16; S. 374, 19.

abgeschlossen. Sie werden als „daz mensch“ bezeichnet. Das bedeutet, diese Aussagen gelten unabhängig vom biologischen Geschlecht. Das wird auch durch andere Aussagen bekräftigt. Geht es um das persönliche Seelenheil, so sind weibliche und männliche Personen gleich gestellt (Shahar, 1993, S. 196–197; z. B. Berthold, Bd. 2, 1965, S. 211–215).

2.1 „Meide“ und „knehte“ – unverheiratet, abhängig beschäftigt
„Kneht“ und „maget“ beziehungsweise weitgehend synonym „meit“ oder „diern“ sind häufiger als „kint“ Thema der Autoren aus dem 13. Jahrhundert. Diese Worte fallen vor allem im Umfeld von abhängiger Arbeit (vgl. a. Bäck, 1934, S. 249; Pauli, 1919, S. 137–172; Schultz, 1995, S. 35–37) oder von Verhalten, was als jugendtypisch eingestuft werden kann. Kritisiert werden beide Geschlechter für Eitelkeit, ihr Sexualverhalten sowie der Freude an Tanzveranstaltungen. Der Aufenthalt in Tavernen und ein zu hoher Konsum von Alkohol werden vor allem Männern unterstellt, aber junge Mädchen nicht ausgeschlossen. (Berthold Bd. 1, 1965, S. 278, 10–13; Berthold Bd. 2, 1965, S. 151, 17–22; Hugo, 2020, V. 12478–645) Den Jugendlichen in der Stadt in fremden Diensten wird damit eine große Unabhängigkeit unterstellt. Diese dürfte besonders für die vielen aus der ländlichen Umgebung stammenden jungen Menschen gegolten haben, die in die Städte wanderten, um eine Anstellung als Bedienstete zu finden (Isenmann, 2014, S. 61). Disziplinarisch sind Lehrlinge jedoch formal bis zum Ende der Lehrzeit ihrem Arbeitgeber unterstellt, was auch den Lebenswandel umfassen sollte (Isenmann, 2014, S. 779–780; 832–833).

Dass es sich nicht mehr um Kinder handelt, macht Hugo deutlich, wenn er sagt, man könne einem Skelett nicht ansehen, ob jemand als „kneht, maget, frouwe oder man“ gestorben sei (Hugo, 2020, V. 24066–75, Zitat V. 24070) oder „kneht, dierne oder kint“ als drei unterschiedliche Gruppen erwähnt, denen er Widersetzlichkeit vorwirft (Hugo, 2020, V. 15003–04).

Werden die Worte „maget“ oder „kneht“ um 1300 dagegen allein erwähnt, so haben diese Worte unterschiedliche Bedeutungsspektren. Die Worte „maget“, „meit“, „diern“ weisen vor allem auf den Status als unverheiratete Frau hin. Diese wird von Berthold und Hugo

theologisch überhöht, wenn es sich um die sexuell nicht aktive Frau handelt. Der Begriff kann auf alle bewusst keusch Lebenden ausgedehnt werden. (Berthold Bd. 1, 1965, S. 310, 4–8; Hugo, 2020, V. 11951–57) Hugo geht ausführlich darauf ein, wie sich die „meide“ mit ihrer Partnerwahl beschäftigen (Hugo, 2020, V. 309–92).

Wird „kneht“ dagegen allein genannt, überwiegt die Bedeutung abhängig Beschäftigter, vom Herrn Abhängigen, was auch Verheiratete einschließen kann (Berthold, 1965, Bd. 1, S. 146, 11–14; Hugo, 2020, V. 2157–58; Brant, 2005, Kap. 57, 20).

Die Verwendung von „kneht“ und „meit“ ist demnach in den hier untersuchten Werken, die um 1300 verfasst wurden, mit der konkreten sozialen Situation verbunden, in der diese Personen noch keine eigene Hauswirtschaft führen, sondern unverheiratet und als abhängig Beschäftigte in anderen Hauswirtschaften mitarbeiten. Zwar ist davon auszugehen, dass auch um 1500 die Mehrzahl der Jugendlichen abhängig beschäftigt war, entweder im fremden oder im Haushalt der Eltern, als Bedienstete oder als Lehrlinge. Auch existieren die Worte noch in den genannten Bedeutungen (Brant, 2005, Kap. 81, 10). Dennoch tauchen die Worte kaum noch auf in den hier untersuchten Werken, stattdessen wird vor allem „sun“ und „tochter“ verwendet.

2.2 Sun und tochter

Die Worte „Sohn“ und „Tochter“ geben die generationale Abkunft von Vater und Mutter wieder und treffen geschlechtsspezifische Zuordnungen. Sie erfüllen in den untersuchten Quellen zum Teil die Funktion, geschlechtsspezifische Bezeichnungen für das Kindesalter bereit zu stellen.

Das Wort „sun“ taucht sowohl um 1300 als auch um 1500 häufig im Zusammenhang mit Zitaten aus der Bibel oder den antiken Autoritäten auf, die ihren Ursprung in Zeiten hatten, in denen andere Familienkonstellationen als in Lateineuropa, dem Einflussbereich der römisch-katholischen Kirche, vorlagen. Sie thematisieren zahlenmäßig vor allem Vater-Sohn-Beziehungen (Berthold Bd. 1, 1965, S. 36, 16–25; Brant, 2005, Kap. 49, 25–28). Auch in diesem Zusammenhang wird

im Mittelhochdeutschen um 1300 vor allem das Wort „kint“ gebraucht (Berthold Bd. 1, 1965, S. 36, 25–27).

So übersetzt Hugo von Trimberg aus den Dialogen Gregors des Großen ein Exempel über einen fluchenden und damit sein Seelenheil verwirkenden Fünfjährigen trotz starker Verkürzung zum Teil texttreu. Aus dem im lateinischen Text eindeutig als männlich Gekennzeichneten („puer“, „filius“, „parvulus“) wird ein „kint“, durchgehend mit dem Genus Neutrum geführt (Hugo, 2020, V. 13731–13756; Gregor 4, 19, S. 256–257).

Das biologische Geschlecht wird durch die Sprache in Hugos Fassung an keiner Stelle sichtbar.

Anders ist es in den Quellen, die um 1500 entstanden. In der deutschsprachigen Nachschrift der Geilerschen Narrenschiffpredigten wird Cicero zitiert mit einer Vater-Sohn-Beziehung. Aus dem Lateinischen: „sicut pueris non omnem ludendi licentia damus“ wird im Deutschen „wie wir den kinden unseren sunen nit erlauben allen schimpff [Vergnügungen]“. (Geiler/Other, 1510, 67 vor A und Geiler/Pauli 1520, 67 CLXXXVv (128v); Cicero, 2013, V. 1, 29, 103). Der Plural „pueri“ hat die Doppelbedeutung „Kinder“ und „Jungen“ und ist eine eindeutige Bezeichnung für die mittlere Kindheit. Er sollte an dieser Textstelle also nicht lediglich als „kinder“ übersetzt werden, sondern vor allem auf Jungen hinweisen.

Eine wesentliche Veränderung in den hier untersuchten Quellen war somit, dass zeitgenössische Kinder um 1500 nun ebenfalls häufig als „sun“ oder sehr selten als „tochter“ bezeichnet werden. So wird in Geilers Predigten häufig von der Bezeichnung „Kind“ und dem Pronomen „es“ aus- und dann übergangslos zum „Sohn“ oder zum Pronomen „er“ übergegangen. Im folgenden Zitat verdeutlicht Geiler, dass es kindertypisch sei, dass Kinder sich über etwas Neues freuten, es aber nur eine kurze Zeit pfleglich behandelten: „es frewt sy gar hart sehr vnd fast, wenn man jn etwas newes macht, [...] so frewt es sich woll drei wochen dar auff vnd beheltz ain weil gar schon, wenn ainer ainen newenn rock hat. Zu dem ersten weil während er noch new ist, so hält hat er jnn gar sauber, er henckt jn auf vnd richt jn auff jn die felt“(Geiler, 2015, S. 477, B 11–20).

3. Größere Bedeutung einer geschlechtsspezifischen Sozialisation

Die meisten deutschen Städte entstanden ab dem Hochmittelalter (Isenmann, 2014, S. 52–56). Dort wurde eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung wichtiger als auf dem Land, wo sich die Arbeitsfelder von Männern und Frauen noch deutlich überschneiden. Im städtischen Handwerk arbeiteten zwar auch Ehefrau und Ehemann zusammen, aber es gab deutlich weniger weibliche als männliche Lehrlinge und noch weniger Meisterinnen im Vergleich zu Meistern. (Mitterauer, 2003, S. 320–332; Wunder, 1992, S. 94–108; Isenmann, 2014, S. 786–790). Schulbildung in deutscher Sprache konnten auch Mädchen erhalten. Diese Schulen waren jedoch wenig angesehen (Schiffler, Winkeler, 1985, S. 46–50).

Komplett ausgeschlossen waren Frauen und Mädchen auf dem Gebiet der Gelehrsamkeit, also aus den Lateinschulen und Universitäten. Um 1500 gab es deutlich mehr Lateinschulen als um 1300, wie auch Brant in seinem *Narrenschiff* deutlich ausdrückt (Brant, 2005, Kap. 103, 106–111; Wendehorst, 1986, bes. S. 29–33). Sie dienten nicht mehr nur dem Zweck, Geistliche bereit zu stellen, sondern auch auf Ämter in den Städten vorzubereiten.

Der Sozialisation der Lateinschüler wird in den hier untersuchten Quellen, die um 1500 entstanden, die größte Aufmerksamkeit geschenkt. Die von Mädchen und von ungelehrten Jungen, immer noch der Mehrheit der Heranwachsenden, wird lediglich am Rand erwähnt. Treten Töchter überhaupt in Erscheinung, dann werden sie mit Textilarbeiten (Geiler/Pauli 1520, 90 CLXXIXv (171v–172v) oder Eitelkeit in Verbindung gebracht (Geiler, 2015, D S. 505, Z 36–507, Z 2). Dies sei am Beispiel des 6. Kapitels des *Narrenschiffs* von Sebastian Brant erläutert: Laut Titel geht es in „von ler der kind“ um die Belehrung von Kindern, womit eine Geschlechtsoffenheit angelegt ist. Im Verlauf des Gedichts greift Brant dann jedoch ausführlich auf eine Vorlage Pseudo-Plutarchs (Plutarch, 2014, 7–8) zurück, in dem es um die Auswahl von Lehrern für den Sohn geht. Ziel sei es, dass der Sohn später als angesehener Bürger in den Stadtrat einziehe. Der Vater, der die Kinder, genauer den Sohn, nicht streng genug erziehe und ihn nicht

in einer gute Schule, was gleichbedeutend mit Lateinschule ist, schicke, der nehme in Kauf, dass der Sohn als Spieler, Trinker und Gewalttäter ende, legt Brant nahe. Das deutet bereits der zum Narrenschiffkapitel 6 gehörige Holzschnitt voraus: Zwei noch kindliche Söhne gehen mit Messern aufgrund eines Streits beim Kartenspiel aufeinander zu, während der Vater mit verbundenen Augen dabeisitzt und nicht eingreift. Er sitzt dort ohne Hose und ohne Schuhe, die er wahrscheinlich schon für das verschwenderische Leben der Söhne verkaufen musste. Der Vater trägt die Narrenkappe, weil er der ist, der sich unangemessen, nährisch, verhält. Er trägt die Verantwortung für die Erziehung des Sohnes, wird vermittelt (Brant, 2005, S. 8–10; s.a. Kap. 6, 66–68).

Für Schüler, die mittelalterliche Bezeichnung ist gleich, ob sie nun Kinder oder Jugendliche sind, ist die Schwelle zum Jugendalter in ihrem Lebenslauf unbedeutender. Denn sie sollten idealerweise ab dem Entwicklungsschritt, der auch im 21. Jahrhundert dem Schuleintrittsalter entspricht, zur Schule gehen bis ins Jugendalter hinein. Ob mit „Sohn“ oder „Tochter“ jemand im Kindes- oder im Jugendalter gemeint ist, erscheint unerheblicher. Die normativen Lebensläufe dürften sich nun deutlicher geschlechtsspezifisch unterschieden haben (Vgl. Beer, 1990, S. 201–204; Karras, 2003).

Ein weiterer Aspekt dürfte dies verstärken. Neben Kenntnissen in Latein und Zugang zur gelehrten Literatur erwarben Jungen auf der Lateinschule und der Universität Elitenbewusstsein und grenzten sich bewusst von den Ungelehrten ab (vgl. Karras, 2003, S. 67–108), was durch den Einfluss des Humanismus, der die Vorstellung förderte, wahres Menschsein sei nur über das richtige Verständnis der antiken Texte möglich, um 1500 verstärkt wurde (vgl. Lau, 2012). Und zu den Ungelehrten gehörten neben Bauern, Handwerkern und Tagelöhnern eben auch alle Frauen und Mädchen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

J. Hajnal stellte die These auf, dass das westeuropäische Heiratsmuster durch eine relativ späte Heirat in breiten Bevölkerungsschichten unterhalb der Eliten gekennzeichnet war. Die lange Zeit zwischen

der Geschlechtsreife und der Heirat, die Adoleszenz, wurde häufig im Dienst eines fremden Haushalts verbracht. Ich untersuchte die Sicht auf Kinder in populären, didaktischen Texten, die sich an städtische Laien richteten, und verglich Quellen aus der Zeit um 1300 mit solchen aus der Zeit um 1500. Obwohl auch um 1500 noch die meisten Jugendlichen als Bedienstete oder Lehrlinge gearbeitet haben dürften, wird Hajnals obiger Befund vor allem durch die hier untersuchten frühen Quellen gestützt. Sowohl die deutschen Predigten Bertholds von Regensburg als auch der „Renner“ Hugos von Trimberg lassen darauf schließen, dass sich ab der Adoleszenz der Status des Heranwachsenden änderte. So veränderten sich die Bezeichnungen vom geschlechtsunspezifischen „kint“ zu „kneht“ oder „meit“.

In den hier untersuchten Texten, die um 1500 entstanden, das „Narrenschiff“ von Sebastian Brant sowie zwei deutsche Predigtsammlungen von Johannes Geiler von Kaysersberg, dagegen tauchen „kind“ deutlich weniger und die Worte „knecht“ und „magt“ kaum auf. Heranwachsende, ob Kinder oder Jugendliche, treten als „sun“ und deutlich weniger als „tochter“ in Erscheinung. Das größte Interesse liegt beim Kind, das eine gelehrte Bildung erhält. Um 1500 gab es wesentlich mehr Lateinschulen als um 1300, die schichtübergreifend nur Jungen offen standen. Sie dienten nicht mehr ausschließlich der Ausbildung des geistlichen Nachwuchses, sondern eröffneten auch Karrierewege in städtische Ämter. Die Sozialisation von Mädchen und ungelehrten Jungen, die immer noch die Mehrheit der Heranwachsenden ausmachten, wird in den Texten lediglich gestreift. Die unterschiedlichen Bezeichnungen und das thematische Interesse der Autoren an Kindern legen nahe, dass eine unterschiedliche geschlechtsspezifische Sozialisation von „sun“ und „tochter“ im Lebenszyklus wichtiger erscheint als der Bruch zwischen Kindheit und Jugend. Diese Tendenz dürfte sowohl durch eine größere Spezialisierung der Erwerbsarbeit, mehr Lateinschulen als auch durch den Einfluss des Humanismus bestärkt worden zu sein.

In dieser kurzen Skizze wurden lediglich einige wenige Werke untersucht. Die aufgeführten Ergebnisse müssten an weiteren Texten

überprüft werden. Sie legen jedoch nahe, dass beide hier angesprochenen Tendenzen Einfluss auf die Entwicklung des modernen, westlichen Verständnisses von Jugend haben dürften: Zum einen gilt es als selbstverständlich, dass zwischen Geschlechtsreife und Familiengründung der Abschnitt der Jugend liegt, der in weiten Teilen der Bevölkerung noch bis ins zwanzigste Jahrhundert hinein mit dem Eintritt in eine Lehre oder in fremde Dienste verbunden war. Zum anderen blieb der Zugang zu höherer Bildung über Jahrhunderte starr geschlechtsspezifisch geregelt. Wenige, aber immer mehr Jungen besuchten höhere Schulen. Für diese war der Einschnitt zwischen Kindheit und Jugend unerheblicher.

Quellen

GEILER VON KAYSERSBERG, Johannes/OTHER, Jacob, 1510. *Navicula sive speculum fatuorum*. Straßburg: Schürer, BSB MDZ München, 4 P.lat.728a, urn:nbn:de:bvb:12-bsb00007971-5, VD16 G777.

GEILER VON KAYSERSBERG, Johannes/PAULI, Johannes, 1520. *Des hochwirdigen doctor Keiserspergs narenschiff*. Straßburg: Grüninger, BSB MDZ München, ESlg/2 P.lat. 865, urn:nbn:de:bvb:12-bsb00089958-0, VD16 G780.

Editionen und Literatur

BÄCK, Hilding, 1934. *The Synonyms for ›Child‹, ›Boy‹, ›Girl‹ in Old English. An Ethymological-Semasiological Investigation* (Lund Studies in English). Lund: C. W. K. Gleerup.

BEER, Matthias, 1990. *Eltern und Kinder des späten Mittelalters in ihren Briefen. Familienleben in der Stadt des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit mit besonderer Berücksichtigung Nürnbergs (1400–1550)*. Nürnberg: Stadtarchiv Nürnberg. ISBN 3874321150.

BENECKE, Georg Friedrich, MÜLLER, Wilhelm & ZARNCKE, Friedrich, 1854–1866. *Mittelhochdeutsches Wörterbuch*. 3 Bde, Leipzig [online] [cit. 2022-07-06]. Erhältlich unter: <https://woerterbuchnetz.de>.

BECKER, Hans Jürgen, ab 2004. ‚Kanonisches Recht‘. Bd. 2, Sp. 1569–1576. *Handwörterbuch zur deutschen Rechtsgeschichte*, begründet von Wolfgang Stammeler, Adalbert Erler, Ekkehard Kaufmann, 2. Aufl., Berlin: ERV [online] [cit. 2022-07-06]. Erhältlich unter: <https://www.hrgdigital.de>.

- BERTHOLD von Regensburg, 1965. *Vollständige Ausgabe seiner Predigten*. 2 Bde., Vorwort und Nachwort von Kurt Ruh (Deutsche Neudrucke: Texte des Mittelalters, Reprgr. Nachdr. d. Ausg. Franz Pfeiffer und Joseph Strobl, Wien 1862 und 1880), Berlin: de Gruyter.
- BRANT, Sebastian, 2005. *Das Narrenschiff*. Mit allen 114 Holzschnitten des Drucks Basel 1494, herausgegeben von Joachim Knappe (Reclams Universal-Bibliothek 18333), Stuttgart: Reclam. ISBN 3150183332.
- CICERO, Marcus Tullius, 2013. *Vom pflichtgemäßen Handeln - De officiis*, lat. - dt, herausgegeben und übersetzt von Rainer Nickel (Sammlung Tusculum), Berlin, Boston: De Gruyter. ISBN 9783050061535.
- Deutsches Wörterbuch*, begonnen von Jacob und Wilhelm Grimm, herausgegeben vom Kompetenzzentrum Universität Trier u.a. 1854–2012 [online] [cit. 2022-07-06] Erhältlich unter: <https://woerterbuchnetz.de>.
- HAJNAL, John, 1982. Two Kinds of Preindustrial Household Formation System. *Population and Development Review*. Population Council. Vol. 8, S. 449–494.
- GREGOR I., Papst, 1966. *Gregorii Magni dialogi*. Bd. 1, herausgegeben von Umberto Moricca (Fonti per la storia d'Italia 57: Scrittori: Secolo VI), Rom 1924, Nachdruck Turin: Bottega d'Erasmus.
- HUGO von Trimberg, 2020. *Der Renner*. Nachdruck und Kommentar: Günther Schweikle, 1970, Reprint 2020 (Deutsche Neudrucke: Texte des Mittelalters, Reprgr. Nachdr. d. Ausg. Gustav Ehrismann, Tübingen, Litterar. Verein in Stuttgart 1911), Berlin: de Gruyter. ISBN 9783110986426.
- GEILER VON KAYSERSBERG, Johannes, 2015. *Die Augsburgsburger Predigten*. Herausgegeben von Kristina Freienhagen-Baumgardt und Werner Williams-Krapp (Deutsche Texte des Mittelalters 92), Berlin: De Gruyter Akademie. ISBN 9783110417968.
- ISENMANN, Eberhard, 2014. *Die deutsche Stadt im Mittelalter. 1150–1550. Stadtgestalt, Recht, Verfassung, Stadtregiment, Kirche, Gesellschaft, Wirtschaft*. 2. Aufl., Köln/Wien: Böhlau. ISBN 9783412223588.
- ISIDOR, 1911. *Etymologiae sive originum*. Herausgegeben von W. M. Lindsay, Oxford: Clarendon.
- JUSSEN, Bernhard, 2009. Perspektiven der Verwandtschaftsforschung fünfundzwanzig Jahre nach Jack Goodys ‚Entwicklung von Ehe und Familie in Europa‘. In: SPIEß, Karl-Heinz (Hg.). *Die Familie in der Gesellschaft des Mittelalters*, Ostfildern: Thorbecke, S. 275–324. ISBN 9783799568715.
- KARRAS, Ruth Mazo, 2003. *From Boys to Men. Formations of Masculinity in Late Medieval Europe* (Middle Ages series). Philadelphia: University of Pennsylvania Press. ISBN 9780812218343.

- KRAUT, Wilhelm Theodor, 1835. *Die Vormundschaft nach den Grundsätzen des deutschen Rechts*, Bd. 1. Göttingen: Dieterich.
- LAU, Thomas, 2011. Humanismus – Eine Spurensuche. In: HOLDEREGGER, Adrian, WEICHLEIN, Siegfried & ZURBUCHEN, Simone (Hg.). *Humanismus – Sein kritisches Potential für Gegenwart und Zukunft*. Fribourg: Academic Press und Basel: Schwabe, S. 283–306. ISBN 9783727816789.
- MARTIN, Jochen & NITSCHKE, August, 1986. Einleitung. In: MARTIN, Jochen & ARNOLD, Klaus (Hg.). *Zur Sozialgeschichte der Kindheit* (Veröffentlichungen des Instituts für Historische Anthropologie), Freiburg/München: Alber, S. 12–32. ISBN 3-495-47553-2.
- MITTERAUER, Michael, 2003. Mittelalter. In: GESTRICH, Andreas, KRAUSE, Jens-Uwe & MITTERAUER, Michael (Hg.). *Geschichte der Familie* (Europäische Kulturgeschichte 1). Stuttgart: Kröner, S. 160–363. ISBN 3520376016.
- MÜLLER, Ernst & SCHMIEDER, Falko, 2016. *Begriffsgeschichte und historische Semantik. Ein kritisches Kompendium* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2117). Berlin: Suhrkamp. ISBN 9783518738511.
- PAULI, Ivan, 1919. ›Enfant‹, ›Garçon‹, ›Fille‹ dans les langues romanes. *Étudiés particulièrement dans les dialectes Gallo-Romans et Italiens, essai de lexicologie comparée*. Lund: Berlingska Boktryckeriet.
- PLUTARCH, 2014. *Kinderzucht, griech. - dt.* (Sammlung Tusculum). 2. Aufl. Berlin, Boston: De Gruyter. ISBN 9783110360578.
- SCHIFFLER, Horst & WINKELER, Rolf, 1985. *Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern*. Stuttgart u.a.: Belser. ISBN 3763012656.
- SCHNEIDER, Wolfgang & LINDENBERGER, Ulman (Hg.), 2018. *Entwicklungspsychologie*. 8. Aufl. Weinheim: Beltz. ISBN 9783621286237.
- SCHULTZ, James A., 1995. *The Knowledge of Childhood in the German Middle Ages, 1100–1350*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. ISBN 9780812232974.
- SHAHAR, Shulamith, 1993. *Kindheit im Mittelalter*. Reinbek: Rowohlt. ISBN 349919343.
- SPIEß, Karl-Heinz, 2009. Zur Einführung. In: Ders. (Hg.). *Die Familie in der Gesellschaft des Mittelalters*. Ostfildern: Thorbecke, S. 9–15. ISBN 9783799568715.
- WENDEHORST, Alfred, 1986. Wer konnte im Mittelalter lesen und schreiben? In: FRIED, Johannes (Hg.). *Schulen und Studium im sozialen Wandel des hohen und späten Mittelalters* (Vorträge und Forschungen. Konstanzer Arbeitskreis für Mittelalterliche Geschichte 30). Sigmaringen: Thorbecke, S. 9–34. ISBN 3799566309.

WUNDER, Heide, 1992. *„Er ist die Sonn‘, sie ist der Mond‘. Frauen in der frühen Neuzeit.*
München: Beck. ISBN 9783406366659.

A Woman in the Polish Model of Sex Education in the Stalinist and Post-Stalinist Period

Dorota Pauluk^a

^a Jagellonian University in Cracow,
Institute of Education
dorota.pauluk@uj.edu.pl

Received 1 July 2021

Accepted 23 February 2022

Available online 31 December 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-007

Abstract After the Second World War, Poland imposed a socialist system and Marxist ideology. Communist propaganda proclaimed the slogans of emancipation and equality of women through work. This situation changed the relationship between the sexes and how roles were performed. Moral changes, a demographic explosion, high divorce and abortion rates were a serious scratch on the image of an ideal society for the communists. Sexual education was to counteract the negative trends. The article aims to show the im-

age of a woman that emerges from the publication of sex education during the period of Stalinism and post-Stalinism. The compact publications recommended by the Society for Conscious Motherhood (1946–1962), supported by the communist authorities, were selected for the analysis. The female themes are a mixture of scientific knowledge and Marxist ideology. Sex education aimed to prepare responsible wives and mothers who would reconcile traditional roles with professional work. The knowledge of rational fertility management (contraception) was to ensure the fulfilment of the roles. With an emphasis on emancipation and equality, women were also held responsible for the quality of sex life, the welfare of marriage, family and socialist society. The argument for such an approach was to result from the natural differences between the sexes. The results of the analysis showed inconsistency and inconsistency in the emerging image of a woman and expectations regarding the performance of social roles.

Keywords sexual education, woman, socialism, conscious motherhood

Introduction

After the Second World War, Poland found itself under the influence of the USSR and adopted the socialist regime. The communist authorities popularized the slogans of the classics of Marxism, including the

emancipation of women through professional work. Polish women were to bear the trouble of maintaining their homes and supporting men who were mentally and physically mutilated by the war (Doniec, 2019). The implementation of the six-year economic plan and the difficult economic situation resulted in the mass employment of women also in “male” professions. The professional work of women introduced significant changes in everyday functioning and the mutual relations between the sexes (Pauluk, 2005). Women migrated from the countryside to the cities; were burdened with reconciling work with family roles (Jarska, 2015). Many of them gained economic improvement, social advancement and sexual freedom (Fidelis, 2010). The lifestyle taken from home based on Christian values – (see Pauluk & Jagielska, 2020) – confronted the imposed Marxist ideology in workplaces or youth organizations.

Immediately after the war, communist propaganda encouraged Polish women to reconcile traditional and new roles, i.e. mother, wife, workers, and tractor driver. From the mid-1950s, along with the slow-down in economic development, the authorities recommended women return to their traditional roles. After the death of Joseph Stalin (1953), there was a political thaw and criticism of the Stalinist system, including the exploitation of women at work. The process of their mass layoffs began, and the magazines reminded women of their traditional calling (Pauluk, 2005; Doniec, 2019). Apart from the strikes, Polish women also started to fight to respect their rights (Fidelis, 2010).

The period of the thaw, the ideas of the 1960s cultural revolution, the presence of young women outside the family home and their parents’ control resulted in moral changes (Fidelis, 2010). While in the era of Stalinism Soviet women, strong workers who despise private life, portrayed in workers’ uniforms, were the examples to follow, in the 1950s the image of a “kitten” woman imitating American movie stars and characterized by a liberal approach to sex appeared. At that time, the image of women striving for their external appearance appeared, and: “The place of workers in overalls, working with tools and machines, driving a tractor or a bus was taken by women in fashionable dresses

and bathing suits, usually staying in the home, urban and beach spaces. or while shopping” (Fidelis & Stańczak-Wislicz, 2020, p. 423).

Society for Conscious Motherhood (SCM) for Sex Education

The new political and systemic conditions encouraged discussions about human sexuality. They became the subject of the authorities’ interest. Thanks to the thaw, pathological phenomena began to be revealed, such as domestic violence, sexual abuse and prostitution of women. The results of research showing that divorce and abortion are serious problems have been released. In 1955, data was published, which showed Poland was second in the world in terms of the number of divorces (Za: Fidelis, 2010), and high rates of termination of pregnancies leading to complications (Za: Ignaciuk, 2022) and venereal diseases (Kozłowska, 2012). Such phenomena and their scale were serious flaws in the image of a socialist society.

After the war, both in Poland and around the world, there was a demographic explosion. In the mid-1950s, most socialist countries in Europe legalized abortion for social reasons. On April 27, 1956, Poland also adopted the law on the permissibility of termination of pregnancy, arguing it with the high rate of illegal abortions. After the act entered into force: “there was a significant increase in the number of procedures performed in hospitals with the justification of difficult life situation”. In 1961, the number of recorded procedures for these indications was the highest, it increased more than five times compared to the state in 1957 (Ignaciuk, 2022, pp. 81–82). According to the historian – Jerzy Kochanowski – the liberalized act was for the authorities not only a step towards the equality of women but also a birth control tool. The Catholic Church was critical of the law, and Cardinal Stefan Wyszyński called it “the law of the death of the nation” (Kochanowski, 2017).

One of the forms of counteracting unfavourable phenomena was to be sexual education (Pauluk, 2005). The first Polish lesson in sex education took place in 1908 (Kościańska, 2017), while the institutionalized form developed after the Second World War (Jamrozowicz, 2020). It was then that the Conscious Motherhood Society (1957) resumed its

activity, dating back to the 1930s. Sexual awareness, promotion of a culture of sexual life and conscious parenting planning were considered to be the main goals. Therefore, large-scale campaigns were carried out, teaching materials were printed, clinics were run and contraceptives for women were produced (Ignaciuk, 2022).

SCM was an organization supported by communist authorities. Its members and associates were specialists in various disciplines and professions: doctors, educators, psychologists, sociologists, and sexologists, who disseminated knowledge in psychological and pedagogical journals. They took up the issues of birth control, abortion, biological and social factors responsible for gender differentiation, co-education, and moral and ethical issues related to human sexuality. The activity of SCM members also focused on the preparation and translation of scientific papers, guides and textbooks. Mikołaj Kozakiewicz (1923–1998) was an activist particularly involved in the field of sexual education, introducing it to schools and “the socialist educational system” (Source: Bibby, 1962, p. 9). He regretted the small pedagogical achievements: “Both in the interwar period and in People’s Poland, larger books devoted to the basics and methodology of sex education can be counted on the fingers” – he wrote in the Preface to the new textbook (In: Bibby, 1962, p. 5).

This leading activist of SCM presented a list of recommended publications (See Bibby, 1962, pp. 299–303), which included works from 1946–1962, including a textbook by Dr Andrzej Majda, *Sexual Education of Children and Youth* (1961), referring to the Swedish model of sex education and Cyril Bibby, *Sexual Education* (1962), a textbook based on English solutions (See Kozakiewicz, 1969).

Polish experts eagerly used foreign models because they collaborated with activists for conscious motherhood beyond the Iron Curtain. Being aware of the immense influence of the Catholic Church, they attempted to adapt foreign solutions to Polish cultural conditions. They proposed a model of sex education that they considered to be between the conservative (Catholic) and liberal approaches – mainly the influence of Sigmund Freud (Kozakiewicz, 1969).

A Woman in the Polish Model of Sex Education

1. The Ways of Equality of Women with the Marxist Ideology in the Background

In textbooks relating to sex education, women's issues were an important element. It was recommended that the issue of emancipation be "smuggled" into all subjects. History lessons were to be an opportunity to illustrate the forms of oppression of women throughout history and her liberation in the new system (Engels, 1949; Bibby, 1962, p. 100). The promotion of technical professions was pointed out because, as it was pointed out, the reproductive function pushes women away "from everything except the kitchen, church and childbearing" (Majda, 1961, p. 62). It was suggested to recall the models of women activists, social activists, revolutionists and scientists. Geography lessons were to make people aware of the positive impact of the socialist revolution on the liberation of women, while social and economic sciences were to show the importance of civil marriage as a way of legalizing marriage (Bibby, 1962). The socialist family was to be based on the equal rights and obligations of the spouses. Young people were to be familiar with the provisions of the Constitution and the 1956 Act, which gave women the right to choose to use contraceptives and to have abortions for legal, medical and socio-economic reasons. Hence, the students were to familiarize themselves with the medical, legal and social possibilities of birth control.

Sex education has been treated as a part of socialist education, a cradle-to-grave process (Bibby, 1962). The education was to be led by teachers, doctors and youth leaders. It was believed that parents themselves required sexual education and well-formed socialist morality (Łopuski, 1961; Bibby, 1962), their negative impact on the child's development was noticed due to their prudishness and their "unnatural way of reacting to ordinary childish curiosity" (Majda, 1961, p. 178).

In the scientific dimension, the authors of the works referred to the knowledge of physiological maturation, hygiene, and normal and pathological sexual behaviour (Bilikiewicz, 1958; Giese, 1959; Majda, 1961; Van del Velde, 1946, 1948). In their deliberations on the

relationship between the sexes, they referred to ideology. The situation of women in marriage, family and society before and after the socialist revolution was compared. In the first case, it was an image of a woman always discriminated against, in the second – she emancipated, fulfilling her needs and aspirations. The reasons for discrimination were found in oppressive class relationships and traditional styles of education based on the patriarchal family model, and for liberation – in the revolution that “ended the political, legal and economic handicap of women” (Makarenko, 1949, p. 99).

Polish promoters of sex education were closer to the scientific achievements of Western European or American researchers than to the classics of Marxism. The Soviet creator of communist education recommended great restraint on sex life in fear of developing “a vulgar rationalist view of the gender sphere, to create a cynicism that often allows adult people to tell others their most intimate experiences with such ease” (Makarenko, 1949, p. 105).

2. A Woman in a Marriage and Family – between Equality and Discrimination

The authors associated the implementation of social roles with biological and psychological differences between the sexes: “a woman’s soul is fundamentally different from a man’s soul. Mentality and feeling male and female – occupy two opposite poles; the same is true of the temperament and strength of character of men...” (Van de Velde, 1946, p. 59). Logical thinking, losing work in men, as well as emotionality, changing mood and impulsiveness in women, were pointed out. Perfect marriage and sex life depended on the man, arguing that: The husband’s “managerial role” is primarily based on the quality of the male psyche, the essential quality of which is independence; the female psyche is rather passive. These essential features already settle the matter; it should also be remembered that proper erotic tension can never be maintained in a marriage in which the husband is not a man in the full sense and the wife is not a woman” (Van de Velde, 1946, pp. 99–100). Women seek support from the stronger sex: “Let the husband interest his wife in his work, let him take the trouble to manage her life...”

(Van de Velde, 1948, p. 11). In textbooks from the 1960s, it is noted that differences between the sexes cannot be a reason for discrimination against women (Bibby, 1962).

The ideas about marital love and the instrumental treatment of women in a socialist and bourgeois society were contrasted (Lanota, 1960). In addition to praising marriages based on love, and respect concluded based on mature decisions, at the same time publications are promoting friendly marriages, which are the equivalent of the so-called trial marriages (Lindsey, 1949).

The inappropriate attitudes of men towards women were explained by traditional upbringing, and his despotic power over women as an object of pleasure (Makarenko, 1949). The bourgeois system has been criticized for the development of female prostitution (Bibby, 1962; Engels, 1949; Lanota, 1960), and the increasing number of abortions as a consequence of superstition and superstition. The man was presented as sex susceptible to addictions that harmed women's lives, i.e. alcoholism, betrayal, sexual abuse, and violence. Discrimination and sexual abuse against working women were criticized: "It was not the fantasy that put the girl on scaffolding or paving the street, but a hard necessity. It is not mockery that is due to her, but respect. When girls work together with their boyfriends, many feel that they can treat them as candidates for satisfying their sexual inclinations. First, play and harassment, and when it succumbs, it is a cynical opinion that they are all" (Łopuski, 1961, p. 50).

The factors and mechanisms of discrimination were presented in the context of the historical development of societies, with examples from the lives of women (readers' lists) (Lanota, 1960; Jackiewiczowa, 1961). The implementation of education based on gender equality and the introduction of a socialist system were to restore the dignity of women and prevent their further discrimination (Engels, 1949; Majda, 1961; Bibby, 1962). It was supposed to eradicate double moral standards, i.e. the consent to pre- and extra-marital sexual contacts of men, considering them a relic of the bourgeois past (Lanota, 1960). It was recommended to create opportunities for men to perform "female" jobs, but also to help with household chores: "Stop taking the position

of a parasite in the family. [...] Don't let your mother or sister tire you out of bringing water and pouring out buckets, which require a little more strength" (Łopuski, 1961, p. 104). It was believed that equality was fostered by co-education (Schindel & Rot, 1958), conducted from an early age: "If children use shared toilets and washrooms, if boys and girls play naked in the sun together, there is little likelihood of over-exposure to the body of the opposite sex (Bibby, 1962, p. 74). Coeducation of young people in sports clubs and youth organizations was to ensure that: "relations between girls and boys, as well as love and marriage life, are shaped by the requirements of morality posed by the new, socialist life" (Schindel & Rot, 1958, p. 174).

3. Fertility and Motherhood – about a Woman's Obligations towards a Socialist State

In the capitalist system, the work of a woman and a man was seen as a reflection of unfair social relations. The stronger man (master), having at his disposal the means of production, has power over the woman (servant), which creates antagonisms between the sexes (Engels, 1949). The importance of a family based on mutual love and respect for each other husband and wife was emphasized, noting that "A healthy and strongly connected family, the smallest of the collectives, is the surest support of a socialist society" (Schindel & Rot, 1958, p. 170). From the 1950s, a serious problem for the socialist society was the high fertility rate of Polish families. The slogans of conscious parenting have become ubiquitous. The knowledge of the principles of conscious fertility management by women was equated with patriotic duty. It was warned that frequent pregnancies put a strain on her physical and mental health, lead to premature old age, and hinder the fulfilment of professional roles (Majda, 1961). It was warned that further population growth would make it impossible to provide places for children in nurseries, kindergartens, and schools, and would pose a risk of an economic crisis. The effects of the excessive birth rate were to be high financial outlays for the termination of pregnancy. They were reminded of the benefits offered by the state, the activities of the clinic, and the availability of legal abortion procedures. Abortion was recommended when

a student was found to be pregnant, arguing that expelling her from school was disciplining and protecting other students (Majda, 1961).

Although the importance of partnership relations was so strongly emphasized (Schindel & Rot, 1958), the woman was made responsible for birth control, the welfare of marriage, family and socialist society. It was argued that “Almost every woman wishes to become a mother in good time” (Schindel & Rot, 1958, p. 73), she is responsible, more sensitive than a man, and less prone to addictions, e.g. promiscuity is contrary to her inherent modesty and restraint (Van de Velde, 1948). The woman was responsible for raising children to be good citizens, for the sexual awareness of children of different sexes and ages (Majda, 1961, pp. 187–191), and for clarifying doubts related to puberty (Bibby, 1962; Chatys-Skirzyńska, 1958; Lester, 1958).

The advice was addressed mainly to future mothers and potential victims of reckless male behaviour: “remember – he does not suffer from sexual intercourse, he does not become pregnant and does not give birth” (Jackiewiczowa, 1957, p. 24). Girls were warned against unplanned pregnancy and social ostracism: “When two young people have reunited, and especially when a trace of this relationship is visible to curious eyes (e.g. pregnancy) – the common opinion usually turns against a woman. Keep this in mind and don’t count on laxity (even though this opinion is wrong). Folk wisdom sees a man as a seducer above all” (Jackiewiczowa, 1957, p. 26). Girls were advised to be cautious in their relations with men: “If you were wiser, you would know that at the bottom of these” motherly “anger lies concern and love for you, and most of all fear for your fate, the fear that someone would hurt you, that you would they did not unnecessarily and prematurely attract all those torments and sufferings that make up the so-called ‘women’s lot’” (Jackiewiczowa, 1957, p. 21).

Women were blamed for educational mistakes and failures (e.g., lack of emotional maturity). Among women, “hysterical” mothers driven by superstition and superstition and opponents of sex education at school were noticed (Majda, 1961).

In publications for sex education, it was recommended to reconcile marital and family roles with professional work, which, together

with education and economic independence, made a woman attractive. A woman's work protected her from an unsuccessful marriage life: "Today, women are working. They have access to education on an equal footing with men. They have various professions. They have broad interests, views, important tasks to fulfil, and their own money. Have they stopped being women? Don't they want to be loved? Yes, they do. But if they are looking for lasting love – they must be wholesome people" (Majda, 1961, p. 39). The opposition was a woman – a "kitten", who could be liked but not respected (Łopuski, 1961), who "attracted a man briefly and only as long as he is young" (Jackiewiczowa, 1957, p. 39).

Summary and Conclusions

The publications for sex education from the Stalinist and post-Stalinist periods contained content on the roles of women, her rights, and relations with men. There is an attempt to combine Marxist ideology with scientific achievements. An incoherent and contradictory model of the roles of women emerges, which reflects the policy of the state towards them. The façade of the slogans of equality is noticed. The roles were not redefined adequately to the needs and expectations of women.

Despite the promotion of co-education, the girls received advice on how to prepare for marriage and family life. The content on parental functions is a contradiction of the proclaimed ideals of socialist upbringing, i.e. conscious parenting and partnership relations. Women are treated instrumentally, especially when, in return for taking advantage of the benefits of the welfare state, they are expected to take responsibility for birth control, and care for children and their husbands. In addition, a woman must earn her dignity and respect by taking on several roles at the same time.

Under the slogans of equalizing life opportunities for one sex, men are discriminated against by presenting them in a negative light, which probably does not help to build mutual respect, love and partnership relations between them.

The chaos of the proposed values is visible, sometimes rigorism is recommended, other times moral relativism. Criticizing the imperialist

“morality” and the “American lifestyle” that strips women of their dignity, at the same time issues related to the everyday difficulties of Polish women and the appearance of implementing equality policy in the practice of life are ignored.

Archive materials

- BIBBY, Cyryl, 1962. *Wychowanie seksualne*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- BILIKIEWICZ, Tadeusz, 1958. *Klinika nerwic płciowych*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- CHATYS-SKIRZYŃSKA, Halina, 1958. *Okres dojrzewania u dziewcząt*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- ENGELS, Friedrich, 1949. *Pochodzeniu rodziny, własności prywatnej i państwa. W związku z badaniami Lewisa i Morgana*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- GIESE, Hans (ed.), 1959. *Seksuologia*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- JACKIEWICZOWA, Elżbieta, 1961. *Listy o trudnym dojrzewaniu*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- JACKIEWICZOWA, Elżbieta, 1957. *O czym chcą wiedzieć dziewczęta*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- LANOTA, Anna, 1960. *Słowo do rodziców o wychowaniu seksualnym*. Warszawa: Towarzystwo Świadomego Macierzyństwa.
- LESTER, Fred, B., 1958. *O dojrzewaniu seksualnym*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- LINDSEY, Ben B., 1949. *Małżeństwo koleżeńskie*. Warszawa: Wydawnictwo Czesława Kozłowskiego.
- ŁOPUSKI, Janusz, 1961. *Co chce wiedzieć każdy chłopiec*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- MAJDA, Aleksander J., 1961. *Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- MAKARENKO, Anton S., 1949. *Wychowanie w rodzinie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- MAZUR, Marian, 1958. *On i ona: z zagadnień psychologii seksualnej*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- SCHINDEL, Erich & ROT, Anton, 1958. *Biologia miłości. Popularny zarys fizjologii, biologii i socjologii życia płciowego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

ŚREDNICKA, Irena & ŚREDNICKI, Stanisław, 1958. *Między nami rodzicami, czyli o sprawach uświadamiania seksualnego dzieci*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

[No Authors], 1946. *Trudny wiek dziewcząt. Od 12 do 13 lat*. Warszawa: Państwowy Instytut Higieny Psychiczej.

VELDE, Theodor H., van den, 1946. *Erotyzm w małżeństwie i jego zasadnicze znaczenie*. Wyd. 4, Warszawa: Czesław Kozłowski.

VELDE, Theodor H., van den, 1947. *Małżeństwo doskonałe, jego fizjologia i technika*, Wyd. 3, Warszawa: J. Przeworski.

VELDE, Theodor H., van den, 1948. *Zniechęcenie w małżeństwie, jego powstanie i zwalczanie*. Przekł. J. Przeworski. Warszawa: Wydawnictwo J. Przeworski.

Bibliography

DONIEC, Renata, 2019. *Rodzina polska w kulturze realnego socjalizmu. Między ideologią a codziennością*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 978-83-8095-858-6.

FIDELIS, Małgorzata, 2010. *Kobiety, komunizm i industrializacja w powojennej Polsce*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal. ISBN 9788328015326.

FIDELIS, Małgorzata, 2020. Gender, historia i komunizm. In: STAŃCZAK-WIŚLICZ, Katarzyna, PERKOWSKI, Piotr, FIDELIS, Małgorzata & KLICH-KLUCZEWSKA, Barbara. *Kobiety w Polsce 1945–1989. Nowoczesność, równouprawnienie, komunizm*. Kraków: UNIVERSITAS, pp. 25–44. ISBN 978-83-242-3630-5.

FIDELIS, Małgorzata, 2020. Równouprawnienie czy konserwatywna nowoczesność? Kobiety pracujące. In: STAŃCZAK-WIŚLICZ, Katarzyna, PERKOWSKI, Piotr, FIDELIS, Małgorzata & KLICH-KLUCZEWSKA, Barbara. *Kobiety w Polsce 1945–1989. Nowoczesność, równouprawnienie, komunizm*. Kraków: UNIVERSITAS, pp. 103–164. ISBN 978-83-242-3630-5.

FIDELIS, Małgorzata & STAŃCZAK-WIŚLICZ, Katarzyna, 2020. Piękne i zaradne: rytuały ciała, moda i uroda. In: STAŃCZAK-WIŚLICZ, Katarzyna, PERKOWSKI, Piotr, FIDELIS, Małgorzata & KLICH-KLUCZEWSKA, Barbara. *Kobiety w Polsce 1945–1989. Nowoczesność, równouprawnienie, komunizm*. Kraków: UNIVERSITAS, pp. 407–456. ISBN 978-83-242-3630-5.

IGNACIUK, Agata, 2022. „Ten szkodliwy zabieg”. *Dyskursy na temat aborcji w publikacjach Towarzystwa Świadomego Macierzyństwa/Towarzystwa Planowania Rodziny (1956–1980)* [cit. 2022-06-20]. Available at: http://www.zew.uni.wroc.pl/files/1-14_Ignaciuk.pdf.

JAMROZOWICZ, Barbara, 2020. *Wychowanie do życia w rodzinie. Konstruowanie znaczeń*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 978-83-233-4939-6.

- JARSKA, Natalia, 2015. *Kobiety z marmuru. Robotnice polskie w latach 1945–1960*. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej. ISBN 978-83-7629-764-4.
- KOCHANOWSKI, Jerzy, 2017. *Rewolucja międzypaździernikowa. Polska 1956–1957*. Kraków: Znak. ISBN 978-83-240-4208-1.
- KOŚCIAŃSKA, Agnieszka, 2021. *Płeć, przyjemność i przemoc. Kształtowanie wiedzy eksperckiej o seksualności w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. ISBN 978-83-235-1562-3.
- KOŚCIAŃSKA, Agnieszka, 2017. *Zobaczyć losia: historia polskiej edukacji seksualnej od pierwszej lekcji do internetu*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne. ISBN 978-83-8049-545-6.
- KOZAKIEWICZ, Mikołaj, 1969. *U podstaw wychowania seksualnego*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- KOZŁOWSKA, Urszula, 2012. *Choroby weneryczne na Pomorzu Zachodnim w latach 1945–1948. Perspektywa historyczno-socjologiczna* [cit. 2018-03-20]. Available at: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-9685cb39-5a8f-4416-8514-c4e0741608a7.pdf>.
- PAULUK, Dorota, 2005. *Modele ról kobiety w podręcznikach do wychowania seksualnego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 83-233-2036-5.
- PAULUK, Dorota & JAGIELSKA, Dominika, 2020. Concepts of Women's Sexual Education and Dispute over Co-education in Poland between Two World Wars. *Historia Scholastica*. Vol. 1, pp. 68–81. ISSN 2336-680X. DOI 10.15240/tul/006/2020-1-004.

Museumspädagogik im digitalen Raum und die Pandemiezeit – ihre transitiven Prozesse und Rituale

Katalin Kempf^a
Beatrix Vincze^b
András Németh^c

- ^a Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Hungary
kempf.katalin@ppk.elte.hu
- ^b Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Hungary
vincze.beatrix@ppk.elte.hu
- ^c Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Hungary;
Selye János University, Komárno, Slovakia
nemeth.andras@ppk.elte.hu

Received 4 June 2022

Accepted 4 August 2022

Available online 31 December 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-008

Abstract **Museum Education in the Digital Space and the Pandemic Period – its Transitive Processes and Rituals**

As a specific pedagogical transformation of the above-mentioned cultural anthropological approach, the article attempts to answer the questions motivated by museum pedagogy. They are: a) What transitional processes are evident in the world of traditional museums because of digitalisation in the informal processes of museum knowledge transfer? b) How do these processes affect the behaviour of museum visitors and the rituals of the museum visit itself? The topicality of the research to be presented is that museums closed because of the COVID pandemic have been permanently transformed into virtual space, which has fundamentally changed the range of museum content and their museum education programmes. Research complementing the topic analyses the websites of Hungarian museums and examines the main characteristics of virtual visitors (need-based

information, search, and user activities) and changes in visitor behaviour. It analyses a) how visitor rituals develop, b) how specific elements of these specific transitional changes appear in cyberspace. The research intervals were Spring quarantine 2020, reopening in summer and closure period from autumn 2020 to spring 2021.

Keywords digital museum and museum pedagogy, transitive processes, behaviour, rituals

1. Einführung und Fragestellung

Betrachtet man die historischen Dimensionen der Beziehungen zwischen Museum und Schule, so stellt man fest, dass sie in der Vergangenheit viele gemeinsame Elemente hatten. In dem bebilderten Wörterbuch von Amos Comenius, dem *Orbis sensualium pictus*, findet man unter dem Stichwort Museum noch die genaue Beschreibung einer Studierstube und der in ihr enthaltenen Requisiten. Museum und Studierstube werden hier in Wort und Bild gleichgesetzt. Eine weitere historische Form des Verhältnisses von Museum und Schule ist die Inklusion, in der Museum und Schule wechselseitig zum Bestandteil des jeweils anderen werden. Der seltenere Fall von beiden, die Schule als Bestandteil des Museums, findet sich in einem Text, den Gottfried Wilhelm Leibniz 1675 in Paris verfasst hat. In seinem „*Drôle de Pensée*“, entwirft er das Projekt eines „*Theatrum naturae et artis*“. Das war ein musealer Komplex, geschaffen im Geiste einer fröhlichen, lehrreichen und Neugier weckenden Aufklärung, mit Sammlungen, Bibliotheken, Laboratorien, Theatersälen, Menagerien, Anatomien, Gärten, Grotten und Spielpalästen; und dazu gehörte auch eine internationale Schule. Die umgekehrte Form dieses Inklusionsverhältnisses findet man bei Hermann August Francke 1698 in Halle. Hier wurde das Museum, in Gestalt eines Naturalienkabinetts, zum Bestandteil der Schule (Parmentier, 2010, S. 111–113).

Trotz ihrer gemeinsamen Wurzeln haben sich Schule und Museum in ihrer Geschichte zu zwei eigenständigen Bildungsstätten ausdifferenziert. Den strukturellen Unterschieden zwischen den beiden neuzeitlichen Bildungsstätten entsprechen gegensätzliche Zwecksetzungen. Der Zweck der neuzeitlichen Schule ist die Qualifikation, und dies hat sich im Laufe der Geschichte nicht wesentlich geändert. Museen unterscheiden sich von Schulen z.B. schon durch die völlige Offenheit des Zugangs. Nach Parmentier besteht die Aufgabe des modernen Museums darin, zumindest der ursprünglichen Idee nach, der Selbstaufklärung des Menschen zu dienen. „Es ermöglicht den Bürgerinnen und Bürgern im direkten Kontakt mit den gegenständlichen Überresten ihrer eigenen Tradition und im Vergleich mit den Beutestücken aus fremden Kulturen herauszufinden, wer sie sind und wer sie sein

wollen. Das geht nur gemeinsam. Deshalb ist das Museum, auch wenn das heute gelegentlich in Vergessenheit gerät, ein Teil der *res publica*, ein öffentliches Forum der Diskussion, ein außerparlamentarischer Platz für ‚confrontation and debate‘ oder wie es Beuys formulierte ein Ort der ‚ständigen Konferenz‘. Indem die Menschen im Konflikt der Interpretationen die Dingzeichen neu verstehen lernen, lernen sie auch sich selber neu verstehen. In den unerwarteten Relationen, die sie in der musealen Versuchsanordnung den Dingen abzwängen, erkennen sie die bis dahin verborgene Grammatik ihres Daseins wieder. Genau das verstehe ich übrigens unter Bildung. Der Ausdruck bezeichnet die reflexive Bewegung, in der die Menschen gegen den Widerstand der eigenen Gewohnheiten, in dem latenten Subtext ihrer überlieferten und gegenwärtigen Sachkultur die unbekanntesten Bedingungen ihrer Existenz wiederfinden. Das museale Lernen erweist sich damit als eine Form der aufdeckenden Archäologie“ (Parmentier, 2010, S. 118).

So verstanden wird das Museum zu einem der wichtigsten außerschulischen Lehrorte, ein vielseitiger Raum für das selbstständige Lernen - ein Ort, wo die Kinder und Jugendlichen mit Hilfe unterschiedlicher historischen Quellen, Exponaten und Dokumenten der Möglichkeit nach in einen lebendigen und aktiven Kontakt mit den materiellen und geistigen Artefakten der Vergangenheit ihrer und anderer Kulturen treten können. Die neuen museumspädagogischen Initiativen (wie Kindermuseum, Science Center usw.) bieten abseits vom Regelunterricht vielseitige Möglichkeiten zu sinnlichen, kreativen und ästhetischen Handlungen; zum Sehen, zum Wahrnehmen, Hören, Fühlen, zum Experimentieren, Ausprobieren, Schaffen. Dieser Raum ermöglicht also viele Aktivitäten, die im Klassenraum nicht realisiert werden können. Zusätzlich zu den realen, ortsgebundenen Ausstellungen und museumspädagogischen Programmen bieten zahlreiche Museen heute Online-Führungen und digitale Bildungsmaterialien zur Vorbereitung und Ergänzung von Museumsbesuchen und museumspädagogischen Aktivitäten im konkreten Raum an, die auch in schulische Lernprozesse integriert werden können.

Wenn wir die Museumsräume unter dem Gesichtspunkt einer rein objektbezogenen Museumspädagogik analysieren, können wir diese

als einen pädagogischen Handlungsraum mit Merkmalen eines materialen Zweckraums (Böhme, 2014, S. 424.) auffassen; sozusagen als Sammlungsraum musealer Aktefakte. In diesem Verständnis bleiben aber die tieferen geistigen Zusammenhänge der möglichen pädagogischen Bedeutung dieses Handelns ausgeblendet. Diese verborgene und verdeckte Beziehung lässt sich am besten durch einen Ansatz aus der Perspektive der historischen Anthropologie beziehungsweise der pädagogischen Kulturanthropologie erforschen (Wulf, 1997; Zirfas, 2004; Wulf & Zirfas, 2014).

Im ersten Teil unserer Arbeit werden wir den transitiven Charakter des Museums und den theoretischen Kontext des rituellen Charakters der pädagogischen Arbeit in seinem Raum untersuchen, und mithilfe der Theorie der Rituale danach fragen, wie sich der museale Raum und sein Charakter durch die Digitalisierung verändert. Die Untersuchung der realen sowie digitalen Räume des Museums und der verschiedenen Elemente der dort stattfindenden Prozesse ist auch deshalb wichtig, weil die Verbindung der traditionellen Objektwelt mit der digitalen Welt viele Veränderungen mit sich bringt, die verschiedene Auswirkungen auf die traditionelle Bildungsfunktion des Museums haben.

Mit den neuen visuellen Medien sind dem Museum nämlich mächtige Konkurrenten erwachsen, die mit der Digitalisierung und der weltumspannenden Vernetzung in der Lage sind, fast alle Informations-, Kommunikations- und Gedächtnisfunktionen, die bisher das Museum wahrgenommen hat, an sich zu ziehen und genauso gut oder vielleicht sogar besser zu erfüllen. Vor allem das Internet als anschaulicher Wissensspeicher von einer bis dahin unerreichten Dimension scheint mit seiner Interaktivität und seinen schnellen und flexiblen Verknüpfungsmöglichkeiten sowie der Unabhängigkeit von Öffnungszeiten und Eintrittspreisen geeignet, das Museum überflüssig zu machen. Neben dem neuen umfassenden, immer aktuellen kulturellen Gedächtnis des Internet sind es Eigentümlichkeiten der wissenschaftlichen Erkenntnisprozesse, die das Museum auch „von innen“ unter Druck setzen und seine Existenzberechtigung fraglich erscheinen lassen. (Permantier, 2009; Parmentier, 2008, S. 37–38.)

Diese Prozesse und die damit verbundenen Fragen einer zeitgemäßen Museumspädagogik sind bei der Pandemie der letzten Jahre von besonderer Dringlichkeit.

Im Horizont einer spezifisch pädagogischen Umsetzung der kultur- anthropologischen, beziehungsweise ritualtheoretischen Perspektive ergeben sich die folgenden Fragen zur Museumspädagogik:

- a) Was sind die anthropologischen Merkmale von transitiven Prozessen und Ritualen des Lernens im Museum?
- b) Welche Übergangsprozesse zeichnen sich in der Welt der traditionellen Museen und ihrer pädagogischen Arbeit infolge der Digitalisierung in den informellen Prozessen der musealen Wissensvermittlung ab?
- c) Wie wirken sich diese Prozesse auf das Verhalten der Museumsbesucher und auf die Museumspädagogik, beziehungsweise auf die Rituale des Museumsbesuchs selbst aus?
- d) Welche weiteren Veränderungen sind bei diesen Prozessen infolge der Pandemie eingetreten?

2. Transitivität – Performativität – und Museum.

Ein ritualtheoretischer Überblick

Zu den theoretischen Grundlagen für die Interpretation der Merkmale von transitiven Prozessen des Lernens im Museum bietet das klassische Werk von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (*The Social Construction of Reality*, 1966) einen Ausgangspunkt. Das Buch gibt eine phänomenologische Analyse der Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der verschiedene Erkenntnisse der Kulturanthropologie einbezogen sind. Noch heute kann diese Analyse die Forschung inspirieren. Im ersten Kapitel des Buches mit dem Titel „Die Wirklichkeit des Alltags“ finden wir Analysen zu Übergangsprozessen in den Wirklichkeiten des Alltags, die auch aus ritualtheoretischer Sicht von Bedeutung sind.

Verglichen mit der Wirklichkeit des Alltags erscheinen alle anderen Wirklichkeiten als umschriebene Bewusstseinskreise, als Territorien innerhalb der „obersten“ Wirklichkeit, also jener des Alltags. Die Grenzen der „anderen Wirklichkeiten“ sind durch genau definierte

Bedeutungen und Erfahrungsweisen markiert. Die höchste Wirklichkeit umschließt sie von allen Seiten, und das Bewusstsein kehrt von ihnen, wie von einer Reise, immer wieder zur höchsten (oder obersten) Wirklichkeit zurück. Träume, theoretisches Denken, das Spiel, usw. sind solche Reisen. Ein gutes Beispiel dafür ist das Theater, wo der Übergang von einer Realität zur anderen durch das Heben und Senken des Vorhangs markiert wird. Wenn sich der Vorhang hebt, taucht der Betrachter in eine andere Welt ein, die eigenen Gesetzen folgt. Wenn sich der Vorhang senkt, kehrt der Zuschauer in die Realität zurück, d. h. in die oberste Wirklichkeit, in den Alltag. Die ästhetische sowie religiöse Erfahrung ist von solchen Überschreitungen, Transgressionen, geprägt, denn Religion und Kunst sind Bereiche, die ultimative, vom Alltag abgehobene Kreisläufe des Bewusstseins bilden (Berger-Luckmann, 1998, S. 45–46.)

In seinen Werken über „andere Räume“ verweist Foucault neben den oben genannten Überschreitungen zwischen individuell erlebten Wirklichkeiten auf weitere „andere Orte“. Dies sind nach Foucault einerseits die irrealen Räume der Utopien, die eine umgekehrte Analogie zu den realen Räumen der Gesellschaft darstellen. Andererseits gibt es auch solche gegenstrukturellen Räume, die als Utopien in der Realwelt stattfinden, die Heterotopien genannt werden. Solche Heterotopien sind zum Beispiel die geheimen heiligen Räume archaischer Kulturen, dann der Friedhof, der Garten, das Theater, das Bettelhaus, das Gefängnis, die psychiatrische Klinik usw. Es gibt auch Heterotopien, die eine unendliche Akkumulation darstellen, wie Museen und Bibliotheken, die ein Merkmal der modernen westlichen Kultur sind. Neben Bibliotheken wird damit auch das Museum als ein „anderer Raum“ markiert. Er zeichnet sich dadurch aus, dass er an jene Zeit (ab) schnitte gebunden ist, in denen die Menschen mit ihrer herkömmlichen Zeit brechen. Wie Foucault hervorhebt, hört die Zeit im Museum sowie in der Bibliothek nicht auf, sich auf den Gipfel ihrer selbst zu stapeln und zu drängen (Foucault, 2000, S. 151–153).

Die Studie zur Museumspädagogik von Rein, die sich auf Foucaults Arbeit über Heterotopien stützt, betont den besonderen transitorischen Charakter des Museums als ein „anderer Raum“ (Rein, 2013). Sie betont

in Anlehnung an Foucaults Interpretation, dass das Museum als „anderer Raum“ auch in kulturellen Prozessen für Bildungserlebnisse als eigenverantwortlicher Wissensspeicher und Vermittler eine besondere Rolle spielt. In Anlehnung an die Arbeiten von Aleida Assmann wird auch die Rolle des Museums bei der Gestaltung des „kulturellen Gedächtnisses“ einer Gesellschaft hervorgehoben (Rein, 2013, S. 17).

Assmann (1999, 2004) unterscheidet zwei Dimensionen des kulturellen Gedächtnisses. Das Speichergedächtnis, in dem nach den oralen Traditionen sowohl Rituale und Rezitationen als auch Texte, Bilder etc. in Schriftkultur wahlweise als Speichermedien dienen. Dazu gehören auch die materiellen Überreste einer Gesellschaft, die sich zum Teil in Sammlungen eines Museums als Zeugnisse einer bestimmten Vergangenheit mit Hilfe von Aufheben, Konservieren und Kategorisieren, wiederfinden. Die andere Dimension ist das Funktionengedächtnis, das durch Auswahl, Verengung und Wertzuschreibung charakterisiert ist. Es ist mit Aneignung und Rückvermittlung an das individuelle Gedächtnis durch Institutionen der Kanonisierung, Erziehung und Bildung, sowie öffentlicher Inszenierung von Kultur geknüpft (vgl. detailliert bei Assmann, 1999, S. 130–143).

Nach der Verbreitung moderner gedruckter (Zeitungen, Plakate, Flugblätter usw.) und elektronischer (Rundfunk, Fernsehen usw.) Massenmedien sowie seit den 1990er Jahren des Internet (WWW) wurde eine fortschreitende Demokratisierung von Wissen erreicht. Diese Prozesse haben dazu geführt, dass immer weniger vertikal von oben verordnet und immer mehr auf horizontaler Basis zwischen unterschiedlichen individuellen und kollektiven Akteuren kommuniziert wird. Als neuer Bildungsstandard sollte das selbständige Individuum befähigt sein, aus der auf es einströmenden Bilder- und Informationsflut des Medienzeitalters aktiv auszuwählen, um sich jenem gegenüber nicht als hilflos ausgeliefert zu erleben (vgl. Rein, 2013, S. 17).

Mit diesen Prozessen ist der sogenannte „performative turn“ als Teil der „turns“ (sprachlich, bildlich, räumlich usw.) des postmodernen wissenschaftlichen Verständnisses verbunden, die den Ansatz der Kulturanthropologie verstärken. Die pädagogische Interpretation des „performative turn“ betont, dass auch der Handlungsraum

pädagogischer Prozesse als ein spezifischer performativer Raum verstanden werden kann, der auch neue pädagogische Perspektiven für die theoretische Interpretation des individuellen und sozialen Handelns und Wissens eröffnet (Böhme, 2014, S. 425–426.). Bei diesem Ansatz wird der Begriff der Handlung durch Austins Sprachakttheorie definiert, in dem das handelnde Tun mit sprachlichen Äußerungen verbunden und intentional ausgerichtet ist (Austin, 1990). Wenn wir die pädagogischen Handlungen im Museum aus diesem Blickwinkel analysieren, werden die Rituale als wichtige Dimension des Speicher- und als Institutionalisierung des Funktionsgedächtnisses durch Erziehung und Bildung als performatives Gefüge erkennbar.

Die theoretische Annäherung, die auch die Prozesse der pädagogischen Praxis durch Rituale interpretiert, kann mit dem ritualtheoretischen Ansatz von Arnold van Gennep (2007) verbunden werden. In seinem klassischen Werk (*Les Rites de Passage*, 1909) interpretiert Gennep Rituale als spezifische Muster funktionaler Prozesse, die der Aufrechterhaltung der kulturellen Ordnung dienen. Er stellt ein Verlaufsschema mit drei Phasen heraus, in dem zwischen Phasen der Trennung, der Umwandlung und schließlich der erneuerten Angliederung an soziale Ordnungen unterschieden wird.

Rituale organisieren und strukturieren den räumlichen und zeitlichen Ablauf dieser Übergänge. In diesem Fall haben Rituale nicht nur Einfluss auf diese Prozesse, sondern sind auch Voraussetzung für ihre Verwirklichung. Da es sich auch um Bildungsprozesse durch mimetisches Lernen handelt, sind sie auch pädagogisch bedeutsam (Gennep, 2007, S. 51–58; Böhme, 2014, S. 425).

Eine weitere Richtung der Ritualtheorie, die auf Genneps Arbeit beruht, ist mit Victor Turner verbunden. Nach Victor Turner haben nicht nur die Übergänge im individuellen Lebensweg, sondern auch gesellschaftliche Veränderungen rituellen Charakter. In diesem Zusammenhang werden Rituale als Geschichten über die verschiedenen sozialen Dramen (Krisen und Spannungen im Zusammenhang mit dem Wandel) betrachtet, durch die sich verschiedene soziale Gruppen an den Wandel anpassen. Die symbolischen Handlungen vermitteln Botschaften

und gliedern ein bestimmtes Ereignis in vier Phasen: Regelbruch, Krise und Bewältigung, dann Reintegration oder endgültiger Bruch. Der Zustand der Liminalität und seine Akteure als von ihren sonstigen sozialen Verpflichtungen befreite sog. liminale Personen spielen auch in Turners Theorie eine wichtige Rolle, die im Zuge einer sozialen Krise diese Trennung repräsentieren. Daraus folgt, dass die liminale Phase sich durch ein geheimes, schmerzhaftes, häufig demütigendes und dennoch ekstatisches oder rauschhaftes Spiel mit Symbolen auszeichnet – ein Spiel, das den Menschen zeitweise aus der bisherigen legitimen Ordnung entlässt, und die Verhältnisse tanzen lässt. Doch dieses dramatische Spiel auf den normativen und symbolischen Grenzen einer Gemeinschaft sichert zugleich ihre Stabilität und Legitimität. In dieser antistrukturellen Phase wird eine besondere Art von Gemeinschaft erlebt, die Turner „Communitas“ nennt (Turner, 2002, S. 107–118).

Im Blick auf archaische Gesellschaften, in denen diese rituellen Prozesse für alle verbindliche Gültigkeit besaßen und eine starke normative Regelungskraft ausübten, argumentiert Turner, dass die Riten liminal waren. In pluralistischen, komplexen Gesellschaften der (Post-)Moderne, in denen diese Regelwerke keine für alle verbindliche normative Kraft mehr haben, sind Rituale liminoid, das heißt sie nutzen stattdessen die Drei-Phasen-Struktur des Prozesses und seine von den Akteuren gesteuerten spielerischen Handlungselemente. Turners Theorie scheint heute aktueller denn je. Die gesellschaftlichen Änderungen der Postmoderne verbinden sich mit neuen Herausforderungen und einer rasanten Veränderung der individuellen Lebenslagen und der traditionellen Gesellschaftsordnung. Dadurch entstehen instabile Schnittstellen außerhalb traditioneller und stabiler Strukturen, die ganze soziale Gruppen in diversen Kulturen betreffen (Turner, 2003, S. 46–49.).

Mit Turner kann man sagen, dass das Museum bzw. der Museumsraum und die darin stattfindenden pädagogischen Aktivitäten einen liminoiden Charakter haben. Einerseits bewahren sie die drei Phasen der liminalen Prozesse, den transgressiven Charakter des Eintritts in den Museumsraum. Andererseits weisen Museen auch die Merkmale der von Foucault definierten, damit verwandten Heterotopie auf,

nämlich in kulturellen Prozessen für Bildungserlebnisse als eigenverantwortlicher Wissensspeicher und Vermittler zu dienen. Im Museum bewegen sich die zugehörigen rituellen Elemente, ähnlich wie bei vielen anderen liminoiden Institutionen und Heterotopien (Theater, Karneval, Sportveranstaltungen, Festivals, politische Veranstaltungen und Protestmärsche usw.), nicht in einem streng festgelegten rituellen Rahmen, sondern werden von spielerischen Elementen beherrscht, die auf freier Wahl beruhen. Es ist ein Zwischenraum, in dem sich die oft rebellischen Innovationsprozesse gegenkultureller Gruppen entfalten können, die aus der vertrauten Welt der Werte und Normen ausbrechen und die etablierte Gesellschaftsordnung stören und verändern. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Interaktion zwischen dem materiell vermittelbaren Raum und den räumlichen Praktiken, die er repräsentiert respektive initiiert oder zulässt, besonders wichtig. Hierin liegen besondere pädagogische Möglichkeiten. Museumsräume sind spezifisch gestaltete, von den Räumen des Alltags getrennte transitive Räume, die eine kodierte und gleichsam rituelle Abfolge von Handlungen gewährleisten.

Das „performative turn“ in der Museumspädagogik bedeutet, dass der pädagogische Handlungsraum des Museums als Aufführungsraum funktioniert. Nach Fischer-Lichte wird in diesem Fokus auf die Performance auch im Museum die frühere Dichotomie Akteur und Zuschauer aufgelöst. Die Museumbesucherin oder der Museumbesucher tritt anstelle der Rolle eines passiven Rezipienten (oder Zuschauers) als ein Akteur auf, der seine Interpretationen aufgrund sozialer Regel kreativ zur Schau stellt, bzw. stellen muss. Fischer Lichte hebt drei der Verfahren hervor, mit denen die Performativität des Raumes intensiviert wird: 1) Verwendung eines (fast) leeren Raumes, bzw. eines Raumes mit variablem Arrangement, der beliebige Bewegungen von Akteuren und Zuschauern zulässt. 2) Schaffung spezifischer räumlicher Arrangements, welche bisher unbekannte oder nicht genutzte Möglichkeiten zur Aushandlung der Beziehung zwischen Akteuren und Zuschauern, von Bewegung und Wahrnehmung, eröffnen. 3) Verwendung vorgegebener und sonst anderweitig genutzter Räume, deren spezifische

Möglichkeiten erforscht und genutzt werden (Böhme, 2014, S. 430; Fischer-Lichte, 2004, S. 192–193).

3. Digitaler Raum – digitales Museum und Pandemie Covid 19

Infolge der technologischen Entwicklungen des 21. Jahrhunderts wurde es im Kontext der Digitalisierung und ihrer sozialen und wirtschaftlichen Herausforderungen notwendig, auch das Museum als Institution neu zu definieren. Davon betroffen sind sowohl die Ausstellungskonzepte wie die Formen der Kommunikation und Forschung. (Fleming, 2019). Die moderne digitale Medialität der Kommunikation und Information stellt eine breite formale Rahmung mit neuen Emergenzen und Konsequenzen her. Sie resultieren aus der Ermöglichung jener universellen Kommunikationsmöglichkeiten, die durch die globalen physischen Netzwerke (wie Internet) entstanden sind, auf denen diverse logische Netzwerke (wie World Wide Web) beruhen. Diese bilden zugleich jene Infrastruktur, durch die verschiedene Geräte, Anwendungen, Programme, Plattformen und Architekturen miteinander verbunden werden können (Jörissen, 2014, S. 507).

Die Museumspädagogik spiegelt diese Veränderungen wider, indem sie versucht, das Museum für die Öffentlichkeit besser zugänglich zu machen, und durch Online-Angebote eine Vielzahl von unterschiedlichen Inhalten anzubieten. Das Internet als Medium trägt mit dazu bei, die Interessen der Öffentlichkeit zu befriedigen, kulturelle Barrieren zu überwinden und Bildung somit ein Stück weit zu demokratisieren (Binkowski, 2009). Der Begriff digitales Museum wurde in den 2010er Jahren im pädagogischen Diskurs verstärkt aufgenommen und lebhaft diskutiert. Kirschenbaum benutzt sogar den (vielleicht ein wenig überhöhten) Begriff „digitale Geisteswissenschaften“ (digital humanities) (Kirschenbaum, 2010). Doch hatte bereits B. Davis 1994 über ein besucherzentriertes Museum mit digitaler Technologie gesprochen. Im weiteren Sinne wurde das Konzept mit der Internetpräsenz von Museen in Verbindung gebracht. In Ungarn wurde der Begriff „digitales Museum“ um 2010 verwendet. Ungarische Autoren, die zu diesem Thema geforscht haben, haben verschiedene Formen von digitalen Museumsaktivitäten beschrieben: a) Ein Museum,

das nur virtuell im Internet existiert; b) ein reales Museum/eine reale Ausstellung in Online-Präsentation; c) die Online-Präsentation einer thematischen oder geografischen/historischen Gruppe von bestehenden Museen als eine Meta-Institution eines bestimmten Museums, die im Internet implementiert wird; d) eine Ausstellung, in der keine Kunstwerke physisch vorhanden sind, sondern nur in Form von digitalen Kopien oder Rekonstruktionen, also eine digitale Interpretation und Werkzeuge wie die Simulation; e) eine Wanderausstellung, bei der die Kunstwerke nicht bewegt werden müssen, und die an einen physischen Raum gebunden ist, wo alles durch eine VR-Brille besichtigt werden kann; f) eine temporäre Ausstellung oder ein Museum, das einem Thema in der VR gewidmet ist, und in dem die Objekte und andere Relikte versammelt werden, die realiter über die ganze Welt verstreut in verschiedenen Einrichtungen ausgestellt sind; g) Kunstwerke, die direkt in digitaler Form im physischen oder virtuellen Raum geschaffen werden und im virtuellen Raum präsentiert sind (Bényei-Ruttkay, 2015; Ruttkay, 2018).

Mit der Begriffsdefinition ergaben sich auch zahlreiche philosophische, anthropologische und medientheoretische Fragen bezüglich der Merkmale des virtuellen Daseins. Auch ontologische und epistemologische Fragen und Antworten über die Virtualität der digitalen Welt traten hinzu. Einige Forscher haben ihre Zweifel zum Ausdruck gebracht. Born weist mit seiner kritischen Frage auf die implizite Ambivalenz des Daseins im „Zwischen“ und in der Beziehung von realem und virtuellem Raum: „Ist es möglich, dass die Realität eigentlich in der Wirklichkeit nicht wahr ist?“ (Rainer P. Born, 2006). Es tauchen auch Probleme der Legitimität und der Entsprechung zwischen den virtuellen Welten und der virtuellen Realität auf. Ropolyi fragt: Welche Verluste hat man bezüglich der Realität und der Imagination bei der Virtualisierung? (Ropolyi, 2004) Nach seiner Bestimmung: „*Das Internet ist ein Konstrukt des spätmodernen Menschen, eine dritte menschliche Existenzform, ein Reich der Virtualität, das auf natürliche und soziale Existenzformen folgt und auf ihnen aufbaut*“ (Ropolyi, 2010, S. 45). Er beschäftigt sich mit der Konstruktion der Virtualität und der Interpretation der virtuellen Realität. In Anlehnung an Heim rechnet Ropolyi mit drei

Schlüsselfaktoren; dies sind die folgenden: Eintauchen, Interaktivität und informationelle Intensität (Heim, 1998, S. 211).

Die Problematik des Daseins und der Virtualität hat ihren Grund darin, dass das Dasein durch die subjektive Erfahrung des Individuums konstituiert wird. Man befindet sich zwar an einem bestimmten Ort oder in einer bestimmten Umgebung, doch die Aufmerksamkeit bzw. Wahrnehmung ist auf etwas außerhalb derselben gerichtet. Diese Dichotomie des Daseins ist freilich nicht neu. Kunst und Religion (religiöse Rituale) hatten bereits das Erlebnis der Einbeziehung des „anderen“ ausgeformt, und zwar mittels Regelungs- und Wahrnehmungstechniken, die das konkrete Dasein überhöhen oder überschreiten (z.B. als das subjektive Evidenzerleben der Transzendenz). Das unterschiedliche Maß des Präsentseins wird in erster Linie von der Psychologie studiert, doch es ist auch wichtig zu bedenken, dass die Realitätsauffassung bezüglich alltäglicher Erfahrungen zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit beiträgt (Berger-Luckmann, 1998). Das Präsenz ermöglicht es, abhängig von dem Eintauchen, der Interaktivität und der Intensität, die Virtualität im Hier und Jetzt „zu erleben“, und färbt oder bedingt so die Konstruktion der Realität. Anders gewendet: für den „Eingetauchten“ ist die Virtualität nach Maßgabe seiner Aufmerksamkeit Teil seiner Realität. Im Übergang zwischen der (eigentlichen) Realität und der Virtualität spielen das Maß und die Veränderungen des Präsenz' eine bedeutende Rolle. An diesen Übergängen, d.h. an den „liminoiden Stationen“, finden bedeutsame emotionale und kognitive Prozesse statt – sowohl in Hinsicht auf das Selbst- wie auf das Weltverständnis. Die Virtualität kann so dazu führen, dass mit einer Pluralisierung der Realität zu rechnen ist.

Nach Jörissen liegt das besondere historisch neue Moment der digitalen Medialität auf der Ebene des Materiellen: Digitalität de- und recodiert das materielle Moment von Mediatisierungsprozessen. Sie verdoppelt damit den Prozess der Mediatisierung. Digitalität ist eine Mediatisierung von Mediatisierung. Das Bild der Realität wird abgebildet, und zum virtuellen Gebrauch zu- und eingerichtet. Digitale Technologie bedeutet daher nicht nur einen neuen Modus von Medialität, sie greift tief in das mediale Gefüge als solches ein, indem sie

mit und neben der De- und Recodierung der materiellen Momente zugleich ein äußerst fluides Software-Netzwerk universal und global einrichtet. Die aufgezeigte Rekonstruktion von Raum, Zeit, Gemeinschaftsform und Identität durch digital vernetzte Medialität verweisen exemplarisch auf grundlegende Veränderungen im pädagogischen Feld (Vgl. Karpenstein-Eißbach, 2004, S. 186–191; Jörissen, 2014, S. 505).

Die Digitalisierung hat sich bereits wie oben angedeutet auf die transitiv-rituellen und performativen Elemente des musealen Lernens ausgewirkt. Die digitale Medialität betrifft die kulturelle Raumkonstruktion und -inszenierung, wie auch individuelle Raumerfahrung und Raum-Imagination. Sie bricht in dieser Hinsicht insbesondere mit der Geschlossenheit von Räumen, ihre Effekte sind durch die Erosion der Dichotomie von Privatheit und Öffentlichkeit erheblich. In den pädagogischen Räumen (auch im Museum) ist ein Bruch der früheren linearen Raumordnung mit den nicht linearen Ordnungen der digitalen Medien im Detail aufzuweisen. Als Sozialraum erscheint das Netzwerk von Orten, die in allen Zeiten aufgesucht werden können. Er ist ein Raum ohne Umgrenzung, der sich durch ständige Permutationen und Rekombinationen neu konstruieren kann. Die Kombination von Interaktivität und Persistenz erlaubt situative Pseudo-Gegenwarten, die quasi als Gleichzeitigkeiten erfahren werden können. Eine Situation kann in Relation zu anderen Zeitverläufen verlangsamt werden, zum Stillstand kommen, dann wieder aufgegriffen und beschleunigt werden usw (wie Z.B. in Stream, Feed) (Jörissen, 2014, S. 509).

In der digitalen Kommunikation und Selbstinszenierung entstehen so neue Formen von Habitus, Identität und Maskierung. Der Online-modus eines (virtuellen) Subjekts wird zum allein wahrnehmbaren Akteur, wird gleichsam zu einer selbständigen Persona, die wiederum häufig als ein genuiner Teil der eigenen persönlichen Identität „adoptiert“ und erlebt wird (Vgl. Jörissen, 2014, S. 510). „Das inszenierte Persona wird als Person rezipiert [...], das Hybrid von Persona und Person erhält soziale Anerkennung von anderen Personen, die wiederum auch als ein solches Hybrid agieren und nur als Persona sichtbar werden“ (Ibid., S. 511).

Die Covid 19-Pandemie rückte nun die virtuellen Museen in den Fokus der Aufmerksamkeit. Verschiedene internationale Organisationen haben gefordert, dass die Museen trotz der dauerhaften Schließungen langfristig, gleichwohl einem breiten und diversen Publikum kulturelle Teilhabe ermöglichen sollten. Mehrere Organisationen, darunter ICOM (2020, 2021) und UNESCO (2021), haben Orientierungshilfen gegeben, und ein UNESCO-Bericht vom Frühjahr 2021 hob unter anderem die besondere pädagogische Rolle der Museen angesichts der Pandemie hervor. Die weltweite Pandemie und die dadurch bedingten Einschränkungen haben das Bewusstsein für die Bedeutung der Kultur geschärft, und ihr Potenzial als Quelle der Widerstandsfähigkeit überhaupt sichtbar gemacht. Im Mangel reift die Einsicht in die Bedeutung des Entbehrten. Die UNESCO ermutigte mit einem gemeinsamen Referenzrahmen die Staatengemeinschaft zum Handeln. Sie förderte die Entwicklung geeigneter Strategien zur Bewältigung der krisenbedingten Veränderungen zu dem Ziel, das Überleben der Museen zu erleichtern und einen ausgewogeneren Zugang zu den Museumssammlungen zu ermöglichen. Wie in der Vergangenheit wird das Engagement der Museen für die Gesellschaft als Dienst an sozialer Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Demokratisierung und Nachhaltigkeit angesehen (UNESCO, 2021; ICOM, 2015).

4. Merkmale der Transitiven Prozesse und Rituale des Lernens im Museum während der Pandemie (2020–2021)

Seit März 2020 hat die Pandemie eine allgemeine Krise verursacht, in deren Verlauf mehrfach der Notstand ausgerufen wurde, in dessen Folge Institutionen geschlossen werden mussten. Die Museen wandten sich in dieser Situation mit Kreativität an soziale Medien. Online-Programme starteten, virtuelle Führungen und Ausstellungen wurden erstellt, Videos online gestellt, gestreamte Museumsveranstaltungen kreiert, und eine entsprechende virtuelle Community wurde aufgebaut. Mehrere Forschungen und Umfragen befassten sich mit dieser außerordentlichen Situation (UNESCO, ICOM 2015, 2020, 2021).

Diese Änderungen via Internetnutzung zeigen sich auch in den folgenden Daten. Das Digital Audience Measurement Council (DKT)

und die Gemius Hungary Kft. haben in der Woche vom 9. März 2020 Messungen vorgenommen, wonach es zu einer überdurchschnittlich hohen Zahl von Seitendownloads von mehr als 34 Millionen in Ungarn kam. Eine drastische Änderung erfolgte am 11. März 2020, als die Regierung den Lockdown einführte. Bis zu diesem Zeitpunkt stieg die Zahl der täglichen Seitenaufrufe auf fast 46 Millionen, und am 13. März 2020 mit der Ankündigung der Schulschließungen stieg diese Zahl noch einmal sprunghaft auf 53 Millionen (Berényi, 2021).

Im Januar 2021 führte DataReportal ebenfalls Messungen zur Internetnutzung in Ungarn durch. Über das jährliche digitale Wachstum wurde gezeigt, dass es im Januar 2021 in Ungarn 8,01 Millionen Internetnutzer (dazu gehören Laptop, PC, Handy, Tablet und so weiter) gab und die Zahl der Internetnutzer von 2020 bis 2021 um 4,8 % um 366.000 gestiegen ist. Zwischen 2020 und Januar 2021 stieg diese Zahl um 8,3 % auf 550.000 Menschen. Die mobile Internetnutzung lässt sich am besten messen, indem man überprüft, wie viel Prozent der Nutzer sozialer Medien über Mobiltelefone zugreift. Diese Zahl macht 94,7 % der Gesamtzahl der aktiven Nutzer sozialer Medien aus. Im Januar 2021 gab es in Ungarn sieben Millionen aktive Nutzer sozialer Medien. Die Zahl der Social-Media-Nutzer in Ungarn entsprach im Januar 2021 73,5 % der Gesamtbevölkerung¹ (Kemp, 2021).

Die Pandemiezeit brachte für die Digitalisierung einen umfassenden Transformationsprozess mit sich. Die pandemietauglichen Angebote mussten im digitalen Raum erst geschaffen werden. Die rasche Umstellung hat gezeigt, dass in Vielem die einfachsten technischen Voraussetzungen fehlen. Zur digitalen „Präsenz der Museen“ müssen erst einmal digitale Kompetenzen erarbeitet, erprobt und weitervermittelt werden. Andererseits müssen die Museen (d.h. ihre Fachleute) selbst definieren, was sie unter virtuellem/digitalem Museum/Museumspädagogik im Lichte ihrer eigenen digitalen technischen Praktiken verstehen. In den meisten Fällen haben die Museen ihre realen

1 Quelle: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-hungary?rq=hungary> [online] [cit. 2022-05-25].

Ausstellungen mit virtuellen Inhalten erweitert, um ihre potenziellen Kunden online erreichen zu können. Zum Beispiel gab es unterschiedliche Online-Führungen, Theateraufführungen, interaktive Sonderaktivitäten (Thinglink) für Besucher, Workshops, Projekte etc. Aber es ist wichtig zu untersuchen, inwieweit die Angebote wirklich eine Teilhabe für die Akteure bieten. Sind sie nur Zuschauer oder aktive Teilhaber an der Performance?

Eine Forschungsgruppe² der Graduiertenschule für Erziehungswissenschaft an der Eötvös-Universität analysierte die Webseite von einigen großen ungarischen Museen. Mit Hilfe von Wayback Machine wurden die Änderungen auf der Website der Ungarischen Nationalgalerie und des Ungarischen Nationalmuseums untersucht zwischen 2021 und 2022. Man konnte sehen, dass die Veränderungen auf den Webseiten ab 2020 dramatisch ausfielen.

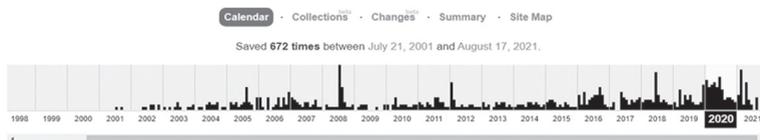


Abbildung 1. Ungarische Nationalgalerie's Webseite (Wayback Machine).

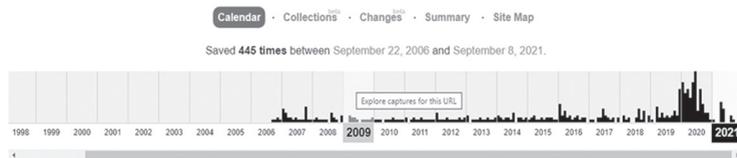


Abbildung 2. Ungarisches Nationalmuseums Webseite (Wayback Machine).

2 Neben der Mitautorin der Studie, Katalin Kempf, nahmen an der Untersuchung auch die Doktorandinnen Zsófia Albrecht und Zsófia Rohonczy teil, denen die Autoren für ihre Hilfe danken möchten.

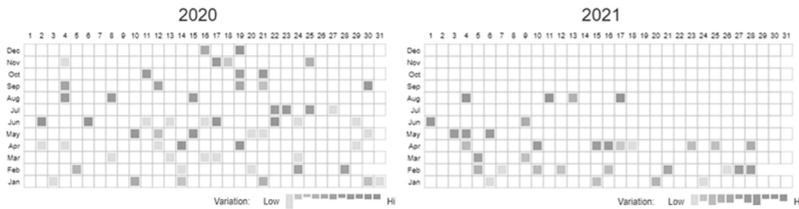


Abbildung 3. Webseite der Ungarischen Nationalgalerie (2020, 2021 bis August) (Wayback Machine).

Den Änderungen an der Webseite der Ungarischen Nationalgalerie folgt man auf dem Kalender für das Jahr 2020 mit einer Farbskala, wobei blau bedeutet, dass neue Inhalte hinzugefügt, und gelb, dass Inhalte entfernt wurden. Die Farbskala unten rechts im Bild zeigt den Übergang zwischen den beiden Farben oben an, was die Intensität der Veränderungen auf der Website angibt. Sie zeigt deutlich, dass die Intensität nach dem 15. März, als sich die Pandemie verschärfte, höher ist. In der Abbildung rechts im Jahr 2021 zeigen sich die Änderungen der Webseiten des Museums. Die Farbpalette zeigt nur geringfügige Änderungen, außer im August, als neue Inhalte hinzugefügt wurden, was durch die blaue Farbe angezeigt wird.

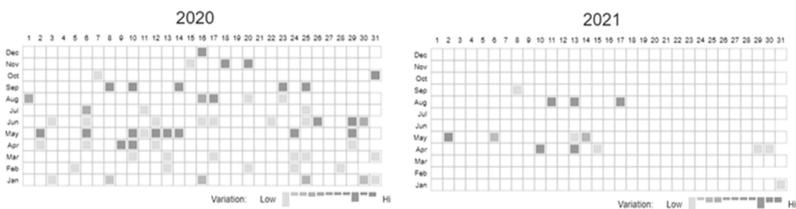


Abbildung 4. Webseite vom Ungarischen Nationalmuseum (2020, 2021 in August) (Wayback Machine).

Die Intensität der Änderungen an der Webseite des Ungarischen Nationalmuseums zeigt sich an dem Kalender für das Jahr 2020. Man kann deutlich sehen, dass nach dem Ausbruch des Covid und der Schließung der Museen große Veränderungen vorgenommen und neue Inhalte hinzugefügt wurden. Im Jahr 2021 hat sich die Webseite dagegen kaum verändert. Einige neue virtuellen Angebote wurden an der Webseite

des Museums im April, Mai (während des Lockdowns) und August hochgeladen.

Die Forschung zielte nicht nur die Änderungen, sondern auch auf die Vielfältigkeit der virtuellen Programme von Museen in Ungarn. Die erforschten Zeitintervalle waren die folgenden Perioden, in denen die Angebote der Museen analysiert wurden: während der Quarantäne im Frühjahr 2020, die Zeit der Wiedereröffnung im Sommer 2020, und der Schließung Herbst 2020 und Frühjahr 2021. Die Webseitenanalyse wurde mit einer Umfrage ergänzt. Mit der Einbeziehung von Museumsfachleuten und -nutzern wurde danach gefragt, wie sie die Online-Inhalte entwickelt haben und wie sich die Online-Gewohnheiten der Museumsnutzer geändert haben.³

Experten aus 19 ungarischen Museumsinstitutionen nahmen an der Fragebogenstudie teil, auf deren Grundlage es erschließbar war, dass die Museumsdienste während Covid-19 erweitert, und eine Reihe von Online-Programmen angeboten wurden, wie z. B.: Online-Führung, Online-Workshop, Online-Theater, Online-Museumspädagogik, Online-Projekte, sogar Online-Unterrichts-Hilfsmaterialien zur Vorbereitung auf das Abitur. Jedes bedeutende Museum in Ungarn bot ein oder mehrere Online-Programme an. Die ungarischen Museen haben versucht, mit ihren Programmen ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Altersgruppen einzubeziehen. Sie versuchten, sie über verschiedene soziale Medien wie Facebook und Instagram zu erreichen.

Es ist beachtenswert, wie die Museumbesucherinnen und Museumbesucher selbst über die Covid-Periode denken, und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben. Der Fragebogen wurde auf Facebook und in einem Museumsnewsletter verbreitet. Bis jetzt stehen nur 40 Antworten zur Verfügung, aber das Ausfüllen der Fragebogen von Museumbesuchern dauert noch an. Trotz des bisher geringen Rücklaufs werden bereits jetzt die Vor- und Nachteile von Online-Museumsprogrammen sichtbar.

3 Die Teilnehmerinnen der Forschung waren: Zsófia Albrecht, Zsófia Somogyi-Rohonczy und Katalin Kempf, alle Phd-Studentinnen.

Vorteile waren unter anderem, a) es kann überall eingesehen werden; b) leicht zugänglich; c) bequem, weil es von zu Hause aus angesehen werden kann; d) die Benutzer können an mehreren Programmen teilnehmen; e) ein breiterer Personenkreis kann mitmachen, auch Menschen vom Lande oder Ausland können an den Programmen in der Hauptstadt teilnehmen; f) keine zeitliche Begrenzung; g) die Nutzer können es an ihre eigene Zeit anpassen (sie könnten an Programmen sogar am Abend teilnehmen).

Als Nachteile werden die folgenden angegeben: a) die virtuellen Programme waren unpersönlich; b) die Programme waren zu lang; c) es gab gleichzeitig zu viele Angebote; d) es war kein Dialog zwischen den Teilnehmern; e) die Aufmerksamkeit war schneller erschöpft; f) störend war die mangelnde Wahrnehmbarkeit der Atmosphäre des Veranstaltungsortes; g) die Qualität der Mediation war nicht immer angemessen.

Wenn wir am Beispiel Museum die Übergänge zwischen der Virtualität und der Realität analysieren, müssen wir mit einem erweiterten Raumbegriff rechnen. Es handelt sich um einen „Raum im Raum“. Das bedeutet, dass man aus einer individuellen Position (von zu Hause aus) durch die virtuelle Welt, die selbst von den Menschen konstruiert ist, eine andere Realität erreicht (das Kunstwerk). Die Räume digitaler Kommunikation sind in der Lage, die (ursprüngliche) Lokalität sowie die Kunstwerke als ikonische Simulationen (zwecks Imagination), sowie – in der kritischen Perspektive – die Virtualisierung selbst zu repräsentieren (Döbler, Pentzold, Katzenbach, 2021). An diesem Punkt können wir zurück zu Luckmann gehen. Er fragt danach, ob Kunst wie auch die Religionen („die oberen geistigen Kreise“) in der Lage ist, die Aufmerksamkeit vom Alltag abzulenken (Berger-Luckmann, 1998).

In dieser neuen Realität fehlt jedoch, wie die Forschungsergebnisse zeigten, weitgehend die Möglichkeit des mimetischen Lernens auf der Grundlage sensorischer Erfahrungen im realen Raum des Museums. Der digitale Raum, der in Zeiten der Pandemie zur ausschließlichen räumlichen Dimension des musealen Lernens wird, verändert in besonderer Weise die räumliche Erfahrung des Museumsbesuchers, und damit den Charakter der performativen Prozesse des musealen Lernens überhaupt. Im Zuge der digitalen Performance wird die frühere

Dichotomie von Akteur und Zuschauer nicht aufgehoben, sondern die Position der Akteure mit unterschiedlichem Status wird elastisch. Infolgedessen wird der Besucher des virtuellen Raums in einem quasi-performativen Raum allein gelassen, in dem der Zuschauer und der Akteur verschmelzen. Auch die drei von Fischer-Lichte vorgeschlagenen Verfahren zur Steigerung der Performativität von Lernprozessen können aufgrund der Zweidimensionalität des virtuellen Raums nicht realisiert werden, allenfalls ihre Simulation durch verschiedene Computeroperationen. Darüber hinaus bietet der virtuelle Raum weder die Möglichkeit, das Verhältnis von Zuschauern, Bewegung und Wahrnehmung zu diskutieren, noch die spezifischen Möglichkeiten der Nutzung gegebener und anderweitig genutzter Räume zu erforschen und auszuschöpfen.

5. Fazit

Was ist die Aufgabe des Museums im 21sten Jahrhundert? *„Die Museen sind demokratisierende, integrative und vielstimmige Räume für kritischen Dialog über die Vergangenheit und die Zukunft [...], sie vermitteln vielfältige Erinnerungen für künftige Generationen und garantieren gleiche Rechte und gleichen Zugang zum Erbe für alle Menschen. Museen sind nicht gewinnorientiert. Sie sind partizipativ und transparent, und arbeiten in aktiver Partnerschaft mit und für verschiedene Gemeinschaften, um zu sammeln, zu bewahren, zu erforschen, zu interpretieren, auszustellen und das Verständnis der Welt zu fördern, mit dem Ziel der Gerechtigkeit, globaler Gleichheit und dem Wohlergehen des Planeten beitragen zu können“* (ICOM, 2019)⁴.

Wie können die Museen den neuen Herausforderungen und Zielen dienen? Sie müssen ein viel breiteres Publikum erreichen. Sie können die Demokratisierung mit dem Ansprechen der jungen Leute erreichen. Das besucherzentrierte Museum strebt danach, die Partizipation, die Aktivität und die Interaktivität mit neuen Methoden, Techniken, neuen Genres (Museen im Web, in den sozialen Medien) zu sichern. Aber pädagogisch ist die Vermittlung eines musealen Erlebnisses ein

4 Das ursprüngliche Dokument ist in Englisch.

komplexer Prozess. Stebbins stellt die Frage, ob alles nur eine Frage der Imagination ist (Stebbins, 2007). Die heutige Museumpädagogik sucht nach den Antworten, wobei die Rolle der technischen Änderungen nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Die digitale Innovation ermöglicht, mit Hilfe der digitalen Sammlungen, Ausstellungen von traditionellen und digitalen Kunstwerken die personalisierte Bildung und das lebenslange Lernen zu fördern. Die neuen methodischen Mittel können durch das Museum die Bildung neuer Gemeinschaften fördern. Die entstehenden neuen sozialen Gruppen (Eltern/Studenten/Besucher von unterschiedlichen Altersgruppen) können außerhalb der Mauern von Museen, innerhalb des Museums und in virtueller Form miteinander in Kontakt treten und in Kontakt bleiben.

Das Erlebnis eines Museumsbesuchs kann aber heute nicht nur in direkter Weise verwirklicht werden, sondern es gibt auch eine Reihe von zahlreichen virtuellen musealen Aktivitäten. Die virtuellen Möglichkeiten ermöglichen die Partizipation an Wissen und so eine Demokratisierung der Museen für breitere Schichten der Gesellschaft. Die Menschen des 21. Jahrhunderts haben eine große Auswahl an musealen und museumspädagogischen Angeboten, die durch die Virtualität noch vervielfacht sind. Aber die Entwicklung der visuellen Medien bringt auch eine Legitimationskrise des „alten“ Museums mit sich, über die in Fachkreisen heftig gestritten wird. Nach M. Parmentier könnten die bisherigen möglichen Antworten zwei Neuorientierungen der Museen bedeuten: einmal der Anschluss von Museen an die Freizeitindustrie oder zweitens die Skolarisierung des Museums. Die zweite Lösung stellt neue Aufgaben an das Museum. Es sollte die Wirklichkeit reflektieren und keine bloße Dauerexposition sein. Das Depot sollte abgeschafft werden und für die Menschen geöffnet werden. Die Aufgaben und Rollenerwartungen müssen neu definiert werden. Das Museum kann ein Forum der Diskussion und des geistigen Austauschs sein. Es kann die Funktion einer modernen Agora übernehmen (Vgl. Parmentier, 2010, S. 111–128.).

Die bisherigen Untersuchungen haben ergeben, dass die Pandemie das Online-Angebot der Museen deutlich erhöht hat. Unterhaltsame und lehrreiche Inhalte, die sich auf eine Vielzahl von Methoden

und Genres stützen, haben sich relativ rasch entwickelt. Während der Pandemie stieg das Interesse der Verbraucher an Museumsprogrammen sichtlich an. Die Analyse zeigt jedoch, dass das Online-Angebot seit der Öffnung der Museen im Zuge der Pandemie einen Rückgang zu verzeichnen hat.

Aufgrund der Ansätze unseres Beitrags ist erkennbar, dass das Museum des 21. Jahrhunderts mit neuen Funktionen versehen ist. Die permanenten digitalen Herausforderungen betreffen die Sinngebungsmöglichkeiten des Museums und der Museumpädagogik tiefgreifend. Die hier vorgenommenen Interpretationen basieren auf verschiedenen anthropologischen, philosophischen, pädagogischen und kommunikationstheoretischen Paradigmen.

Auch der Ansatz der pädagogischen Ethnographie, beziehungsweise der pädagogischen Anthropologie kann mit den Mitteln der Ritualtheorie einen wichtigen Beitrag zur Untersuchung der genannten Prozesse und ihrer tieferen Zusammenhänge leisten. Folglich könnte der Ansatz und die Wirksamkeit der Museumspädagogik auch durch die breite Anwendung der Untersuchungsmethoden einer spezifisch pädagogischen Museumsanthropologie erheblich erweitert werden.

Literatur

- ASSMANN, Aleida, 1999. *Erinnerungsräume*. München: Beck Verlag. ISBN 9-78340658-532-6.
- ASSMANN, Aleida, 2004. *Das Kulturelle Gedächtnis an der Milleniumsschwelle. Krise und Zukunft der Bildung*. Konstanzer Universitätschriften. ISBN 3-87940-791-6.
- AUSTIN, John L., 1990. *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó. ISBN 963-05-5637-5
- BERÉNYI, Mariann, 2021. *Hogyan értékeli a magyar látogatók a múzeumok koronavírus alatt folytatott online tevékenységét?* [online] [cit. 2022-05-30] Verfügbar unter: https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20210527/berenyi_marianna_hogyan_ertekelik_a_latogatok_a.pdf.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas, 1998. *A valóság társadalmi felépítése*. Budapest: Józsefvevő Kiadó. ISBN 963-9134-10-4.

- BÉNYEI, Judit & RUTTKAY, Zsófia, 2015. Kulturális örökség közvetítése digitális, interaktív technológiák segítségével. *Szociálpedagógia*, 1-2. S. 36–52. ISSN 2064-2709.
- BINKOWSKI, Annemarie, 2009. *Museumspädagogik – Ein heterogener Wissenschaftsbereich*. Grin Verla. ISBN 978-3-640-37274-4.
- BORN, Rainer P. *Virtuelle Welten, Virtuelle Realitäten: Eine Philosophische Herausforderung*. ISBN 978-2-82187751-1. [online] [cit. 2022-05-30].
Verfügbar unter: http://sammelpunkt.philo.at:8080/42/1/VR_Born.html.
- BÖHME, Jeanette, 2014. Handlungsraum. In: WULF, Christoph & ZIRFAS, Jörg (Hrsg.). *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer, S. 423–432. ISBN 978-3-531-18970-3.
- DANIELA, Linda, 2020. Virtual Museums as Learning Agents. Sustainability, MDPI, 12(7), S. 1–24. [online] [cit. 2022-05-30].
Verfügbar unter: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/7/2698/html#B17-sustainability-12-02698>.
- DAVIS, Ben, 1994. People and ideas. Digital Museums. *Aperture*. 136. S. 68–70. ISSN 2630-9696.
- DÖBLER, Thomas, PENTZOLD, Christian & KATZENBACH, Christian (Hrsg.), 2021. *Räume digitaler Kommunikation. Lokalität – Imagination – Virtualisierung*. Köln: Herbert von Halem Verlag. ISBN 978-3-86962440-2.
- FISCHER-LICHTE, Erika, 2004. *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. ISBN 978-3-51812373-7.
- FLEMING, David, 2019. Global Trends in Museums. *Museum International*, (71), 1-2. S. 106–113.
- FOUCAULT, Michel, 2000. *Nyelv a végtelenhez*. Debrecen: Latin Betűk. ISBN 963-9146-04-8.
- GENNEP VAN, Arnold, 2007. *Átmeneti rítusok*. Budapest: L. Harmattan Kiadó. ISBN 978-9-63968374-7.
- HEIM, Michael, 1998. *Virtual Realism*. New York & Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19510426-4.
- ICOM, 2015. *Annual Meeting*. [online][cit. 2022-05-30]. Verfügbar unter: <http://icom-oesterreich.at/news/icom-2015-annual-meetings-30th-advisory-committee-and-80th-general-assembly>.
- ICOM, 2020. *Report-Museums-and-COVID-19*. [online][cit. 2022-05-30]. Verfügbar unter: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/05/Report-Museums-and-COVID-19.pdf>.
- ICOM, 2021. *Report Museums, Museum Professionals and COVID-19: Third Survey*. [online][cit. 2022-05-30]. Verfügbar unter: https://icom.museum/wp-content/uploads/2021/07/Museums-and-Covid-19_third-ICOM-report.pdf.

- JÖRISSEN, Benjamin, 2014. Digitale Medialität. In: WULF, Christoph & ZIRFAS, Jörg (Hrsg.). *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden Springer. ISBN 978-3-53118970-3.
- KARPENSTEIN-ESSBACH, Christa, 2004. *Einführung in die Kulturwissenschaft der Medien*. W. Fink, Padenborn. ISBN 978-3-82522489-9.
- KIRSCHENBAUM, M. G., 2010. "What is Digital Humanities and What's It Doing in English Departments?". ADE Bulletin, 150. S. 55–61. ISBN 978-3-319-32001-4.
- PARMENTIER, Michael, 2009/2010. Museum und Schule. Zur Geschichte einer noch immer unterschätzten Beziehung. *Zeitschrift für Museum und Bildung*. 71–72. S. 111–128. ISBN 978-3-643-99915-3.
- PARMENTIER, Michael, 2009. Der Einbruch der Bildungsidee in die Sammlungsgeschichte Auf der Suche nach den Ursprüngen des modernen Museums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 12. 1, S. 45–63. ISSN 0938-5363.
- PARMENTIER, Michael, 2008. Agora. Die Zukunft des Museums. *Museumspädagogik aktuell*. 81. 8. S. 34–40.
- REIN, Anette, 2013. Das Museum als „Anders-Ort“? Bildungserlebnis, Zeiterfahrung, Wissenswelten und Social Media. *Museum Aktuell*. 205. 10, S. 15–19. ISSN 1433-3848. Verfügbar unter: Museum-Aktuell, Museums-Portal, European Museums, Verlag Dr. Chr. Müller-Straten (museumaktuell.de).
- ROPOLYI, László, 2004. A virtuális valóság természetéről. In: PLÉH, Csaba, KAMPIS György & CSÁNYI, Vilmos. *Az észleléstől a nyelvig*. Budapest: Gondolat Kiadó, S. 30–55. ISBN 963-9500-55-0.
- ROPOLYI, László, 2010. Virtualitás és valóság. *Többlet*, II/1 (IV), S. 5–49. ISSN 0025-0325.
- RUTTKAY, Zsófia & BÉNYEI, Judit, 2017. QR kód helyett digitalis stratégia. In: RUTTKAY, Zsófia & GERMAN, Kinga (Hrsg.). *Digitális Múzeum*. Múzeumi iránytű 12., Budapest: MOME – MOKK, S. 57–74. [online] [2022-05-30]. ISBN 978-615-51233-53-5. Verfügbar unter: publication <https://mokk.skanzen.hu/muzeumi-iranytu-24>.
- RUTTKAY, Zsófia, 2018. Digitális Múzeum – a MOME TechLab projektjeinek tükrében, *Digitális Bölcsészet*, 1(1), S. 189–206. [online] [2022-05-30]. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.31400/dh-hun.2018.1.223>.
- S. Kemp, 2021. *DIGITAL 2021: HUNGARY* Verfügbar unter: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-hungary?rq=hungary>.
- STEBBINS, Robert, A., 2007. *Serious Leisure: a Perspective for Our Time*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers. ISBN 978-0-7658-0363-4.
- TURNER, Victor, 2002. *A rituális folyamat*. Budapest: Osiris Kiadó. ISBN 963-389-286-4.

- TURNER, Victor, 2003. A liminális és a liminoid fogalma a játékban, az áramlatban és a rituáléban. In: DEMCSÁK, Katalin & KÁLMÁN C. György (Hrsg.). *Határtalan áramlás*. Budapest: Kijárat Kiadó, S. 11–50. ISBN 9789-6-395-2906-9.
- UNESCO, 2021. April. *UNESCO Report: Museums around the World in the Face of COVID-19*. [online] [2022-05-30] Verfügbar unter: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376729_eng.
- WULF, Christoph & ZIRFAS, Jörg (Hrsg.), 1994. *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer. ISBN 978-3-531-18970-3.
- WULF, Christoph, 1997. *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. ISBN 978-3-407-83136-1.
- ZIRFAS, Jörg, 2004. *Pädagogik und Antropologie*. Stuttgart: Kohlhammar Verlag. ISBN 3-17-017977-2.

S Obraz člověka a výchovy v Esejích Michela de Montaigne

Martin Strouhal^a

^a Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky
martin.strouhal@ff.cuni.cz

Received 17 August 2022

Accepted 3 November

Available online 31 December 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-009

Abstract The Concept of Man and Education in Michel de Montaigne's Essays

The study deals with the question of the relationships among the conception of human nature, its cognition and education in Michel de Montaigne's Essays. In the series of essays, Montaigne repeatedly rejects attempts to base his conception of human nature on anti-scholastic traditions operating with the general concepts of man. Montaigne's specific Christian scepticism ("new pyrrhonism") is the starting point and the argumentative

method for rejecting the reliability of general concepts and definitions. Whereas scholastic (as well as predominantly entire ancient) philosophy assumed the existence of an ideal species to be the essence that determines each individual's essential characteristics, Montaigne sees, on the contrary, man in the state of constant transformation, transition as crucial to understanding the human situation. This fundamentally transforms the traditional understanding of the relationship between a pattern and its imitation, into a relationship that has not only epistemological but also pedagogical and moral implications. Montaigne argues that subjectivity cannot be understood against the background of a general pattern, but only from itself, from ambiguities and paradoxes that, on the contrary, exclude, elude any generalization. Human nature cannot be captured in a general concept, it can only be exemplified from a specific experience. Thus, man is much more a transition (from one form to another) than a substance. The aim of this study is to show Michel de Montaigne as a modern and up-to-date thinker who, through his rhetoric and his way of grasping pedagogical issues, has opened up a number of educational questions that are relevant today: for example, how to understand the educational goal in a practical and informal way, how to work in education with the unique and the non-generalizable, and how to consider the relationship between knowledge and action.

Keywords education, Essays, experience, human condition, metaphysics, scepticism

Úvodem

Myšlení Michela de Montaigne nás ani mnoho set let po jeho smrti nepřestává překvapovat svou duchaplností, nadhledem, důvtipem, ale i velkorysostí a schopností sebeironie. Montaigneův zjev v evropských dějinách znamenal velmi mnoho a v kontextu středoevropské kultury zůstává stále nedocenen. Ačkoli se nestal otcem celé tradice jako jeho mladší současník Descartes (a možná právě proto), jeví se Montaignovo dílo o to zajímavějším, originálnějším a na svou dobu vysoce moderním. V tomto textu bych proto rád Montaigne představil nikoli jako všeobecně známou osobnost vyčnívající nad své současníky lehkostí literárního stylu s oporou v dokonalé znalosti latiny a latinských i řeckých klasiků, ale především jako autora s pozoruhodnou teorií lidské přirozenosti, člověka se skeptickými a progresivními názory na život v celé jeho šíři a jako myslitele, který v mnohém předznamenal příchod řady pedagogických myšlenek, jež se dle tradičních výkladů objevily poprvé až v osvícenství a konkrétně u Rousseaua.

Michel Eyquem de Montaigne (1533–1592) bývá vzhledem k historickému období, v němž prožil svůj život, označován za humanistického myslitele. Stejně tak figuruje v seznamech raně novověkých skeptiků (Popkin, 2003). Lze jej interpretovat též jako katolického filosofa, jenž se navzdory (a možná právě kvůli) svému skepticizmu nikdy neodklonil od oceňování tradic. I tato mnohoznačnost, ať zdánlivá, či skutečná, patří k charakteristickým rysům Montaigneovy osobnosti a k jeho myšlenkovému stylu. V následujícím textu se pokusím s využitím dnes již klasických Popkinových dějin skepticizmu stručně vymezit intelektuální situaci Montaigneovy doby a povahu specifického Montaigneova křesťanského skepticizmu. Skeptické stanovisko je Montaigneovým východiskem ke kritice poznávání skrze obecné pojmy a definice plátónsko-aristotelské metafyziky objektivních forem¹ a k jeho pojetí lidské přirozenosti a výchovy, jimž se budeme věnovat v druhé polovině textu.

1 Termín Bergsonův, označující typ metafyziky, která se při výkladu skutečnosti obrací k „nejvyšším“, dokonalým předmětům. Bergsonova filosofie ukazuje, že i forma je svou podstatou *trváním*, a nemůže být tedy chápána jako objekt vyňatý z časové dimenze (srov. Bergson, 2003, s. 17 a násl.). U Montaigne, jak uvidíme později,

Odkazy k *Esejům* jsou značeny takto: římskou číslicí kniha, arabskou číslicí kapitola, a poté stránka ve francouzském/českém vydání, např. (III, 13, s. 353/573). Pokud dané místo v revidovaném překladu Václava Černého chybí, je uvedeno pouze francouzské stránkování. Ve většině případů cituji podle českého překladu, jen v některých případech jej mírně upravuji.

Obnovený zájem o řecký skepticismus v 16. století

Jak ukazuje ve svých dějinách skepticismu americký badatel Richard Popkin (2003), 16. století je stoletím velké renesance skepticismu. Čtou se a překládají autoři jako Sextus Empiricus, Cicero, Diogenes Laertios (Popkin, 2003, s. 17). Do středověké latiny pronikl výraz „scepticus“ patrně v 15. století, a to právě v překladu Diogena Laertského (1430) a ve dvou neidentifikovatelných překladech Sexta Empirica ve 14. století (Popkin, 2003, s. 17). Důvody pro oblibu skeptického postoje lze hledat prvotně v krizi křesťanství, vyvolané nejrůznějšími herezemi 15. století, a poté intelektuální krizí reformace v 16. století (Popkin, 2003, s. 1–16). Dle skeptického stanoviska je lépe zdržet se jakéhokoli soudu, není-li možné rozhodnout, zda je pravda na straně katolické, či reformované strany. Masivní recepce skepticismu začíná ale až po roce 1562, po Hervetových² vydáních latinských překladů kompletního díla Sexta Empirica a díky humanistickému hnutí se šíří Evropou.

se tento náhled ukazuje v reflexi o vztahu mezi stejností a podobností v eseji *De l'expérience* (III, 13).

- 2 Gentian Hervet (1499–1584), sekretář kardinála z Lorraine, humanista a teolog, mj. krátkou dobu vyučoval též na Collège de Guyenne, kde studoval i Montaigne. Podobně jako Petr z Valencie, jenž roku 1576 vydává *Academica* (dějiny starověkého skepticismu, které byly směrodatné až do pol. 19. století), tvrdí jako důsledek nemožnosti rozumového poznání, že „Ježíš je jediný mudrc hodný následování“. Významným skeptikem Montaignovy doby byl i Francisco Sanches(z) (1552–1633), portugalský christianizovaný Žid, který po příchodu do Bordeaux působil jako lékař a jako učitel filosofie a medicíny v Toulouse. Roku 1581 vydává radikálně skeptické pojednání *Quod nihil scitur*, v němž pojem vědění přisuzuje pouze Bohu, protože člověku není dáno spolehlivě vědět ani to, že nic neví (srov. Popkin, 2003, s. 37–38).

Hervet v předmluvě k vydání Sextových *Adversus Mathematicos* z roku 1569 píše, že „našel v Sextovi mnoho argumentů proti pohanům a dobovým heretikům, kteří usilují o poměrování věcí rozumem a kteří je nechápou, protože nevěří. V Sextovi lze nalézt příležitou odpověď novým akademikům (*nouveaux academiciens*) a kalvinistům. Skepticismus tím, že rozporuje každou lidskou teorii, vyléčí lidi z dogmatismu, přivede je k pokoře a připraví je k přijetí Kristova učení“ (Popkin, 2003, s. 37). Hervet zdůrazňuje tezi, že „žádné lidské poznání nemůže odolat námitkám, které lze proti němu vznést“. Z toho plyne nutnost obratu k jediné jistotě, kterou máme, a tou je Zjevení.

Skepse jako metoda a jako možný základ křesťanské víry (Apologie Raimunda ze Sabundy)

Hlavním skeptikem 16. století byl nepochybně Montaigne, jenž ve skeptických úvahách navazoval zejména na Diogena Laertského (podobně jako François Rabelais ve svém Gargantuovi), ale též na soudobé autory, předchůdce či současníky, u nichž se objevují argumenty opírající se o prokazatelnou různost mínění, ale i na ty, kteří měli tendenci využívat skepticismus jako jeden z nástrojů k odmítání diskursivního poznání a k udržení a prohloubení křesťanské víry na základě Zjevení (srov. Popkin, 2003, s. 27).

V Apologii Raimonda Sébonda (jedná se o 12. kapitolu II. knihy *Esejů*) se možná nejlépe ukazuje, jak zvláštního druhu byl Montaigneův skepticismus. Pokusím se zde v krátkosti shrnout hlavní teze tohoto textu a ilustrovat je několika citáty.

Montaigne přijímá pyrrhonské stanovisko jako nejfilosofičtější ve smyslu pravdě nejbližší. Nevyužívá ho však k ryze agnostickým závěrům, jak je v pyrrhonismu obvyklé, neupadá do lidsky (existenciálně) bezvýhodného stanoviska opuštěnosti. Pyrrhonismus naopak chápe jako předstupeň pokorného lidského ducha k pravé křesťanské víře.

Struktura textu vykazuje zhruba tři části. První Montaigne věnuje stručnému uvedení ke spisu *Přirozená theologie, tedy kniha o „věcech stvořených“ magistra Raimonda ze Sabundy*. Poté se obrací proti námitkám, které byly proti Sebondovi činěny. Zde se Montaigne zcela staví za stanovisko, že byť rozum sám nestačí k obhájení víry ve smyslu

náboženských pravd (1. druh námitek), je zcela legitimní Sebondův postup, totiž pokus posílit víru rozumovými argumenty. V souvislosti s námitkami kritiků, že Sebondovy argumenty jsou slabé, poukazuje Montaigne na stejnou neúčinnost jejich protiargumentů a vyvozuje z toho závěr, že rozum sám od sebe a ze sebe nemůže stanovit nic pevného.

Velká část tohoto oddílu je pak věnována příkladům nedostatečnosti lidského rozumu, na základě čehož Montaigne kritizuje všechny antické filosofie, které si nárokují nějaké pevné, jisté poznání – jedním z hlavních důvodů, proč odmítat nabubřelé filosofie všech možných jistot, je ten, že tyto filosofie nedokážou uvést člověka v duševní klid a vyrovnanost, jež jsou základem dobrého a šťastného života. Na vcelku naivních srovnáních s živočišnou říší se Montaigne pokouší ukázat vnitřní puzení zabývat se filosofickými a teologickými problémy jako handicap. Ve srovnání s různými živočichy a jejich činnostmi se lidský rozum ukazuje jen jako průměrný nástroj orientace ve světě. Rozum se s oním puzením zabývat se nezodpověditelnými otázkami „vyrovnává“ omezenými a falešnými závěry. Žádná jistota ani pravdivé poznání nejsou v rámci pouhého rozumu možné (II, 12, s. 165/349).

Důvody, jež Montaigne k tomuto stanovisku vedou, jsou rozebírány v další části. Ústřední je teze, že z učenosti nelze vyvodit žádný užitek pro lidskou praxi, protože praxe má za cíl nejen dosažení klidu a rovnováhy (stoicismus), ale i spokojenosti. Prostá rozkoš a zdraví, jakási přirozená rovnováha, je pro Montaigne cennější nežli teoretizování. Pravá moudrost tak spočívá v oceňování věcí podle toho, „jak užitečné a vhodné jsou k životu“ (II, 12, s. 201/359). Nejedná se tu ale o jakýsi epikureismus v upadlém smyslu. Jde o praktikismus života, který užívá rozumu proto, aby se vyhýbal strastem. Tento praktikismus Montaigne chápe z hlediska jeho širšího smyslu v celku stvořeného světa. Jde o nahlédnutí přirozeného řádu, nejlepšího tělesného i duševního stavu, poznání toho, co nás jakožto živé tvory spojuje s veškerenstvím a s boží vůlí. Zdaleka ne všechny tyto myšlenky bychom v *Apologii* našli v jejich explicitní podobě, avšak mám za to, že je lze uvést v interpretaci jako důsledky poměrně neuspořádaných narací

tohoto textu, jichž Montaigne užívá namísto systematického výkladu. Filosofické poznání i sama cesta k němu vedoucí, totiž *ratio*, jsou neseny čímsi v duchu biblického Satanova slibu. Morem člověka je jeho domnění, že ví (II, 12, s. 149–152/337–8).

Ve třetí části se Montaigne pokusí, jak sám říká, odpovědět na otázku, zda je z těchto předpokladů, kdy si přiznáme vlastní omezenost a pročistíme tak své myšlení od nereflektovaných a neoprávněných domněnek, odvoditelná nějaká pravda, nebo alespoň síla, vedoucí jeho úsilí dobat se pevného poznání. I zde se však ukazuje nepřekročitelnost omezenosti lidské přirozenosti, která ovšem znamená zároveň něco pozitivního. Stejně jako u Sokrata vědoucím nevěděním i zde člověk těžší z nahlédnutí svých mezí, získává v duchu křesťanství na opravdovosti a pokoře. Montaigne ale musí blíže ukázat jak.

Hledání počíná odlišením „davů“ a „sboru znamenitých a vybraných lidí“, jinými slovy: Montaigne chce zkoumat člověka v jeho nejvyšším duchovním a mravním vzruchu, což znamená kriticky zhodnotit hlavní filosofické školy (II, 12, s. 220/362). V jeho příkladech a rozlišeních jsou to především peripatetikové, epikurejci a stoikové, kteří se založením a pěstováním věd stali zakladateli dále tradovaného filosofického omylu, že totiž na poznatky vědy a filosofie lze pohlížet jako na spolehlivé (pravdivé) vědomosti. Naopak Pyrrhon a skeptikové se zdají být Montaignovi nejfilosofičtější v pravém slova smyslu. Jsou pravdě nejbližší, neboť prohlašují, že po ní stále pátrají. Zde je však třeba upřesnit, co Montaigne na této pozici uspokojuje. U těchto skeptiků se nejen tvrdí omyl těch, kteří se domnívají, že pravdu našli, ale kritizuje se i postoj těch, kdo tvrdí, že pravdy není možno lidskými silami dosáhnout. Hlavní nárok skepticismu, tj. *zdržení se soudu*, tu nabývá křesťanského zabarvení či kvality: „Zjistit míru naší moci, poznat a posoudit neshodnost věcí, to je totiž veliká a krajní věda, a oni pochybují, že by jí člověk byl mocen“ (II, 12, s. 221/363). Vychází tu tedy jakási síla nevědomosti, jež sebe samu jako nevědomou nahlédla a sama sebe odsuzuje – sókratovské východisko je tu zřejmé, jiné však jsou jeho další konsekvence.

Skepticismus je pro Montaigne jediným svobodným myšlenkovým postojem, jenž se vymezuje vůči všem ostatním doktrínám, jako jsou

např. stoicismus a epikureismus. Názory těchto škol či postojů se brzy stávají pro ty, kdo je zastávají, dogmaty, což jim zabraňuje podívat se na věci z jiné perspektivy, než je ta stávající. Člověk ale nemůže vycházet z předsudků – zde nastupuje pyrrhonské učení, které Montaigne organicky rozvíjí v učení o marnosti pýchy lidského rozumování před boží všemohoucností: „Čím více se vzdáme a svěříme Bohu a zřekneme se sebe samých, tím větší ceny nabýváme“ (II, 12, s. 226/367).

Z protichůdných tvrzení různých škol a z omezenosti lidského rozumu, který nikdy nemůže obsáhnout úplné vědění o věcech, přistupuje Montaigne ke kritice antických theologických názorů, veda stejnou argumentací. Boha nelze racionálně vymezit a pojmově uchopit (II, 12, s. 234/370). Z toho plyne jasné odmítnutí jakékoli formy nazírání podstat, a tedy v jistém smyslu metafyziky forem. „Nemáme“, říká doslova Montaigne, „žádné spojení s podstatou bytí, neboť veškerá lidská přirozenost je vždy uprostřed mezi zrozením a umíráním a rodí jen nejasná zdání, chatrná a nejisté domněnky“ (II, 12, s. 348/398).

Závěr celého spisu tvoří důkazy o omezenosti poznání skrze smyslové vnímání, které Montaigne, spolu s nahlédnutím klamnosti poznání rozumového, vedou k odmítnutí „rozletu zkoumání do bezuzdné zvůle“, k přesvědčení, že vzhledem k podstatné nestálosti všeho kolem i v nás, je jedinou smysluplnou životní pozicí pyrrhonské zdržení se jakéhokoli definitivního soudu ve světle křesťanských naučení.

Montaigne tedy zjevně není myslitel substancionalismu, který v té době zastávala řada jeho současníků včetně protireformačních skeptiků (např. Pierre Charron). Přináší vizi člověka jako nikdy nehotové a v poznání nikdy nezachytitelné bytosti. To je důsledek jeho pyrrhonismu, jenž mu zabraňuje přijmout možnost pozitivního myšlení v jakékoli formě. Člověk sice je v jistém smyslu nositelem lidské formy (podstaty), ale nikoli dogmaticky, pozitivně. *Je neustálým přechodem z jednoho stavu do druhého, jeho osobní historie se mění od minuty k minutě.* Montaigne říká, že je nemožné člověka pozitivně zachytit, ale *jistotu* nachází právě v něm, v jeho *neustálé proměně*. Je to jistota jen negativní, která u mnohých jeho současníků vyústila v ateismus. U Montaigne však existuje víra v člověka a ve věčné pravdy, které se v něm odrážejí; nepotřebuje Boha

v ortodoxní podobě katolické, ani protestantské. Jeho víra v člověka se blíží spíše víře v otevřenou budoucnost, a tedy původní křesťanské zvěsti (II, 12, s. 350–1/400–1).

Exemplum a zkušenost

Ze stručného nástinu povahy Montaignova skepticismu rozumíme, proč tolik zdůrazňoval, že problém člověka nemá být předmětem pozornosti pouze logiků a metafyziků. Montaigne nabízí čtenáři portrét sebe sama, bez nároku na filosofickou či obecnou průkaznost svých reflexí, nabízí *konkrétní* obraz *konkrétního* člověka – sebe (I, *Au lecteur*, s. 49). Stále mluví o sobě, a tím rozvíjí logiku stavby všech protikladů, které člověk v sobě reprezentuje (změť a nepodobnost). V individuálním životě nelze nic zobecnit, vše je „de soi“.

Navzdory vládnoucí dobové filosofii Montaigne nepřijal tradiční (scholastickou) ontologii a ani převážnou většinu principů klasické vzdělanosti či klasického vzdělávání, byv náтурой člověkem moderním. Ve věcech filosofie i společenské praxe, v otázkách metafyzických i ryze živočišných se Montaigne zdá být střízlivým praktikem, jemuž však nechybí nadhled a schopnost formulovat odpovědi na důležité teoretické a mravní otázky, které nám život staví do cesty.

V řadě esejů, především pak ve 13. kapitole jejich III. knihy (*De l'expérience*), se Montaigne vyrovnává s otázkou, jaký je vlastně vztah stejného a podobného, resp. vztah mezi podstatou – formou (EIDOS, MORFÉ) a její nápodobou. Je průkazné, že Montaigne se nikdy neztožnil s tradiční scholastickou, původně platónsko-aristotelickou představou, že by o poznání skutečnosti měl rozhodovat její neměnný základ, idea či forma, určující tvar, bytostné určení ve smyslu Aristotelovy druhové podstaty (*Met.* XII, s. 279 a nás!; viz též výklad o podstatě v knize VII); a už vůbec ne s názorem, že myšlenky tradičních autorit by měly být měřítkem pravdivosti.³ Byl naopak přesvědčen,

3 Z četných výhrad vůči konformismu s aristotelismem, který je nadřazován poznání zkušenostnímu či podle zdravého rozumu, lze vybrat např.: „Naše duše se dává do pohybu pouze na čestné slovo, je vázána a nucena se řídit vrtochem cizích choutek, žije služebnický a otrocký pod panstvím cizího učení. Tak dlouho nás

že skutečnost – a především skutečnost lidskou, lidský život – nelze poznat jinak než z něj samého, tj. vždy individuálně. A protože jsme přece jen nejlépe sami sobě, je nejpříhodnější zaměřit se na zkoumání vlastního života a stavů ducha. Tedy kromě výrazné subjektivizace problému poznání se u Montaigne jedná i o rehabilitaci zkušenosti jako možného přístupu k pravdě: „Zkoušíme všechny prostředky, které nás mohou k poznání dovést. Když nám nestačí rozum, používáme zkušenost“ (III, 13, s. 353/573). Jako příklad komplikující tradiční výklad poznání uvádí Montaigne hráče karet, kteří se orientují podle odlišností na rubech jednotlivých listů jinak sobě podobných karet. Jde o doklad toho, že „podobnost nečiní věci tak stejnými, jako je rozdílnost činí jinými. Příroda si uložila, že nestvoří nic dalšího, aby se to nijak nelišilo“ (III, 13, s. 354/573).

Rozdílnosti jsou proto pro Montaigne daleko důležitějším poznávacím vodítkem nežli podobnost, jež podle platonizujícího výkladu spojuje věci do jedné kategorie vztahující se k jedné společné, obecné podstatě. Pokoušíme-li se z podobností dějů vyvodit nějaké obecné závěry, vždy selháváme, protože události jsou si vždy nepodobné (III, 13, s. 353/573). Vztahy mezi jednotlivými figurami a událostmi, tak, jak je prožíváme, nelze budovat stejně jako v klasických filosofických pojednáních, tj. identifikací znaků společných všem případům a jejich spojením do definice. Montaigne zdůrazňuje, že „každý příklad pokulhává“ (III, 13, s. 359/578) a i když se jeden druhému podobá, jedinečná událost uniká jakémukoli „zpříkladnění“ (srov. Demonet, 1999, s. 5). Má-li být něco podobné (a nikoli stejné), musí být v základě podobnosti rozdílnost. Proto vše podobné je jakožto rozdělené diferencí nepodobné, a to i vůči ostatním věcem, i vnitřně (sobě nepodobné). Stejná zkušenost,

vodili v kširách, že již neumíme kráčet volně. Naše ráznost a naše svoboda vyhasly. V Pise jsem blízce poznal řádného, ale tak Aristotelem potrhého muže, že nejobecnějším z jeho dogmat bylo: měřítkem a pravidlem všech rozumových představ a veškeré pravdy je shoda s Aristotelovým učením“ (I, 26, s. 223–4/134).

již Montaigne popisuje v kapitole *De l'expérience*, je i v pozadí jeho (stále neúspěšné) snahy najít svou vlastní podobu.⁴

Co tedy spojuje věci podobné, když jejich základem je rozdílnost? Rozdílnost jednotlivých zkušeností ukazuje limity každého vzoru, který se v humanistické vzdělanosti promítá do podoby exempla stanoveného klasickou antickou učeností. Mudroslovné citáty představují určitou podobu života, již máme žít, Montaigne však ukazuje, že události, s nimiž máme zkušenost, jsou si navzájem tak nepodobné, že je z nich obtížné cokoli vyvodit. Proto nelze předpokládat, že by tradice opírající se o exempla či exemplární učenost mohla přinést skutečné poznání. Nabízí totiž *obecnou* moudrost k opakovatelnému napodobování. Montaigne ale usiluje o pochopení zkušenosti, které je nezbytné pro úspěšné zvládnutí jedinečného života. Univerzálně jediná kvalita je pouze *rozmanitost*. Na rozdíl od mladšího a slavnějšího současníka Descarta Montaigne nevěří, že by bylo možné vytvořit reprezentaci světa v obecném vědění či systému. Ve věcech existuje nekonečná mnohost a diverzita. Žádná tradice ani dovednost nereprezentuje svět, nýbrž pouze toho, kdo s nimi činí zkušenost. „Naše proměnlivé jednání má jen velmi malý vztah k pevným a neměnným zákonům“ (III, 13, s. 354/574).

Montaigne překonává anticko-středověké dědictví v tom, že nemluví o člověku obecně, pomocí modelů a definic, nýbrž o člověku konkrétním, existujícím, trpícím a toužícím, radujícím se a užívajícím všech radostí života (srov. III, 13, s. 367/585). Původně jen antidogmatický

4 „Jako se žádná událost a žádný tvar zcela nepodobá druhému, tak se také žádný od druhého úplně neliší [...]. Kdyby se naše tváře navzájem nepodobaly, nebylo by lze rozlišit člověka od zvířete; kdyby nebyly navzájem rozdílné, nebylo by lze rozlišit člověka od člověka. Všechny věci nějakou podobností souvisejí, všechny příklady kulhají a vztah, odvozený ze zkušenosti, je vždycky šalebný a nedokonalý; nicméně po nějaké stránce lze věci vždy srovnávat. A právě takovým způsobem slouží zákony a přiléhají ke každé naší záležitosti nějakou vzdálenou, násilnou a nepřímou interpretací“ (III, 13, s. 359/578). „Raději bych se vyznal dobře v sobě než v Ciceronovi“ (III, 13, s. 364/582). „Každý si připadá sebejistý a spokojený, každý si myslí, že se v sobě vyzná dostatečně, a znamená to jen, že se nikdo nevzná ani za mák“ (III, 13, s. 365/584).

pyrrhonismus přenáší na skutečně existenciální rovinu. Jak zmiňuje též autorka úvodní studie k námi citovanému sborníku studií o Montaigneovi Marie-Luce Demonet (1999, s. 15–16), „být“ u Montaigne je vždy „být něčím“, tedy být čestný, zbabělý, zahanbený či bohatý, bytí člověka není uzavřeno do stabilní definice, neboť jak jsme viděli v Sebondově apologii, „Nemáme žádné spojení s podstatou bytí, neboť veškerá lidská přirozenost je vždy uprostřed mezi zrozením a umíráním“ (II, 12, s. 348/398). Proto je otázka bytí spjata výslovně s lidskou přirozeností, kde definice člověka je nemožná, díky nepevné, uplývavé a konečné povaze jeho přirozenosti.

Humanismus a lidská přirozenost. Transice jako forma života

To, co se označuje jako Montaigneův humanismus, jak zdůrazňuje ve své studii J.-Y. Pouilloux (1999, s. 33), vychází z Montaignova přesvědčení, že „Chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition“ (III, 2, s. 45). Neznamená to však, že by v každém člověku existoval jakýsi univerzálně platný, pro všechna individua stejný vzor či podstata lidství. „La condition humaine“ je spíše sérií možných pohybů, jejichž povaha je výslednicí poměru mezi náturou, výchovnými vlivy a zkušeností se sebou samým (tj. se směsicí oné náтуры a výchovy). V principu ale není stanoveno žádné omezení, které by člověka limitovalo v tom, vydat se v myšlení a jednání dosud neznámým, případně velmi nepravděpodobným směrem. Lidská přirozenost se proto stále mění a u dvou jedinců není nikdy stejná. „Člověk může mít k druhému člověku dále než ke zvířeti“ (I, 42, s. 365). Jak opět zdůrazňuje Pouilloux, v Montaigneových výrocích o lidské přirozenosti, kterou si každý člověk v sobě nese jakoby „vcelku“, zúplna, (*la forme entière de l'humaine condition*) „forma nevyovídá nic o bytí, [...] označuje pouze způsob, jakým se bytí ukazuje, způsob jeho manifestace“. „*L'humaine condition* proto neoznačuje nějaký předpoklad ‚essence‘ člověka, nýbrž nevyhnutelné vnější danosti, jimž je podřízen každý člověk jako smrtelná bytost“ (Pouilloux, 1999, s. 34).

Tyto nevyhnutelné danosti přitom nespádají jen do sféry nutnosti vnějšího světa, nýbrž dotýkají se nás též zevnitř, svým způsobem jimi sami jsme. Montaigne zmiňuje opakovaně jako příklad vnitřní

nesourodost stavů ducha, kterou nelze zrušit, ačkoli je pro každého svým způsobem značně problematická. Jsme i nejsme sami sebou, jak konstatuje v eseji *De la vanité*: „Bojím se, abych změnou neztratil [...] Já dnešní a já tehdejší jsme opravdu dva“ (III, 9, s. 233/533). V základu našeho vědomého pobývání je diverzita, heterogenita, rozpor, nikoli identita, stejnost. I když stále zůstává v platnosti, že moje já – jakkoli odlišné od toho, kým jsem byl dříve – je tvořeno celou sérií nestejných podob mého ducha, které mě dovedly až k tomuto okamžiku. Jsem tedy v každé chvíli mého trvání rozpoznatelný jako já. To, co dělá jednotlivé věci podobnými, je zároveň tím, co je odlišuje. Aby si mohlo být něco podobné, musí to být zároveň různé. A tato různost je předmětem Montaigneovy pozornosti nejen v antropologii, ale především ve výchovných názorech. To, nač se má zaměřit naše pozornost, není v sobě se sebou identický, neměnný vzor, nýbrž otázka *přechodu* mezi jednou formou člověka ke druhé, mezi dřívější a aktuální zkušeností, mezi „námi včera“ a „námi dnes“.

V tomto smyslu vyznívá zdánlivě „alibistický“ úvod k *Esejům*, kde Montaigne činí předmětem i kritikem svých reflexí pouze jejich subjekt, totiž sám sebe. Nejde však o alibismus, nýbrž o snahu co nejpresvědčivěji a zároveň autenticky podpořit váhu zjištění, k nimž se Montaigne dopracovává. Nemohu-li dokonale poznat ani sám sebe, nelze očekávat, že budu schopen poznat něco jiného, než čím sám jsem, nebo co nijak nesouvisí s mou zkušeností. I tak se ale pole možných zkoumání ukazuje jako velmi široké, protože lidská přirozenost je neredukovatelně komplexní, zahrnujíc v sobě všechny možnosti, jež individuální člověk může realizovat.⁵ „Člověk je tvor ohromně marnivý, různorodý

5 Jak upozorňuje Robert Miner (2017, s. 1) hned v úvodu své knihy srovnávající Montaigneovo dílo s Nietzscheovým, Montaigne, podobně jako tento moderní německý autor, se neustále zabýval otázkou „masky“, která, jak píše Nietzsche, je vždy tam, kde je i hloubka (Miner, 2017 a Nietzsche). Montaigne se však obává toho, že bude nepochopen těmi, kdo se s ním budou seznamovat skrze jeho texty. Ty proto nemohou být pouhými záznamy jeho myšlenek, které už samy o sobě jsou jen nedokonalou stopou, záznamem určité stránky jeho jinak komplexní životní zkušenosti. Text musí fungovat jako kontrapunkt k melodii života tak, aby se kniha mohla stát harmonickým záznamem živé zkušenosti. S tím se pojí nutnost nic

a nestálý. Je obtížné v něm založit stálý a jednotný soud“ (II, 1 *De l'inconstance de nos actions*). Toto konstatování ale není definice, je výsledkem pozorování, které, jak Montaigne zdůrazňuje, není filosofickou analýzou (srov. např. III, 13, s. 367/585 a násl.). Proto se Montaigne věnuje spíše tématům, jako jsou konfrontace dobře a špatně prožitého života či postup od planých mínění k hodnotnějším, než by se zabýval hledáním obecných definic.⁶ V průběhu Esejů se ovšem postupuje od jednotlivých zkoumání sebe sama k důsledkům těchto sond pro celé lidstvo: je zbytečné pokoušet se zkrotit lidskou povahu vzpírající se každé definici, protože jediná jistota je v existující diverzitě a nestálé povaze lidské přirozenosti (srov. III, 1, s. 19–20).

Výchovné názory

Minerova knížka o paralelách v myšlení Michela Montaigne a Friedricha Nietzscheho ukazuje na zásadní podobnost jejich filosofí ve vztahu k obecnému, k hodnotám, principům. U obou myslitelů vystupuje do popředí neochota skrývat se za obecným vzorem, normou. Jako by zobecnění životní situace ve výkladu toho, „jak by to mělo správně být“, mohlo přímo ohrozit autenticitu našeho konání, jako by se mohlo podílet i na destrukci konkrétní osoby, ba dokonce samého života. V každém morálním aktu je však vždy přítomno cosi obecného – dobré věci jsou dobré ne proto, že se pro ně rozhodují, nýbrž proto, že je rozeznávám jako sobě příslušné. Montaigneova snaha se tedy soustřeďuje do prostoru mezi obecným a jedinečným, ale nesměřuje k obecnému, nýbrž k jedinečné a „pohyblivé“ skutečnosti. To ho přivádí k otázce, jak lze tolik nejrůznějších lidí přivést do jednoho společného světa – k otázce výchovy.

neskrývat ani nepřikrášlovat, být třeba až syrově věrný realitě, kterou člověk prožívá a pro sebe si ji vykládá.

- 6 „Myšlení si zatěžujeme samými obecnými pojmy a všeplatnými příčinami a zákonitostmi, které se pěkně přičiňují i bez nás, a ponecháváme stranou to, co je nám vlastní, Michela, ačkoliv je nám blíže než člověk jako takový. Nuže mně většinou stačí má vlastní společnost, ale chtěl bych, aby se mi v ní také víc líbilo než jinde“ (III, 9, s. 219/530). Viz též výsměšné glosy adresované teoretickým filosofům (I, 25, s. 204/117).

Výchova zaujímá jedno z předních míst v mravních úkolech člověka. Z dosavadního výkladu plyne především to, že podle Montaigne se výchova člověka nemůže dít podle obecných modelů, nelze formulovat její cíl v obecné rovině. Jak Nietzsche, tak Montaigne věnují této otázce mnoho pozornosti. Pokud jde o vzdělávání, zdůrazňuje Montaigne nebezpečí vědění, které neslouží ničemu jinému než okrase, případně je získáváno bez opodstatnění založeného na rozumovém zdůvodnění či pragmatických důvodech zkušenostních. Takové vědění je v zásadě posvěceno jen tradicemi. Montaigne píše: „K čemu je nám plné břicho masa, které se nevstřebává, nepřetváří se v nás – nepřidává-li nám a neposiluje nás?“ (I, 25, s. 208/120). Nápadně to připomíná Nietzscheův vtipný příměr z jedné *Nečasové úvahy* (2005, s. 97–98) o hadovi a pozřených králíciích,⁷ jenž byl nepochybně inspirován četbou eseje *Du pédantisme*. Vzdělání, které v člověku pouze „dlí“ a nepřispívá k jeho vlastní tvořivé činnosti, je zbytečné. Montaigne má na mysli především nespočet dobových krasořečí a antických moudrostí, jimiž bylo zvykem ornamentovat intelektuální práci a zejména texty. Ne že by Montaigne

7 „Moderní člověk s sebou posléze vleče nesmírné množství nestravitelných kamenů vědění, které příležitostně v těle řádně rachotí, jak se praví v pohádce. Tento hluk prozrazuje nejvlastnější rys moderního člověka: podivuhodný protiklad nitra, kterému neodpovídá vnějšek, a vnějšku, kterému neodpovídá nitro, protiklad, který staré národy neznaly. Vědění, jež je přijímáno v nadbytku bez hladu, ba proti potřebě, nepůsobí teď už jako přetvářející motiv, tihnoucí projevít se navenek, a zůstává skryto v jakémsi chaotickém vnitřním světě, který moderní člověk se zvláštní hrdostí označuje za sobě vlastní ‚niternost‘. Říká se pak arci, že máme obsah a že se nám jenom nedostává formy, ale to je protiklad u všeho živého zcela nemístný. Naše moderní vzdělání není ničím živým právě proto, že je bez tohoto protikladu naprosto nepochopitelné, to znamená: není vůbec žádným skutečným vzděláním, nýbrž jen jistým druhem vědění o vzdělání, setrvává u ideje vzdělání, u pocitu vzdělání, nevzhází z něho žádné vzdělané rozhodnutí. Co je však skutečným motivem, co jako čin vystupuje viditelně navenek, neznamená pak často nic víc než lhostejnou konvenci, žalostné napodobování nebo i zpitvoření. Nitro se pak zřejmě nachází v rozpoložení podobném rozpoložení hada, který pohltit celé králíky a v tichém klidu ulehl na slunce a vyhýbá se každému pohybu, kromě nejnutenějších. Vnitřní proces je nyní věcí samou, jeho vlastním ‚vzděláním‘. Každý, kdo jde kolem, má jen jedno přání, aby totiž takové vzdělání nezahynulo na nestravitelnost“ (Nietzsche, 2005, s. 97–98).

těchto odkazů k řeckým a římským hojně klasikům neužíval, dělá to však velice často se záměrem tyto klasiky a na ně navazující tradice zpochybnit, a vždy s odstupem, který je vyjádřen v jeho stanovisku v eseji *O pedantismu*: „Měli bychom se pítit po tom, kdo ví něco lepšího, a ne, kdo ví více. Říkáváme sice: ‚Tak praví Cicero!‘ – ‚To jsou zásady Platónovy!‘ – ‚To jsou právě slova Aristotela!‘ – Co však říkáme sami? Jak soudíme? Co činíme? Papoušek by to dovedl lépe“ (I, 25, s. 207/120). Podobně o kus dále cituje Euripidův verš ze Stobaia: „Příliš spoléháme na jiné, čímž naše vlastní síly odumírají [...]. I kdybychom se snad mohli stát učením učeností druhého, moudří můžeme být jen moudrostí vlastní“ (I, 25, s. 208/120).⁸

Montaigne považoval za důležité zejm. rozvíjení *soudnosti*, schopnosti člověka nezávisle na typu vědomostí posoudit věci zdravě, spravedlivě a rozumně; navrhuje proto zabývat se pouze tím, co soudnost rozvíjí: „*Je důležitější míti hlavu dobře připravenou, nikoli naplněnou*“ (I, 26, s. 222/133). „Vědět z paměti není vědět: je to jen udržovat, co svěřili naší paměti do úschovy. Co víme pravým způsobem, s tím zacházíme, aniž se díváme na vzor, aniž pošilháváme po své knize. Jenom na potvrzu je taková číře knižní domýšlivost“ (I, 26, s. 225/135).

Francouzský historik výchovy Gabriel Compayré (2007, s. 82) píše, že „Mezi Erasmem, vzdělavcem klasického typu nadšeným pro antickou literární učenost, a Rabelaisem, novátorem zaměřeným k rozvoji praktických schopností člověka, stojí figura Montaigneova jako uměřený

8 „Snažíme se jen naplnit paměť, a soudnost a svědomí necháváme prázdné [...] naši pedanti pořádají rabovací výpravy do knih za věděním, ale zůstává jen na krajíčku mezi pysky a jenom je zase vyvrhnou a vypustí do větru.“ Sebekriticky pak reflektuje situaci, jež je velmi podobná naší: „Je přímo nádhera, jak dobře se ta hloupost zahnízdila v příkladu, který sám skýtám. Cožpak se já sám ve větší části spisu, který máte před očima, chovám vůbec jinak? Procházím se, sem tam si ukrádám z knížek výroky, které se mi líbí, ne však abych si je uložil, neboť takové úložny nemám, ale abych je přenesl do knihy další, téhle, v níž se po pravdě řečeno nestaly o nic víc mými, než byly na svém původním místě“ (I, 25, s. 206–7/119). „Vědomosti však nesmíš duši přidávat, musíš jí je vtělovat; nesmíš ji vědomostmi skrápět, ale prolnout; a jestliže vědění duši přizpůsobíš a její nedokonalý stav nezlepší, pak jistě bude mnohem lepší nechat vědění vědění“ (I, 25, s. 211–2/123).

prostředník s pedagogikou nevtíravou a obávající se jakýchkoli excesů“. Rabelais chtěl rozvíjet humanistické i přírodovědné vzdělání a obě zaměření považoval za stejně důležitá. Podle Montaigne však vědy máme pouze „ochutnávat“, nikoli z nich „prát do hlavy“ všechno vědění. Compayré (2007, s. 82) proto přirovnává Rabelaisův a Montaigneův vztah k vědění k přístupu nenasytného obra s neukojitelným hladem na jedné straně a gurmata s uměřenou a vytríbenou chutí na druhé.

Odmítnutí specializace a zdravý úsudek

V eseji *O výchově dětí* (I, 26) Montaigne podobně jako později Freud uvádí, že i když „v pojednání výchovy a vyučování dětí spočívá vůbec ta největší a nejzávažnější nesnáze lidského vědění“ (I, 26, s. 221/131), musí se stát otázka výchovy důležitou součástí úvah o člověku. Nicméně i zde postupuje Montaigne v souladu se svou metodou vztahovat vše k sobě. Výchovu nezkoumá jako předmět vědy, nýbrž jako fenomén, obsah své vlastní zkušenosti – zkušenosti s výchovou, které byl kdysi sám podřízen, ale též zkušenosti, kterou nabyl v průběhu života a která má nějakou souvislost s edukací. A protože se sám cítí jen velmi málo vzdělán k tomu, aby vychovával druhé (I, 26, s. 220/131), jsou i výklady výchovy představeny jen jako svědectví o tom, co se v Montaigneově životě osvědčilo a co nikoli. Nechce tedy člověka v pravém smyslu vychovávat (formovat), nýbrž vyprávět o něm (III, 2, s. 44): „Jiní člověka formují; já o něm vyprávím a zobrazuji ho jako velice špatně vychovaného; a kdybych ho měl nově upravit, učinil bych ho věru zcela jiným, než jakým je.“

Výchovu Montaigne chápe jako umění pomoci člověku dospět k dobrému charakteru a úsudku, nikoli jako formování odborníka-specialisty. Compayré (2007, s. 84) upozorňuje, že Montaigne má jako jeden z prvních na srdci systematickou kultivaci obecně lidských kvalit, jako je soudnost, vkus či elementární citlivost. Užívá sice termínu „gentilhomme“, nikoli „homme“, nicméně typicky rousseauovské motivy zdůrazňující nutnost výchovy všech lidí tu lze již zaznamenat – nejedná se jen o výchovu šlechticů, nýbrž o kroužení kolem otázky, co je lidská přirozenost a jak ji lze poznat a zkultivovat.

Ačkoli Montaigne od raného dětství vládl dokonalou latinou,⁹ nepodlehł uchvácení velké části svých současníků antickou vzdělaností a neučinil ze znalosti klasických jazyků vyučovací cíl. Nezáleží mu na tom, zda se dítě naučí psát a mluvit latinsky – naopak je nutno vyžadovat, aby se stalo lepším, chytrým a opatrným, aby byl jeho úsudek co nejzdravější.

Především je třeba odmítnout knižní vzdělávání. Učíme se skrze slova slovům, nikoli věcem samým, konstatuje Montaigne. Důležitá je zkušenost, mezilidské setkávání, pozorování věcí kolem nás, přirozené podněty a inspirace ducha. „Zabýváme se více interpretacemi interpretací a knihami o knihách než věcmi“ (III, 13, s. 358/577). Za slovy se ztratila zkušenost. Věci musejí předcházet slovům, nikoli naopak. Jak si všímá i Compayré (2007, s. 87), Montaigne zde evidentně předjímá Komenského didaktické zásady i Rousseauův ideál přirozené výchovy. Hlásí se k Ciceronovým a Senekovým výrokům, dle nichž se vzdělanost často zaměňuje za vysušenou školní učinnost (I, 25, s. 209, 211).¹⁰ Vědění má tedy cenu, jen pokud přispívá něčemu praktickému či produktivnímu v životě.

Je třeba naučit se dobře zacházet s knihami – ne odmítat knižní moudrost, ale vhodně ji získávat i používat. Čtenář musí připomínat včely (což je též oblíbená metafora Baconova v *Instauratio magna scientiarum*), které poletují sem tam a se sebraným materiálem provádějí plodnou metamorfózu, protože „med již není původní surovinou, ani tymiánem, ani rozmarýnem. Čtenář se musí přečtenému jistě přizpůsobovat. Musí leccos znát, musí se snažit autora pochopit, musí mu být věrný a číst s otevřenou myslí. Ale stejně tak musí asimilovat to, co přečetl. Číst je tedy nutno s reflexí, kritickým odstupem a s vlastním

9 Montaigne vypráví o svém otci, kterak jej od útlého dětství vystavil skrze nejlepší dostupné učitele výlučně vlivu latiny, aby se stala jeho mateřštinou, a aby mu tak usnadnil budoucí studia. Tento experiment se zdařil a malý Montaigne se stal prostrachem intelektuálů i učitelů latiny, protože je svými jazykovými schopnostmi, především naprosto přirozeným užíváním mluvené latiny, dalece převyšoval.

10 Non enim paranda nobis solum, sed fruenta sapientia est (Cicero, *De Finibus*, I). Non vitæ, sed scholæ discimus (Seneca, *Listy*).

úsudkem dominujícím nad myšlením čteného autora“ (volně dle Compayré, 2007, s. 87). Zcela v duchu bonmotu anglického básníka a esejeisty pozdního anglického klasicismu 18. století, dr. Samuela Johnsona, který zmiňuje Peter Burke (2007, s. 71): „chcete-li si domů (z cest – pozn. aut.) přinést nějaké poznání, musíte si poznání vzít s sebou“.

Montaigne je praktik a v dobrém slova smyslu utilitarista. To určuje i jeho návrh studijních oblastí, jež jsou významné pro utváření duše člověka, zejm. jeho charakteru a soudnosti. Montaigne vlastně veškerou výuku podřizuje morálce a praktickému vědění. Tradiční obory sloužící jako základ výuky, literatura, filosofie, resp. klasické literární, ale i přírodovědné vzdělání jsou pro Montaigne pouze prostředky, nástroje, nikoli cíli výchovy (srov. Compayré, 2007, s. 85 a násl.). Tak výuka historie se nemá dít proto, aby dítě *poznalo* fakta, nýbrž aby je *zhodnotilo* – není tedy nutné plnit si paměť daty událostí, které formovaly vývoj dějin. Spíše než znát datum pádu Kartága je důležité, aby dítě studovalo Hannibalovy a Scipionovy mravy; nemá vědět, kde zemřel Marcellus, nýbrž zda byl jako římský vojevůdce významný a příkladný (I, 26, s. 230/140).

Stejně ve filosofii nemá být kladen důraz na obecné vědomosti o člověku a přírodě, ale je nutno se soustředit na morální filosofii, jež má praktickou důležitost. Montaigne, jakkoli by se to mohlo při zkratkovi-
tém čtení jeho kritiky filosofie a filosofů zdát, neodmítá rozum, nýbrž „rozumování“, zejména doktrinářské ideologie, jež pod formou racionality představují ten nejhorší dogmatismus (Jolibert, 1987, s. 55). „Filosofie“ je pro většinu našich současníků, píše Montaigne, jen prázdným a fantaskním slovem, nemajícím žádnou cenu, neboť nemá žádné užití. Filosofie by nás měla ale vést v životě – to je však možné jedině skrze tu její část, která je praktická – skrze etiku (srov. Compayré, 2007, s. 86). „Jakákoliv jiná věda jen uškodí tomu, kdo neovládá vědu o dobrotivosti“ (I, 25, s. 212/124).

Závěrem

Kromě inspirativních idejí v oblasti metafyziky a teorie člověka nabízejí Montaigneovy *Eseje* významnou pedagogickou lekci. Vidíme v nich hodnoty nezbytné pro jakoukoli výchovnou činnost: osobní zaujetí,

vášeň, upřímnost, přímočarost a úsilí o nalezení měřítko lidské důstojnosti. Montaigne svá pojednání o člověku, morálce a výchově nepíše jako mentor, zapisuje jen svou vlastní morální historii a zkušenost na základě osobního temperamentu, o němž se vyjadřuje s pochopením pro rozporuplnost lidské přirozenosti, jež není bezchybná, dokonalá, ale ani nízká a zavrženíhodná. Je vtělená, se vším, co k tomu patří. Nedokonalost smyslů a náhoda, která proniká naše rozumné záměry, vášně, relativita a nestálost lidského určení, nejistota racionálního souzení a fakt, že „rozlišování dobra a zla záleží na mínění, které o nich máme“ (I, 14), však Montaigne nevedou k zavržení tělesnosti a touze oprostít se od ní, nýbrž k rovnováze ducha. Montaigne si uvědomuje, že za omyly je odpovědný duch stejně jako tělo a že rozumově utvořené pojmy mohou být jen přibližné a skutečnosti neadekvátní (Demonet, 1999, s. 5).

Proto se pokouší o formulaci nového typu obecnosti, jež by nebyla esenciální obecností neživotných modelů. Montaigneův člověk jako takový, „en gros“, není v žádném případě člověk staré metafyziky a morálky. „Je anomální spíše než pravidelný, složený spíše než jednoduchý, akcidentální spíše než esenciální, je mozaikou, směsí spíše než organizovaným celkem“ (Demonet, 1999, s. 6). „Historikové jsou mojí inspirací [...]; pokud jde o člověka v celku, kterého hledím poznat, jeví se u nich živější a celistvější než kdekoli jinde, vidím u nich různost a pravdu jeho vnitřních podmínek v celku i v detailu, bohatost způsobů jeho skladby a vlastností“ (II, 10, s. 114/307).¹¹

11 Montaigneova neochota přichýlit se k jedinému a pokud možno vznešenému ideálu člověka stejně jako kritický postoj k systematické vědě a výuce vedly pozdější interprety k často nespravedlivým kritikám. Některé zdůrazňovaly dobově podmíněné a z dnešního pohledu jistě neudržitelné názory. Compayré vytýká Montaigneovi dokonce nedostatek citu či „srdce“. Odvolává se přitom na misogynní pasáže o ženách, především pak na Montaignem deklarovaný odpor k osobnímu kontaktu s malými dětmi. Zde by ale bylo třeba zvážit, jakou roli v něm mohl sehrát fakt, že čtyři z pěti jeho dcer zemřely v raném věku. Durkheim píše (1999a, s. 66), že Montaigneovi (podobně jako Rousseauovi) by nikdo vlastní dítě k výchově nesvěřil. Odkazuje hlavně k údajnému Montaigneovu přesvědčení, že výchova se může dít pouze na bázi hry, tj. bez jakéhokoli nátlaku. V Pedagogickém vývoji ve Francii

V pedagogice jsme dlouhodobě uvykli odkazovat v souvislosti s počátky progresivní pedagogiky spíše k *Émilovi* než *Esejům*. Jsme potom překvapeni, když vidíme celou řadu Rousseauových myšlenek formulovaných již u autora teprve se rodícího novověku. Nemluvě o paralelách s principy reformní pedagogiky, jež datujeme až do 20. století. Montaigneovo zdůraznění individuality, výchovy pro život, praktičnosti a odpor vůči formalismu, ryze pamětnému učení a přehnané poznatkové specializaci jsou formulovány zcela v duchu soudobé vzdělávací filosofie prožitovního kurikula. Podobně jeho důraz na neautoritativní, nýbrž na příkladech založené pojetí výchovy odpovídá tomu, co se dnes označuje jako provázející výchova. Nebylo možné věnovat se v tomto textu řadě dalších témat, která Montaigne staví po bok nejmodernějších pedagogických novátorů, jako například významu tělesnosti a volby správné výživy pro vývoj dítěte či otázce nezrušitelné antinomičnosti lidské přirozenosti a situace.

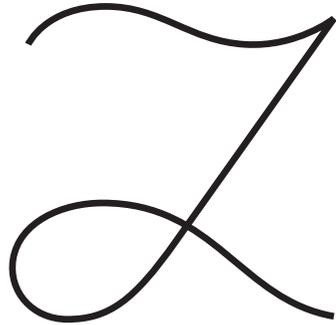
Nejcennějším poselstvím *Esejů* ve smyslu pedagogickém je však Montaigneovo přesvědčení, že ve výchově a vzdělávání pracujeme vždy s *jedinečným*. Konečná nezobecnitelnost skutečnosti, a tedy i lidské individuality, je v tom nejlepší slova smyslu progresivním a nadčasovým dědictvím myslitele teprve se rodícího novověku.

Literatura

- ARISTOTELES, 2008. *Metafyzika*. Praha: Rezek. ISBN 80-86027-27-9.
- BERGSON, Henri, 2003. *Myšlení a pohyb*. Praha: Mladá Fronta. ISBN 80-204-1008-2.
- BURKE, Peter, 2007. *Společnost a vědění*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1319-2.
- COMPAYRÉ, Gabriel, 2007. *Histoire de la pédagogie*. Paris: Elibron Classics. ISBN 0-543-70149-2.
- DEMONET, Marie-Luce, 1999. Introduction. L'homme en gros. In: DEMONET, Marie-Luce (coord.). *Montaigne et la question de l'homme*. Paris: Presses Universitaires de France, s. 1–13. ISBN 978-2130502012.

(1999b, s. 258) Montaigne dokonce obviňuje z pedagogického nihilismu a zaujímá velice rezervovaný postoj k faktu, že Montaigne figuruje z titulu klasika národní literatury ve všech studijních programech.

- DURKHEIM, Émile, 1999a. *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France. ISBN 2-13-044779-1.
- DURKHEIM, Émile, 1999b. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France. ISBN 2-13-042460-0.
- JOLIBERT, Bernard, 1987. *Raison et Éducation*. Paris: Éd. Klincksieck. ISBN 2-252-02569-7.
- MINER, Robert, 2017. *Nietzsche and Montaigne*. Palgrave Macmillan. ISBN 978-3319883106.
- MONTAIGNE, Michel Eyquem de, 2002. *Essais I*. Paris: Gallimard-Folio. ISBN 2-07-036289-2.
- MONTAIGNE, Michel Eyquem de, 2001. *Essais II*. Paris: Gallimard-Folio. ISBN 2-07-036290-6.
- MONTAIGNE, Michel Eyquem de, 2001. *Essais III*. Paris: Gallimard-Folio. ISBN 2-07-036291-4.
- MONTAIGNE, Michel Eyquem de, 2008. *Eseje*. Řevnice: Arbor Vitae. ISBN 978-80-86300-92-4.
- NIETZSCHE, Friedrich, 2005. *Nečasové úvahy*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-7298-134-X.
- POPKIN, Richard, 2003. *The History of Scepticism: From Savonarola to Bayle*. Revised and Expanded Edition. New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-510767-5.
- POUILLOUX, Jean-Yves, 1999. La forme maîtresse. In: DEMONET, Marie-Luce (coord.), 1999. *Montaigne et la question de l'homme*. Paris: Presses Universitaires de France, s. 33–45. ISBN 978-2130502012.



Zprávy *Reports*

- 195 Simonetta Polenghi
& Anna Debè
- 199 Jakub Seiner
- 205 Jan Šimek, Petr Matějček
& Tomáš Kasper



ISCHE 43 Milan. *Histories of Educational Technologies. Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects. Aims and Results*

Simonetta Polenghi^a

Anna Debè^b

^a Catholic University of the Sacred Heart, Milan
simonetta.polenghi@unicatt.it

^b Catholic University of the Sacred Heart, Milan
anna.debe@unicatt.it

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-010

After the postponement of the Conference in 2020 and the online Conference held in 2021, the *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) Annual Congress was once again able to take place in person this year. ISCHE 43 was held at the Catholic University of the Sacred Heart of Milan in Italy (31 August – 3 September 2022) with the main theme of *Histories of Educa-*

tional Technologies. Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects. The pandemic has forced us to adopt new ways of working and meeting. As a result, the 43rd edition of the Conference was also extended to include additional online events on 5 and 6 September.

In fact, the hybrid Conference has proved very successful, not least in attracting a large number of participants. 400 scholars registered to attend the Congress in person and a further 132 online, and they came from all over the world, with high attendance from Italy, Spain, Brazil, Germany, Switzerland, Sweden, Hungary, United States, France, and Portugal. Globally, 48 countries were represented. Among those registering were also 3 scholars from Ukraine (1 in Milan and 2 online), who were exempted from all fees.

More than 430 proposals were submitted, with 390 being accepted by the scientific committee through a double-blind referee process.

Therefore 303 individual papers were presented during the Conference week, together with 23 pre-formed panels, 18 symposia, 5 special events, and 2 plenary addresses: Lisa Gitelman (New York University) spoke about *Media History and the Rise of What We Call Writing* and Maria del Mar Del Pozo Andrés (University of Alcalá) about *The Rise, Fall, and Resurrection of Educational Technologies: The Curious Case of Decroly in Spain*. A total of 127 sessions were organized, of which 91 were in person and 36 online.

The topic of the Conference sounds very much adapted to the pandemic and its influence on teaching, but it had in fact been decided long before the eruption of Covid-19. The term *technologies* was intended in a broad sense, meaning practical strategies to optimize pedagogical practices, including media. Considering technology implies analyzing teaching methods and educational objects in relation not only to educational theories, but also to politics and economics. Hence the organisers encouraged scholars to focus on various aspects, such as curriculum studies, in terms of their concrete pedagogical application in school didactics, and aimed to foster reflection on schools' material culture in all its dimensions.

What themes developed during the conference? Which sources were used most?

The topic "material histories of objects and their educational use" proved one of the most popular. Writing technologies from different times and countries, national school exhibitions on school supplies, pedagogical objects from the arts and crafts schools, and tools for the teaching of sciences were the subject of several papers. School didactics and teaching objects was also a theme that received much attention. Many scholars concentrated on school textbooks, a topic that has been widely researched but is still capable of offering new insights, such as the discourse on and representations of otherness in school textbooks; the transnational dissemination of intuitive teaching through textbooks; and picture books. The material turn, the visual turn and the linguistic turn were heuristic concepts used in other papers. The effect of the visual turn, for instance, can be seen in the images contained

in textbooks, primers, picture books, and comics. Old engravings can show how classroom objects could be used in completely different ways to those intended by the pupils present in these classrooms. Children's literature also featured quite widely, often being interweaved with different languages, in particular cinema.

The question of the production and circulation of educational objects was also addressed, with research that concentrated on schools as a market and the production, trade and transnational circulation of pedagogical and scientific objects. Industrialization also affected the school market, more so when compulsory school laws were enforced.

Educational media in the form of cinema, TV and radio received in depth analysis in many papers. Cinema and TV particularly attracted interest in terms of: educational TV programmes for children and adults; films about school; the pedagogy of school film making; video-games and the changing idea of the child; the sending of exercises to pupils through the post; and lessons via radio during the Spanish flu pandemic.

Travelling objects proved another topic that attracted much research, for instance with reference to the colonial world. In India, for example, the impact of the introduction of textbooks and the multiplication of materials related to writing and recording was explored as crucial developments in deauthorizing the work of the old gurus. Indigenous schools in Africa or in Brazil were influenced by European teaching tools, but pedagogical theories were also actually altered by the cultural changes of their artifacts, like the Froebelian gifts in Japan.

The topic of tools used in the education of the disabled was of interest to many participants, as were the themes of cognitive tests and the rise of educational testing technologies as a trans-national phenomenon; the critical history of testing, assessment, and evaluation; and cultural bias in cognitive tests.

The history of the curriculum was also examined by various panels, covering the expansion of secondary education during the 1960s in developing countries and international development organizations; the teaching-technological innovations of socialist educational science in the context of the "scientific-technological Revolution", and the

pedagogical settings, technologies and knowledge practices in Switzerland and the German Democratic Republic (GDR) from 1960–1980.

The final scientific outcomes of ISCHE 43 that can be seen in the e-book of abstracts are impressive. Compared with our expectations as organizers and convenors, we received more papers on the history of special education than we were hoping and, on the other hand, were quite surprised not to receive papers on exercise books as a pedagogical tool – a topic that was however masterly presented in the keynote speech of Maria del Mar Del Pozo Andrés, who spoke in depth about the use of the Decroly pedagogical tools in Spain.



Report from the General Conference ICOM

Jakub Seiner^a

^a Národní pedagogické muzeum a knihovna
J. A. Komenského, Praha
seiner@npmk.cz

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-011

A very important event for museums took place in the Czech Republic in the summer of 2022. The 26th ICOM¹ General Conference, which takes place every three years, was held in Prague from 20th to 28th August. Czechoslovakia was one of the founding mem-

bers of ICOM in 1946, but the General Conference never happened here before, till August 2022.

ICOM has a rather complicated structure, consisting of National Committees (124), Regional Alliances (7), Affiliated Organisations (22), Standing Committees (7), Working groups (6), and International Committees (32).² One of the most important parts of the organisation is the International Committees. These committees are the core tools for the work of the organisation and the implementation of its programmes. Each Committee focuses on a specific area of museum work. Committees are places where professionals could share their knowledge, expertises, and best practice and discuss the main topics which museums face. Every year ICOM or parts of the ICOM structure organize plenty of conferences, meetings and events, but the most important is the General Conference. The General Conference deals with global issues for museums over the world and represents the most important center for the International museums cooperation.

1 ICOM – International Council of Museums is an important international organisation with a long tradition. ICOM was established in 1946. The headquarters of the organization is in Paris, France. See more at: <https://icom.museum/en/about-us/history-of-icom/>.

2 See more at: <https://icom.museum/en/network/committees-directory/>.

The General Conference in Prague had to deal with problems which could not be solved in previous years, especially the museum definition. The motto of the Conference was „The Power of Museums“ which represented the role of the museums which should be played as a part of the modern democratic society. The Prague General Conference was very important for ICOM because it was here that the definition of a museum was definitively revised. The process of transforming the definition had already started in 2016 at the General Conference in Milan and the new version was not adopted at the 2019 General Conference in Kyoto. After long discussions, the new definition was adopted in 2022 at the General Conference in Prague. For the reformulation of the definition was formed a special Committee of ICOM, which was focused on finding a conformity across the whole world with the definition.³ The important parts of the definition are different for each part of the world, but finally a match was found.⁴ In the new definition, non-profits, permanent, sustainability, and inclusiveness are emphasized. The new definition should reflect how the world is changing and which topics are important, current and discussed in modern world society.⁵

Organizators prepared for the delegates an extensive and very interesting programme. The programme of the General Conference was divided into individual sessions – the general programme, with keynote speakers⁶, the General Assembly, Election of ICOM presid-

3 ICOM Define – Standing Committee for the Museum Definition. See more at: <https://icom.museum/en/committee/icom-define-standing-committee-for-the-museum-definition/>.

4 Current Museum definition: “A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing.” See more at: <https://icom.museum/en/re-sources/standards-guidelines/museum-definition/>.

5 For example the current topic was on the conference addressed the issue of cultural heritage protection in Ukraine.

6 The keynote speakers at the Conference were: Margarita Reyes Suárez (Colombia, ICANH), Purpose: Museums and Civil Society; Hilda Flavia Nakabuye (Uganda,

ent,⁷ meetings, round tables, discussions, workshops, etc., and then other parts of the Conference off-sites meetings, which took place in 32 members institutions at Prague and its surround, and excursions to places of interest across the Czech Republic (delegates could visited 40 ICOM members institutions). The Prague Conference were organized as a hybrid conference, delegates had an opportunity joined to the conference online. In total the whole conference attended 3566 delegates⁸ from 124 countries over the whole world.

The National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius (NPMC) had significantly participated in the preparation of the conference,⁹ because hosted an important International Committee CECA – International Committee for Education and Cultural Action during the off-sites meeting of the General Conference.¹⁰ Organizator ICOM Czechia issued a publication for the Conference where are also presented collaborating institutions.¹¹

Uganda's Fridays for Future Movement), Sustainability: Museums and Resilience; Lonnie G. Bunch III (USA, Smithsonian) & Hilary Carty (UK, Clore Leadership), Vision: Museums and Leadership; Seb Chan (Australia, ACMI). The keynote speeches reflected the motto of the Conference and were focused on the fields, which were important for the whole Conference like a mission of the museums in the society, environmental responsibility in a global society, leadership and innovations, how to face new challenges, and also how to use modern technologies in the museums.

- 7 Emma Nardi (Italy) was elected as the new ICOM president.
- 8 Amount of the on-site delegates was 2911, online attendance was 634 museums professionals. See more: *Věstník AMG* 5/2022.
- 9 The museum also participated in the Museum night for ICOM delegates, which involved 12 museums from the whole of Prague. Museum staff prepared for visitors guided tours through its exhibition – permanent exhibition – *The Legacy of the J. A. Comenius, Traditions and Challenges of Czech Scholarship to Europe*, and temporary exhibitions *School and War, Defence Education in Czech Schools* and a Lecture *The Legacy of J. A. Comenius and rare old prints from the Collection of NPMC*.
- 10 CECA is one of the oldest and one of the biggest committees of ICOM and has more than 1500 members from around 85 countries. See more at: <https://ceca.mini.icom.museum/about-us/what-is-ceca/>.
- 11 Horáčková Alžběta, Lehmannová Martina, Petlička Filip, ICOM Prague 2022, *Z muzea do muzea/ From Museum to Museum, ICOM Czechia, Prague 2022*.

The National Pedagogical Museum organized off-site meeting and workshops collaborating with ICOM Czechia – Organising Committee Bureau and CECA.¹² The first conference day in the museum on 23rd August was dedicated to 12 speakers from CECA. Their papers were focused on the methodology of museum education, modern approaches using modern technologies, and how museums had dealt with the consequences of COVID-19 pandemic.

During the main day of the off-site meeting on 25th August, lectures were held in NPMC. Markéta Pánková, director of the NPMC, presented a lecture *The National Pedagogical Museum of J. A. Comenius in Prague: History and its Role in the Culture of Pedagogical Memory*, and introduced to the audience the role of the NPMC, the history of the institution, its departments, collections and the mission of the museum in the educational process. Jakub Seiner, NPMC historian, presented *The Legacy of the Founder of Modern Pedagogy J. A. Comenius in the World*, where the audience could learn how the main education ideas of J. A. Comenius are implemented in practical use for example of the project Educational programs of memory institutions for schools. This part of the programme was followed by presentations and the CECA Best Practice Awards Ceremony. The National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius awarded CECA for great unceasing educational activities and dissemination of Comenius' ideas. The President Marie-Clarté O'Neill received the Comenius' Medal on behalf of CECA .

The day continued with a series of workshops in English, French and Spanish, which focused on various topics such as a *Professional Development of Museum Educators, Learning and Engaging Digitally, Museum Education and Decolonization*, etc. All delegates attending the programme in the NPMC got from NPMC and ICOM Czechia many interesting materials and especially the English book *John Amos Comenius at a Glance. Small Encyclopedia of the Czech Genius of the Centuries*, which Markéta Pánková wrote as a part of the National celebrations of J. A. Comenius

12 NPMC has been a part of the CECA since 2017.

in 2020–2022.¹³ However the delegates particularly appreciated the friendly approach, good coordination and the beautiful Renaissance spaces of the Museum.

The whole conference brought the opportunity to meet with museum experts from all over the world, to discuss new modern possibilities of museum education, to share good experiences – and last but not least – to connect experts focusing on museum education as a part of the educational process.

13 Pánková Markéta, *John Amos Comenius at a Glance. Small Encyclopedia of the Czech Genius of the Centuries*, NPMC, Prague 2022.



Zpráva o konferenci: 12. sjezd historiků České republiky. Několik zamyšlení nad postavením dějin vzdělanosti

Jan Šimek^a

Petr Matějček^b

Tomáš Kasper^c

^a Národní pedagogické muzeum a knihovna
J. A. Komenského, Praha
simek@npmk.cz

^b Národní pedagogické muzeum a knihovna
J. A. Komenského, Praha
matejcek@npmk.cz

^c Univerzita Karlova, Katedra pedagogiky;
Technická univerzita v Liberci, Katedra
pedagogiky a psychologie

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-012

Sjezd historiků je vrcholným profesním setkáním českých historiků a historiček, které se koná jednou za pět let. Ve dnech 20.–22. září 2022 se konal již 12. Sjezd historiků, tentokrát v Ústí nad Labem. Organizátorem akce bylo Sdružení historiků ČR ve spolupráci s Univerzitou J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Sjezd byl rozdělen na hlavní zasedání a volné panely. Témata hlavních zasedání se zaměřovala na obecné otázky historické práce, postavení historiografie mezi ostatními společenskými vědami a potažmo i na význam historiografie pro celou společnost.

Vedle tří panelů hlavních zasedání (první se ohlížel za třemi desetiletími historického bádání v ČR, druhý se věnoval historii ve veřejném prostoru a třetí významu humanitního vzdělání v dějinách) se konalo několik diskuzních kulatých stolů, které nabízely debaty o rozmanitých otázkách (od etiky historické práce přes vztah české společnosti k historii a populistickému zneužívání historie až po pohled německých historiků na českou historiografii). Referáty, které zazněly na hlavním zasedání, budou vydány tiskem buď ve *Sjezdovém protokolu*, nebo na stránkách *Českého časopisu historického*.

Mezi třemi panely hlavního zasedání byl zařazen i panel Význam humanitního vzdělávání v dějinách, který se svým zaměřením na

dějiny vzdělanosti nejvíce blížil výzkumným tématům, jimž se věnuje i Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze (NPMK). V rámci prvního bloku tohoto panelu vystoupil Tomáš Kasper s příspěvkem *Humanitní vzdělání v meziválečném Československu – ztráty a zisky středoškolského vzdělávání*. Příspěvek poukázal, jak stavěla intenzivní modernizace tehdejší společnosti ideály „klasické humanitní“ vzdělanosti, dědictví gymnaziálního (humboldtovského) vzdělávání druhé poloviny 19. století, do defenzivy. Tím byla otřesena i premisa „formálního vzdělávacího významu“, tedy role latiny a řečtiny jako předmětů, jež měly za úkol obecně utvářet a rozvíjet schopnosti, které pak humanitně vzdělaný člověk měl dokázat uplatnit při řešení jiných problémů a úkolů. Přes tento vývoj však v meziválečném období nebyl význam humanitní vzdělanosti zpochybňován. Byly kritizovány cíle a podoby klasické humanitní vzdělanosti (19. století), humanitní vzdělávání jako takové odmítáno nebylo. Příspěvek konstatoval, že profesori středních škol, v úzké spolupráci a v dialogu s univerzitními zástupci, nevycházeli z neměnné formulace či definice humanitního vzdělávání „an sich“, a naopak pěstovali a rozvíjeli velmi otevřenou diskusi o cílech a prostředcích středoškolské vzdělanosti. Přitom dokázali úspěšně vyrovnávat aspekty odborně oborové, pedagogické, didakticko-metodické či psychologické. Dařilo se jim srozumitelně oslovit širší spektrum společnosti a obhájit svůj pohled na význam středoškolské vzdělanosti, jelikož napomáhali v diskusi řešící širší společenské i pedagogické problémy doby.

Další příspěvky tohoto prvního bloku se týkaly postavení humanitních věd v 19. a 20. století a rovněž duchovní složce přítomné v humanitní vzdělanosti (příspěvky Jiřího Peška *Humanitní vědy a vzdělanci v 19. a 20. století* a Tomáše Petráčka *Duchovní komponenta humanitního vzdělání a společnost v minulosti a dnes, bez nostalgie a ideologizace*). Navazující blok tohoto panelu diskutoval problematiku tematizace historie a holocaustu, respektive jak o holocaustu učit, zprostředkovávat toto „kulturní trauma“ a jak o něm hovořit ve veřejném prostoru (muzea) a ve školním vzdělávání (Kateřina Králová – *Historie beze svědků? Humanitní vědy, holocaust a jeho relevance pro dnešní společnost*). Postavením významu humanitního vzdělávání v kritice současných

vzdělávacích proměn a „refořem“ a v širší společenské diskusi se zabýval poslední příspěvek tohoto panelu (Pavel Mücke – *Teorie /ne/vzdělanosti po česku? Malá úvaha nad postavením humanitních věd v české společnosti po roce 1989*).

Panel tak dokázal rekonstruovat a hlouběji diskutovat roviny významů humanitní vzdělanosti v dějinách a zároveň se velmi interdisciplinárně zamýšlel nad současnými možnostmi humanitní vzdělanosti. Současné snahy o osobnostní rozvoj žáků, o otevřenost žáků vůči rozdílné kultuře a zároveň důraz na jejich kritičnost, o rozvoj jejich zdravého sebevědomí nelze realizovat bez rozvoje kompetencí, které humanitní vzdělanost významně podporuje.

Volných panelů bylo celkem 40 a jejich tematický rozptyl byl nesmírně široký. Pro potřeby tohoto textu by nebylo účelné přinášet výčet všech projednávaných témat, omezíme se proto na představení několika panelů, na kterých byli přítomni odborní pracovníci Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského. Předem je třeba poznamenat, že přes uvedenou tematickou pestrost nebyl ani jeden z volných panelů zaměřen přímo na dějiny školství. Panely, o kterých bude referováno, však souvisely buď s otázkami pedagogiky, nebo využitím muzejních sbírek.

Volný panel s přímým vztahem k pedagogice nesl název *Jak na historické vzdělávání v době postfaktické aneb Proč se mám učit dějepis, když ho mám celý v telefonu?*. Garantem panelu rozděleného do čtyř bloků byla Asociace učitelů dějepisu. Díky tomu mezi konferenčními příspěvky převažovala témata úzce spojená s učitelskou praxí. Teoretickým zamyšlením nad vyučováním dějepisu a přehledovým příspěvkům o postavení dějepisu v české škole byl vyhrazen první blok (příspěvek *Úloha historické edukace ve školním vzdělávání po roce 1989* od Zdeňka Beneše či *Proměny výuky dějepisu pohledem analýzy školních vzdělávacích programů* od Miroslava Jirečka), následující část bloku obsahovala příspěvky postavené na zkušenostech z výuky (např. příspěvek Pavla Martinovského *Pokud měníme pojetí výuky dějepisu, neměli bychom změnit i formy hodnocení?* nebo příspěvek Marka Fapša *„Kdyby Heydrich přežil atentát...“ Kontrafaktuální dějiny v didaktice dějepisu*) a další bloky již byly moderovanou diskuzí s odborníky z praxe o možnostech využití

nových metod ve výuce dějepisu. Záměrem panelu bylo vymezit úkoly a problémy, které současná společenská situace přináší výuce dějepisu. Příspěvky se pokoušely podívat na situaci výuky dějepisu z různých úhlů pohledu: jednak z pohledu žáka (tj. pokládaly otázky, co vlastně znamená „umět“ dějepis a čím se vyznačuje historicky /ne/gramotný člověk), jednak z pohledu učitele (jaké dovednosti by měli mít učitelé a učitelky dějepisu a jak má vypadat jejich vzdělávání, v čem se má lišit příprava učitelů základních a středních škol), nakonec potom z pohledu celé společnosti (co je a co není ve výuce důležité a proč).

Další z představovaných volných panelů neměl sice vztah k pedagogice, ale v rámci jeho záběru se nabízelo využití části sbírek Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského, proto v rámci něj aktivně vystoupil odborný pracovník NPMK Petr Matějček. Volný panel s názvem *Displaced Persons jako fenomén i badatelská otázka* byl věnován tematice osob přemístěných po druhé světové válce (angl. Displaced Persons), jež je v prostředí české historiografie poměrně nová a bývá často spíše přidružována k jiným badatelským tématům. Uspořádání samostatného panelu proto bylo nejen příležitostí k výměně nových poznatků v bádání a k reflexi dalších možností výzkumu, metodologie, pramenů a interpretace, ale též k samotnému fyzickému setkání badatelů v této problematice.

Celý tento panel byl rozdělen do tří částí. V nich po úvodním referátu garantky panelu Jany Kasíkové zaměřeném na dosavadní shrnutí a zhodnocení vědeckých výstupů s tematikou Displaced Persons zazněly další příspěvky, jež svým zaměřením korespondovaly s širokým spektrem témat, s nimiž se můžeme v tomto již desítky let rozvíjejícím se směru bádání setkat.

Máme-li zmínit alespoň některé z nich, jsou to např. příspěvky Dany Vedry, v němž shrnula dosavadní bádání v problematice nucené vnitřní migrace obyvatel v důsledku rozšiřování vojenských cvičišť v Čechách a na Moravě v letech 1940–1960, Martina Nekoly pojednávající o českých emigrantech a jejich mikrosvětě v uprchlických táborech po roce 1948 nebo Niklase Perziho o osudech Displaced Persons v Rakousku mezi lety 1945–1946. Velkou míru interdisciplinarity pak podtrhl příspěvek historičky umění Zuzany Duchkové o československých

a německých výtvarných umělcích, kteří před rokem 1939 žili v Československu, a jejich zkušenostech v exilu ve Velké Británii během druhé světové války. S příspěvkem zde vystoupil i pracovník Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského Petr Matějček, jenž zde přednesl referát, v němž představil prameny uložené v Archivu Přemysla Pittra a Olgy Fierzové z Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského a možnosti jejich využití pro studium problematiky Displaced Persons.

Závěrem zbývá doplnit několik základních statistických údajů. Sjezdu se zúčastnilo 588 historiků a historiček, kteří pronesli a vyslechlí 425 referátů rozdělených do 3 hlavních sekcí a 40 volných panelů. Rozptýl témat volných panelů byl velice široký, sjezdový výbor však zmíněných 40 tematických sekcí vybíral z bezmála 80, které byly původně navrženy. Mezi volnými panely převažovala témata spojená s moderními a soudobými dějinami a s novými badatelskými metodami, naopak spíše stranou stála témata ze starších dějin a problematika pomocných historických věd.

Sjezd bezpochyby splnil svůj účel, kterým je nejen samotné prezentování různých badatelských témat a metodických přístupů, ale i jedinečná příležitost k osobnímu setkání větší části představitelů české historické obce a s tím spojená možnost navazování nových kontaktů a tříbení názorů v podnětných a formujících debatách.

O autorech

About the authors

Paolo Alfieri

Paolo Alfieri is Assistant Professor of History of Education at the Catholic University of the Sacred Heart (Milan, Italy). His main research interests include – the history of physical education, the history of popular Catholic education, the role of cinema and television in the construction of school memories. He published three monographs, two edited books and multiple contributions to book series and specialist journals. He won the Prize of the CIRSE (Italian Research Centre for the History of Education) (2014) and the prize of the SIPED (Italian Academic Society for Education) (2018).
paolo.alfieri@unicatt.it

Anna Debè

Anna Debè is assistant professor of History of education at the Catholic University of the Sacred Heart, Piacenza. Her research focuses on history of special education and on history of children education between the 19th and 20th century.
anna.debe@unicatt.it

Wilfried Göttlicher

Dr Wilfried Göttlicher earned his doctor's degree at the University of Vienna. After two years at TU Dresden, he is currently working as a postdoc-researcher at the institute of Research in School-Education of Masaryk-University in Brno. Some of his research interests are history of the teaching profession, history of rural schooling and historical textbook-research.
goettlicher@ped.muni.cz

Tomáš Kasper

Tomáš Kasper is a Professor of History of Education and General Education at Charles University in Prague, Faculty of Arts, and Technical University of Liberec. He focuses on the themes of nationalization, modernisation of education, progress education and the development of education science in the second half of 20th century under totalitarianism (communism). He studied at the Charles University in Prague, University of Zurich and University of Heidelberg. He attended research stays at Humboldt University Berlin and the Herder Institute Marburg. He is also a member of the international board of *Paedagogica Historica*.
tomas.kasper@ff.cuni.cz; tomas.kasper@tul.cz

Katalin Kempf

Katalin Kempf is a doctoral student of the Theoretical Module of the Education and Psychology at Eötvös Lorand University (ELTE). In her research and interest she focuses on Museum in Education, Virtual Museum, reform pedagogy, and lifestyle movement.
kempf.katalin@ppk.elte.hu

Uta Lohmann

Dr. Uta Lohmann is a research associate at the Institute for the History of the German Jews in Hamburg. The main field of her research is the Jewish Enlightenment movement (Haskalah) in Berlin and Breslau, with special focus on the history of Jewish education, reform politics, cultural transfer, and Jewish-Christian relationships. In cooperation with Dr. Kathrin Wittler (Freie Universität Berlin) she presently prepares an annotated edition of the very rare school programs of the Breslau *Königliche Wilhelmsschule* which were published by the Jewish enlightener Joel Löwe (1762–1802).
uta.lohmann@igdj-hh.de

Petr Matějček

Petr Matějček is a scientific researcher of the The Přemysl Pitter and Olga Fierz Archive at the National Pedagogical Museum and Library

of J. A. Comenius in Prague. At the same time, he works in the same position at the Military History Institute Prague. He deals with Czech history of the 19th and 20th centuries.

matejcek@nmpk.cz

Till Neuhaus

Till Neuhaus works and researches at Bielefeld University where he also pursues a Ph.D. degree. His research focuses on special needs assessment procedures which he approaches from a historical perspective. Also, he works on the German concept of Bildung as well as psychological concepts of decision making.

till.neuhaus@uni-bielefeld.de

András Németh

András Németh is a professor emeritus of the Theory and History of Education at the Department of Education in the Faculty of Education and Psychology at Eötvös Loránd University (ELTE) in Budapest and professor of Selye János University in Komárno (Slovakia). His research and interests focus on general and historical education, the history of life reform and models of “new education”, the history of the discipline, and the history of the reception of the educational sciences and museum pedagogy. He has been chair of the subcommission for the history of education at the Hungarian Academy of Sciences since 1997.

nemeth.andras@ppk.elte.hu

Dorota Pauluk

Dorota Pauluk, associate professor, works at Jagiellonian University in Krakow, Faculty of Philosophy, Institute of Education. She is a pedagogist and psychologist. Her scientific interests are related to the historical transformation of women’s roles, pedagogy of higher education and psychology of education. Recently, her research has focused on the issue of assessment supporting learning and development (ASLaD).

dorota.pauluk@uj.edu.pl

Richard Pohle

Richard Pohle is a research associate at the Institute for History at the Martin-Luther-University Halle-Wittenberg. His Ph.D project dealt with Plato as an educator and anti-modern counterpart between the German Empire and National Socialism (“Platon als Erzieher”, Göttingen 2015). He is currently researching questions relating to the educational and organisational history of the Francke Foundations in Halle (Franckesche Stiftungen). In addition, he is interested in reception studies, ancient and modern, in history of science and in the history of the educated bourgeoisie (Bildungsbürgertum).

richard.pohle@geschichte.uni-halle.de

Simonetta Polenghi

Simonetta Polenghi is full professor of History of education at the Catholic University of the Sacred Heart, Milan. Her research focuses on history of school and pedagogy, history of university, history of special education between the 18th and 20th century.

simonetta.polenghi@unicatt.it

Christiane Richard-Elsner

Christiane Richard-Elsner holds a doctorate in environmental research. After years in industry research, she now heads the ABA Fachverband’s activities on the topic of free outdoor children’s play. She studied history and is currently doing her doctorate on childhood in the Middle Ages with Prof. Dr. Felicitas Schmieder at the Fern-Universität in Hagen. She is interested in socialization ideas of the Middle Ages, such as the importance of role models, instruction, or corporal punishment. She also researches educational concepts in the postwar period.

christiane.richard-elsner@studium.FernUni-Hagen.de

Jakub Seiner

Jakub Seiner works as a historian at the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius, Prague, in the Department of the

Přemysl Pitter and Olga Fierz Archive. His professional interests include 20th century history, Jewish history and Eubiotics.

seiner@npmk.cz

Martin Strouhal

Martin Strouhal studied philosophy and education at the Faculty of Arts of Charles University, where he also defended his dissertation on Durkheim's moral sociology and sociology of education. Since 2010 he has been working at the Department of Education at the Faculty of Arts, Charles University. In 2020 he habilitated in Education at Palacký University. He is interested in general pedagogy and philosophy of education, he also lectures on ethics for teachers. His starting point is inspired by Durkheim and selected trends of the contemporary French philosophy of education. His other areas of interest include the perspectives of humanities education and the teaching profession. martin.strouhal@ff.cuni.cz

Jan Šimek

Jan Šimek holds Ph.D. in Czech History. Currently he leads the Department of History of Education in the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius in Prague. His area of research comprises of the development of teaching aids and the history of school buildings (e.g. questions of the historical development of the form of school buildings or the relationship between reform pedagogy and the form of space for teaching, he also leads a long-term project dealing with the mapping of school buildings in the Czech Republic). simek@npmk.cz

Beatrix Vincze

Beatrix Vincze works as associate professor at the Institute of Educational Sciences at the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. She is a member of the Research Group on Historical, Theoretical and Comparative Pedagogy. Her teaching activities include in the BA and MA level studies, in Teacher Training and the Doctoral School of Education; her research fields are Hungarian and international

aspects of reform pedagogy and lifestyle movement, project method in Hungary, public Education in the secondary grammar school, teacher careers and local history of schools, museum in education.
vincze.beatrix@ppk.elte.hu

Michaela Vogt

Michaela Vogt is full professor at Bielefeld University for comparative education. Her research interest are located in the fields of inclusion/inclusivity, history of education, and educational media.
michaela.vogt@uni-bielefeld.de