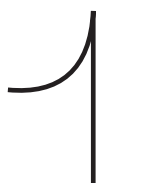




His toria scholas tica



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 1, červen 2022, ročník 8

Number 1, June 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 Krausová (krausova@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 Krausová

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 *Editorial*

- 5 Transitions in Pedagogical and Educational-Historical Thinking: A Genuine Research Topic in the History of Education
— Tomáš Kasper, Martin Holý, Alexander Maier, Markéta Pánková & Dana Kasperová

Studie *Studies*

- 13 Die akademischen Rituale an den Universitäten Prag und Basel im späten 15. bis frühen 17. Jahrhundert
The Academic Rituals at the Universities of Prague and Basel in the Late 15th to Early 17th Century
— Martin Holý
- 39 Aufwachsen und das Aufwachsen unterstützen – Zur Thematisierung und Unterstützung von Übergängen in Christian Heinrich Zellers *Ueber Kleinkinder-Pflege*
Growing Up and Supporting Growing Up – on the Topic of and Support of Transitions in Christian Heinrich Zeller's Ueber Kleinkinder-Pflege
— Sebastian Engelmann
- 59 Celebrating May 1: Visual Propaganda from Different Perspectives in Communist Hungary
— Lajos Somogyvári
- 79 Transitions in the Way Germans and Polish-German Relations Were Presented in the Primary Schools of the Polish People's Republic
— Jakub Kuliś
- 101 Die ‚Entdeckung‘ der Jugend durch die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersters im Spannungsfeld von natürlicher Kraft und christlicher Idealität
The Discovery of Youth by the Pedagogy of Friedrich Wilhelm Foerster in the Stress Field of Natural Force and Christian Ideality
— Alexander Maier

Studie
Studies

- 127 Die „Arbeitsgemeinschaft“ im Erziehungsvollzug der Landesstrafanstalt Untermaßfeld/Thüringen um 1930
The "Arbeitsgemeinschaft" in the Educational System of the State Penal Institution in Untermassfeld/Thuringia around 1930
— Daniel Oelbauer
- 141 Vom Überschreiten der „Schattenlinie“. Zur Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre im Spannungsfeld von Theorie und Praxis
Bridging the "Shadow Line". Action Research of the 1970s between the Poles of Theory and Practice
— Selma Haupt & Christian Timo Zenke
- 169 Using of Digital Storytelling in the Teaching of History
— Anita Lanszki

Recenze
Book reviews

- 203 Matthes, Eva, Kesper-Biermann, Sylvia, Link, Jörg-W. & Schütze, Sylvia (Hrsg.), 2021. *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 349 S.
— Tomáš Kasper

Úvodník

Editorial

Transitions in Pedagogical and Educational-Historical Thinking: A Genuine Research Topic in the History of Education

The first issue of *Historia scholastica* in 2022 is dedicated to the topic of transitions in a pedagogical and historical perspective from the Middle Ages to the postmodern age. First and foremost, the issue is the result of a project focusing on transitions from a pedagogical viewpoint. The project sought to develop profound historical reflections on pedagogically relevant transitions in cultural, social, religious, and political contexts. The lives of each individual and entire groups of the European population in early modern and modern times include many such transitions. A number of them are typical for childhood and adolescence; not only do they relate to a person's physical and mental maturity, and thus to the individual phases of their development, but also to their education and upbringing in general, including religious education and preparation for a future career. This issue of the journal focuses on formal curricular and extracurricular forms of education as well as on nonformal ones.

These transitions are heavily shaped by the values, identity, and mentality (broadly defined by the culture) of the community in which they take place. It is not only the changes associated with them that are central but often also the safeguarding of tradition and continuity. Therefore, the transfer of values, thoughts, and other structures as well as of behavioural patterns is also linked to them. As anthropological, sociopsychological, and sociological analyses have shown, the 'new' enters the context of the existing structure, whether in the mental realm, in the socio-emotional maps of the individual personalities, or in the cultural or social framework of the larger milieu. Thus, transfer means the transition from an existing order to a new scheme, a newly emerging order, or to its rejuvenation. To a large extent, the new constellation depends not only on the original map (that is, on the meaning

assignments that come into play in the original structure) but also on the processes of the transfer itself, on the transfer of the given specifics of the actors and the conditions of the transfer, resp. on the environment, the framework, and the structure that reflect the new impulses.

This issue of *Historia scholastica* understands transition as an open process comprising both the original and the new. As a process of mediation, it enables human beings to enter the received value system through special preparation and/or rituals. This process is framed not only in time but also in visible and invisible goals, the conscious and unconscious ‘intentions’ of the protagonists, and in the social and cultural conditions, cultural maps, and constellations. The articles focus on the interpretation of various forms of rites of passage as well as on transitions in general, primarily those associated with the life phases of childhood and adolescence. It examines practices and rules in social and cultural contexts, in education and upbringing, and in the theory of pedagogy.

The journal issue looks at transitions associated with a particular content and type of education or upbringing (at home, privately, in convents, schools, etc.) or with preparation for a future career (e.g. transitions associated with work in a religious order, such as the novitiate or the pursuit of academic degrees).

From this point of view, the issue opens with a contribution from Martin Holý entitled ‘The Academic Rituals at the Universities of Prague and Basel in the Late 15th to Early 17th Century’. Holý analyses the form and function of academic rituals (entering and leaving the academic community, so-called deposition and graduation) and their significance for the identity of premodern educational culture. He shows this by analysing rituals among the protagonists at both universities as well as on the part of teachers and students. Holý vividly shows what it means to become a member of the academic community, what customs and moral and behavioural conventions are expected of the actors in order to secure and strengthen the internal coherence of the academic community. He analyses the rituals not only in terms of their socialising and qualifying function but is also interested in their economic and public-representational significance. In this sense, he sees

rituals not only functionally but as a part of the academic culture that can be read and described with symbols. Sebastian Engelmann takes a similar perspective, though his focus is directed at a different time period – the 19th century. In his contribution ‘Growing Up and Supporting Growing Up – on the Topic of and Support of Transitions in Christian Heinrich Zeller’s *Ueber Kleinkinder-Pflege*’, Engelmann analyses the thematization and support for transitions in 19th century educational guidebooks. In doing so, he shows the function of advice literature for the personal transition of the individual as well as for mental and cultural changes in the field of socialization and education in the nineteenth-century period of Enlightenment.

An important part of this issue are transitions and rites of passage in different confessional, national, and social settings. Considerable attention is devoted to mental changes under the pressure of ideological supremacy in contributions by Lajos Somogyvári and Jakub Kuliś. In his article entitled ‘Celebrating May 1: Visual Propaganda from Different Perspectives in Communist Hungary’, Somogyvári analyses not only the visual role of celebrations but above all their educational function as a means of mental change in the sense of communist power and in accordance with the goals of the ideology of a ‘new communist man’. Kuliś also focuses on the goals of education policies in the state relations of a communist dictatorship. In his article ‘Transitions in the Way Germans and Polish-German Relations Were Presented in the Primary Schools of the Polish People’s Republic’, he looks through the prism of political changes in the Polish People’s Republic and both German states and asks how the Germans were presented in postwar primary (general) education in Poland. Using analysis of textbooks and other sources, he shows how the image of the Germans changed in different periods under the shifting political circumstances in Poland and the two German states. He considers broader political and social conditions in Poland in the second half of the 20th century and arrives at the conclusion that the image of the Germans in Poland remained rather resistant throughout the second half of the 20th century and that the political changes in the country did not have much

effect on it either: ‘The anti-German rhetoric in Polish schools was a consequence of the horrible experiences of World War II, the exploitation by the communists, which led to lingering fears, and the conflict in the Cold War era between countries on either side of the Iron Curtain. It was not until after 1989 that a more profound change in how the Germans were depicted in the Polish education system could take place’.

In the last article in the first part of this issue dedicated to the problem of transitions, which is entitled ‘The Discovery of Youth by the Pedagogy of Friedrich Wilhelm Foerster in the Stress Field of Natural Force and Christian Ideality’, Alexander Maier analyses the discovery and development of the term and concept of youth around 1900, especially in the work of the pedagogue Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966). Maier deciphers Foerster’s role within the life reform discussion and the pedagogical reform movement and shows his possible role in ‘profiling youth as a specific phase of life’. In doing so, he analyses the complexity and different connections (e.g. between education and Christianity) for the process of creating a modern concept of youth. He contextualizes Foerster’s pedagogy in the international discussion on the new school, also with regard to interconnections in the pedagogical thinking and actions of F. W. Foerster and J. Dewey. Maier shows the role that Foerster ascribes to education in the crystallization of the personal conscience as the last and most important instance of man in the modern world. He offers to the reader an exciting overview of Foerster’s concept of youth, while at the same time demonstrating the role of players, processes, conditions, and expressed and unspoken goals in the dynamic and reflexive trials of the formation of pedagogical concepts.

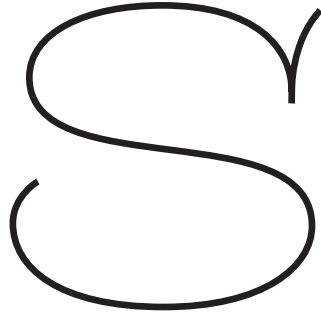
The second part of this issue presents three thematically different articles. The first one is by Daniel Oelbauer, “The ‘Arbeitsgemeinschaft’ in the Educational System of the State Penal Institution in Untermaßfeld/Thuringia around 1930”, and analyses the educational possibilities of adult education of the period (especially the so-called working group/*Arbeitsgemeinschaft*) in the context of the penal system, using the example of a German penal institution in Thuringia (Untermaßfeld).

The author poses the question: ‘What challenges had to be overcome for the (successful) implementation of working groups?’

The text by coauthors Selma Haupt and Christian Timo Zenke, “Bridging the ‘Shadow Line’. Action Research of the 1970s between the Poles of Theory and Practice”, discusses the theory-practice relation in educational science. The article focuses on ‘the tradition of action research, particularly in the course of the 1970s. Using the example of the Laborschule Bielefeld, a state-run experimental school, it examines the challenges that arise in the attempt to fundamentally question the boundaries between theory and practice in the mode of action research’.

The final text in this issue follows an exciting example of the didactic importance of history in schools. In her text entitled ‘Using of Digital Storytelling in the Teaching of History’, author Anita Lanszki analyses how digital storytelling can aid the development of historical and individual awareness in schools. The focus of her essay is the question of using digital storytelling in history classes on the one hand and the identification and use of relevant written and visual sources on the other hand, to create a personal connection to a historical person or event.

Tomáš Kasper
Martin Holý
Alexander Maier
Markéta Pánková
Dana Kasperová



Studie *Studies*

- | | |
|-----|---------------------------------------|
| 13 | Martin Holý |
| 39 | Sebastian Engelmann |
| 59 | Lajos Somogyvári |
| 79 | Jakub Kuliš |
| 101 | Alexander Maier |
| 127 | Daniel Oelbauer |
| 141 | Selma Haupt &
Christian Timo Zenke |
| 169 | Anita Lanszki |

Die akademischen Rituale an den Universitäten Prag und Basel im späten 15. bis frühen 17. Jahrhundert¹

Martin Holý^a

^a Institute of History of the Czech Academy
of Sciences
mholy9@seznam.cz

Received 12 December 2021

Accepted 16 January 2022

Available online 30 June 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-1-001

Abstract The Academic Rituals at the Universities of Prague and Basel in the Late 15th to Early 17th Century

Based on sources of various kinds, this study examines pre-modern academic rituals in the case of two major European universities founded in the Middle Ages. The article suggests the breadth of the issue, focusing primarily on so-called depositions and then on master's and doctoral graduations. It traces various aspects of the issue, including the process of these rituals and their symbolic

aspects. It concludes by summarizing the findings, opening up further perspectives, including the possibility of researching other types of academic rituals and celebrations.

Keywords Middle Ages, Early Modern Period, History of Universities, Festivities

Rituale und mit ihnen verbundene Festivitäten sind zu jeder Zeit und jedem Ort untrennbarer Bestandteil des sozialen und mentalen Lebens von Gesellschaft und Kultur. Als solcher sind sie bereits seit dem 19. Jahrhundert Gegenstand intensiver Forschung. Auch im Spätmittelalter und Frühe Neuzeit, auf welche sich der vorliegende Beitrag konzentriert, wurde ihnen recht viel Aufmerksamkeit gewidmet (Strong, 1984; Schultz, 1988; Mauer, 1991; 2004; Friedrich, 2000; Mazoyer, 2004; Satta, 2007; Dormeier, 2007; Holý, 2021). Für das Universitätsmilieu

¹ Diese Studie ist im Rahmen des Projekts der Tschechischen Grantagentur „Die Universität Basel und die böhmischen Länder (1460–1630)“, Nr. GA21-00227S entstanden.

gilt das jedoch nur teilweise. Einer der bedeutendsten Forscher, der erheblich zur Erkenntnis in diesem Bereich beigetragen hat, ist vor allem Marian Füssel (2005; 2006a; 2006b; 2010a; 2010b; Füssel, Boer & Schütte, 2016; Füssel, Kintzinger & Wagner, 2019; Schwinges, 2007; Winter, 1899; 1901).

Im Rahmen dieser Studie versuche ich, das Thema anhand des Beispiels zweier Hochschulen vorzustellen, die schon im Mittelalter gegründet worden sind, nämlich anhand der Universitäten Prag und Basel. Grund dafür ist die Kontinuität der Universitäten zwischen dem Spätmittelalter und der Frühen Neuzeit, ihr ursprünglich katholischer Charakter, welcher durch die Reformation verändert wurde, die relativ gut erhaltene Quellenbasis, sowie das Förderprojekt, in dessen Rahmen die beiden *studia generalia* erforscht werden. Trotz gewisser regionaler Unterschiede, wie später auch konfessioneller Spezifika, kann allgemein konstatiert werden, dass die grundsätzlichen, mit dem akademischen Betrieb verbundenen Rituale an den meisten europäischen Universitäten ähnlich waren. Das gilt insbesondere für Mitteleuropa.

Da diese komplexe Thematik nicht innerhalb eines Aufsatzes abgehandelt werden kann, habe ich beschlossen, mich auf einige ausgewählte Rituale und Festivitäten zu konzentrieren, auf die sich das Funktionieren der Universitäten im Betrachtungszeitraum als Hauptsäulen stützte und zu denen zumindest für Prag und Basel Quellen, sowohl normativer als auch anderer Art, verfügbar sind. Hierbei sind nicht nur alte Drucke verschiedener Art wertvoll, sondern auch amtliche und private Korrespondenz, Tagebücher bzw. Memoiren, sowie Rechnungen.

Die meisten Rituale betrafen primär die Studierenden. Jedoch nahmen auch die Lehrenden aktiv daran teil, um die es selbst wiederum in einer ganzen Reihe anderer eigenständiger Akte ging. Hier werden wir uns allerdings nur auf die erste Gruppe konzentrieren, konkret auf die sogenannten Depositionen, die in der Regel mit der Immatrikulation verbunden waren, und ferner auf die Promotionen zum Magister bzw. Doktor. Bevor ich dies tue, möchte ich die beiden Hochschulen zunächst kurz charakterisieren.

Die Prager Universität ist im Jahre 1348 von Karl IV. als erstes östlich des Rheins und nördlich der Alpen gelegenes Studium generale mit vier Fakultäten gegründet worden, und zwar nach dem Vorbild von Paris. In den ersten 50 Jahren ihrer Existenz entwickelte sie sich in allen Richtungen auf ähnliche Weise wie andere europäische Universitäten. Allmählich wurde die Organisationsstruktur gefestigt und die Zahl der Immatrikulierten stieg. Den Charakter dieser Universität prägte jedoch entscheidend das Kuttenberger Dekret aus dem Jahre 1409, das zwar einen Erfolg für die Böhmisches Universitätsnation darstellte, aber auch zu einem massiven Abwandern deutscher und anderer Studenten, sowie vieler Lehrender führte (Tomek, 1849; Winter, 1897; Kavka, 1964, S. 44–121; Kaminsky, 1972; Moraw, 1986; Schmidt, 1992; Svatoš et al., 1995; Kavka & Petrání, 2001; Šmahel, 2007; 2016; Novotný, 2020, S. 29–53).

Die anschließenden Auseinandersetzungen um Wyclif (†1384), die Hussitenbewegung (Šmahel, 2002) und die mehrheitliche Annahme des Utraquismus verstärkten diese Tendenz weiter. Zugleich sind die höheren Fakultäten, also für Rechtswissenschaften, Medizin und Theologie aufgehoben worden und es ist trotz späterer Reformen bis in die Zeit nach der Schlacht am Weißen Berg (1620) nicht gelungen, sie im vollen Umfang zu erneuern. Die utraquistische Universität wurde zu einer auf die Artistenfakultät eingeschränkten Landesakademie, und unter ihren Studenten und Lehrenden finden wir nunmehr nur begrenzt Einwohner aus anderen Ländern. Die Gesamtanzahl ihrer Professoren ging zurück (Holá & Holý, 2022a; 2022b).

Trotzdem behielt die Karlsuniversität – nach dem Gründer und dem Sitz des Haupt-Magisterkollegs mit dem Begriff Karolinum verbunden (Petrání, 1995; 2010; Kubiček, Petráníová & Petrání, 1961) – bis zum Jahr 1622, als sie geschlossen, bzw. den Jesuiten übergeben wurde (Tomek, 1849, S. 244–250; Winter, 1897, S. 172–216; Čornejová, 1995, S. 23nn; 1992, S. 23nn; Holý, 2022), einen prominenten Platz als bedeutendstes intellektuelles Zentrum der Länder der Böhmisches Krone, dank dem Tausende Einwohner des böhmischen Staates Hochschulbildung erlangten. Überaus wichtig war dann die Rolle der Universität bezüglich der ideellen Ausrichtung und Verwaltung der utraquistischen Kirche

einschließlich ihres führenden Repräsentanten, des sogenannten Unteren Konsistoriums (David, 2003). Im Großteil des betrachteten Zeitraums war die Karlsuniversität vor allem mit dem Bürgerstand (dem städtischen Stand) eng verknüpft. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie auf den Aufbau eines Netzes auch außerhalb dieses Stands verzichtet hätte, ob das nun den Adel oder die Landbevölkerung betraf.

Eine recht andere Entwicklung nahm die Basler Universität. Ein begrenzter akademischer Betrieb ist für Basel bereits im Verlaufe des Konzils von Basel (1431–1449) belegt. Jedoch wurde das Studium generale als solches – als das erste auf dem Gebiet der heutigen Schweiz – erst dank der Bewilligung von Papst Pius II. vom November 1459 gegründet. Diese war auf Antrag des Basler Stadtrats trotz des Unwillens von Freiburg, das nur kurz zuvor dank Unterstützung der Habsburger ein ähnliches Privilegium erhalten hatte, erteilt worden. Der Papst stellte daraufhin weitere Dokumente aus, die für die finanzielle Absicherung der Universität grundlegend waren. Die Stadt kaufte und baute dann Räumlichkeiten um, die allen Fakultäten dienen sollten. Zur feierlichen Eröffnung kam es aber erst im April 1460 unter Teilnahme des Kanzlers der Universität, des Basler Bischofs Johann von Venningen (Vischer, 1860; Thommen, 1889; Burckhardt, 1917; Rohn, 1941; Bonjour, 1955; 1960; Staehelin, 1960; Kisch, 1962; Wallraff, 2011; Universität Basel, © 2021).

Trotz finanzieller Schwierigkeiten, Streitigkeiten über die Organisation der Universität und Konkurrenz anderer rheinländischer Universitäten gelang es, eine ganze Reihe bedeutender Gelehrter für Basel zu gewinnen, den Betrieb aller Fakultäten aufzunehmen und allmählich Studenten auch aus entfernten Regionen anzulocken. Im Jahre 1477 wurden die Universitätsstatuten herausgegeben. Zu einem gewissen Bruch kam es Mitte der 90er Jahre des 15. Jahrhunderts, als die Studentenzahlen zurückgingen und man sogar an eine Auflösung der Universität dachte. Die Krise kulminierte in der Zeit der Auseinandersetzungen zwischen Reformationsanhängern unter Studenten und Lehrenden und den Katholiken, welche die Stadt 1529 in merklicher Zahl verließen. Eine bedeutende Zäsur war der Übergang der Stadt zum Calvinismus (Wackernagel, 1924, S. 317ff.; Roth, 1936; 1943; Greyerz, 2000;

Sandl, 2016), die erneute Umstrukturierung der Universität 1532² und ihre langsam wieder wachsende internationale Bedeutung. Dabei half auch die Säkularisierung der Augustinerkirche bzw. der Gewinn ihrer Räumlichkeiten. Die markanteste Entfaltung hinsichtlich des intellektuellen Profils und des überregionalen Ruhms erlebte Basel in der zweiten Hälfte des 16. und in den ersten Dezennien des 17. Jahrhunderts.

Schauen wir uns nun die bereits erwähnten ausgewählten Rituale an, zunächst die *Deposition*, lateinisch *beanium* oder *depositio beanorum*. Es handelte sich um einen klassischen Übergangsritus, der für die meisten Universitäten jener Zeit typisch war. Es war damit ein ganzer Komplex symbolischer Handlungen verbunden. Der Studienanwärter sollte die Deposition absolvieren, noch bevor er in die Matrikel eingetragen wurde. Sinn dieses Rituals war das Ablegen unkultivierter, ja wortwörtlich tierischer Angewohnheiten, die sich für einen Angehörigen der akademischen Gemeinschaft nicht schickten. Im Mittelpunkt dieses Rituals stand europaweit das Ablegen künstlicher Hörner (daher *depositio cornuum*), die dem Immatrikulationskandidaten zuvor aufgesetzt worden waren. Dies geschah oft auf recht rohe Art und Weise, weshalb sich viele Kandidaten vor diesem Brauch fürchteten und sich mit Geduld wappnen mussten. Auch deshalb treffen wir in den Quellen den Begriff *examen patientiae* an. Der Ursprung dieses Rituals ist nicht völlig klar, im 16. Jahrhundert wurde es bereits gewöhnlich aus dem antiken Rom hergeleitet (Fabricius, 1895; Rashdall, 1936, S. 376–385; Füßel, 2005; Winter, 1899, S. 218ff.; Beránek, 1981, S. 11f.; 1988, S. 3n.; Holý, 2010, S. 109f.).

Ob nun in Prag oder in Basel, den Depositionen gingen Einladungen dazu voraus. Diese wurden an öffentlichen Stellen ausgehängt, zum Beispiel am Kollegtor. Ihr Text erklärte in Versen das ganze Ritual, seinen Sinn und seine Wichtigkeit, welche vor allem in der Besserung der Sitten und größerer Erhabenheit bestand. In der Regel formulierte der Dekan der Artistenfakultät diese Einladung. Die Depositionskandidaten

2 In diesem Jahr wurden neue Universitätsstatuten herausgegeben (Thommen, 1889, S. 312–316, 325–332; Liber statutorum, 1459–1609; 1459–1661).

wurden als Böcke – *hirci* bezeichnet und daher auch im Verlaufe des Rituals auf einen Bock gesetzt. Das ganze Ereignis war öffentlich.³ In Prag, wohin das Ritual aus Paris gekommen sein soll, spielten sich die Depositionen in der Regel in den Sommermonaten ab, vor allem nachmittags im August. In einigen Fällen sind sie jedoch auch im Frühjahr oder im Herbst belegt, gegebenenfalls, auf die außerordentliche Bitte eines „Bewerbers“ hin, auch zu anderen Zeiten (Putzlacher, 1768a; Bydžovský z Florentina, s.d., Fol. 37r; Liber decanorum, 1832; Winter, 1899, S. 219nn.).

Wie in Prag so auch an einigen anderen Universitäten wurden in einigen Fällen nicht nur direkte Anwärter auf ein Universitätsstudium zu den Depositionen geführt, sondern auch Schüler der höheren Klassen von Lateinschulen, die sich erst später dem eigentlichen Studium an der Hochschule widmen sollten (auch im Falle von Basel). Zur Realisierung der Depositionen waren Finanzen sowohl für die Reise, als auch für weitere Auslagen (Depositionsgebühr bzw. Immatrikulationstaxe usw.) nötig. In Prag spielte sich das Ritual in einem der Kollege ab, und zwar sowohl drinnen als auch manchmal draußen. Belegt ist nicht nur das Karolinum, sondern insbesondere auch das Reček-Kolleg (Collegium sanctissimae virginis Mariae domus nationis Bohemicae) (Acta universitatis Pragensis, 1616–1619, Fol. 7, 138, 181; Acta universitatis Pragensis, 1616–1622, Fol. 32; Holá, 2018, S.134–152). In Basel handelte es sich wahrscheinlich um den Hof des sogenannten Oberen Collegiums (Staehelin, 1957, S. 102–107; Thommen, 1887, S. 4ff.; 1889, S. 66–68, 70–72; Füßel, 2010a, S. 6nn). An beiden Orten nahmen nicht nur der Dekan, bzw. der Rektor und weitere Mitglieder der akademischen Gemeinschaft aus den Reihen der Lehrenden, insbesondere der Artistenfakultät, an den Ritualen teil, sondern auch die Studenten. Eine besondere Aufgabe kam dabei dem Pedell und dem sogenannten Depositor zu.

3 Schon in der Frühen Neuzeit wurden verschiedene Werke zur Deposition im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation herausgegeben (Dinkelius, 1578; Dyas Oratorium de ritu depositionis, 1666; Orationes duae de ritu & modo depositionis beatorum, 1680; Friederich, 1622; Kuntzmann, 1703).

Obgleich die Informationen über die Depositionen für Basel und Prag nicht vollständig sind, scheint es keine erheblichen Unterschiede zwischen ihnen gegeben zu haben. Nach der Eröffnung hielt zumeist einer der Studenten eine Rede, die das gesamte anschließend stattfindende Ritual erklärte. Den mitunter absichtlich beschmutzten, in einem besonderen Gewand gekleideten und auf einen Holzbock gesetzten, angehenden Studenten wurden die Hörner gewaltsam abgesägt oder abgeschlagen. Daraufhin erklärte ein Professor oder der Dekan diese Beane für deponiert, die nun in die Matrikel eingetragen werden konnten. Wenn sie nicht unvermögend waren, mussten sie eine entsprechende Taxe zahlen, woraufhin ihnen ein Zeugnis über das absolvierte Ritual ausgestellt wurde. Es wurde manchmal auch gedruckt (*Acta decanorum collegii Reczkonis*, 1599–1608, Fol. 296r; *Decreta facultatis philosophorum*, 1492–1775, Fol. 95n., 100, 106, 133; Thommen, 1889, S. 71; Winter, 1899, S. 228; Beránek, 1962; 1981).

Ferner mussten sie sich mit den anderen Kollegen die mit dem anschließenden Gelage verbundenen Kosten teilen. In Prag sind im Zusammenhang mit den Depositionen häufig auch Schultheatervorstellungen belegt, an denen die breite Öffentlichkeit teilnahm (Holá & Holý, 2013). In Basel konnte, ähnlich wie auch an einer Reihe anderer Universitäten, die Deposition auch im Privatem vorgenommen werden, womit allerdings eine erheblich höhere Gebühr verbunden war (*Decreta facultatis philosophorum*, 1492–1775, Fol. 93, 95, 121, 136, 164f.). Wenn sie schon anderswo an einer Universität absolviert gewesen war, musste man sie nicht wiederholen (*Acta et decreta*, 1482–1640, Fol. 134r).

Neben der sozialisierenden und distinktiven Aufgabe, die vor allem für die Studenten wichtig war, bestand die Hauptfunktion der Depositionen für die Universitäten und ihre akademischen Würdenträger im wirtschaftlichen Nutzen. Zugleich erfüllten sie auch die wichtige Rolle der öffentlichen Repräsentation (Füssel, 2017). Die rauen, mitunter buchstäblich mit Misshandlungen der Beane einhergehenden Depositionen wurden an einigen Universitäten allmählich reguliert, um die größten Exzesse zu mildern. Es setzte sich an ihrer Stelle, teilweise auch parallel zu ihnen, an manchen Universitäten der nicht an einen

konkreten Anlass gebundene Pennalismus durch. Er in der Pflicht der jüngeren Studenten, den älteren Studenten gewisse Dienste zu erweisen. Am Ende der Frühen Neuzeit ist er jedoch vielerorts verboten worden (Füssel, 2005; 2011). In Basel allerdings hielten sich die Depositionen lange. Definitiv wurden sie erst 1798 abgeschafft (Füssel, 2010a, S. 6). In Prag ist die Situation nach 1622 aufgrund der Quellen nicht klar.

Die Einschreibung in die Matrikel der jeweiligen Universität, bzw. ihrer Bestandteile, musste aber nicht immer mit Depositionen verbunden sein, einerseits, weil sie woanders haben absolviert werden können und andererseits auch aus anderen Gründen. Die Immatrikulationstaxe war allerdings auch in diesem Falle obligatorisch. Ihre Höhe war in Prag und Basel ähnlich (in Prag 6 Weißgroschen, in Basel 6 Groschen), sie änderte sich aber im Laufe der Zeit und konnte auch von der sozialen Zugehörigkeit abhängen (Adlige zahlten eine höhere Taxe). Wesentlicher Bestandteil der Immatrikulation war jedoch überall der Eid der Gehorsamkeit gegenüber dem Rektor und anderen akademischen Amtsträgern, der Einhaltung der Statuten und Wahrung des guten Namens der Schule. Ein Unterschied zwischen Basel und Prag bestand vor allem in der Häufigkeit der Immatrikulationen, in Prag waren die Zahlen im Betrachtungszeitraum deutlich niedriger (Winter, 1899, S. 229; Thommen, 1887, S. 10).

Das zweite der üblichen Rituale, die für die akademische Gemeinschaft aller Universitäten mit dem Recht, akademische Grade zu verleihen, von entscheidender Bedeutung sind, war die *Promotion* (Hörn, 1893; Wollgast, 2001; Füssel, 2007; Rasche, 2007; Winter, 1899, S. 470–549; Svatoš, 2006). In der Basis ging sie von den Normen, den Universitäts- oder Fakultätsstatuten aus, in einigen Fällen auch von weiteren Vorschriften. Im Laufe der Zeit kam es jedoch auch zu einer teilweisen Wandlung. Obwohl die Promotionen zum Bakkalaureus bereits wichtig waren, und dies ursprünglich nicht nur an den Artistenfakultäten, werde ich mich wegen der begrenzten Zeit nur auf die Promotionen zum Magister bzw. zum Doktor konzentrieren.

Für die Prager utraquistische Universität, die im Betrachtungszeitraum vorwiegend keine Doktorgrade verlieh, wird es sich primär um

die erste der beiden handeln, für Basel verfügen wir über eine Reihe von Quellen auch in Beziehung zu den Ländern der Böhmischen Krone zu den Doktorpromotionen. Denn im 16. und frühen 17. Jahrhundert erwarb gerade in Basel eine ganze Reihe Einwohner jener Länder ihren Dokortitel für Medizin, Recht oder Theologie.

Zu Magisterpromotionen sind für Prag ziemlich viele Quellen erhalten. Die Magisterprüfungen wurden in der Regel Anfang Februar vom Universitätsrektor in einer Intimation kundgegeben, in der die Bakkalaurei mit fortgeschrittener Kenntnis der sieben freien Künste aufgefordert wurden, sich dafür anzumelden. Es ist eine ganze Reihe von Intimationen überliefert, sie beinhalten neben dem Sinn des jeweiligen Grades und der Einladung als solcher viele verschiedene Themen. Neben den Intimationen wurden allerdings für die Einladung zur Prüfung auch noch andere Kanäle genutzt (Winter, 1899, S. 526ff.; Bydžovský z Florentina, s.d., passim).

Die Prüfungen selbst fanden Ende Februar statt. Am Tag davor berieten die Professoren, ob alle Kandidaten zum Examen zugelassen werden konnten. Ferner mussten die einzelnen Anwärter Rede und Antwort stehen, ob sie die Anforderung der Statuten erfüllen, d. h. ob sie alle Pflichtlektionen absolviert haben, ob sie an den Disputationen teilgenommen haben und zugleich ehrbarer Herkunft sind. Anschließend mussten sie die Magister mit einem sogenannten Munusculum (kleines Geschenk) beschenken. Für den Tag darauf wählten die Magister vier Examinatoren entsprechend den ursprünglichen vier Universitätsnationen (Acta collegii Carolini, 1583–1595; 1609–161; Acta universitatis Pragensis 1616–1619; 1616–1622; 1601–1602; 1598–1609; 1613–1616; Acta decanorum collegii Reczkonis, 1599–1608; Liber decanorum, 1830; 1832; Šmahel & Silagi, 2018).

Die Prüfung selbst bestand unter dem Vorsitz des Rektors und nach dem Verrichten von Gebeten aus mehreren Teilen (*Tentamen* und *Examen*), deren Anzahl und Länge veränderten sich mit der Zeit. Jedes *Tentamen* dauerte zwei bis drei Stunden, eigentlich handelte es sich um eine Form der Disputation mit Einwendungen (Füssel, 2016). Die einzelnen Fächer, in denen geprüft wurde, waren ebenfalls vorgeschrieben. Die *Tentamina* fanden nicht alle an demselben Tag statt, sondern

es gab immer eine Pause zwischen ihnen. Erst, nachdem sie absolviert worden waren, wurde denjenigen, die bestanden hatten, das Datum des Examens mitgeteilt. Für diese freudige Nachricht musste ein jeder dem Pedell 20 Meißner Groschen zahlen. Zugleich musste man das Geld für die einzelnen Lektionen und für das übliche Gastmahl (*convivium*) bezahlen. Erst danach folgten die, über mehrere Tage hinweg, vorgeschriebenen Examina, wiederum aus dem gegebenen Lehrstoff, insbesondere Aristoteles. Im Laufe der Zeit kam es jedoch hierbei zu einigen Veränderungen. Die Prüfungen dauerten insgesamt mehrere Tage lang (Winter, 1899, S. 529ff.; Beránek, 2000).

Nach ihrem Ende verkündete der Rektor entweder gleich oder erst am nächsten Tag nach einem gemeinsamen Gebet das Ergebnis und ermahnte die Kandidaten, sich gesittet zu verhalten. Es folgte die Beratung über die Erteilung des sogenannten Lizenziats, das dem Magistertitel vorausging. Der Beschluss hierüber wurde den Kandidaten mitgeteilt, die eine weitere Gebühr *pro balneis* (für Bäder) zahlen mussten. Vor Erteilung des Lizenziats, das mit der Bewilligung verbunden war, Aristoteles und weitere Autoren öffentlich lesen und auslegen zu dürfen, wurden sie erneut befragt, ob sie alle Lektionen absolviert haben und ob sie ehrbarer Herkunft sind. Woraufhin ihr Name ins Lizenziatenalbum eingetragen wurde. Für die Verleihung dieses Titels wurden 38 böhmische Groschen gezahlt (Winter, 1899, S. 529ff.; Rüegg, 1993, S. 140–141; Kintzinger, 2007; *Acta decanorum collegii Reczkonis*, 1599–1608, Fol. 69r-v; Bydžovský z Florentina, s.d., Fol. 70r).

Am Tag der Lizenziatspromotion musste jeder Anwärter öffentlich zu einem, vorher bestimmten Buch Auslegungen machen, um seine Gelehrtheit nachzuweisen. Anschließend wurden die Kandidaten vom Rektor feierlich zu Lizenziaten erklärt und zu gutem Benehmen ermahnt. Es folgte das Gastmahl. Die Promotion zum Magister erforderte dann keine weiteren Prüfungen mehr, lediglich die Bezahlung von noch einer Gebühr. Daher meldeten sich nicht alle Lizenziaten dafür an. Im Laufe der Zeit wurden es aber mehr und es kam vor, dass die Promotion direkt nach Erteilung des Lizenziats stattfand (Bydžovský z Florentina, s.d., Fol. 70v-71r; Winter, 1899, S. 537–547).

Die eigentliche Promotion zum Magister wurde wieder durch eine Intimation des Rektors angekündigt, von denen eine ganze Reihe überliefert ist. Ergänzt war diese mit den Thesen der Magistranden. Diese Thesen wurden dann am Tag des Abschlusses verteidigt und zeigen eine bunte Themenpalette (Bydžovský z Florentina, s.d., passim; Putzlacher, 1768b, passim; Beránek, 1988; Winter, 1899, S. 540; Hejnic und Martínek, 1966–2011). Auf die Verteidigung der Thesen, auf die ein beliebiger der Magister reagieren konnte, folgte bereits die feierliche Titelverleihung selbst. Es wurden die Wahrzeichen der Würde vor die Kandidaten getragen, von deren Bedeutung der Promotor dabei sprach.

Vor Verleihung des Grades mussten alle geloben, dass sie ihn nicht anderswo empfangen und dass sie das Wohl der Universität verteidigen werden. Dann wurden die einzelnen Magister namentlich genannt, es wurde ihnen das Magister-Birett gereicht und Ring und Magisterhandschuhe aufgesetzt. Es folgte die Danksagung von Seiten eines der neuen Magister und das gemeinsame Gastmahl. Anlässlich der Promotionen erschienen dann sowohl in Prag als auch in Basel zahlreiche Gratulationsschriften (Hejnic & Martínek, 1966–2011; *Swisscovery Basel*, © 2021). An die Verleihung des Titels war ursprünglich das sogenannte Biennium gebunden, die Pflicht, zwei Jahre lang an der Universität zu lehren. Später wurde das aber nicht mehr eingehalten. Man konnte über den verliehenen Grad eine Bescheinigung bekommen (Winter, 1899, S. 547–550).

Was die Magisterpromotionen an der Artistenfakultät in Basel anbelangt, sind diese u. a. in den einzelnen Statuten geregelt. Nur in Details unterschieden sie sich im Verlauf von den vorstehenden eingehend beschriebenen Prager Promotionen, und zwar im vorgeschriebenen Stoff, in der Anzahl der Prüfungen, deren Verlauf, ebenso auch darin, was der Promotion unmittelbar vorausging und was auf symbolischer Ebene mit ihr verbunden war. Detailliertere nicht normative Quellen sind zu Basel jedoch vor allem für die erwähnten Doktorpromotionen überliefert. Das Erlangen eines Doktorats wurde in der europäischen Gelehrtenge-meinde weitgehend als ein gewisses

Äquivalent zur Nobilitierung betrachtet, obgleich das von rechtlicher Seite gar nicht so war.⁴

Bereits Edgar Bonjour und Marian Füssel machten auf die Möglichkeit aufmerksam, die Autobiografie des bekannten Arztes Felix Platter zu nutzen, der 1557 Doktor der Medizin in Basel geworden war, um den Verlauf von Doktorprüfungen und weiteren Riten in Verbindung mit der Promotion kennenzulernen (Fechter, 1840, S. 167–171; Thommen, 1889, S. 173ff.; Staehelin, 1957, S. 160f.; Füssel, 2010a, S. 8–10; Promotiones (Doktoren, Magister, Baccalaurei). Das ist aber bei Weitem nicht die einzige Quelle. Ähnlich beschrieben sind die einzelnen Schritte beispielsweise auch in den Tagebüchern des aus Böhmen stammenden Matthias Borbonius von Borbenheim. Dieser erwähnt zudem einige davon nicht nur im Zusammenhang mit sich selbst, sondern auch mit anderen Medizinstudenten (Dvořák, 1896; Gellner, 1938; Hejnic & Martínek, 1966, S. 218–222; Svatoš, 1995; Holý, 2012, S. 58–80, 139–140; Storchová, 2020, S. 188–195).

Das medizinische Wissen, mit dem Borbonius mit seinen Adligen Schülern (Johannes von Waternberg und Georg Sigismund von Zastrisel) nach Basel als ihr Präzeptor kam, war bereits ziemlich fortgeschritten. Er setzte dort nicht nur sein Studium intensiv fort und besuchte verschiedene Lektionen, sondern machte auch ein Praktikum in einer Apotheke, absolvierte Anatomiekurse bei Prof. Caspar Bauhin, einschließlich des anatomischen Theaters, wo er Zeuge einer ganzen Reihe von Obduktionen war, nahm an den obligatorischen botanischen Exkursionen teil, disputierte selbst an der Universität zu verschiedenen Themen und war auch Opponent bei anderen Kollegen (Dvořák, 1896, S. 40–72; Gellner, 1938, S. 29–55; Holý, 2012, S. 65f.; Holý & Vaculínová, 2022).

Nach der Herausgabe zweier Thesen und dem Verfassen seiner Dissertationsarbeit (Stupanus & Borbonius, 1596a; 1596b; Borbonius, 1597; Husner, 1942, S. 38f.) über Gicht meldete sich Borbonius

4 Verschiedene Informationen zu den Magisterpromotionen finden wir auch in Akten einzelner Fakultäten (*Decreta facultatis philosophorum*, passim).

am 28. 1. 1597⁵ zu den Doktorprüfungen beim Dekan der medizinischen Fakultät, Prof. Thomas Coccio, an. Dieser prüfte ihn zunächst privat in der gesamten Medizin. Danach schickte er ihn zum Vizedekan, Prof. Felix Platter, bei dem er die zweite Privatprüfung absolvierte, insbesondere über Galen. Am 30. 1. setzte Platter sein Prüfen fort. Aufgrund dieser Prüfungen wurde Borbonius von der Fakultät zum offiziellen öffentlichen Tentamen zugelassen, zu dem der Kandidat vom Pedell vorgeladen wurde. Die Bedingung des üblichen Alters (mindestens 24 Jahre) erfüllte Borbonius. Das Tentamen fand gleich am nächsten Tag statt. Die Prüfungskommission setzte sich aus dem Dekan und weiteren vier Professoren zusammen (Johann Ryph, Caspar Bauhin, Johann Nikolaus Stupanus und Felix Platter), das Tentamen dauerte ca. 2 Stunden. Nach dessen erfolgreicher Absolvierung erhielt Borbonius zwei Themen für das Examen am nächsten Tag (ein theoretisches über die Humorallehre, das zweite, praktische, über Darmbeschwerden). Das Examen dauerte drei Stunden, wobei Borbonius nicht nur seine Darstellung präsentierte, sondern auch auf die Einwendungen der anwesenden Professoren reagierte (Dvořák, 1896, S. 66–68; Gellner, 1938, S. 49–51).

Sobald die Dissertation im Druck erschien (12. 2.) (Burckhardt, 1917, S. 156; Husner, 1942, S. 8; Holý & Vaculínová, 2022) und „*inter studiosos*“ distribuiert worden war, legte Borbonius am 14. 2. die sogenannte Disputatio pro gradu ab, die 4 Stunden dauerte, dabei opponierten ihm drei Professoren (Johann Georg Leo, Jakob Zwinger, Franciscus Valesius), Felix Platter dagegen half ihm bei der Verteidigung. Es folgte das übliche Gastmahl unter Teilnahme einer ganzen Reihe von Professoren der medizinischen Fakultät und weiterer geladener Gäste, u. a. auch der Anwärter auf den Titel des Doktors der Medizin, z. B. Georg Jenisch und Tobias Salander (Programma medicinae omnium, 1604, Fol. 64v). Am 20. 2. begaben sich alle zum Vizedekan Platter zur Festlegung der Promotionsreihenfolge. Angesichts der sehr

5 Borbonius benutzt in seinem Tagebuch der Julianische Kalender, der bis Anfang des 18. Jahrhunderts in Basel galt.

ähnlichen Prüfungsergebnisse wurde sie per Los festgelegt. Als erster sollte Borbonius promoviert werden. Am 22. 2. luden sie selbst die Professoren zur Promotion und zu einem weiteren Gastmahl, dem sogenannten Promotionsgastmahl ein (*Acta et decreta*, 1482–1640, Fol. 133v; *Qvod Felix Sit*, 1608; *Divina Favente*, 1608; *Amandus Polanus*, 1609; *Programmata medicinae omnium*, 1604, *passim*). Dem Promotor Platter mussten sie ein Tag vor der Promotion ihre Konzepte für die Promotionsansprachen geben (Dvořák, 1896, S. 68n.; Gellner, 1938, S. 51).

Die Promotion selbst fand am 24. 2. statt. Sie begann in Begleitung der Professoren mit einem Umzug zur Kirche, wo Gebete stattfanden. Der Verlauf der Promotion an sich wird von Borbonius nur eingeschränkt geschildert (Borbonius sollte direkt von dem Rektor Johann Jakob Grynäus begleitet werden). Aber es sollen eine ganze Reihe Universitätsmitglieder daran teilgenommen haben. Der Verlauf war wahrscheinlich sehr ähnlich wie bei anderen Promotionen in Basel. Wohl fand sie in der Aula der medizinischen Fakultät statt, die die Kandidaten in feierlichem Gewand betraten. Die Ansprachen wurden in der Regel aus dem Stegreif gehalten. Der Promotor übergab die „*insignia doctoralia*“, d. h. vor allem den samtenen Doktorhut und den Ring (Füssel, 2009, S. 245–271; 2010a, S. 13f; 2010b, 121–135). Unter Musikbegleitung schritt man dann zumeist gemeinsam zu dem Ort, an dem das Promotionsgastmahl stattfand (früher verschiedene Gasthäuser, seit dem letzten Drittel des 16. Jahrhunderts das sg. *Prytaneum*) (*Acta et decreta*, 1482–1640, Fol. 46r, 49r-v, 93v, 105r-v, 107r-v, 123v, 137r, 146v; Burckhardt, 1906, S. 24ff., 31ff.), das auch bei Borbonius ohne Details belegt ist. An ihm sollen viele Professoren, eine ganze Reihe Basler Bürger, studierender Adelligen und weiterer Personen teilgenommen haben. Nach der Promotion schenkten die Promovierten dem Promotor „*pro labore in promovendis*“ noch einen Silberkelch. Ein paar Tage später versprach Borbonius auf der Sitzung des medizinischen Collegiums, noch weitere zwei zu schenken. Anschließend versandte er die Bekanntgabe der vollzogenen Promotion an viele Personen in den Ländern der Böhmisches Krone (Dvořák, 1896, S. 69; Gellner, 1938, S. 52).

Lassen Sie mich abschließend konstatieren, dass die akademischen Übergangsriten, die für den Einzelnen, die Universität selbst und das breitere Publikum von grundsätzlicher Symbolik und realer Bedeutung waren (Integration in die akademische Gesellschaft, sozialer Aufstieg im Falle eines Hochschulabschlusses, wirtschaftliche Bedeutung, Repräsentation, usw.), in Prag und Basel weitestgehend ähnlich abliefen. Zumindest gilt es für diejenigen, die wir hier behandelt haben und die sich natürlich hinsichtlich ihrer Funktion und ihres Institutionalierungsgrades voneinander unterscheiden (die Deposition war mehr an die Studenten selbst gebunden und an einigen Universitäten trotz einiger Vorteile für die Universität selbst eher geduldet, während die Promotion immer in erster Linie ein institutionalisiertes akademisches Ritual war).

Einen etwas größeren Unterschied kann man angesichts der konfessionellen und regionalen Spezifika, vor allem im Falle Prags, bei einigen Ritualen erwarten, die mit dem Lehrkörper (*magistri actu regentes*) verbunden waren, seien dies nun die Installationen der Professoren, einiger akademischer Würdenträger, oder beispielsweise auch die Begräbnisse der Professoren, die ebenfalls eine wichtige Festivität darstellten, die nicht nur auf symbolischer Ebene grundlegend waren, sondern auch auf der Ebene der repräsentativen und kollektiven Identität.

Quellen und Literatur

Quellen

Acta collegii Carolini, 1583–1595. Rukopisy A. Sign. A 13a. Archiv Univerzity Karlovy, Praha.

Acta collegii Carolini, 1609–1613. Rukopisy A. Sign. A 13b. Archiv Univerzity Karlovy, Praha.

Acta decanorum collegii Reczkonis, 1599–1608. Rukopisy B. Sign. B 15. Archiv Univerzity Karlovy, Praha.

Acta et decreta, 1482–1640. Universitätsarchiv. Sign. B 1 I. Staatsarchiv Basel-Stadt, Basel.

Acta universitatis Pragensis, 1598–1609. Rukopisy B. Sign. B 18. Archiv Univerzity Karlovy, Praha.

- Acta universitatis Pragensis*, 1601–1602. Rukopisy B. Sign. B 17. Archiv Univerzity Karlovy, Praha.
- Acta universitatis Pragensis*, 1613–1616. Rukopisy B. Sign. B 24. Archiv Univerzity Karlovy, Praha.
- Acta universitatis Pragensis*, 1616–1619. Rukopisy A. Sign. A 14a. Archiv Univerzity Karlovy, Praha.
- Acta universitatis Pragensis*, 1616–1622. Rukopisy A. Sign. A 14b. Archiv Univerzity Karlovy, Praha.
- Decreta facultatis philosophorum*, 1492–1775. Universitätsarchiv. Sign. R 3,1. Staatsarchiv Basel-Stadt, Basel.
- Liber statutorum*, 1459–1609. Universitätsarchiv. Sign. A 1. Staatsarchiv Basel-Stadt, Basel.
- Liber statutorum*, 1459–1661. Universitätsarchiv. Sign. A 2. Staatsarchiv Basel-Stadt, Basel.
- Promotiones (Doktoren, Magister, Baccalaurei)*. Universitätsarchiv. Sign. F 4,1. Staatsarchiv Basel-Stadt, Basel.
- PUTZLACHER, Thomas Antonius, 1768a. *Memorabilium universitatis Pragensis tomus III*. Rukopisy A. Sign. A 17 III. Archiv Univerzity Karlovy, Praha.
- PUTZLACHER, Thomas Antonius, 1768b. *Memorabilium universitatis Pragensis tomus V*. Rukopisy A. Sign. A 17 V. Archiv Univerzity Karlovy, Praha.

Literatur

- Amandus Polanus A Polansdorf *Facvltatis Theologicæ in Academia Basiliensi Decanus, Promotor Rite Designatus, Christianis Lectoribus Gratiae Et Pacis Divinæ Incrementa Precatur ...: In illorum numero excellit Candidatus noster M. Ludovicus Crocius Lasphæ-Witgensteinianus ... ad disputationem inauguralem admissus ... ad diem IV. Aprilis ... in Brabeuterio, honores & jura Doctoris Theologi eidem ... conferre decreverit ... Proinde ... ad convetum ... invitamus ...*, 1609. Basileae: Typis Conradi Waldkirchii.
- BERÁNEK, Karel, 1962. Vysvědčení beánské depozice z Karlovy univerzity. *Acta Universitatis Carolinae – Historia Universitatis Carolinae Pragensis*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, Jg. 3, Nr. 2, S. 161–164. ISSN 0323-0562.
- BERÁNEK, Karel, 1981. *Manuál rektora se jmény studentů zapsaných v ztracené matrice Univerzity Karlovy v Praze v letech 1560–1582: poznamenání jmen profesorů a jiných preceptorů v učení pražském z roku 1604 I*. Praha: Univerzita Karlova.
- BERÁNEK, Karel, 1988. *Bakaláři a mistři promovaní na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy v létech 1586–1620*. Praha: Univerzita Karlova.

- BERÁNEK, Karel, 2000. Zkušební a promoční řády pražské artistické fakulty v 16. a počátkem 17. století. In: SVOBODNÝ, Petr. *Ad maiorem academiae gloriam: sborník prací PhDr. Karla Beránka vydáný u příležitosti jeho životního jubilea*. Praha: Karolinum, S. 19–50. ISBN 80-246-0138-9.
- BONJOUR, Edgar, 1955. Zur Gründungsgeschichte der Universität Basel. *Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde*. Basel: Schwabe, Jg. 54, S. 27–50. ISSN 0067-4540.
- BONJOUR, Edgar, 1960. *Die Universität Basel von den Anfängen bis zur Gegenwart 1460–1960*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- BORBONIUS, Matthias, 1597. *De medicorum, ut vocant, opprobrio podagra theses ad quas decreto et auctoritate ... Medicorum Ordinis i antiquissima & celeberrima Sauracorum apud Basiliense Academia, pro supremo in Medicina axiomate obtinendo ... publice respondebit atthias Borbonius à Borbenheim Collinensis, Bohemus ad 14. Febr.* [online]. Basileae: typis Conradi Waldkirchii [Zit. 2021-11-22]. Abgerufen von: <https://doi.org/10.3931/e-rara-9355>.
- BURCKHARDT, Albrecht, 1917. *Geschichte der Medizinischen Fakultät zu Basel 1460–1900*. Basel: Verlag von Friedrich Reinhardt, Universitätsdruckerei.
- BURCKHARDT, Fritz, 1906. Das Prytaneum der Universität Basel 1570–1744. *Basler Jahrbuch*. Basel: Helbing & Lichtenhahn, Bd. 28, S. 23–48. ISSN 0257-2249.
- BYDŽOVSKÝ Z FLORENTINA, Marek, s.d. *Liber intimationum quarundam publice in Alma Academia Pragensi aeditarum, et cl. virorum de eadem bene meritorum epitaphia* [online]. Praeae [Zit. 2021-11-22]. Abgerufen von: http://www.manuscriptorium.com/apps/index.php?direct=record&pid=AIPDIG-NKCR_XXIII_D_217_399YZQ4-cs.
- ČORNEJOVÁ, Ivana, 1992. *Kapitoly z dějin pražské univerzity 1622–1654*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-392-8.
- ČORNEJOVÁ, Ivana, 1995. *Dějiny Univerzity Karlovy. II., 1622–1802*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-050-5.
- DAVID, Zdeněk V., 2003. *Finding the Middle Way: The Utraquist's Liberal Challenge to Rome and Luther*. Washington: Woodrow Wilson Center Press. ISBN 0-8018-7382-7.
- DINCKELIUS, Ioannes, 1578. *De origine, causis, typo et ceremoniis illius ritus, qui vulgo in scholis Depositio Appelatur, oratio*. Erphordiae: Esaias Mechlerus.

Divina Favente Ex Ampliss. Ivreconsvlt. Basiliensium Ordinis decreto, Ioan. Iacobvvs Feschivs Decanus & Promotor Viris ...: Dn. Ivrgâ-Valentino Wynther Neotreptoâ-Pomerano, ... Pomeranorum Duci, Philippo II. à consiliis, Dn. Bartholomæo Mvscvlo, Osnaburgensi Westphalo, Dn. Lavrentio Kæstelio, Schoënfeldio, Dn. Francisco Fagel, Amstelodamo-Hollando, Dn. Georgio Schönborner Freystadiensi Silesio, Dn. Iacobo Stoppel Gryphisvvaldensi Pomerano, Dn. Philippo Eyselio, Franco, Dn. Ioachimo Erich Gryphisvvaldensi Pomerano, Dn. Henrico zum Thale Rigâ-Livono ... Testimonium seu Præmium Doctvrae nim. I Vtroq[ue] Ivre gradum, Honores, insignia ac privilegia, publicè ... Collatvrvs Omnes ... Literatos ... Fautores, Amicos, ad sacra hæc Academia, A. D. XVI. KL. April. Indicta ... Rogat Invitat ..., 1608. Basileae: Per Joan. Jacob Genathivm.

DORMEIER, Heinrich, 2007. *Feste und Bräuche aus Mittelalter und Renaissance: die Augsburger Monatsbilder*. Gütersloh: Wissen Media. ISBN 978-3-577-14375-2.

DVOŘÁK, Max, 1896. *Dva denníky Dra. Matjáše Borbonia z Borbenheimu*. Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění.

Dyas Orationum de ritu depositionis, 1666. Argentorati: Petrus Aubry.

FABRICIUS, Wilhelm, 1895. *Die akademische Deposition (Depositio cornuum): Beiträge zur Deutschen Literatur- und Kulturgeschichte, speciell zur Sittengeschichte der Universitäten*. Frankft am Main: Völcker.

FECHTER, Daniel Albert, 1840. *Thomas Platter und Felix Platter zwei Autobiographien: ein Betrag zur Sittengeschichte des XVI. Jahrhunderts*. Basel: Seul & Mast.

FRIEDERICH, Adamus Guilhelmus, 1622. *Oratiuncula de origine, actu, ceremoniis et utilitatibus, quas habet ritus ille plerisque in academiis usitatus, depositio beanorum*. Vitebergae: typis Müllerianis.

FRIEDRICH, Karin, 2000. *Festive Culture in Germany and Europe from the Sixteenth to the Twentieth Century*. Lewiston: Edwin Mellen Press. ISBN 0-7734-7769-1.

FÜSSEL, Marian, 2005. Riten der Gewalt: zur Geschichte der akademischen Deposition und des Pennalismus in der frühen Neuzeit. *Zeitschrift für historische Forschung*. Berlin: Duncker und Humblot, Jg. 32, Nr. 4, S. 605–648. ISSN 0340-0174.

FÜSSEL, Marian, 2006a. Die inszenierte Universität. Ritual und Zeremoniell als Gegenstand der frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte. In: *Jahrbuch für Universitätsgeschichte*. Stuttgart: Steiner, Jg. 9, S. 19–33. ISSN 1435-1358.

FÜSSEL, Marian, 2006b. *Gelehrtenkultur als symbolische Praxis: Rang, Ritual und Konflikt an der Universität der Frühen Neuzeit*. Darmstadt: Wiss. Buchges. ISBN 978-3-534-19599-2.

FÜSSEL, Marian, 2007. Ritus Promotionis: Zeremoniell und Ritual akademischer Graduierungen in der frühen Neuzeit. In: SCHWINGES, Rainer Christoph. *Examen, Titel, Promotionen*. Basel: Schwabe, S. 411–450. ISBN 978-3-7965-2155-3.

- FÜSSEL, Marian, 2009. Talar und Doktorhut: die akademische Kleiderordnung als Medium sozialer Distinktion. In: KRUG-RICHTER, Barbara & MOHRMANN, Ruth. *Frühneuzeitliche Universitätskulturen: kulturhistorische Perspektiven auf die Hochschulen in Europa*. Köln Böhlau Verlag, S. 245–271. ISBN 978-3-412-22906-1.
- FÜSSEL, Marian, 2010a. *Präzedenzen, Promotionen und Patrone: frühneuzeitliche Gelehrtenkultur an der Universität Basel* [online]. Basel [Zit. 2021-11-22]. Abgerufen von: https://unigeschichte.unibas.ch/fileadmin/user_upload/pdf/Fuessel_Gelehrtenkultur.pdf.
- FÜSSEL, Marian, 2010b. Akademische Solennitäten: universitäre Festkulturen der Frühen Neuzeit im Vergleich. In: MAURER, Michael. *Festkulturen im Vergleich. Inszenierungen des Religiösen und Politischen*. Köln: Böhlau, S. 43–60. ISBN 978-3-412-20596-6.
- FÜSSEL, Marian, 2010c. Die Macht der Talare: akademische Kleidung in Bildmedien der Frühen Neuzeit. In: ZITZLSPERGER, Philipp. *Kleidung im Bild: zur Ikonologie dargestellter Gewandung*. Emsdetten: Imorde, S. 121–135. ISBN 978-3-98094369-7.
- FÜSSEL, Marian, 2011. Akademischer Sittenverfall? Studentenkultur vor, in und nach der Zeit des Dreißigjährigen Krieges. In: *Militär und Gesellschaft in der Frühen Neuzeit*. Postdam: Lehrstuhl für Militärgeschichte, Jg. 15, Nr. 1, S. 124–146. ISSN 1617-9722.
- FÜSSEL, Marian, 2016. Die Praxis der Disputation. Heuristische Zugänge und theoretische Deutungsangebote. In: GINDHART, Marion, MARTI, Hanspeter & SEIDEL, Robert. *Frühneuzeitliche Disputationen: polyvalente Produktionsapparate gelehrten Wissens*, Köln: Böhlau, S. 27–48. ISBN 978-3-412-50330-7.
- FÜSSEL, Marian, 2017. Repräsentation. In: BOER, Jan-Hendryk de, FÜSSEL, Marian & SCHUH, Maximilian. *Universitäre Gelehrtenkultur vom 13.–16. Jahrhundert: ein interdisziplinäres Quellen- und Methodenhandbuch*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 389–403. ISBN 978-3-515-11309-0.
- FÜSSEL, Marian, DE BOER, Jan-Hendryk & SCHÜTTE, Jana Madlen, 2016. *Zwischen Konflikt und Kooperation: Praktiken der europäischen Gelehrtenkultur (12.–17. Jahrhundert)*. Berlin: Duncker & Humblot. ISBN 978-3-428-14951-3.
- FÜSSEL, Marian, KINTZINGER, Martin & WAGNER, Wolfgang E., 2019. *Akademische Festkulturen vom Mittelalter bis zur Gegenwart: zwischen Inaugurationsfeier und Fachschaftsparty*. Basel: Schwabe. ISBN 978-3-7965-3823-0.
- GELLNER, Gustav, 1938. *Životopis lékaře Borbonia a výklad jeho deníku*. Praha: Česká akademie věd a umění.
- GREYERZ, Kaspar von, 2000. Reformation, Humanismus und offene Konfessionspolitik. In: KREIS, Georg. *Basel: Geschichte einer städtischen Gesellschaft*. Basel: Christoph Merian Verlag, S. 80–109. ISBN 3-85616-127-9.

- HEJNIC, Josef & MARTÍNEK, Jan, 1966–2011. *Rukověť humanistického básnictví v Čechách a na Moravě I–VI*. Praha: Academia.
- HOLÁ, Mlada, 2018. *Studentské koleje pražské univerzity v pozdním středověku a raném novověku: dějiny – správa – úřední písemnosti (do roku 1622)*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-3109-7.
- HOLÁ, Mlada & HOLÝ, Martin, 2013. „Pro ornamento facultatis et ulititate juventutis scholasticae“: divadelní představení pražské karolínské akademie na počátku 17. století. In: EBELOVÁ, Ivana et al. *Mezi kulturou a uměním: věnováno Zdeňku Hojdomi k životnímu jubileu*. Praha: nakladatelství Lidové noviny, S. 96–108. ISBN 978-80-7422-269-6.
- HOLÁ, Mlada & HOLÝ, Martin, 2022. *Profesoři pražské utrakvistické univerzity v pozdním středověku a raném novověku (1458–1622)*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3328-4.
- HOLÁ, Mlada & HOLÝ, Martin, 2022. Professors of the Utraquist University of Prague in the Late Middle Ages and Early Modern Period (1458–1622). *History of Universities*. Oxford: Oxford University Press, im Druck. ISSN 0144-5138.
- HOLÝ, Martin, 2010. *Zrození renesančního kavalíra: výchova a vzdělávání šlechty z českých zemí na prahu novověku (1500–1620)*. Praha: Historický ústav. ISBN 978-80-7286-166-8.
- HOLÝ, Martin, 2012. *Ve službách šlechty: vychovatelé nobility z českých zemí (1500–1620)*. Praha: Historický ústav. ISBN 978-80-7286-181-1.
- HOLÝ, Martin, 2021. Die Kultur der frühneuzeitlichen Festivitäten am Beispiel der Taufen des Adels aus den böhmischen Ländern im 16. und frühen 17. Jahrhundert. In: AMMERER, Gerhard, HANNESSCHLÄGER, Ingonda & HOLÝ, Martin. *Festvorbereitung: die Planung höfischer und bürgerlicher Feste in Mitteleuropa 1500–1900*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 27–41. ISBN 978-3-96023-386-2.
- HOLÝ, Martin, 2022. Dobytá univerzita: pražská utrakvistická akademie v letech 1620–1622. In: *Documenta Pragensia*. Praha: Archiv hlavního města Prahy, Jg. 41, im Druck. ISSN 0231-7443.
- HOLÝ, Martin & VACULÍNOVÁ, Marta, 2022. Milites Apollinis: Studenti medicíny z českých zemí na basilejské univerzitě v 16. a raném 17. století. *Acta Universitatis Carolinae – Historia Universitatis Carolinae Pragensis*. Praha: Karolinum, roč. 61, č. 1. (2021), s. 11–35. ISSN 0323-0562.
- HÖRN, Ewald, 1893. *Die Disputationen und Promotionen an den Deutschen Universitäten vornehmlich seit dem 16. Jahrhundert: mit einem Anhang enthaltend ein Verzeichnis aller ehemaligen und gegenwärtigen deutschen Universitäten*. Leipzig: Harrassowitz.
- HUSNER, Fritz, 1942. *Verzeichnis der Basler Medizinischen Universitätsschriften von 1575–1829*. Basel: Universitätsbibliothek.

- KAMINSKY, Howard, 1972. The University of Prague in the Hussite Revolution: The Role of Master. In: BALDWIN, John W. & GOLDTHWAITE, Richard A. *Universities in Politics: Case Studies from the Late Middle Ages and Early Modern Period*. Baltimore: John Hopkins Press, S. 79–106. ISBN 0-8018-1372-7.
- KAVKA, František, 1964. *Stručné dějiny University Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova.
- KAVKA, František & PETRÁŇ, Josef, 2001. *A History of Charles University*. Vol. 1, 1348–1802. Prague: Karolinum. ISBN 80-246-0021-8.
- KINTZINGER, Martin, 2007. Licentia: Institutionalität „akademischer Grade“ an der mittelalterlichen Universität. In: SCHWINGES, Rainer Christoph. *Examen, Titel, Promotionen*. Basel: Schwabe, S. 55–88. ISBN 978-3-7965-2155-3.
- KISCH, Guido, 1962. *Die Anfänge der Juristischen Fakultät der Universität Basel 1459–1529*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- KUBIČEK, Alois, PETRÁŇOVÁ, Alena & PETRÁŇ, Josef, 1961. *Karolinum a historické koleje University Karlovy v Praze*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění.
- KUNTZMANN, Johannes Fridericus, 1703. *De ritu depositionis in academiis quibusdam consueto*. Regiomonti: typis Georgianis.
- Liber decanorum facultatis philosophicae Universitatis Pragensis, ab anno Christi 1367 usque ad annum 1585 e codice membranaceo illius aetatis nunc primum luce donatus*, Pars I, 1830. Praeae: Joan. Nep. Gerzabek.
- Liber decanorum facultatis philosophicae Universitatis Pragensis, ab anno Christi 1367 usque ad annum 1585 e codice membranaceo illius aetatis nunc primum luce donatus*, Pars II, 1832. Praeae: Joan. Nep. Gerzabek.
- MAURER, Michael, 1991. Feste und Feiern als historischer Forschungsgegenstand. *Historische Zeitschrift*. München: Oldenbourg, Bd. 253, S. 101–130. ISSN 0018-2613.
- MAURER, Michael, 2004. *Das Fest: Beiträge zu seiner Theorie und Systematik*. Köln: Böhlau. ISBN 978-3-412-08004-4.
- MAZOYER, Michel, 2004. *La fête: la rencontre des dieux et des hommes*. Paris: Harmattan. ISBN 2-7475-7413-X.
- MORAW, Peter, 1986. Die Universität Prag im Mittelalter: Grundzüge ihrer Geschichte im europäischen Zusammenhang. In: EICHLER, Richard W. *Die Universität zu Prag*. München: Verlagshaus Sudetenland, S. 9–134. ISBN 3-922423-21-3.
- NODL, Martin, 2017. *Das Kuttenberger Dekret von 1409: von der Eintracht zum Konflikt der Prager Universitätsnationen*. Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie. ISBN 978-3-412-50565-3.
- NOVOTNÝ, Miroslav, 2020. *Velké dějiny zemí Koruny české. Tematická řada, školství a vzdělanost*. Praha: Paseka. ISBN 978-80-7432-985-2.

Orationes duae, de ritu & modo depositionis beanorum, sive Demonstratio quaedam cur tyrones & novitii studiosi antequam ad dignitatem academicam evehantur, studiosorumque privilegiorum & juris participes fiant, deponendi & vexandi sint. Quibus in fine Germanica quaedam depositoris peroratio accessit, 1680.

Argentorati: Ioannes Albertus Dolhopffius.

PETRÁŇ, Josef, 1995. *Karolinum: historický klenot Univerzity Karlovy*.

Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-035-1.

PETRÁŇ, Josef, 2010. *Karolinum*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1877-7.

Programmata medicinae omnium doctorum publice promotorum Basileae a religionis reformatione MDXXXII ad annum MDCIV inclusive, 1604 [online]. S.l.

[Zit. 2021-11-22]. Abgerufen von: https://dwb.thulb.uni-jena.de/receive/ufb_cbu_00006448?lang=en.

Qvod Felix Sit, Mvltis'qve feliciter cedat ...: Collegii Medici Bas. Ampliss. Decreto, Martis, qui VIII. Novemb. Erit, proximo die, Qvinque svbscriptis ... Candidatis ... D. M. Pavlo Virdvngo Kittingensi Franco, D. Ioanni Wancelio Torgensi Misnico, D. Bartholomaeo Fritzschio Budišino Lusato. D. M. Matthiae Erbinaeo Arnobio Bohemo, D. M. Ioanni Holstein Lipsensi Misnico ... De thematibus ex quinq[ue] Medicinæ partibus depromptis ... Declamaturis, 1608. Basileae: Typis Ioan. Iac. Genathii.

RASHDALL, Hastings, 1936. *The Universities Of Europe In The Middle Ages*, Vol. 3. New edition. Oxford: Clarendon Press.

RASCHE, Ulrich, 2007. Die deutschen Universitäten und die ständische Gesellschaft: über institutionengeschichtliche und soziökonomische Dimensionen von Zeugnissen, Dissertationen und Promotionen in der Frühen Neuzeit.

In: MÜLLER, Rainer A. *Bilder – Daten – Promotionen: Studien zum Promotionswesen an deutschen Universitäten in der frühen Neuzeit*. Stuttgart: Steiner, S. 150–273. ISBN 978-3-515-09039-1.

ROHN, Roland, 1941. Das Kollegienhaus der Universität Basel. *Das Werk: Architektur und Kunst*. Winterthur: G. Fretz Zollikofer, Jg. 28, S. 121–154. ISSN 0043-2768.

ROTH, Paul, 1936. *Die Reformation in Basel. I, Die Vorbereitungsjahre (1525–1528)*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.

ROTH, Paul, 1943. *Die Reformation in Basel. II, Die Durchführung der Reformation in Basel (1529–1530)*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.

RÜEGG, Walther, 1993. *Geschichte der Universitäten in Europa. I, das Mittelalter*. München: Beck. ISBN 3-406-36952-9.

SANDL, Marcus, 2016. Die Frühphase der Basler Reformation: Ereignisse – Medien – Geschichte. *Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde*.

Basel: Universitätsbibliothek, Jg. 116, S. 5–28. ISSN 0067-4540.

- SATTA, Maria Margherita, 2007. *Le feste: teorie e interpretazioni*. Roma: Carocci. ISBN 978-88-430-4412-2.
- SCHMIDT, Roderich, 1992. Die Prager Universitäts-Nationen bis zum Kuttenger Dekret von 1409 und die Anfänge „nationaler“ Gedanken im Königreich Böhmen. In: ROTHE, Hans. *Deutsche in den böhmischen Ländern*. Köln: Böhlau, S. 47–65. ISBN 3-412-09591-5.
- SCHULTZ, Uwe, 1988. *Das Fest: eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C.H.Beck. ISBN 3-406-33363-X.
- SCHWINGES, Rainer Christoph, 2007. *Examen, Titel, Promotionen: akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert*. Basel: Schwabe. ISBN 978-3-7965-2155-3.
- STAEHELIN, Andreas, 1957. *Geschichte der Universität Basel. Tomus 1, Die Organisation der Universität im 17. und 18. Jahrhundert, das Leben in den Fakultäten*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- STAEHELIN, Andreas, 1960. *Professoren der Universität Basel aus fünf Jahrhunderten: Bildnisse und Würdigungen*. Basel: Reinhardt.
- STORCHOVÁ, Lucie, 2020. *Companion to Central and Eastern European Humanism. Volume 2, The Czech Lands. Part 1, A–L*. Berlin: De Gruyter. ISBN 978-3-11-064642-9.
- STRONG, Roy, 1984. *Art and Power: Renaissance festivals 1450–1650*. Berkeley: University of California Press. ISBN 0-520-05479-2.
- STUPANUS, Johann Niklaus & BORBONIUS, Matthias, 1596a. *De febre tertiana exquisita intermittente theses ad quas ... Praeside Ioan. Nicolao Stupano ... Pro exercitio menstruo respondere conabitur Matthias Borbonius à Borbenheim Collinen. Boh. Ult. Iunii* [online]. Basileae: typis Conradi Waldkirchii [Zit. 2021-11-22]. Abgerufen von: <https://doi.org/10.3931/e-rara-8030>.
- STUPANUS, Johann Niklaus & BORBONIUS, Matthias, 1596b. *De hydropse theses ad quas consentiente et volente ... Collegio Medico, inclytae Academiae Basiliensis sub ... praesidio... D. Ioan-Nicolai Stupani ... respondere conabitur Matthias Borbonius à Borbenheim Augusti 1 ...* [online]. Basileae: typis Conradi Waldkirchii [Zit. 2021-11-22]. Abgerufen von: <https://doi.org/10.3931/e-rara-8030>.
- SVATOŠ, Michal et al., 1995. *Dějiny Univerzity Karlovy. I., 1347/48–1622*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-968-3.
- SVATOŠ, Michal, 1995. Cesta za vzděláním doktora medicíny Matyáše Borbonia. *Acta Universitatis Carolinae – Historia Universitatis Carolinae Pragensis*. Praha: Karolinum, Jg. 35, Nr. 1–2, S. 29–40. ISSN 0323-0562.

- SVATOŠ, Michal, 2006. Formy promoce na pražské univerzitě v letech 1348–1622: kus kulturní a intelektuální historie českých dějin. In: BŘEZINA, Luděk, KONVIČNÁ, Jana & ZDICHYNEC, Jan. *Ve znamení země Koruny české: sborník k šedesátým narozeninám prof. PhDr. Lenky Bobkové, CSc.* Praha: Casablanca, S. 400–411. ISBN 80-903756-1-8.
- ŠMAHEL, František, 2002. *Die hussitische Revolution I–III*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung. ISBN 3-7752-5443-9.
- ŠMAHEL, František, 2007. *Die Prager Universität im Mittelalter: Gesammelte Aufsätze = Charles University in the Middle Ages: Selected Studies*. Leiden: Brill. ISBN 978-90-04-15488-9.
- ŠMAHEL, František, 2016. *Alma mater Pragensis: studie k počátkům Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3203-2.
- ŠMAHEL, František & SILAGI, Gabriel, 2018. *Statuta et Acta rectorum Universitatis Carolinae Pragensis 1360–1614*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-4024-2.
- THOMMEN, Rudolf, 1887. *Basler Studentenleben im 16. Jahrhundert*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- THOMMEN, Rudolf, 1889. *Geschichte der Universität Basel 1532–1632*. Basel: Detloff.
- TOMEK, Wenzel Wladiwoj, 1849. *Geschichte der Prager Universität: zu Feier der fünfhundertjährigen Gründung derselben*. Prag: Haase Söhne.
- VISCHER, Wilhelm, 1860. *Geschichte der Universität Basel von der Gründung 1460 bis zur Reformation 1529*. Basel: Georg.
- WACKERNAGEL, Rudolf, 1924. *Geschichte der Stadt Basel. Bd. 3, Humanismus und Reformation in Basel*. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- WALLRAFF, Martin, 2011. *Gelehrte zwischen Humanismus und Reformation: Kontexte der Universitätsgründung in Basel 1460*. Berlin: De Gruyter. ISBN 978-3-11-026607-8.
- WINTER, Zikmund, 1897. *Děje vysokých škol pražských: od secesí cizích národů po dobu bitvy bělohorské (1409–1622)*. Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění.
- WINTER, Zikmund, 1899. *O životě na vysokých školách pražských knihy dvojce: kulturní obraz XV. a XVI. století*. Praha: Matice česká.
- WINTER, Zikmund, 1901. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách v XV. a XVI. století: kulturně-historický obraz*. Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění.
- WOLLGAST, Siegfried, 2001. *Zur Geschichte des Promotionswesens in Deutschland*. Bergisch Gladbach: Grätz. ISBN 3-89074-012-X.

Online-Ressourcen

Swisscovery Basel, 2021 [online]. Basel [Zit. 2021-11-22]. Abgerufen von:

[https://slsp-ubs.primo.exlibrisgroup.com/discovery/
/search?vid=41SLSP_UBS:live](https://slsp-ubs.primo.exlibrisgroup.com/discovery/?search?vid=41SLSP_UBS:live).

Universität Basel, © 2021. *Unigeschichte seit 1460* [online]. Basel [Zit. 2021-11-22].

Abgerufen von: <https://unigeschichte.unibas.ch/>.

Aufwachsen und das Aufwachsen unterstützen – Zur Thematisierung und Unterstützung von Übergängen in Christian Heinrich Zellers *Ueber Kleinkinder-Pflege*

Sebastian Engelmann^a

^a Karlsruhe University of Education
sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

Received 30 January 2021

Accepted 2 May 2022

Available online 30 June 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-1-002

Abstract Growing Up and Supporting Growing Up – On the Topic of and Support of Transitions in Christian Heinrich Zeller's *Ueber Kleinkinder-Pflege*

Transitions are a hot topic in educational science. At the same time, they have been addressed in educational literature for quite some time, and the multitude of guidebooks in particular have always been concerned with supporting transitions. This paper elaborates how a nineteenth-century guidebook

formulates advice on the upbringing of young children to help facilitate the transition from the post-natal to the toddler stage, as well as providing a religious upbringing. The question is answered by a discussion of the selected guidebook *Ueber Kleinkinder-Pflege* by the pietist teacher Christian Heinrich Zeller.

Keywords guidebook, early childhood education, pietism, religion, counselling

Aufwachsen und das Aufwachsen unterstützen – Zur Thematisierung und Unterstützung von Übergängen in Christian Heinrich Zellers *Ueber Kleinkinder-Pflege*¹

In der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion nehmen

1 Ich danke den anonymen Reviewer*innen dieses Beitrags für wohlwollende, klare und konstruktive Vorschläge zur Überarbeitung und anregende Hinweise zur weiteren Arbeit.

vornehmlich empirische Studien zu diversen biografisch relevanten Übergängen seit einiger Zeit deutlich zu. Ganze Graduiertenkollegs widmen sich schwerpunktmäßig der Erforschung von Übergangsphänomenen und bringen dabei ganz unterschiedliche Arbeiten hervor: Vom Übergang vom Studium in die berufliche Selbstständigkeit, dem Übergang aus dem Berufsleben in den Ruhestand oder auch dem Übergang von einem Bildungssystem in das andere berichtet eine wachsende Menge an Literatur, die das Thema Übergänge auch theoretisch ambitioniert reflektiert (Walther et al, 2020).

Die Arbeiten eint der Anspruch, zunächst statisch anmutende Phänomene als Übergangsphänomene zu begreifen. Auf diese Art wird die oft starr aufrechterhaltene Trennung zwischen Lebensphasen, Institutionen oder Vorstellungen eines machtvollen und „fertigen“ Subjekts selbst verflüssigt – Dinge sind im Fluss und gehen von einem Zustand in den nächsten über. Der Übergang wird zum Normalfall wohingegen Stabilität zur Ausnahme wird.

Die Auseinandersetzung mit Übergängen und auch die Bearbeitung der begleitenden Unterstützungspraktiken gehört mittlerweile zum thematischen Repertoire der erziehungswissenschaftlichen Diskussion (Schröer et al, 2013). Übergang meint in diesem Sinne mehr als den Übergang von einer Institution in eine andere und bezeichnet auch die soziale Praxis des Transistierens, die als Prozess zwischen vermeintlich „natürlichen“ Positionen in der Entwicklung vermittelt. Die Übergangsperspektive rückt dabei die „Bewegung des Subjekts“ (Schröer, 2013, S. 70) in den Mittelpunkt, die in Übergangsprozessen ausgemacht werden kann.

In diesem Beitrag möchte ich einen Gegenstand in den Mittelpunkt rücken, der einen solchen Übergang zum Thema macht. Dieser Gegenstand ist in Buchform veröffentlichter Rat zum Umgang mit einer Form der Transition. Ich möchte in diesem Artikel einen Beitrag dazu leisten, die allgemeine Frage zu beantworten, wie Ratgeberliteratur bei der Begleitung von Übergängen unterstützt. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht daher nicht die Übergangspraxis selbst, sondern der Versuch, eine Transition durch Rat zu unterstützen und so zu gestalten, dass sie als Herausforderung bewältigt wird. In diesem Beitrag wird

also nicht direkt ein spezifischer Übergang untersucht, sondern der Rat zur pädagogischen Begleitung eines Übergangs.

Diesem Anliegen entsprechend werde ich in diesem Beitrag exemplarisch einen Ratgeber analysieren, der die Phase der frühen Kindheit in den Blick nimmt, die Eltern durch die Geschichte hinweg immer wieder mit der Herausforderung konfrontierte, die Transition vom Neugeborenen hin zum Kleinkind zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern. Als pädagogisches Thema wird Übergang hier nicht etwa als klar abgrenzbarer Wechsel von einer Position zu einer anderen wie bei einem institutionellen Übergang zwischen z. B. Schulformen verstanden, sondern als schrittweise, oft aber auch sprunghafte Transition von einer mehr oder weniger bestimmbaren Lebensphase in eine andere.

Die spezielle Frage, der dieser Beitrag nachgeht, ist die danach, wie in den Überlegungen Christian Heinrich Zellers (1779–1860), der zeittypischen und aus der eigenen professionellen pädagogischen Praxis gewonnenen Rat anbietet, Transition thematisiert wird und welcher Rat angeboten wird.

Um diese Frage zu beantworten, werde ich in einem *ersten* Schritt einen kurzen Überblick über die bildungshistorische Diskussion in der erziehungswissenschaftlich interessierten Ratgeberforschung geben. In einem *zweiten* Schritt werde ich kurz in Leben und Werk von Zeller einführen, um in einem *dritten* Schritt herauszuarbeiten, welche Formen von Übergängen in seiner Schrift zur frühkindlichen Erziehung auftauchen und welchen Rat er für den Umgang mit diese bereithält. Hierbei werde ich zwischen Zellers Überlegungen zur Pflege und zur erziehenden Tätigkeit differenzieren, die zwar miteinander verbunden sind, sich jedoch auf verschiedene Punkte im Prozess des Übergangs beziehen. In einem *vierten* Schritt werde ich die Ergebnisse kurz zusammenfassen und einen Ausblick auf weitere Forschung im Bereich der historischen Ratgeberforschung wagen.

1. Übergänge in Ratgebern – Physische Veränderung als Transitionsprozess

Die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung erhält in den letzten Jahren vermehrte Aufmerksamkeit. Aktuelle Sammelbände

erschließen Ratgebermedien erziehungstheoretisch ambitioniert und unter Rückgriff auf weiterführende gesellschaftstheoretische Überlegungen (Schmid, Sauerbrey & Großkopf, 2019). Dabei versteht die Mehrzahl an Beiträgen Erziehungsratgeber vornehmlich deskriptiv-typologisch als Medien. So fasst Michaela Schmid Erziehungsratgeber als Informationsträger, „die in unterschiedlichster medialer Form darauf abzielen, auf das erzieherische Tun bezogene Informationen zu vermitteln, so dass der Ratsuchende eine auf seine spezielle Situation bezogene Handlungsorientierung als Ergebnis des angeregten Reflexions-/Bildungsprozesses erhält“ (Schmid, 2011, S. 22).

Schmid hält fest, dass Ratgeber im Prozess der Wissensvermittlung der Aufklärung dienen sollen, „bei welchem unter dem Aspekt der Bildung die Herstellung, Beibehaltung und/oder Optimierung der Mündigkeit des Ratsuchenden leitend sein muss“ (Schmid, 2011, S. 22). Ratgeber sind damit per Definition Medien, die aufbereitet und strukturiert darauf abzielen, erziehungsrelevantes Wissen zu vermitteln, das in einer spezifischen Situation das Handeln unterstützend orientieren kann. Kein Wunder also, dass Ratgeberliteratur in zahlreichen Lebensbereichen von der Kindererziehung bis hin zum Selbstmanagement für viele Menschen von alltagspraktischer Relevanz ist, wie Studien zur Rezeption von Ratgebern belegen (Keller, 2008; Zeller, 2018).

Wo grundlegende historisch-systematische Überblicksarbeiten aus der Erziehungswissenschaft bereits vorliegen (Schmid, 2011; Volk, 2018) sind vertiefende Studien zu pädagogischen Einzelthemen und ihrem Verhältnis zu pädagogischer Ratgeberliteratur bis jetzt eher Mangelware. Jüngere Arbeiten – mit einem vornehmlichen Fokus auf das 20. Jahrhundert – weisen aber nachdrücklich aus, dass Ratgeber in Buchform ein großes Erkenntnispotenzial für die Historiografie von Bildung und Erziehung bergen, wenn beispielsweise nach der Verbindung von Körper, Psyche und Psychologie gefragt wird (Engelmann, 2021) oder wie in der umfangreichen quellenbasierten Arbeit von Limper eine vergleichende Perspektive auf Säuglingsernährung vorgelegt wird, die einen besonderen Schwerpunkt auf die Darstellung und in Form des Ratgebers auch vermittelten Formen des Wissens mit Auswirkungen auf das Handeln legt (Limper, 2021). Damit schließt sie auch an Gebhardt an,

die das Bild des Kindes in Erziehungsratgebern des 20. Jahrhunderts rekonstruiert und diskutiert hat (Gebhardt, 2020). Der Schwerpunkt all dieser neueren Arbeiten liegt allerdings vornehmlich auf Ratgebern aus dem späten 19. und dem 20. Jahrhundert und der zunehmenden Verwissenschaftlichung dieses Genres durch den Einfluss von Sozialhygiene, Medizin und Sozialstatistik. Ratgeber aus dem 18. oder auch frühen 19. Jahrhundert werden aktuell seltener berücksichtigt.

Im Anschluss an sein grundlegendes Werk zu Elternratgebern in historisch-systematischer Perspektive (Höffer-Mehlmer, 2003) hält Markus Höffer-Mehlmer für das Genre fest, dass Ratgeber mit Verbreitung des Buchdrucks und der Alphabetisierung der Gesellschaft zunehmend auf Resonanz stießen. Spätestens mit dem 18. Jahrhundert und der Pädagogik der Aufklärung wurde die Tätigkeit der Erziehung „als eigenständige menschliche Aufgabe betrachtet, die es wissenschaftlich zu erforschen gilt und für deren Erfüllung eine planmäßige Ausbildung nötig ist“ (Höffer-Mehlmer, 2019, S. 240). Es ist dementsprechend nicht verwunderlich, dass sich gerade in dieser Zeit pädagogische Literatur ausbildete, die sich eben auch das Ziel setzte, Erziehung in der Familie durch Rat zu beeinflussen. Das vormals Private wurde in diesem Prozess zum Öffentlichen und die oftmals mit Motiven der sogenannten Volksaufklärung kombinierte „Beeinflussung der Eltern und dann die Erziehung der Kinder und Jugendlichen“ (Höffer-Mehlmer, 2019, S. 241) war erklärtes Ziel der ratgebenden Pädagog*innen. Vor diesem Hintergrund kann für das „pädagogische“ 18. Jahrhundert durchaus von einem „Jahrhundert der Erziehungsratgeber“ (Höffer-Mehlmer, 2019, S. 241) gesprochen werden. Schnell wurde der Ratgebermarkt unübersichtlich, was wiederum orientierende Schriften provozierte, die das Feld ordneten (Höffer-Mehlmer, 2019, S. 242) und zu einer Systematisierung der verschiedenen Themen beitrugen (vgl. Höffer-Mehlmer, 2013).

Für die Zeit des 18. und frühen 19. Jahrhunderts steht fest, dass einerseits der Rat zur Moralerziehung, beispielsweise in Katechismen, andererseits aber auch Rat zur physischen Erziehung von Kindern im Mittelpunkt der Ratgeber stand. Gerade die physische Erziehung – sowohl verstanden als Pflege und Sorge um den Körper des Kindes

als auch intentionale Erziehung zur Sauberkeit oder Disziplin – offenbart sich dabei durch die Zeit hinweg als thematischer Dauerbrenner, was dadurch zu erklären ist, dass die physische Entwicklung von Kindern ein über alle Zeiten hinweg mehr oder minder unkontrollierbares Phänomen ist. Spätestens mit Aufkommen der Vorstellung, dass der Mensch von Geburt an ein erziehungsbedürftiges Wesen ist, das jedoch nicht von Anfang an ansprechbar sei und daher Pflege benötige, lag es nahe, „den Körper zu einer pädagogischen Bezugskategorie zu erheben und die physische Erziehung systematisch einzubeziehen“ (Berner & Lauff, 2021, S. 10). Auch die physische Erziehung, der Umgang mit dem Körper des Kindes, „muss, in welcher Form und zu welcher Zeit auch immer, gelernt werden. Bei diesem Lernen spielen eigene Erziehungserfahrungen, erziehende Vorbilder, mit Sanktionen versehene Ge- und Verbote, aber auch Ratschläge anderer eine wichtige Rolle“ (Höffer-Mehlmer, 2019, S. 239).

Dementsprechend ist die physische Erziehung in ihrem Doppelcharakter als komplexes Problem der Pädagogik stets vorhanden, obwohl sie durch die Zeit hinweg unterschiedliche Formen annimmt. Der Rat zum Umgang mit den sich im Prozess der Entwicklung des Kindes einstellenden Veränderungen wird dabei regelmäßig gesucht, da gerade die ständige Veränderung des Kindes und seines Körpers Eltern und Pädagog*innen einerseits faszinieren und andererseits vor Herausforderungen stellen und mit Herausforderungen konfrontiert: „So können diese neue Entwicklungsaufgaben für die Eltern sein, wie beispielsweise die Geburt, zu der sich zahlreiche Ratgeber finden lassen, körperliche, seelische oder Verhaltensrisiken und -probleme oder besondere Bedürfnisse, die sich aus dauerhaften Dispositionen wie beispielsweise einer Behinderung ergeben“ (Volk, 2018, S. 11).

Der verwendete Begriff der Entwicklung verweist dabei bereits auf den Übergang, der im Fokus dieses Beitrags stehen. Auf biophysischer Ebene findet eine Transition zwischen verschiedenen, nur vermeintlich klar abgrenzbaren Entwicklungsstufen statt. Das Kind wächst, erlangt neue Fähigkeiten und hat neue Entwicklungsaufgaben zu lösen. Rat ist dort gefragt, wo diese Veränderungen unklar oder unverständlich erscheinen oder wo Herausforderungen auftreten. Die Form des

Übergangs, die in Erziehungsratgebern daher thematisiert wird, ist der Übergang von einer Entwicklungsstufe in die nächste, das Aufwachsen der kleinen Kinder selbst.

2. Christian Heinrich Zeller – Rahmungen

Der Autor der in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehenden Quelle ist Christian Heinrich Zeller. Zeller wurde auf Schloss Hohenentringen in der Nähe von Tübingen im heutigen Baden-Württemberg in Deutschland geboren, wuchs als Sohn des Juristen Christian David Zeller in Ludwigsburg auf und studierte an der Universität Tübingen Jurisprudenz. Sein Vater war ein Schüler des bekannten Schulmanns Flattich, der von Friedrich Wilhelm Dörpfeld als geborener Lehrer bezeichnet wurde (Engelmann, 2020).

Während seiner Zeit in Tübingen hatte Zeller einen ersten Kontakt mit den Ideen und Vorstellungen des Pietismus. Nach seinem Studium sollte er nur für eine kurze Zeit als Anwalt arbeiten. Schon bald wurde er als Hauslehrer in Augsburg und auch St. Gallen in der pädagogischen Praxis aktiv, wo er unter anderem 1800 mit Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) Bekanntschaft machte, der einen großen Einfluss auf sein späteres pädagogisches Denken haben sollte (Dehlinger, 1982, S. 23–28). Nach der Tätigkeit in St. Gallen ging Zeller nach Zofingen in der Schweiz, wo er als Schulinspektor wirkte und Kontakte zur Basler Missionsgesellschaft etablierte, die auch dafür maßgeblich waren, dass er eine Lehranstalt für angehende Armenschullehrer in Schloss Beuggen in der Nähe von Basel eröffnen konnte.

Die Lehranstalt in Beuggen war mit einem Rettungshaus verbunden, in dem arme und verwaiste Kinder betreut und beschult wurden. Seine konsequent auf die Praxis ausgerichteten Ideen zur Ausbildung der Armenschullehrer legte Zeller – der in diesem Bereich eine sehr elementare und auf die Christenbildung fokussierende Ausbildung für die angehenden Armenschullehrer befürwortete – in der Schrift *Lehren der Erfahrung für christliche Land- & Armen-Schullehrer* dar, die zuerst 1827 erschien (Zeller, 1827/1883). Deutlich werden Zellers Kritik an der damaligen „wissenschaftlichen Pädagogik“ in der für die fünfte Auflage ergänzten Vorrede von Reinhard Zeller: „Dies Geschlecht

(insonderheit die heutigen Schullehrer-Seminarien) fordert ‚wissenschaftliche, systematische Pädagogik‘, aber es soll ihm in dieser Schrift keine wissenschaftliche Pädagogik gegeben werden, sondern einfache Weisheit von oben, geschöpft aus dem unvergänglichen Worte Gottes und aus acht und fünfzigjähriger Erfahrung des † Chr. H. Zeller niedergelegt“ (Zeller, 1827/1883, Vorrede).

Die Armenschullehreranstalt in Beuggen sollte „zum Gegenmodell für die bestehenden Seminare der Zeit“ (Dehlinger, 1982, S. 42) werden, die laut Zeller aufgrund ihrer übermäßigen Theoretisierung „oberflächliche und überflüssige Vielbildung“ (Dehlinger, 1982, S. 44) und „Überheblichkeit“ (Dehlinger, 1982, S. 44) bei den Lehramtsanwärtern hervorrufen würden. Zeller kontrastiert diese nicht näher spezifizierten Seminare mit seinem eigenen Projekt einer in erster Linie praktischen Ausbildung durch das gelebte Evangelium – mehr brauche es nicht für die angehenden Lehrer, die schließlich arme Kinder unterrichten würden. Die von ihm etablierte Anstalt in Beuggen sollte Zeller bis zu seinem Tode leiten und sie blieb auch danach lange in Familienhand.

Das Werk von Christian Heinrich Zeller ist eng mit der Entwicklung pietistischer Pädagogik und insbesondere Versuchen, eine pietistische Lehrerbildung zu etablieren im Südwesten der heutigen Bundesrepublik Deutschland verbunden und durch und durch religiös geprägt. Es hat in der bildungshistorischen Forschung des 21. Jahrhunderts bis jetzt weniger Aufmerksamkeit erhalten, obwohl Zeller eng mit der Geschichte der Rettungshausbewegung verbunden ist (Hänsel & Schwager, 2004). Auch in diesem Beitrag kann auf die „Bedeutung des württembergischen Pietismus für die deutschen (sic!) Kultur und Geistesgeschichte [...] nur hingewiesen werden“ (Jacobi, 2021, S. 522). Ältere pädagogische Arbeiten betrachten sein Werk ausführlich, wenngleich unkritisch und eher additiv (Ruth, 1927). Zudem wurde Zeller in älteren Lexika der Pädagogik mit Regelmäßigkeit erwähnt, wobei insbesondere sein Wirken in der pädagogischen Praxis hervorgehoben wird (Hild, 2018). Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit Zellers pädagogischem Denken steht noch aus.

Im Mittelpunkt der weiteren Betrachtungen in diesem Beitrag steht Zellers kurze Schrift *Ueber Kleinkinder-Pflege. Eine kurze Anleitung für Mütter, Kinderwärterinnen und Kleinkindererzieher* (Zeller, 1844), die nicht nur einen Einblick in Zellers pädagogisches Gedankengebäude ermöglicht, sondern auch den Versuch darstellt, Übergänge pädagogisch-beratend zu unterstützen.

3. Kleinkinder aufwachsen lassen – Facetten der des Rats zur Kinderpflege

Keine wissenschaftliche Pädagogik, sondern einfache, klare Aussagen, die mit den Worten der Bibel vereinbar sind – Zeller verfasste einen Ratgeber und keine dickleibigen wissenschaftlichen Abhandlungen. Der Ratgeber Zellers selbst ist mit seinen knapp unter 100 Seiten auf den ersten Blick unscheinbar. Gegliedert ist das kleinformatige Büchlein, das im Basler Bahnmaier Verlag in mehreren Auflagen erschien, in vier größere Kapitel, die Hauptstücke. Die ersten drei Hauptstücke thematisieren die leibliche, seelische und geistige Pflege der heranwachsenden Kinder. Schließlich widmet sich das vierte Hauptstück der erziehenden Tätigkeit, die explizit von der Pflege unterschieden wird, da hier Formen der intentionalen Einflussnahme wie Unterricht und Ermahnung, aber auch Abschreckung, Bestrafung oder Beispiel und Vorbild thematisiert werden. Das Buch ist in 149 Paragraphen gegliedert, die Leser*innen durch den immer wieder auf Bibelstellen bezugnehmenden Ratgeber führen. Angesprochen sind laut dem Untertitel des Ratgebers Mütter, Kinderwärterinnen und Kleinkinder-Erzieher.

Zeller verfasste den Ratgeber während seiner Zeit in Beuggen; Gemeinsamkeiten mit den Inhalten der *Lehren der Erfahrung für christliche Land- & Armen-Schullehrer* (Zeller, 1827/1883) und die religiöse Färbung des Ratgebers sind nicht zufällig, sondern Ausdruck der grundlegenden Intention der Schrift Zellers. Erklärtes Ziel von Zeller ist es, seine eigene Erfahrung autoritativ zu nutzen, um Leser*innen dabei zu unterstützen, Expert*innen für die komplexe Erziehung von kleinen Kindern durch mehrere Entwicklungsphasen hindurch zu werden. Zeller gibt in seinem Ratgeber kein wissenschaftliches Wissen weiter und nimmt keinen direkten und expliziten Bezug auf die in der

Pädagogik geführten Diskussionen seiner Zeit. Er autorisiert seinen Rat durch Bezug auf die Bibel und seine eigenen Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis. Anlass seiner Ausführungen ist ihm gegenüber geäußelter Bedarf in der Leser*innenschaft. Im Vorwort macht er dies klar: „Darum will ich mich nicht länger weigern, einer mehrseitigen Aufforderung zu gehorchen, und es wagen, einige Lehren der Erfahrung über Kleinkinder-Pflege hier niederzulegen, und sie jungen Müttern und angehenden Kinderwärterinnen zu widmen“ (Zeller, 1844, S. 6).

Zeller reagiert mit seiner Schrift – angesprochen durch fingierte oder vielleicht auch reale Hilfesuchende – aus seiner eigenen Erfahrung heraus mit aus dieser gewonnenen Lehre. Das, was Zeller anbietet, ist mehr als Alltagswissen, aber weniger als wissenschaftliches pädagogisches Wissen. Zellers Rat basiert auf seinem pädagogisches Professionswissen. Pädagogisches Professionswissen ist „Wissen über das Handlungsfeld, in dem man sich bewegt, [es, S.E.] hält angemessene und erprobte Strategien für typische berufspraktische Probleme bereit und verfügt über Kriterien, die professionelles Handeln bewerten und im Zweifelsfall kritisieren können“ (Vogel, 2021, S. 32). Zeller kommuniziert dieses Wissen sowohl an Laien als auch an diejenigen, die in einem noch nicht professionalisierten Rahmen Pflege und erziehende Tätigkeiten ausführen. Seine Legitimation erlangt er durch seine langjährige Erfahrung als praktischer Pädagoge und nicht über die Anbindung an einen wissenschaftlichen Diskurs, was sich im Ratgeber auch in der Abwesenheit von Referenzen oder Verweisen auf die pädagogische Diskussion seiner Zeit zeigt.

Der Umgang mit Kleinkindern wird – wie oben bereits erwähnt – von Zeller differenziert betrachtet. Pflege und erziehende Tätigkeit fallen auseinander, wobei Pflege notwendige Voraussetzung für erziehende Tätigkeit ist, dieser aber nicht ausschließlich zeitlich vorgeordnet ist. Erziehende Tätigkeit ersetzt die Pflege nicht etwa, sondern ergänzt sie. Pflege und Erziehung sind situativ zu leisten, wie später noch ausgewiesen wird.

Der Komplexität der Tätigkeit entsprechend wird die Gesamtaufgabe der Kinderpflege von Zeller als eine schwere und durchaus anspruchsvolle Angelegenheit beschrieben, der höchste Aufmerksamkeit

zuteilwerden soll: „Es ist etwas Großes um ein kleines Kind. Ach, man sollte deswegen nicht die jüngsten, die unerfahrensten, die leichtsinnigsten zu Kinderwärterinnen wählen, sondern die erfahrensten, die gewissenhaftesten, die treuesten“ (Zeller, 1844, S. 6).

Ein Blick auf die oben genannte Aufteilung des Ratgebers in vier Kapitel ermöglicht eine erste Einschätzung der Gewichtung der verschiedenen Themen. Die ersten drei Kapitel tragen – obwohl auch hier die Begriffe Erziehung und Bildung Verwendung finden – die zusätzliche Bezeichnung der Pflege. Pflege meint hier insbesondere all die Tätigkeiten, die dazu notwendig sind, die biophysische Entwicklung der Kleinkinder zu befördern. Neugeborene tauchen hier als reagierende Wesen auf, die von den Erzieher*innen durch zahlreiche praktische Tätigkeiten unterstützt, stimuliert und auch geschützt werden müssen. Die unter dem Oberbegriff der Pflege verhandelten Themen sind elementarer Natur und nehmen keine Rücksicht auf die potenziellen Eigenarten der Kinder – dies ist nachvollziehbar, denn ohne Pflege wie Ernährung, Versorgung und Reinigung würde das Kind gar nicht erst überleben und auch nicht im Sinne der Vorstellungen Zellers die Transition hin zu einem gläubigen Menschen vollziehen können. Die im vierten Teilstück schließlich behandelten Themen sind in dieser Logik die erziehenden Tätigkeiten, die von Zeller ausführlicher behandelt werden. Der Aufteilung entsprechend soll in den nächsten beiden Unterkapiteln zunächst auf die elementaren Aufgaben und die Pflege eingegangen werden, um dann einen Blick auf die pädagogischen Aufgaben und die erziehende Tätigkeit zu werfen.

3.1 Die Entwicklung des Kindes als Übergang – Technischer Rat zu altersspezifischen Fragen der Pflege

Der Ratgeber thematisiert die physische Entwicklung des Kindes von der Zeit nach der Geburt bis in ein Alter, in dem davon ausgegangen werden kann, dass das Kind nun in der Lage ist Bedürfnisse zu kommunizieren und auf Ansprache vernünftig zu reagieren. Diese Transition ist der entwicklungsbedingte Übergang, der in Zeller Text beratend unterstützt wird. Die Beschreibungen, die Zeller in seinem Ratgeber liefert, steigen einer entwicklungsbedingten Fortschrittslogik entsprechend

von sehr grundlegenden Aufgaben der Pflege wie der Ernährung der Kinder, dem Wickeln, der Hautpflege oder dem Baden in ihrer Komplexität an. Alle Beschreibungen sind in eine zeitliche Ordnung eingefasst, die dem Entwicklungsprozess des Kleinkinds entspricht. Auf der ersten Stufe – die von Zeller als leibliche Pflege bezeichnet wird – gibt der Autor den Leser*innen konkrete Handlungsanweisungen zum Umgang mit den Bedürfnissen des Kindes: „Das neu geborne Kind hat am meisten Stille, Ruhe und Schlaf nöthig“ (Zeller, 1844, S. 23). Auch kommuniziert er seine Erfahrungen zur Einrichtung der Kinderstube: „Die Wiege muß so gestellet werden; daß das in das Zimmer fallende Licht das Kind von hinten bescheine, und ihm beim Erwachen nicht gerade in die offenen Augen falle“ (Zeller, 1844, S. 24). Und auch zur Rhythmisierung des Tagesablaufs weiß Zeller seinen Leser*innen aus eigener Erfahrung einen Rat zu erteilen. Bis ins Alter von sechs Jahren müsse man den Kindern „täglich 10–12 Student Schlaf erlauben, bis sie nach und nach mit der ganzen Haushaltung aufstehen, wo dann die Regel beginnt: Frühe zu Bette! Frühe auf!“ (Zeller, 1844, S. 25). All diese Hinweise, Hilfestellungen und Anleitungen beziehen sich auf die äußere Kontrolle der kleinen Kinder, die noch nicht in der Lage sind, sich selbst Regeln zu geben oder ihren Unmut klar zu artikulieren. Zeller formuliert hier Anweisungen für die Leser*innen, die es ihnen ermöglichen sollen, das Aufwachsen der Kinder zu unterstützen. Zugleich erbringt er durch die Erläuterung praktischer Fälle und Erörterungen des Umgangs mit praktischen Problemen eine Übersetzungsleistung zwischen dem noch nicht differenziert kommunikatonsfähigen Kleinkind und den Erzieher*innen. So erklärt er beispielsweise das Schreien kleiner Kinder, denn das Schreien der Kinder sei „nicht immer ein Schreien des Hungers; sie schreien oft, weil sie zu viel bekommen haben, und das Grimmen sie schmerzt“ (Zeller, 1844, S. 11). Zeller liefert hier in seinem Rat – zusätzlich zu Anleitungen für die Praxis – also auch Erklärungen für kindliches Verhalten, das ansonsten fehlinterpretiert werden könnte.

Zellers Vorstellung vom Kleinkind beruht gerade in dieser frühen Phase des Lebens darauf, dass die Kleinkinder die Unterstützung der Erzieher*innen unabdingbar benötigen – Erzieher*innen übernehmen

dementsprechend auch die volle Verantwortung für die Kinder, denn ihr Handeln kann das Kind potenziell einschränken oder sogar physisch gefährden, wie Zeller anhand des Wickelns erläutert: „Das Wickeln muß von dem ersten Tage an so geschehen, daß die Aermchen des Kindes sich frei bewegen können, und so, daß keine harte Falte den Körper drücken kann, und die zarten Glieder nicht gepresst werden“ (Zeller, 1844, S. 17). Die Kleidungsstücke des Kindes, die die Erzieher*innen auswählen, „müssen weit, und nicht enge und pressend sein, damit sie alle ihre Glieder leicht recken, strecken, wenden und bewegen können“ (Zeller, 1844, S. 18). Wickeltechniken oder Kleidung abweichend von dieser Norm sind im Umkehrschluss zu vermeiden.

Die Verantwortung für die kleinen Kinder im Bereich der physischen Pflege wird auch im Bereich der seelischen Pflege sichtbar. Für den Bereich der seelischen Pflege hält Zeller fest, dass diese in der frühen Phase noch nicht mit Strafen oder Belohnungen arbeiten könne: „So lange die Kinder noch kein Selbstbewußtsein haben, so lange sie noch nicht Ich sagen können, so lange sie auch nicht ein Bewußtsein des Verbotenen haben; so lange sind sie auch noch nicht einer eigentlichen Strafe fähig noch bedürftig. Aber schon im dritten Jahre werden sie dann und wann gestraft werden müssen“ (Zeller, 1844, S. 31). Damit greift Zeller einerseits ein in Ratgeberliteratur regelmäßig wiederkehrendes Thema auf (Volk, 2018, S. 27), das andererseits auch in seiner Zeit in für Lehrer verfasster Literatur wie in August Hermann Niemeyers *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (Niemeyer 1796/1979), die Zeller nachweislich rezipierte (Dehlinger, 1982, S. 16), immer wieder aufgegriffen wurde.

Der eigentlichen Strafe noch nicht fähig oder bedürftig – diese unscheinbare Aussage trifft den Kern des Rats für die ersten Jahre des Lebens: Kinder können in dieser Phase noch nicht rational angesprochen werden. Sie müssen dementsprechend im umfänglichen Sinne gepflegt und von den verantwortlichen Erzieher*innen unterstützt werden. Den Erwachsenen kommt hierbei die Aufgabe zu, Tätigkeiten möglichst kindgerecht auszuüben, damit die Entwicklung des Kindes nicht gehemmt wird. Der Ratgeber unterstützt dabei und liefert Interpretationen von Situationen im Alltag.

Für Zeller sind die Tätigkeiten der Pflege in den ersten Monaten und Jahren zwar relevant, letztlich aber auch nicht allzu komplex. Der Rat in den drei Kapiteln zur Pflege beschränkt sich daher auf technisch anmutende Anleitungen zum Umgang mit den vermeintlich vernunftlosen Kindern. Beispiele werden formuliert, einfache Erklärungen geliefert und Handlungsanweisungen gegeben. Die Leser*innen bekommen hier klare und deutliche Antworten auf möglicherweise aufkommende Fragen, die aus der Erfahrung des Pädagogen erwachsen ist.

Die Kinder selbst werden in der Pflege nicht direkt angesprochen oder gar mit überfordernden pädagogischen Maßnahmen kontrolliert – stattdessen gibt Zeller Erzieher*innen den allgemeinen Rat, anregende Umgebungen zu schaffen, in denen intendierte Verhaltensweisen vorgelebt und erprobt werden können. Diese beziehen sich aber – gekoppelt an ausgewiesene Fähigkeiten der Kinder – auf ältere Kinder: „Sobald die Kinder gehen können, sind sie schon mancher kleinen Arbeiten fähig, gewöhnlich auch sehr bereitwillig dazu. Man richte dieselben nach ihren Kräften ein, beobachte eine zweckmäßige Stufenfolge und Abwechslung in solchen Arbeiten“ (Zeller, 1844, S. 36). Erziehende Tätigkeiten im strengen Sinne der Zellerschen Trennung von Pflege und ebendiesen finden hier aber noch nicht statt, obgleich die durch die Erwachsenen intentional vorbereitete Tätigkeit der größeren Kinder als Zwischenform von Pflege und Erziehung verstanden werden kann. Diese Zwischenformen nehmen allerdings mit zunehmendem Alter ab und weichen der explizit erziehenden Tätigkeit, die nun genauer betrachtet wird.

3.2 Die siebenfache Wirksamkeit – Frommer Rat zu Fragen der erziehenden Tätigkeit

Die erziehende Tätigkeit in der Kleinkinderpflege hat genau dann einzusetzen, wenn die Kinder in der Lage sind, die „siebenfache Wirksamkeit“ (Zeller, 1844, S. 65) von Unterricht und Ermahnung, Aufsicht und Bewahrung, Gewöhnung und Beschäftigung, Aufmunterung und Belohnung, Abschreckung und Bestrafung, Gebet und Fürbitte sowie Beispiel und Vorbild nachzuvollziehen. Hier erörtert Zeller anschaulich und ausführlich, wie beispielsweise der „erste Unterricht“ (Zeller, 1844,

S. 66) abzulaufen habe, der „weiblichen Herzen und Händen“ (Zeller, 1844, S. 66) anzuvertrauen sei, was bereits bei der Erziehung von Mädchen Beachtung finden müsse. Der erste Unterricht solle als anschaulicher Unterricht mit Sprechübungen und zahlreichen Erzählungen gestaltet werden, weshalb „Mütter und Kinderwärterinnen die Gabe, anschaulich, lebhaft, treu und wahr zu erzählen, mit allem Fleiß ausbilden sollten“ (Zeller, 1844, S. 67). Anschauungsunterricht also wie er bei Pestalozzi auch empfohlen wird. Zeller bietet seinen Leser*innen im Teilstück zur erziehenden Tätigkeit sowohl grundlegende didaktische Überlegungen zur Ausgestaltung von Lernprozessen als auch klare Richtlinien für in Ratgebern immer wieder behandelte Fragen wie die nach der Notwendigkeit der Bestrafung. Auf die Fragen nach der Notwendigkeit von Bestrafungen und zu den Grenzen der elterlichen Autorität hat Zeller klare Antworten. Als frommer Pietist hält er fest, dass Gott selbst die einzige Strafgewalt habe. Die Eltern und auch die Erzieher*innen haben im Verhältnis zu Gott eine eingeschränkte Strafgewalt, die nur „in den von Gott gesetzten Schranken, in Gottes Gehorsam, nach Gottes Sinn und Willen, und in seinem Dienste anzuwenden [sei, S.E.], und sobald sie eigenmächtig, willkürlich, launisch, ungöttlich und selbstsüchtig“ (Zeller, 1844, S. 80) angewandt werde einen Verstoß gegen den Willen Gottes darstelle.

Der Wille Gottes – so wird es auch in den weiteren Ausführungen zur erziehenden Tätigkeit deutlich – ist dabei immer die oberste Instanz, die die Handlungen der Erzieher*innen regulieren soll und zugleich legitimiert. Wenn die Erzieher*innen selbst sich den Regeln Gottes entsprechend verhalten würden – so Zeller – sei bereits der Grundstein für eine gelingende Erziehung gelegt. Denn wo „ein solches Beispiel den Kindern vorleuchtet und vorlebt, da kann man viele Worte sparen, und die Worte werden kräftiger, die Kinder aber zum Gehorsam und zur Nachahmung geneigter“ (Zeller, 1844, S. 92).

Der im Abschnitt zur erziehenden Tätigkeit gegebene Rat unterscheidet sich dahingehend vom Rat der vorherigen Teile, dass er über die schnelle Lösung von Problemen hinausgeht. Er will nicht nur beispielhafte Handlungen aufzeigen, sondern die Einsicht in das gute Handeln selbst befördern, das letztlich die gesamte erziehende Tätigkeit

orientieren soll. Auch wenn bereits in den ersten Teilen des Ratgebers immer wieder darauf hingewiesen wird, dass die Kinder und die Erwachsenen sich den Geboten Gottes entsprechend zu verhalten haben, wird in den Ausführungen zur „siebenfache[n] Wirksamkeit“ (Zeller, 1844, S. 65) sehr deutlich, dass der Ratgeber auch darauf abzielt, die Erzieher*innen selbst dazu anzuregen, ihr eigenes Verhältnis zu Gott erneut in den Blick zu nehmen. Gute Erzieher*innen, auf diese Art kann man Zellers Ratgeber zusammenfassen, sind Erzieher*innen, die gottgläubig und im Wissen um die Abhängigkeit ihrer erziehenden Tätigkeit vom Willen Gottes handeln: „Wo ein solches Beispiel den Kindern vorleuchtet und vorlebt, da kann man viele Worte sparen, und die Worte werden kräftiger, die Kinder aber zum Gehorsam und zur Nachahmung geneigter“ (Zeller, 1844, S. 92). Christian Heinrich Zeller thematisiert im vierten Hauptstück verschiedene Formen der erziehenden Tätigkeit bei der Kleinkinderpflege. All diese Tätigkeiten sollen erst dann einsetzen, wenn das Kind für sie bereit ist. Die erziehende Tätigkeit ist damit an den Transitionsprozess des Kindes selbst gekoppelt. Zugleich ist die erziehende Tätigkeit selbst eine Unterstützungsleistung für den Transitionsprozess, die altersspezifisch auch parallel zur Pflege abläuft. Mit zunehmendem Alter und rationaler Ansprechbarkeit des Kindes tritt die Pflege allerdings zurück und macht Platz für die erziehende Tätigkeit.

4. Der Rat zum Umgang mit dem Übergang – Ein Fazit

Der Ratgeber von Christian Heinrich Zeller thematisiert Übergänge auf verschiedenen Ebenen. Wie er dies tut und welche Formen des Rats auftauchen, konnte nach einem Durchgang durch den Forschungsstand zur Ratgeberforschung und eine systematische Lektüre der Quelle herausgearbeitet werden. In der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zur historisch interessierten erziehungswissenschaftlichen Ratgeberforschung ist deutlich geworden, dass gerade der entwicklungsbedingte und zeitlich als Ablauf von verschiedenen Phasen konzipierte Übergang vom Neugeborenen zum Kleinkind die wohl präsenteste Transition ist, die in Ratgebern Beachtung findet.

Ratgeber reagieren auf eine empirische Tatsache. Entwicklung ereignet sich unterstützt durch die Erzieher*innen in den ersten Lebenswochen und –jahren unentwegt. Auch in Christian Heinrich Zellers Ratgeber ist es der altersspezifische und entwicklungsbezogene Rat, der dominiert. Jedweder Hinweis zum Umgang mit den Kindern ist an ihr Alter und ihren Entwicklungsstand zurückgebunden. Zellers Ratgeber schreitet unter dem Oberbegriff der Pflege von elementaren und lebensnotwendigen Tätigkeiten wie der Ernährung und dem Umgang mit den natürlichen Bedürfnissen wie Schlaf und Bewegung hin zur erziehenden Tätigkeit und den damit verbundenen komplexeren Aufgaben wie der Unterstützung beim Spracherwerb oder auch der frühen Moralerziehung beratend voran. Pflege und erziehende Tätigkeit sind trotz ihrer Trennung stets miteinander verwoben. Für die erfolgreiche Unterstützung des Übergangs sind sie beide notwendig. In Abhängigkeit vom Entwicklungsstand des Kindes, den Zeller insbesondere am Alter und an den motorischen sowie kognitiven Fähigkeiten festmacht, wird die Relevanz der Pflege bzw. erziehenden Tätigkeit variiert. Vor diesem Hintergrund ist es einleuchtend, dass der Rat Zellers sich an der Vorstellung eines teleologisch ablaufenden Prozesses hin von Passivität und Pflege hin zu Aktivität und Erziehung orientiert, dabei auf die sich in diesem Übergang vollziehenden Prozesse eingeht und so entlang der Zeitlinie Rat erteilt, der in Abhängigkeit vom Alter des Kindes variiert wird.

Der Rat selbst, so ist deutlich geworden, ist dabei kein Rat, der für alle Phasen der Entwicklung gleichermaßen anzuwenden ist. Er ist immer auf eine spezifische Phase im Aufwachsen des Kindes bezogen. Daher wird er im Ratgeber differenziert und dennoch komplexitätsreduziert dargebracht, um durch die Unterstützung der Erzieher*innen eine gelingende Transition und damit gelingendes Aufwachsen zu garantieren.

Der im Ratgeber angebotene Rat ist dabei normativ strikt an der pietistischen Frömmigkeitslehre orientiert, die Zeller auch in seinen anderen Werken als Grundlage annimmt und die er durch ebenso orientierte Pflege und erziehende Tätigkeit fortgeschrieben wissen will. Dabei ist sein Ratgeber wohl eher eine Anweisung oder eben Anleitung,

wie es im Untertitel schon heißt. Ob aus anderen normativen Grundannahmen in anderen Zusammenhängen anderer Rat entstehen würde, bleibt als Frage offen – die historisch orientierte Ratgeberforschung hat auf diesem Gebiet noch einiges zu leisten, wobei insbesondere vergleichende Arbeiten von Interesse sind, die beispielsweise die semantische Struktur des Rats im zeitlichen Wandel untersuchen, wobei auch die Perspektive der historischen Linguistik mit einzubeziehen ist. Offen bleibt am Ende dieses Beitrags zudem, welche nicht ausgewiesenen – aber dennoch vorhandenen – Bezüge Zeller auf die pädagogischen Diskussionen seiner Zeit nimmt. Diese Verbindung verdient noch mehr Aufmerksamkeit, als es in diesem Beitrag geleistet wurde. Aufgrund seines Selbststudiums der Schriften Niemeyers und seiner Lektüre der Schriften von Pestalozzi ist allerdings davon auszugehen, dass er Ideen dieser Autoren aufnimmt und sie sein Denken beeinflusst haben.

Literatur

- BERNER, Esther & LAUFF, Johanna, 2021. Körper in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Kontinuitäten und Diskontinuitäten. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 27. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–27. ISBN 978-3-7815-2480-4.
- DEHLINGER, Gottfried, 1982. *Christian Heinrich Zeller. Pädagoge des schwäbischen Pietismus*. Stuttgart: Diakonisches Werk der Evang. Kirche in Württemberg.
- ENGELMANN, Sebastian, 2020. Friedrich W. Dörpfeld, Lehrerideale und Deutungsmuster. In: ENGELMANN, Sebastian (Hrsg.). *Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Lehrerideale im 19. Jahrhundert*. Paderborn: Schöningh, S. 8–26. ISBN 978-3-506-78854-2.
- ENGELMANN, Sebastian, 2021. Zwischen Restauration und Liberalisierung – Der Blick auf den Körper des Kindes in den Kindernöten. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 27. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158–185. ISBN 978-3-7815-2480-4.
- GEBHARDT, Miriam, 2020. *Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert*. München: DVA. ISBN 978-3-421-04884-4.
- HÄNSEL, Dagmar & SCHWAGER, Hans-Joachim, 2004. *Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster*. Frankfurt am Main, Bern, New York and Paris: Peter Lang. ISBN 3-03-910242-7.

- HILD, Anne, 2018. „Helden und Denker“ der Pädagogik im Spiegel ihrer Fachlexika von 1774 bis 1945. Göttingen: Universitätsverlag. ISBN 978-3-86395-357-7.
- HO, Hui-Chung, 1989. *Christian Heinrich Zellers Erziehungsdenken als Grundlage seiner Tätigkeit an der „freiwilligen Armen-Schullehrer-Anstalt“ in Beuggen*. Frankfurt am Main, Bern, New York and Paris: Peter Lang. ISBN 3-63141-808-6.
- HÖFFER-MEHLMER, Markus 2003. *Elternratgeber: zur Geschichte eines Genres*. Baltmannsweiler: Schneider. ISBN 3-89676-700-3.
- HÖFFER-MEHLMER, Markus, 2013. Elternratgeber. In: STANGE, Waldemar, KRÜGER, Rolf, HENSCHER, Angelika & SCHMITT, Christof (Hrsg.). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 232–234. ISBN 978-3-531-18558-3.
- HÖFFER-MEHLMER, Markus, 2019. Den Rat immer neu erfinden – Zur Geschichte der Ratgeberliteratur. In: SCHMID, Michaela, SAUERBREY, Ulf & GROSSKOPF, Steffen (Hrsg.). *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt, S. 239–262. ISBN 978-3-7815-2327-2.
- JACOBI, Juliane, 2021. Pädagogik. In: BREUL, Wolfgang (Hrsg.). *Pietismus Handbuch*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 513–523. ISBN 978-3-16-153952-7.
- KELLER, Nicole, 2008. *Pädagogische Ratgeber in Buchform – Leserschaft eines Erziehungsmediums*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. ISBN 978-3-03-911615-7.
- LIMPER, Verena, 2021. *Flaschenkinder. Säuglingsnahrung und Familienbeziehungen in Deutschland und Schweden im 20. Jahrhundert*. Köln: Böhlau. ISBN 978-3-4125-1975-9.
- NIEMEYER, August Hermann, 1796/1970. *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher*. Herausgegeben von Hans-Hermann Groothoff und Ulrich Herrmann. Paderborn: Schöningh.
- RUTH, Karl, 1927. *Die Pädagogik der süddeutschen Rettungshausbewegung. Ch. H. Zeller und der schwäbische Pietismus*. Berlin: Heymann.
- SCHMID, Michaela, SAUERBREY, Ulf & GROSSKOPF, Steffen, 2019. Einleitung. In: Dies (Hrsg.). *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–14. ISBN 978-3-7815-2327-2.
- SCHMID, Michaela, 2011. *Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1782-0.
- SCHROER, Wolfgang, 2013. Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In: SCHROER, Wolfgang, STAUBER, Barbara, WALTHER, Andreas, BÖHNISCH, Lothar & LENZ, Karl (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 64–79. ISBN 978-3-7799-3120-1.

SCHROER, Wolfgang, STAUBER, Barbara, WALTHER, Andreas, BÖHNISCH, Lothar & LENZ, Karl (Hrsg.). 2013. *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-3120-1.

VOGEL, Katharina, 2021. Wissen, nicht Wahrheit. Was ist eigentlich (pädagogisches) Wissen? *Sozial Extra*. 1 2022, pp. 31–36.

VOLK, Sabrina, 2018. *Elternratgeber der Weimarer Republik. Wissensordnungen über Familienerziehung zwischen zwei Weltkriegen*. Wiesbaden: VS Verlag. ISBN 978-3-6582-0185-2.

WALTHER, Andreas, STAUBER, Barbara, RIEGER-LADICH, Markus & WANKA, Anna (Hrsg.), 2020. *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich. ISBN 978-3-8474-2304-1.

ZELLER, Christian Heinrich, 1827/1883. *Lehren der Erfahrung für christliche Land- & Armen-Schullehrer*. Fünfte Auflage. Basel: Spittler.

ZELLER, Christian Heinrich, 1844. *Ueber Kleinkinder-Pflege. Eine kurze Anleitung für Mütter, Kinderwärterinnen und Kleinkindererzieher*. Dritte Auflage. Basel: Spittler.

ZELLER, Christian, 2018. *Warum Eltern Ratgeber lesen. Eine soziologische Studie*. Frankfurt am Main: Campus. ISBN 978-3-5935-0980-8.

Celebrating May 1: Visual Propaganda from Different Perspectives in Communist Hungary¹

Lajos Somogyvári^a

^a University of Pannonia, Hungary
tabilajos@gmail.com

Received 31 December 2021

Accepted 28 January 2022

Available online 30 June 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-1-003

Abstract Celebration has been a key idea in the disciplinary fields of *Mentalitätsgeschichte* and anthropology: my paper aims to introduce this in the specific context of May Day parades and marches in Hungary in the 1950s and 1960s, focusing on the educational nature of the communist system. For decades, verbal and visual propaganda tried to indoctrinate students and their parents and teachers by transforming perceptions of everyday reality through cultural prac-

tices and quasi-religious rites. From the perspective of theories about political religion, statues and symbols intended for the unification of leaders and masses in ceremonial-festive surroundings were meaningful elements with both continuous and changing characteristics. I would like to analyse this kind of message associated with May 1 through photographs of official processions in Budapest, choosing a concrete place as a starting point and adding verbal sources and different dimensions to the interpretation. First, party documents, minutes, and preparations establish the basic level of my approach, showing the original (and contemporary hidden) intentions of the ruling power to organize and execute International Workers' Day. Next, propaganda and photographs of children and students demonstrate how the main celebration of the communist era was staged in order to legitimize its acceptance and popularity. The discussion concludes with a counter-narrative compiled from reports of the US legation and archives of Radio Free Europe, presenting an anti-communist view and a construction of Western propaganda.

Keywords propaganda, visual studies, political indoctrination, celebration of May Day

¹ This paper is a significantly improved version of my study that was previously published in Hungarian, see: Somogyvári, 2019a.

Introduction

It was obligatory for students and children to participate, in some way, in the parades (at least in this period). Taking place outside schools in a form of extended education, the events played an important role in political socialization. According to German historians, we can define communism as an educating dictatorship (Barck, Classen & Heimann, 1999, p. 230), because every citizen had to acquire the proper behaviour and communication in ideological contexts, and May Day was the perfect occasion to do this. The learning process moved from educational institutions to the streets, and schooling of society emerged in many transitional forms (rallies, seminars, political trainings at workplaces, etc.). From the intended and propagated images (in the Hungarian corpus) to the grey zone of prohibited jokes, expressions of ignorance, and resistance towards the celebration (reflected in American reports), a great variety of possible everyday life-strategies and changes in attitudes existed depending on specific situations (for an example of this research approach, see: Kestere & Fernández González, 2021, pp. 22–26).

In my study, I connect represented space (particularly Stalin Square, later renamed Parade Square) and time (May Day) with the purposes of political power, examining the realization of celebrations from official and informal viewpoints. These events are essential to our historical knowledge and cultural memory, which needs deeper reflection. In so doing, I have formulated the following hypotheses:

1. Propaganda had an overall effect on everyday Cold War life and influenced discourses both in Eastern and Western Bloc countries with controversial accents.
2. May Day and other newly established or transformed communist celebrations and anniversaries created a festive culture that was closely linked to the ideological-political sphere; to a certain degree, the participation of children and adults was necessary.
3. These events gave the community a complete audiovisual experience that aimed to fulfill the goals of political socialization and indoctrination and produced the widely known *lieux de mémoire* (Nora, 1989) of everyday understanding about our past.

4. The cultural meanings of a celebration, including its beliefs, symbols, and figures together with its continuous and discontinuous elements, can be interpreted in the context of political religion.

In the communist/socialist period, a specific visual culture was developed; activities and propagandistic images had different functions and generated a parallel universe of an imagined society, one dominated by a political ideology (Dussel, 2018) and mobilizing masses (Kenez, 1985). My research focuses on Hungary in the 1950s and 1960s, when the communist power was firmly established in the first half of the decade, as well as the period following the 1956 revolution, especially after 1962–1963, when a soft version of the dictatorship was restored; the ideological background and its manifestation was very similar throughout the two decades. In selecting the visual sources for this paper, I considered two main aspects:

- A – The photographs appearing in the study must show the central location of the nationwide celebration, namely Heroes Square and Parade Square in Budapest; these were the iconic places of May 1 in Hungary.
- B – The chosen images must clearly demonstrate the organizational-representational character of the parade.

Theoretical Background

First and foremost, we should take into consideration the functions and purposes of multisensorial propaganda, including some remarks relating to theories of political religion. Celebrations with mass parades were powerful ruling techniques in the communist system, and in each of the satellite countries after 1945 they shared common cultural features modelled on the original Soviet example (Rolf, 2013). In the era of modern communications, the impact of these events was maximized through the press, radio, and television; festivals like May Day legitimized and stabilized totalitarian regimes (Wirsching, 2008, p. 411) by instrumentalizing traditional rites (remembrance, evocations of the future), places and symbols (statues, squares, images of founding fathers and present leaders), and activities (marching, holding flags, etc.). One can discover signs of the cult and quasi-religious elements

in the commemoration of legendary figures like Lenin, Marx, and Engels (on the Lenin cult, see: Somogyvári, 2019b; Stalin was added to this pantheon in the late 1940s and early 1950s) or in musical performances and the acoustic dimension of the festivals (Polyák, Szabó & Németh, 2021). Community participation was crucial to the communists in forming an ideologically conscious identity among younger generations, and they employed elements of staging and theatrics in pursuit of this goal. In representative publicity, the political power showed itself in front of the citizenry; in this context, the leaders and masses observed one another and created a spectacular sight (Marchart, 2004), and that is one of the main topics of this paper. I also want to focus on the ways children and students were involved in these activities and how they were represented.

Reflecting on the spatial turn in social sciences and humanities (Withers, 2009), places and the occupation of space form the second important theoretical aspect of my research. In the twentieth century, communist and other authoritarian and totalitarian politics extended their reach to the streets. Protests, the erection of new sculptures and demolition of old ones, the renaming of avenues and even whole cities, and changing urban scenes are all clear expressions of this (on the origins, see: Vörös, 2009; Dent, 2018). In this process, public and private spheres intertwined and ideology infiltrated homes. Ordinary activities and discussions became political ('in a "totalizing" environment where everything necessarily became political', see: Johnson, 1996, p. 290). The party strictly politicized everyday life in the Rákosi era, the name typically given to the hardcore period of communism between 1948 and 1956; but the next decade (Kádár consolidation or soft communism) moderated this direct intervention and reestablished a differentiation between the private and public spheres. Participation in the May Day parades was, however, still mandatory.

The Basic Level: Where and How?

I focus on the main iconic spaces of May Day parades in socialist Hungary, namely the Dózsa György boulevard in the centre of Budapest. National journals, radio, and television broadcasts highlighted two

points along the parade route that served as venues for the grand tribune of the party leaders: Sztálin tér (Stalin Square) and Hősök tere (Heroes Square). The location of the grand tribune changed from year to year, as we will see.

A big city park, Városliget, and its greenery provided the backdrop for the celebration, and all of these places can be seen on a map dating from approximately 1950 (Image 1).



Image 1. The two focal points of the May Day parade in Budapest (Budapest térképeinek katalógusa 5060, 1950 k.).

This cutout from a larger map shows two elliptic circles emphasizing the main points of the parade route, with Stalin Square in the lower part of the image and Heroes Square at middle left. The two points are connected by the Dózsa György boulevard, and three quarters of the map to the right is the Városliget park. The dual nature of May 1 was demonstrated explicitly, with the squares, statues, and tribune lending the event an official ceremonial atmosphere. Meanwhile, the park was even more important for the cultural memory because it hosted leisure activities such as sports, and cold beverages and food (e.g. the widely remembered sausage and beer) were served there. These features

are part of the communicative memory of a society (Assmann, 2011). Remembering communities reflected actual space and time coherently with several emotions ranging from nostalgia to forgetting (Rekšć, 2015).

The squares have multilayered historical meanings. Built in 1896, Heroes Square was originally conceived as a monument to the millennial anniversary of the Hungarian State in 1896. In the centre of the square stands a column, and on top the archangel Gabriel holds in his hands the holy crown of the country and the apostolic cross, and our greatest historical figures gaze out from the colonnade extending to both sides. During the Rákosi years, the Habsburg monarchs were replaced with symbolic notabilities who had fought for independence. This was in accordance with the communist historiography, which assessed fights in the seventeenth, eighteenth, and nineteenth centuries as antecedents of people's democracy after the Second World War. Until 1953, the square was the location of the grand tribune, as seen in Image 2.



Image 2. May 1, 1950. Fortepan/Magyar Rendőr, 67623.

This and the following images were primarily taken from the Fortepan database, which is a Hungarian community-based photo archive housing digitized private and museum collections. As of December of 2021, the archive contained more than 100,000 freely available images, and the number is increasing continuously (<https://fortepan.hu/en/>). These records are easily found with searches using keywords relating to the celebration (i.e. május 1/May 1) and the location (Felvonulási tér/Parade Square). The second image captures a typical example of how a totalitarian political power, in this case the communists, occupied and transformed a space. The focal point of the photograph is a huge poster depicting the new Trinity – Lenin, Rákosi, and Stalin – hung beneath an angel, a traditional symbol of Hungarian statehood. Banners with slogans and other representatives of the international workers' movement were positioned so as to cover the traditional sculptures and hide the prewar memorials from the masses. The white tribune dominates the perspective, like an extension of the monument. In the middle is the VIP area for Rákosi, the central leadership of the party (MDP KV), and invited foreign representatives. The biggest personalities were duplicated; Rákosi, for instance, appeared not only in person but was also present in the form of a large painted portrait. The physical presence of the leaders and the symbolic images of heroes in the workers' movement made the celebration easily acceptable, unifying the composition of statues, massive images, and the party officials on the tribune (both national and international) in one magnificent spectacle.

The pedestal of the new Stalin Monument was finally completed in time for May 1, 1953, (after the Soviet dictator's death), and from this year onwards, Stalin Square was the central point of the procession and was the place where the party, positioned up high on the tribune, waited for the masses of people, who remained below in the square. During the 1956 revolution, the statue was destroyed by protesters and was never rebuilt. In the spirit of de-Stalinization, the square was renamed Parade Square.

For May 1, 1957, the grandstand at Heroes Square was restored, and the events of that day were the subject of the first nationwide

broadcast on Hungarian TV. This was a special occasion, because from 1958 to 1989, every parade would once again pass in front of the tribune at Parade Square, where only the pedestal of the Stalin Monument remained. It was transformed into a grandstand, a symbolic gesture how the new Kádár-regime separated and continued the Stalinist years at once in 1960s.

The central bodies of the Hungarian Workers' Party (HWP, in Hungarian: Magyar Dolgozók Pártja, MDP) organized all the details of the celebration in advance, as Imre Mező, the secretary of the Budapest Party Committee (the first person in the capital) proposed in 1955:

'First, two flags, a red one and one with the national colours (red-white-green), then the pictures of Marx, Engels, Lenin, and Stalin. Next, portraits of the members of the Political Committee, and finally the logo of May 1. There shall be four red lines followed by three national colour lines and two lines with blue flags, a globe, and images and flags of people's democracies and their leaders. In closing, there will be 200 folk dancers and a May tree, after which will come the youth and the districts [of the capital city].' (Szóbeli beszámoló..., 1955)



Image 3. May 1, 1955. Fortepan 84062.

Today, the name of this square, '56ers, commemorates the revolutionaries who pulled down the statue of Stalin in the afternoon and evening hours of 23 October 1956, leaving only the boots in place (hence the colloquial name of the time, Boots Square), but Image 3 shows the previous state of the monument. The crowd is organized, though not in the manner proposed by Imre Mező. Two years later, another party document said the following about the routine:

'On May 1, people are usually gathered for hours and march in seven columns [...]. So far, the practice has proven that they come in seven columns and rows of ten.' (Jegyzőkönyv, 1957)

Colour photos from the 1950s are very rare (Image 3 is originally colourful, here in black and white), and this one certifies the importance of May Day. The fifteen-metre high statue of Stalin and abundance of red flags dominates the perspective. Visible in the background are the green park and a fountain, a typical and conventional springtime scene. The large square takes up the foreground. One can clearly distinguish seven columns and approximately ten people in each row led by marchers carrying large panels with the Roman numerals III, XIV, XVIII, VIII, XI, XXI, and V. With the exception of V, which is the downtown district of the capital with the buildings of the ministries and parliament, the numerals represent the worker districts of Budapest. Marching together were workers, intellectuals, and leaders in an explicit display of participation by the whole of society.

The event also has an acoustic dimension, as stated in an *a posteriori* evaluation:

'We have managed the problem of great spaces, in which, until now, the voice of the masses was always lost. We made a sound system this year, so that the crowd is inspired and agitated by its own noise.' (Beszámoló..., 1955)

We should not forget that these events were originally intended as multisensorial experiences for both younger and older participants

(on this new sensorial approach to schooling and socialization, see: Grosvenor, 2012). Music, vibrations, the smell of sausages, immersion in a large rally to the sounds of singing and chanting, and visual cues of red, blue, and other colours everywhere one looked all served to heighten the overall effect. According to the idea of Leninist monumental propaganda, the political actors made use of architecture, sculptures, and expressions of art in organizing space and symbolizing the omnipotent presence of the leaders and founding fathers (Kruk, 2008).

A Better Generation for the Future

The propaganda always used children as a representational form of hope for a better future. To varying degrees, the politicization of younger generations seems to be the first significant aspect in the analysis of the following pictures. The second aspect worth considering can be found in scenes of organized and uniformed groups of pioneers suggesting harmony and common, clear goals. Political religion is one possible theoretical framework in which to interpret the verbal and visual compositions in this chapter. The sacralization of politics (Gentile, 2000) was meant to create heaven on earth by making a new communist/socialist man for the world. It began with the proper upbringing of children, and communist saints and festivals imitating religious characteristics can be easily understood in this regard (Kula, 2005). My dissertation focused on visual representations of teachers, students, and parents in Hungary in the 1960s, established through some 5,371 photographs published in pedagogical journals (Somogyvári, 2014). Later, I expanded this research to encompass the 1950s as well, with the primary focus falling on the May Day celebrations. Image 4 is one item from the continuing work and was originally printed in an official ministry journal.



Image 4. Cover of the journal *Public Education* (Köznevelés), 1 May 1955.

The pairing of monuments with celebrating students is a familiar visual topos in communist propaganda. Another frequent Hungarian example is that of children playing around the Liberty Statue, an emblem of the liberation (in fact the occupation) of the country by the Soviet Red Army at the end of the Second World War. From a retrospective point of view, we address the Stalin Monument as a political product, but it was also a work of art, and its creator, the sculptor Sándor Mikus, explained his original intention: ‘The huge figure stands still, but with such motion as if he was about to speak to the people gathered around him’. Stalin’s gesture was open and invited everything in an intended ‘cultic focus for demonstrations’ (Fowkes, 2002, p. 79). The composition of the image, which was photographed from below and shows the leader standing tall over the people amassed around him, is a consequence of both symbolic and technical issues. The traditional heroic setting elevates the superior leader and the marching children above the viewer, yet this was entirely natural in the era of twin-lens reflex cameras. The photographer had to look at the scene from above, with the camera hanging on his or her belly, thus the image was captured not at eye level but from below. Retrospective analysis cannot determine the degree of theatricality in this case. Did the anonymous photographer intend to

portray the scene from the below, or was it merely a technical issue? The question is a clear example of the limitations encountered in the visual study of such artefacts.

The children are wearing pioneer uniforms, their red scarves and belts with fine buckles leaving little doubt about the ceremonial character of the event and their affinity with a specific group and community. They raise the flags of their country and their squad (10. raj). Participation in military-like activities and outline, such as uniforms, holding military ranks, hierarchy of patrols and squads, divisions and marches with banners, badges, lineups, and so on, was desirable among children. Marching under flags was a typical rite in this organizational form. The feelings suggested by the faces are enthusiasm, happiness, and joy (on the historical approach to this topic of feelings, see: Rosenwein, 2002). This emotional identification served pedagogical ambitions by teaching the meaning of celebration with pleasure, but as the process was repeated year after year, it was at risk of becoming formal and empty. There were two paradigmatic counterpoints for visually representing the May Day festive masses: an aerial one, from a bird's-eye view (Images 2 and 3); or photos of individuals up close intended to give the viewer a more intimate look at the experience (Image 4).

The next photo shows an interim perspective between the two aforesaid poles.



Image 5. May 1, 1964. Fortepan/Nagy Gyula, 50673.

The cameraman was walking together with the crowd and must have turned around to take this shot before recording the next sequence of the parade. We see a forest of red flags in the background of Image 5, which is colourful by origin (here in black and white), a vast multiplicity of the traditional communist symbol, and in front of this there are many pioneers holding model aeroplanes directed upwards into the air. At first sight, it seems a bit odd, but in a contemporary sense the symbolism is apparent. In addition to a decorative function, the aeroplanes bore several meaningful connotations relating to technologies and symbolic culture (Schatzberg, 2003). This is six years after Sputnik and only three years after Gagarin's space flight, and the example of the first astronaut heralded the future Soviet conquest of the cosmos and great victory over the United States and the capitalist hemisphere in the space race (Kohonen, 2009). As regards youth movements, this utopian thinking translated into competitions, popular pioneer aeronautics clubs, amateur radio broadcasting, and motor repair, all of which speak to a belief in the overall importance of technology and the modernizing promise of the communist system (Mincu, 2016).

Following the consolidation carried out in the Kádár era of the 1960s, the choreography of the celebration settled in its final form, with a strict and unchanged order of marching groups, photographic archetypes, and verbal messages in the headlines of daily journals. The representatives of the main worker districts of Budapest (five to eight columns, usually seven) and the administrative bodies marched first with big portraits of leaders on billboards, carried by commanders of lines – the same pictures were hung on the walls of the tribune. After them came working collectives from different companies and factories, followed by the Hungarian Young Communist League (KISZ/Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség) and then the pioneers, which is the stage depicted in Image 5. In the background, we see the red flags of socialist youth brigades. The procession was closed out by athletes and folk dancers. The sequence of marching invariably repeated every year, which is how the new rituals developed into a ceremonial routine.

From the Other Side



Image 6. May 1, 1968.
Balla, Demeter: *Filmesek a felvonuláson* [Filmmakers in the Parade] (Balla, 2018, p. 57).

This is the only photograph in my corpus for which we know the name of the author. As an independent artist, Demeter Balla portrayed May Day from the other, organizational side, which is mostly unseen in official images. Image 6 presents propaganda in progress and reveals the staging and theatricality of the celebration. The marching youngsters look in one direction, likely due to the cameraman, who is directing the scene with instructive gestures. This is István Mezei, who worked for Hungarian Television between 1956 and 1992; the young man with the audio and video recording machine on his back is the yet to become famous movie director György Gát (Fortepan helped me identify both of them). We can observe a double reflexion here: the filmmakers shoot the parade, and Balla captures them, adding another layer of May Day meanings and offering a look at the professional dimension of visualization experts. Mass media transformed the atmosphere of the central celebration after 1 May 1957, when the first public coverage was broadcast by Hungarian Television. The choice of year was not a surprise; only seven months after the revolution of 1956 and during the repression, the event and the two to three hundred thousand (or more) people who participated in it provided a legitimization of the power of

the old/new Kádár regime. It was broadcast on television across the nation despite the fact that few households had a device at the time.

In the last chapter, I will show some counter propaganda to the May Day celebration, which was taken from the US sources, namely the archives of Radio Free Europe and documents of the Department of State at the Budapest legation. The first corpus, accessible online to anyone, is administered by the Vera and Donald Blinken Open Society Archives at Central European University (<https://www.osaarchivum.org/>). By conducting an advanced search using the collection of Radio Free Europe Information Items and the geographical term 'Hungary' and keyword 'May Day', we find four reports documented by a confidential source (presumably a refugee) about May 1 of 1953 in Budapest. There is a play on words based on the distinction of May 1 as the day of spring (*kikelet*) and patriotism (*hazaszeretet*); with modified phrasing and pronunciation, the words can be made to mean 'everyone must march' (*ki kellett vonulni*), though the true desire of the participants was to go home (*haza szeretett volna menni*, see: A May Day Joke, 1953). The situation following Stalin's death was unique, as the political power distributed more alcohol in the afternoon yet ordered stricter policing in the evening (May Day in Budapest, 1953). Soldiers and police officers stood positioned every five paces along the parade route on Dózsa György boulevard and on Stalin Square. This was unusual, and combined with lower participant numbers compared with previous years, the climate was apathetic (How May Day Was Celebrated This Year, 1953; Fewer People, More Order for May Day 1953).

From another year, Carl R. Sharek, the second secretary of the American legation in Budapest, commented on the 1962 television coverage as follows:

"Masses of people walking... No order [...] No enthusiasm on faces, only when camera focuses at close hand and then the usual 'mugging'. (The lack of enthusiasm recalls to mind the statements made by professor at Eotvos Lorand University, engineer from Coal Institute and journalist at party last night when in reply whether they would march today stated they have been

told to go and therefore will be present). [...] Pretty rowing girl reporter [...] interviewing group of college students. After usual canned responses as to their interest in May 1 interview lapses into discussion more important matters – pretty girls in parade line.” (Informal Impressions..., 1962)

For a few days in 2018, I was able download documents like these from the Gale Unbound Archives (records from the US State Department): this description and the short reports above it show a completely different face of the parade and reveal that people were forced to be there. The American officers tried to uncover the weak points in the system that led to the unhappy facial expressions and other negative symptoms.

Conclusions

In this paper, I have attempted to express different transitions of perspectives (near and far, friendly and hostile) to give multiple meanings to the May Day parade. It seems that organizational-technical issues and representation of the celebration were considered by the communist leaders to be more important than real content. The specific visual semiotics and effect of the propaganda, for which the communication and language were completely changed, constituted perhaps the greatest (albeit underrated) performance of the system, and for the most part they can be found in the details. Propaganda and its effects were crucial for both sides of the Iron Curtain: in the Eastern Bloc, the parade was a showcase, including its legitimation of power and attractive elements; meanwhile, from a Western point of view, the celebration might have seemed empty and formal. Between the two poles – the festival of the working people vs. the forced parade – many different attitudes can be discerned, and avoiding simplified interpretations requires the use of various verbal and visual sources. Spaces such as Parade Square and the statues and tribunes and time (May 1) are inseparable and constitute a significant element of our cultural memory and knowledge about the socialist past. It is necessary to study this phenomenon in greater depth, reflecting and contextualizing it without nostalgia or conviction. The real historical knowledge

and invention of such studies may lie in the ability to attain a closer everyday perception and interpretation of the represented communist power in its different participatory modes in celebrations through the use of official intentions, propaganda works, and counter ideas, such as those I have found in American sources and egodocuments and other informal records from these years.

Literature

- ASSMANN, Jan, 2011. *Cultural Memory and Early Civilization. Writing, Remembrance and Political Imagination*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521188029.
- BALLA, Demeter, 2018. *Csak képek* [Just Pictures]. Edited by Sebestyén, László, images prepared by: Hegyi, Zsolt. Budapest: Városháza Kiadó. ISBN 9789639669437.
- BARCK, Simone, CLASSEN, Christoph & HEIMANN, Thomas, 1999. The Fettered Media: Controlling Public Debate. In: JARAUSCH, Konrad H. (ed.) *Dictatorship as Experience: Towards a Socio-Cultural History of the GDR*. New York – Oxford: Berghahn Books, pp. 213–239. ISBN 9781571811813.
- DENT, Bob, 2018. *Painting the Town Red. Politics and the Arts During the 1919 Hungarian Soviet Republic*. London: Pluto Press. ISBN 9780745337760.
- DUSSEL, Inés, 2018. Truth in Propagandistic Images. Reflections of an Enigmatic Corpus (Westerbork, 1944). *Historia y Memoria de la Educación*. No. 8, pp. 23–95. ISSN 24440043.
- FOWKES, Reuben, 2002. The Role of Monumental Sculpture in the Construction of Socialist Space in Stalinist Hungary. In: CROWLEY, David & REID, Susan E. (eds.) *Socialist Spaces: Sites of Everyday Life in the Eastern Bloc*. Oxford – New York: Berg, pp. 65–84. ISBN 859735339.
- GENTILE, Emilio, 2000. Die Sakralisierung der Politik – Einige Definitionen, Interpretationen und Reflexionen. In: MAIER, Hans (Hg.). *Wege in die Gewalt – Die modernen politischen Religionen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, pp. 166–182. ISBN 9783596149049.
- GROSVENOR, Ian, 2012. Back to the Future or Towards a Sensory History of Schooling. *History of Education*. Vol. 41, No. 5, pp. 675–687. ISSN 0046760X.
- JOHNSON, Mark S., 1996. From Delinquency to Counterrevolution. Subcultures of Soviet Youth and the Emergence of Stalinist Pedagogy in the 1930s. *Paedagogica Historica*. Vol. 32, Sup. 1, pp. 283–303. ISSN 00309230.

- KENEZ, Peter, 1985. *The Birth of the Propaganda State. Soviet Methods of Mass Mobilization, 1917–1929*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780511572623.
- KESTERE, Iveta & FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel Joaquín, 2021. Educating the New Soviet Man: Propagated Image and Hidden Resistance in Soviet Latvia. *Historia scholastica*. Vol. 7, No. 1, pp. 11–32. ISSN 2336680X.
- KOHONEN, Iina, 2009. The Space Race and Soviet Utopian Thinking. *The Sociological Review*. Vol. 57, No. 1, pp. 114–131. ISSN 1467954X.
- KRUK, Sergei, 2008. Semiotics of Visual Iconicity in Leninist ‘Monumental’ Propaganda. *Visual Communication*. Vol. 7, No. 1, pp. 27–56. ISSN 14703572.
- KULA, Marcin, 2005. Communism as Religion. *Totalitarian Movements and Political Religions*. Vol. 6, No. 3, pp. 371–381. ISSN 14690764.
- MARCHART, Oliver, 2004. Representing Power. Public Space, the Artist, and the Body of the Leader. In: SCHÖBER, Anna (Hg.). *Ästhetik des Politischen*. Innsbruck – Wien – Bozen: Studien Verlag, pp. 95–110. ISBN 9783706519809.
- MINCU, Monica E., 2016. Communist Education as Modernisation Strategy? The Swings of the Globalisation Pendulum in Eastern Europe (1947–1989). *History of Education*. Vol. 45, No. 3, pp. 319–334. ISSN 0046760X.
- NORA, Pierre, 1989. Between Memory and History: *Les Lieux de Mémoire. Representations*. No. 26, pp. 7–24. ISSN 07346018.
- POLYÁK, Zsuzsanna, SZABÓ, Zoltán András & NÉMETH, András, 2021. The Political Religion of Communism in Hungarian Children’s Choir Compositions between 1958–1989. *Historia scholastica*. Vol. 7, No. 1, pp. 85–109. ISSN 2336680X.
- REKŠĆ, Magdalena, 2015. Nostalgia for Communism in Collective Imaginations. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 183, pp. 105–114. ISSN 18770428.
- ROLF, Malte, 2013. *Soviet Mass Festivals, 1917–1991*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. ISBN 9780822962397.
- ROSENWEIN, Barbara, 2002. Worrying about Emotions in History. *The American Historical Review*. Vol. 107, No. 3, pp. 821–845. ISSN 19375239.
- SCHATZBERG, Eric, 2003. Symbolic Culture and Technological Change: The Cultural History of Aluminium as an Industrial Material. *Enterprise and Society*. Vol. 4, No. 2, pp. 226–271. ISSN 14672235.
- SOMOGYVÁRI, Lajos, 2014. *The Knowledge Transfer and Spaces of Education inside and outside the Institution (Visual Interpretations in the Hungarian Educational Periodicals, 1960–1970)*. Theses of doctoral (PhD) dissertation, Pécs: University of Pécs. Retrieved from: https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/files/Vedeseke/2014/somogyvari_lajos_tezisek_angolul.pdf. 26 December, 2021.

- SOMOGYVÁRI, Lajos, 2019a. „Tudjuk azt, hogy május 1-je nagyon jelentős kérdés...”. Vizuális propaganda az ötvenes-hatvanas években [We know, that the First of May is an Important Issue...]. Visual Propaganda in the 1950's and 1960's]. *Per Aspera Ad Astra*. Vol. 6, No. 1, pp. 99–120. ISSN 20646038.
- SOMOGYVÁRI, Lajos, 2019b. Lenin as a Child: Visual Propaganda and Pedagogy. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Vol. 42, pp. 29–42. ISSN 13925016.
- VÖRÖS, Boldizsár, 2009. Különböző politikai hatalmak – ugyanabban a fővárosban. Szimbolikus térfoglalási akciók Budapesten 1918–1919-ben [Same Capital – Different Power. Symbolic Occupation Activities in Budapest, 1918–1919]. In: CSÚRI, Károly, OROSZ, Magdolna & SZENDI, Zoltán (eds.). *Tömegek és ünnepek* [Masses and Celebrations]. Budapest: Gondolat, pp. 15–31. ISBN 9789636931742.
- WIRSCHING, Andreas, 2008. Arbeit und Fest, Neuzeit. In: DINZELBACHER, Peter (Hg.). *Europäische Mentalitätsgeschichte*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, pp. 401–414. ISBN 9783520469021.
- WITHERS, Charles J. W., 2009. Place and the »Spatial Turn« in Geography and in History. *Journal of the History of Ideas*. Vol. 70, No. 4, pp. 637–658. ISSN 10863222.

Archival sources

- A May Day Joke*. 7 May 1953. HU OSA 300-1-2-34344; Records of Radio Free Europe/Radio Liberty Research Institute: General Records: Information Items; Open Society Archives at Central European University, Budapest. Retrieved from: <https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:da698a4c-a251-4152-8aec-4adffff15a205>, 26 December 2021.
- Beszámoló a május 1-i felvonulásról* [Report about Marching on 1 May]. 1955. május 3. MDP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülése [3 May 1955, Meeting of the Budapest Executive Committee], Budapest Főváros Levéltára [BFL, Budapest City Archives], XXXV. 95. a. 122. ó. e. 159–162.
- Budapest térképeinek katalógusa 5060* [Catalogue of the Budapest Maps, No. 5060]. Budapest, XIV. kerület [Budapest, District XIV.], BFL, XV.16.g.216/4.
- How May Day Was Celebrated This Year*. 13 May 1953. HU OSA 300-1-2-34540; Records of Radio Free Europe/Radio Liberty Research Institute: General Records: Information Items; Open Society Archives at Central European University, Budapest. Retrieved from: <https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:73bd317b-e0de-4c6c-addf-ff67ecd3bbd1>, 26 December, 2021.
- Hősök tere, május 1-i ünnepség* [Heroes Square, Celebration of May 1st]. Fortepan/Magyar Rendőr [Fortepan/Hungarian Police Archive], No. 67623. Retrieved from: <https://fortepan.hu/hu/photos/?id=67623>, 26 December 2021.

Informal Impressions of 1962 May Day Parade as Witnessed on Hungarian TV, May 3, 1962. MS Hungary: Records of the U.S. Department of State, 1945–1963, Internal Affairs, Hungary. Decimal File 764.00, Gale Archive Unbounds.

Jegyzőkönyv [Minutes], 1957. Az MSZMP Budapesti Ideiglenes Intéző Bizottsága 1957. április 18.-ai rendkívüli ülésének jegyzőkönyve [Minutes of the extraordinary meeting of the Hungarian Socialist Workers' Party Budapest Temporary Administration Committee on 18 April 1957]. In: KOLTAI, Gábor & RÁCZ, Attila (2008, eds.). *A Magyar Szocialista Munkáspárt budapesti ideiglenes vezető testületeinek jegyzőkönyvei, II. kötet. 1957. április 1.–1957. május 27.* [Minutes of Meetings of the Hungarian Socialist Workers' Party Budapest Temporary Bodies, between 1 April 1957 and 27 May 1957. 2nd Volume]. Budapest: Budapest Főváros Levéltára, pp. 470–482, especially: 472–473. ISBN 9789637323621.

Köznevelés címlapja (Cover of Public Education), 1 May 1955.

Less People, More Order for May Day. 6 May 1953. HU OSA 300-1-2-34280; Records of Radio Free Europe/Radio Liberty Research Institute: General Records: Information Items; Open Society Archives at Central European University, Budapest. Retrieved from: <https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:f120f263-579b-4bce-ae26-92b8d2e650a2>, 26 December 2021.

May Day in Budapest. 2 June 1953. HU OSA 300-1-2-35131; Records of Radio Free Europe/Radio Liberty Research Institute: General Records: Information Items; Open Society Archives at Central European University, Budapest. Retrieved from: <https://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:dec56075-0c75-4c40-9381-83e001f95aef>, 26 December 2021.

Ötvenhatosok tere/Sztálin tér, május 1-i felvonulás, Sztálin szobor [Square of the '56ers/ Stalin Square, May Day Parade, Stalin Statue], Fortepan/Fortepan, No. 84062. Retrieved from: <https://fortepan.hu/hu/photos/?id=84062>, 26 December 2021.

Ötvenhatosok tere/Felvonulási tér, május 1-i felvonulás [Square of the '56ers/Parade Square, May Day Parade], Fortepan/Nagy Gyula, No. 50673. Retrieved from: <https://fortepan.hu/hu/photos/?id=50673>, 26 December 2021.

Szóbeli beszámoló Május 1-e előkészítéséről. 1955. április 26 [Oral Report about the Preparation of May 1. April 26, 1955]. MDP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülése [Meeting of the HWP Budapest Executive Committee], BFL XXXV. 95. a. 122. ő. e. 105–107.

Transitions in the Way Germans and Polish-German Relations Were Presented in the Primary Schools of the Polish People's Republic

Jakub Kuliś^a

^a University of Lodz, Faculty of Philosophy
and History
kuba.kulis@onet.com.pl

Received 16 December 2021

Accepted 3 February 2022

Available online 30 June 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-1-004

Abstract The aim of the article is to show the changes in the perception of Germans and Polish-German relations in the education of the People's Republic of Poland. This problem is related to the changes in the domestic politics of post-war Poland and both German states. The paper is devoted to the evolution of the perception of Poland's western neighbor from the post-war period to the end of the Polish People's Republic, i.e. until 1989. The study presents the beginnings of the anti-German narration, caused by war trauma, which

has intensified since 1949 due to pressure which has been exerted by communist government. The next part shows in which places the end of Stalinism and the takeover of power by Władysław Gomułka softened the perception of Federal Republic of Germany. The next phase was opened by the recognition of the western border of Poland by the Federal Republic of Germany on December 7, 1970. This event entailed a gradual liberalization of the recognition of the German problem in the curricula. Undoubtedly, this tendency deepened in the decade of Edward Gierek's rule due to the problems of the Polish People's Republic with the repayment of foreign debt, partly also in West Germany. In the early 1980s, the establishment of The Independent and Self-Governing Trade Union Solidarność brought a new quality. Thanks to them the methods of showing Germans (and Polish education as a whole) started a slowly evolution to eliminate the communist propaganda. The school subjects which received the most attention were history, German language, Polish language and geography, because during these lessons the issues related to Germany were most often discussed. The work was created on the basis of selected textbooks and curricula.

Keywords Polish People's Republic, education, primary schools, Federal Republic of Germany, German Democratic Republic

An education system is one of the key elements of every modern state. It exerts an enormous influence on most citizens, often shaping their worldview on specific topics in a permanent manner. This is particularly apparent when it comes to issues affecting every resident of a given country. Undoubtedly, one such topic is the way in which young Poles' views on Germany were formed. Using primarily school course-books, this paper aims to show the changes in how Germany and Polish-German relations were presented in primary education in the Polish People's Republic (PRL). It also offers some interesting observations from the works of Zbigniew Mazur, Joanna Wojdon, and Zofia Zasacka. Finally, books authored by Stanisław Mauersberg, Krzysztof Kosiński, and Henryk Składanowski provide much-needed information about the reality of Polish primary schools in the People's Republic of Poland.

A communist country strives to gain total control over education. In accordance with models originating from the Union of Soviet Socialist Republics (USSR), school was to play one of the most important roles in the practice of propaganda-ideological methods. Therefore, schools and the form of education provided in them were exploited throughout the existence of the PRL. Here, I would like to stress that between 1945 and 1989, the Polish state had a virtual monopoly on education, which was strictly compulsory (Żaryn, 2009, p. 117, p. 119). Naturally, this significantly increased the possibility of creating an appropriate vision of the world among subsequent generations of Poles living in the socialist reality.

First Years After World War II (1944–1947)

To understand the transitions in how Germans were presented in postwar primary (general) education in Poland, an outline must first be given of the state of this stage of education immediately after World War II.

As mentioned above, one of the characteristics of a communist state is total and precise control over all stages of education, thus the Polish communists made it one of their key objectives to subjugate the education system and restructure it. This undertaking was, however,

rendered secondary to other fundamental changes, such as the implementation of agricultural reform and the nationalization of industries and banks (Składanowski, 2004, p. 74). Nonetheless, drawing on the example of the education system in the Soviet Union and the schools of the Związek Patriotów Polskich (Union of Polish Patriots, ZPP) located within its borders (Zasadzka, 2000, p. 27),¹ the Polish education system was rebuilt, though bringing it under complete control proved to be a difficult task in the existing circumstances.

The first reason for this was a shortage of teachers resulting from losses incurred during World War II; throughout Poland there was a need for some 30,000 teachers (Mauersberg, 1974, p. 73), a deficiency so pronounced that it could not possibly be overcome in a short time. In other words, the communists had to accept that, for some time at least, schools would continue to be staffed with people who were not politically indoctrinated and could present to their pupils a vision of the world that was different from the communist one.

The second reason was a shortage of paper, which in the early post-war period in Poland could be felt at every turn.² This meant that new school coursebooks based on Marxist-Leninist teachings could not be quickly implemented, leaving schools to either choose from prewar books devoid of the desired ideology or forego the use of such teaching aids altogether. In turn, the practice of giving up coursebooks required a greater transfer of knowledge directly from teachers, and this proved to be tricky, because many of them could present their pupils with a view of history that was quite different from the official one.

-
- 1 Związek Patriotów Polskich (*The Union of Polish Patriots*, ZPP) – an organization founded by the Soviets in June 1943 that strictly followed their instructions. It refused the right to exercise authority of the legal Polish government that moved to the United Kingdom. Despite being completely dependent on the Soviet authorities, ZPP was the only institution that could provide financial, cultural, and educational aid to Poles in the Soviet Union (Brzoza & Sowa, 2006, p. 534).
 - 2 This problem was serious enough that in the course of the archival research pertaining to Polish documents between the years 1944 and 1948, many of them proved to have the form of handwritten leaflets, for example, which were often produced on the back of German documents.

The first mandates on primary teaching programmes appeared in September 1944 under the title *Wytyczne organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45* (Guidelines for State Primary School Organization in the School Year 1944/45). These guidelines called for a radical increase in the number of hours of history, geography, and Polish language classes. The scale of this increase is evidenced by the fact that never again in the subsequent history of Polish primary education was the number of hours of history classes as high as it was following the war (there were as many as seven hours of history classes each week). The reason for this increase was the profound lack of knowledge in these subjects amongst young Poles resulting from a total ban on the teaching of history and very limited geography and Polish language classes in the General Government (Zasadzka, 2000, p. 27; Jakubowska, 1986, p. 102). In Polish lands annexed by the Third Reich, the situation was even worse, as the number of Polish schools was radically reduced there (Jastrzębski, 2017, pp. 56–57).

This is important for the discussed topic, as most anti-German propaganda statements were made during Polish language classes, geography classes, and history classes (Wojdon, 2001, p. 325). One might argue that the anti-German attitude became the core of all humanist subjects in schools. For instance, Polish language classes were expanded to include topics such as Polish-German relations, the Nazi occupation, the defence of Warsaw in 1939, and the Polish Army's fight against the Third Reich in the east alongside the Red Army (Zasadzka, 2000, p. 27). As for new elements in geography classes, tremendous focus was placed on the changes to Poland's western border. Here it is worth mentioning that this matter was also addressed during history classes, Polish language classes, biology classes, and even during maths classes (Wojdon, 2001, p. 29).

As for rhetoric, statements such as 'to every Slav, every German is a bad man' and 'for Poles, Germans are the worst and the oldest enemies' (Sarnowska, Tropaczyńska-Ogarkowa & Podolak, 1947, p. 141) were nothing extraordinary. At the time, works of strong anti-German character were common; for example, Antoni Słonimski's poem entitled

Przekłète, in which the lyrical 'I' lists all the wrongs he and his loved ones suffered at the hands of the Germans during World War II and curses everything related to the Germans (Mauersberg, 1974, p. 65). In the first years after the war, the German people were also characterized as a fifth column (Mazur, 1995, p. 150).

Most texts depicting Polish-German conflicts appeared in the 1940s, with the majority of them concerning the Polish September Campaign of 1939 and fights in the west in 1940 (Zasadzka, 2000, p. 200). Amongst contemporary collections of children's stories, one can find titles such as *Ku lepszemu przyszłości* (Towards A Better Future) and a book with a chapter entitled *Odwieczna walka z zalewem germańskim* (The Eternal Struggle With The German Flood), which is specifically dedicated to fights with the Germans (Szyper & Wojeński, 1947). Moreover, literary texts claiming that Silesia had always been Polish appeared in the Polish primary education system until 1972 (Zasadzka, 2000, pp. 179–180). It is telling that even parts of ancient works describing German barbarians that were studied at school had no accompanying explanation, suggesting that 'the predecessors of Germans' behaved precisely the way they were depicted by hostile ancient Roman historians (Wieczorkiewicz, 1946, p. 22).³

Interestingly, there were also situations where internal affairs were viewed through the prism of the so-called German issue. Among the topics to be addressed in history classes in 1945, we find 'The reunification of Polish lands and the restoration of the kingdom in 1320 during fights with the German enemy in external and internal affairs' (Course hours and syllabus for the 1945/46 school year for primary schools and the first grade of lower-secondary schools of general education, 1945, p. 77). At times, the Germans were even presented as a causative factor, such as in the gradual formation of a specific national awareness in the Middle Ages (Jakubowska, 1986, p. 164).

3 Obviously, one cannot call the Germans the predecessors of only the modern German nation; however, this simplified model existed in the collective awareness of those lacking a historical education.

A Western European reader might consider it interesting that words such as ‘Nazism’ and ‘national socialism’ are nowhere to be found in any postwar coursebook. They were diligently avoided because the associations evoked by the word ‘socialism’ could be positive only in the new reality, thus the term was repeatedly replaced with ‘fascism’.⁴

German language classes were not abandoned despite the fact that all of the aforesaid processes were initiated by collective wartime trauma. The language was still taught at many schools focusing on practical communication skills (Wojdon, 2001, p. 248).

The situation changed drastically in 1949 when the communists managed to take complete control of the Polish education system despite numerous obstacles.

Prior to the Formation of the Two German States (1947–1949)

The first major change in Polish primary education resulted from Poland embarking on the path of Stalinism and the country’s transformation into a totalitarian state. This entailed significant adjustments to the education system and, consequently, also influenced the subject addressed by this paper.

In 1947, the communists managed to largely overcome the two problems that had prevented them from assuming complete control over primary education. Accordingly, the ministry modified the teaching of subjects that were of key importance to the government, namely, the Polish language, history, biology, and geography, whereas a special censorship committee ensured that these changes found their way into coursebooks; however, a fundamental transformation of syllabuses and the implementation of new coursebooks did not occur until 1949 (Kosiński, 2000, pp. 158–159). It should not be forgotten, though,

4 For instance, in a coursebook from 1951, the presence of the word ‘socialism’ in the national-socialist ideology is explained to pupils as follows: “To delude the masses, German fascists called themselves ‘national socialists’, though their programme was a contradiction of socialism” (Missalowa & Schoenbrenner, 1951, pp. 256–257).

that until at least 1951 a problem plaguing the Polish school system was a shortage of coursebooks (Kosiński, 2000, pp. 159–160).

Another factor at play was that the Soviets themselves monitored the ideological correctness of coursebooks. An example is the text *Oshibnochnyye uchebniki* authored by N. Dajri and included in the 1949 Soviet scientific periodical *Voprosy Istorii* (Questions of History). This educator criticized the contemporary Polish history coursebooks quite harshly, namely for their failure to grasp Marxism and appreciate the class conflict. He suggested relatively detailed corrections when it came to how specific historical events were presented so that the vision of history shown in the books was more consistent with that promoted by the Soviets.⁵

The following method was employed in history coursebooks to reach the required level of ideological correctness: coursebooks for the fourth grade in primary school, which is when history is introduced as a separate subject, were written by Poles; coursebooks for grades five through nine were authored by Poles and Soviets, and the history coursebooks intended for lower-secondary schools were penned by Soviets only. In the coursebooks written by Soviet authors, the history of Poland's statehood was often nonexistent, and the content of these publications was heavily steeped in the communist interpretation of history.⁶ Such practices continued until 1956 (Fik, 1996, p. 246).

Teachers had to undergo compulsory ideological training, and the process of preparing teacher candidates was also set within a suitable framework. Consequently, the most independent teachers were quickly fired in that period, while those who were loyal to the communist regime received promotions (Kosiński, 2000, p. 315; Zasadzka,

5 For instance, Dajri criticized the disproportion between the length of descriptions of the French Revolution and the October Revolution in favour of the former, a difference he considered appalling.

6 One can find, for example, regrets that Poland and Bohemia were baptized by 'non-enlightened and barbaric Germany' instead of by the 'culturally advanced' Byzantium, which was perceived as the reason for the 'inhibited cultural growth in western Slavdom' (Kosminski, 1950, p. 60).

2000, pp. 28–29). Additionally, all teachers were required to join the Związek Nauczycielstwa Polskiego (Polish Teachers' Union, ZNP). Over time, female teachers were also asked to become members of the Liga Kobiet (Women's League) in addition to their ZNP membership. It became a responsibility of head teachers to ensure teachers' affiliation with the ZNP. This meant that even if a teacher was not directly affiliated with the communist party, they were a member of an organization controlled by the communist party. If these measures proved ineffective, then school employees who were disobedient to the authorities were sometimes arrested (Kosiński, 2000, pp. 154–156). Head teachers were treated in much the same manner.⁷ This solved the problem of children being exposed to a different worldview through their experience in educational institutions. Additionally, in 1948 all private schools were closed down, thereby ensuring that the communist state held the desired monopoly on education (Zasadzka, 2000, p. 28).

As for the syllabus, the most extensive transformation took place in history classes. For instance, the activities of medieval Polish rulers could be assessed positively only if said rulers fought against the Germans (Fik, 1996, p. 245). Consequently, great emphasis was placed on teaching about the Early Middle Ages, when representatives of the early Piast monarchy confronted both the emperor and the heads of various German states.

Another reason for this approach was that in the era of the first Piast rulers, Poland had virtually the same borders as in the times of the PRL. In this way, the previous existence of Polish statehood in the so-called Recovered Territories was showcased or, alternatively, the previous presence of Slavs in these areas was strongly accentuated

7 The head teacher position could only be held by a person who enjoyed the confidence of the communists. The first replacements of prewar head teachers with 'dependable people' occurred in 1947. In 1949, teachers at a given establishment could not say in who was appointed as a head teacher. From 1951 onward, individuals acting as head teachers were gradually stripped of the primary responsibility of coordinating and managing the life of their schools. Instead, they were employed as inspectors sent by 'the management' (Kosiński, 2000, pp. 121–122).

(Radliński, 1947, p. 105; Wuttke, 1949, p. 226; Czeakańska, 1951, p. 213; Czeakańska, 1953, p. 189; Czeakańska, 1954, p. 164; Wuttke, 1957, pp. 192–193, 237; Hoszowska, Szczechura & Tropaczyńska-Ogar-kowa, 1946, p. 16; Czeakańska, 1959, p. 116; Brzozowska & Kanikowska, 1969, pp. 194–195, 196–200; Mityk, 1975, pp. 134–135; Czeakańska, 1980, pp. 147–150). This trend proved quite stable and continued for nearly the entire existence of the PRL, eventually leading to a situation where everything related to Poland's westward expansion was automatically considered a laudable act of patriotism (Radziwiłł, 1996, p. 334).

The Polish-German conflict was presented in schools as eternal, and each of its subsequent episodes was said to have been provoked by the Germans. Naturally, Polish victories in these struggles were considerably magnified (Kosiński, 2000, p. 172). Furthermore, Poland's western border was presented as the only border with an approaching threat to Polish statehood (Zasadzka, 2000, p. 90). Meanwhile, the Germans were presented as the ideological successors of Prussia and the Teutonic Order. The average student had no possibility of learning that, over the centuries, their fatherland engaged in conflicts with often incomparable German states of a different ethnic composition, encompassed different territories, or had different international statuses (Mazur, 1995, pp. 199–200; Wojdon, 2001, p. 30).

Polish students were also taught about the phenomenon of Poles being employed by German owners of manufacturing plants and mines, which was presented as pure exploitation (Wojdon, 2001, p. 30). The depiction of the history of cities and towns in the Recovered Territories was exceptionally poor. A good example is the city of Gdańsk. In this case, the description of the development of the city spanned the period from the Republic of Poland under the Jagiellons to the situation preceding the outbreak of World War II, the destruction inflicted on the city during the war, and its swift reconstruction; the remainder of the city's history goes unmentioned (Wuttke, 1949, pp. 229–230; Wuttke, 1950, p. 225; Kondracki & Richling-Kondracka, 1951, pp. 235–236; Wuttke, 1957, pp. 192–193, 210; Missalowa & Schoenbrenner, 1951, p. 52). Interestingly, it was at this time that certain historical figures of German nationality were first cast in a positive light. Examples include

Emperor Otto III, Karl Marx, Friedrich Engels, and Ernst Thälmann (Wojdon, 2001, p. 22; Kormanowa & Schoenbrenner, 1951, p. 68, 256). Moreover, a certain rhetorical alleviation took place; coursebooks on medieval history no longer contained headings such as ‘Germany’s extermination policy towards the subjugated nations’ (Jakubowska, 1986, p. 215).

Although the German language was still taught at many schools, the very objectives of teaching this subject were biased by ideology. Now pupils were expected to not only communicate in German but also praise the successes of the PRL, and words such as *Vorarbeiter* (foreman) and *Wiederaufbau* (reconstruction) were introduced to the vocabulary. The vast majority of the information appearing in these books pertained to the German Democratic Republic (GDR); there is hardly any mention of the Federal Republic of Germany (FRG) or Austria (Wojdon, 2001, p. 248, 250).

Likewise, texts about Polish-German struggles during World War II were altered. Although initially they mainly concerned the September Campaign in the year 1939 and the engagements of Polish troops in Western Europe in 1940, the focus began to shift towards the series of battles fought by the Polish army assembled in the USSR, from the Battle of Lenino to the Fall of Berlin (Zasadzka, 2000, p. 96).⁸ There were also certain modifications to the way the Polish language was taught. The subject was expanded to include numerous historical topics, such as the conquests of Bolesław the Brave (Zasadzka, 2000, p. 78).⁹ Throughout the discussed period, the material losses suffered by the Poles due to the robber economy implemented by the Germans

8 In May 1943 in Sielce on the Oka river, the Soviets began forming the First Tadeusz Kościuszko Infantry Division, which was subordinate to the ZPP in terms of ideology. Over time, these troops grew into two armies. The Polish First Army actively participated in the Fall of Berlin in 1945 (See: Brzoza & Sowa, 2006, pp. 534, 539, 544, 549–550).

9 The greatest emphasis was placed on Bolesław the Brave’s takeover of Milsko and Lusatia, which belonged to the Empire in 1002, as well as the conflict with Henry II concerning these lands (Szczur, 2002, pp. 64–70).

in the occupied areas were even mentioned in physics and chemistry coursebooks (Fotyma & Ścisłowski, 1948, p. 4; Bąkowski, 1949, p. 204).

The Stalinist Era in Poland (1949–1956)

Although in 1949 Stalinism was still gaining momentum in Poland and there was nothing to suggest that the totalitarian system was nearing its end, the way in which the Germans were presented in coursebooks changed radically. This was due to the establishment of the GDR. The existence of this state provided yet another reason to teach German, and the anti-German rhetoric was significantly reduced and limited to only three subjects: history, geography, and the Polish language (Wojdon, 2001, p. 30). Additionally, the view of Polish-German relations through the prism of nationality was considerably diminished. Aspects relating to classes came first;¹⁰ thus the role of enemy was taken from the German people and reassigned to the German ‘bourgeoisie’, that is, dukes, knights, emperors, and, later, major landowners, industrialists, and politicians. However, this view was inconsistent, as only the Poles (or in a broader sense the Slavs) were the ones who were bullied (Jakubowska, 1986, p. 250; Mazur, 1996, pp. 44–45, 82).

The fact that the FRG was part of the free world and the GDR was an Eastern Bloc state posed yet another challenge for the entire Polish propaganda apparat, including those elements affecting education. According to the communist authorities, from then on a Polish citizen was expected not only to hate and fear the FRG but also nurture feelings of fondness and trust towards the GDR.¹¹ It should be stressed, however,

10 Similar trends arising from increased ideological pressure can be observed throughout the official Polish historiography of the time (See: Małczyńska, 1950/1951, pp. 221–222).

11 This was particularly visible in the core curriculum. In the core curriculum for history classes from the year 1970, the topic *Geneza Niemieckiej Republiki Demokratycznej* (The Genesis of the German Democratic Republic) was divided into the following problems: *Radziecka strefa okupacyjna w Niemczech* (The Soviet Occupation Zone of Germany); *Działalność niemieckich antyfaszystów* (The Activities of German Anti-Fascists); *Reformy społeczne i odbudowa gospodarki* (Social Reforms and the Rebuilding of the Economy); and *Powstanie NRD (1949) – pierwszego w dzie-*

that in contrast to Poland's relationship with other Eastern Bloc countries, there was no mention of brotherhood between the GDR and the PRL. Obviously, in line with the dominant narrative in the education system at the time, the GDR was an ally, albeit of secondary importance (Mazur, 1995, p. 82, 84).

This resulted in the introduction of the term *granica pokoju* (the border of peace) to the primary school syllabus in reference to the PRL-GDR border (Wojdon, 2001, p. 30; Staszewski, 1950, pp. 73–74; Kwaśniewicz et al., 1956, p. 179). No other Polish border was referred to using this term. Additional operations directed at primary school pupils with the aim of strengthening the bond between the PRL and East Germany included, for instance, systematic meetings and the exchange of letters between Polish scouts and East-German pioneers (Wojdon, 2001, p. 30). During classes, the two contemporary German states were compared, and it should come as no surprise that in this narrative the GDR was always presented as significantly better, whereas the FRG was shown as a morally degenerate and highly aggressive state. This trend continued for quite some time (Kosiński, 2000, pp. 181–183; Staszewski, 1950, pp. 73–74; Missalowa & Schoenbrenner,

jach Niemiec państwa robotników i chłopów (The Founding of the GDR /1949/ – the First Workers' and Peasants' State in the History of Germany). In turn, the part dedicated to West Germany covers the following topics: *Proces w Norymberdze* (The Nuremberg Trials); *Odejście od realizacji układów poczdamskich* (Abandonment of the Implementation of the Potsdam Agreements); *Powstanie NRF przejawem zimnej wojny* (The Founding of the FRG as an Aspect of the Cold War); *Rola NRF w globalnej strategii imperializmu* (The Role of the FRG in Global Imperialism); *Pozycja gospodarcza RFN we współczesnym świecie* (The Economic Position of the FRG in the Modern World); *Rewizjonizm i militarizm zachodnioniemiecki* (The Historical Revisionism and Militarism of West Germany); *Zimnowojenna polityka Adenauera i jego epigonów* (The Cold War Policy of Adenauer and His Epigones); *Rządy wielkiej koalicji* (The Rule of the Grand Coalition); and *Utworzenie rządu Brandta* (The Founding of the Brandt Government) (Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Historia, 1970, p. 38, 40).

1951, pp. 322–323; Czeakańska & Radlicz-Rühlowa, 1965, pp. 144–145; Czeakańska & Radlicz-Rühlowa, 1976, p. 158).¹²

Contrasting starkly with the image of a revisionist West Germany dependent on the USA, the GDR did not undermine the new border. Moreover, there was a practice of making accurate accusations on a regular basis regarding the insufficient, cursory, and superficial denazification of the FRG. Interestingly, the main protagonists of contemporary texts for German language classes were Polish families, and their stories were usually set in Poland (Wojdon, 2001, p. 249).

Another characteristic of these changes is the significant increase in the number of ‘good Germans’. More and more individuals, particularly from the ranks of leaders of the GDR,¹³ were included in this group. Additionally, new pro-Polish collectives emerged, such as those comprising residents of German cities and towns who enthusiastically welcomed the Poles fleeing to France after the unsuccessful November Uprising (Markowski, 1961, p. 155; Baranowski et al., 1950, p. 293). Thus, exceptional individuals were no longer the only ones who could be considered ‘good Germans’.

It is worth noting that Joseph Stalin’s death on March 5, 1953, did not initially result in an easing of the pressure on the Polish school system. On the contrary, indoctrination continued to gradually intensify, though this partly took place in areas unrelated to the topic of this paper (Zasadzka, 2000, p. 132).¹⁴ Nonetheless, certain reevaluations were

12 To provide an example, we can cite characteristics of the FRG included in the course-book by Missalowa and Shoenbrenner from the year 1951, which is often cited in this text. In the FRG, ‘the personnel of the new depredating imperialist army is being formed. A new Hitlerism is being established, a focus of new international crimes. This wickedness is orchestrated by the key warmongers, the American imperialists’.

13 Here I am referring to cases such as the use of the words ‘our friend’ to describe the president of the GDR, Wilhelm Pieck (Missalowa & Schoenbreener, 1951, p. 233).

14 These changes were instigated by a postulate presented by Żanna Kormanowa at a meeting of the board of education in 1954. The crux of her speech was an expectation that ideological elements would be incorporated into the teaching of science. As a result, propagandistic content began appearing in the teaching of

unavoidable. In 1954, a general national teaching efficiency test was conducted in Poland. It was subsequently determined that the acquisition level for ideological content was unsatisfactory, thus a decision was made to further reduce factual content in favour of intensified indoctrination (Zasadzka, 2000, p. 133).

The changes in Polish education triggered by the Soviet dictator's death did not become visible until 1956.

Under Władysław Gomułka's government (1956–1970)

The direct cause for serious changes in Polish education was Władysław Gomułka's seizure of power in October 1956 and the resulting fundamental shifts in internal policies. It is one of the most important timeframes in the history of Poland, as the country's political system became considerably more relaxed from then onwards. This period highlighted the transition from the totalitarian system to an authoritarian one. Furthermore, owing to the policy of Soviet leader Nikita Khrushchev, who offered the Eastern Bloc countries a somewhat greater degree of freedom, the PRL was no longer a vassal state and instead assumed the status of satellite.

Although merely 'threatening' people with the spectre of the Germans undoubtedly served to strengthen their sense of insecurity (and consequently the position of power of the authorities), the anti-German attitude in Polish primary education weakened significantly. Newly introduced coursebooks had fewer comments, and their narrative was more objective (Wojdon, 2001, p. 204). Though still notable, the anti-German attitude was in decline.

German language coursebooks provide the most vivid depiction of the transition from the totalitarian period to Gomułka's authoritarian rule. The texts in these books no longer centred on Polish families as their protagonists, with the stories instead set in the GDR. There was also a definitive shift in focus back to the practical side of language

subjects such as mathematics, physics, and biology; sadly, it came at the expense of actual substance.

learning, even though elements relating closely to events in the PRL were still included. Compared with other foreign language courses, the teaching of the German language contained the highest concentration of propaganda elements (Wojdon, 2001, pp. 251–252).

The reason behind the lessening of ideological pressure on the school system, and consequently the adoption of the anti-German attitude, was a desire to restrict propaganda and convey more knowledge. Considering these changes, one should remember that they were top down in nature and implemented in a highly deliberate manner by the communists, who exercised absolute control over the extent to which (and the areas in which) the reform was to be executed. Nevertheless, these changes were most important for the Polish education system in the second half of the 20th century, thus they also represent a turning point in the discussed topic.

This progress was not without certain setbacks; in 1965, a special censorship division was founded and tasked exclusively with controlling the content of coursebooks (Zasadzka, 2000, p. 135).

Under Edward Gierek (1970–1980)

Another period that brought significant changes in how the Germans and Polish-German relations were shown in Polish primary education is the tenure of Edward Gierek's government. Władysław Gomułka lost power in December 1970 as a result of protests, strikes, and riots that had mainly broken out in the port cities of Gdańsk, Gdynia, Szczecin, and Elbląg.¹⁵ The timeframe for the events described below begins in 1970, not because of the power shift but due to the warming-up of Bonn-Warsaw relations due to the recognition of Poland's western bor-

15 In December 1970, high price rises were introduced for basic necessities. This caused protests and strikes, which mainly broke out in cities on the Polish coast. Some cities saw several tens of thousands of protesters. The military was tasked with stifling the protests. As many as 27,000 soldiers, 550 tanks, 750 armoured personnel carriers, and 2,100 vehicles actively participated in this operation. Additionally, the intervention involved roughly 9,000 policemen and other state enforcement officers (Eisler, 2010, pp. 2–6).

der by the FRG.¹⁶ Yet another important element relating to the discussed topic is the debt policies of Western European states, including the FRG, during the time of Edward Gierek, which also impacted how the Germans and Polish-German relations were presented in the school system in the PRL.

The first fundamental change to be implemented further eased the pressure on attaining goals in education and worldviews (Zasacka, 2000, p. 37). The school system could again reduce the number of ideological and propaganda elements in its practices in favour of a more informative approach. Positively assessed groups of Germans were mentioned in coursebooks, namely the German socialists who had demanded the end of World War I and the German soldiers who had shown solidarity with that stance (Kopczewski, 1971, pp. 105–106). This meant that entire groups that were cast in a positive light operated not in some distant past but only about fifty years or so before the coursebooks were published, a relatively recent timeline. Thus, individuals of German nationality who were active when pupils' grandparents were still alive, before the founding of the allied state of the GDR, were shown in a favourable light. In the 1970s, the narrative about the eternal Polish identity of Silesia began to subside as well.

Despite the liberalization described above, in 1972 the Instytut Programów Szkolnych (School Programme Institute) was founded. The personnel employed at the institute consisted of 'party consultants' acting as censors who participated in the coursebook writing process (Zasadzka, 2000, p. 135). Here again the authorities had complete control over the areas and extent to which the propaganda message was to be eased in the school system.

16 Diplomatic negotiations regarding this issue continued until February 1970. Both sides gave up all territorial claims and acknowledged the inviolability of each other's borders. Furthermore, Poland allowed Polish citizens of German nationality to leave for West Germany. An agreement specifying these decisions was signed in Warsaw on the December 7, 1970, by Chancellor Willy Brandt and Prime Minister Józef Cyrankiewicz (Sowa, 2011, pp. 361–363).

Final Decade of the PRL

The final transition in the way Germans and Polish-German relations were presented in the primary schools of the Polish People's Republic was initiated by Niezależny Samorządny Związek Zawodowy 'Solidarność' (the Independent Self-Governing Trade Union 'Solidarity'). From the early 1980s, syllabuses no longer pursued any ideological objectives, and the purpose of school was to educate citizens without imposing the 'right' worldview (Zasadzka, 2000, pp. 39–40). In general, coursebooks became much more objective and attractive despite many of them still containing certain forms of journalistic propaganda (Wojdon, 2001, p. 204; Zasadzka, 2000, pp. 141–142).

The way in which the FRG was presented changed radically. Although the country was the target of continued criticism, the arguments in the narrative underwent a fundamental shift. To a large extent, the practice of presenting historical issues was abandoned, and the contemporary problems of West Germany were moved to the forefront. The presented problems of the FRG included the inflow of foreign capital, demographic issues, and the absence of food self-sufficiency. At the same time, the country's economic power was shown in relatively blatant terms (Golec, Nowak & Przesmycka, 1987, pp. 119–121, 123–124).

As for history, the nation-focused approach was abandoned. This was because the national phraseology was virtually adopted by Solidarność, thus anything of a national nature was explicitly associated with opposition (Mazur, 1995, pp. 97–98). It should be noted that at the end of the existence of the PRL, a coursebook by Halina Manikowska and Julia Tazbirowa was published that provided an honest description of Polish-German relations in the Middle Ages while also showing elements of peaceful cooperation and conflicts in which Poland was the aggressor (1989, pp. 55–59).

Visible changes occurred in Polish language classes too. In the 1981/1982 school year, minor changes were introduced in the list of recommended books, and then the list was significantly expanded in the subsequent school year (Zasadzka, 2000, p. 39). In turn, German coursebooks no longer contained propaganda, so there was much more room for descriptions of the FRG, Austria, and Switzerland (Wojdon,

2001, p. 252). Nonetheless, coursebooks for subjects such as civil defence training continued to be highly dogmatic. Even in 1987, they still included descriptions of NATO as the greatest opponent to the PRL (Kusztelak, 1987, p. 6), and the USA and FRG were consistently presented as NATO leaders in the postwar communistic propaganda in Poland.

Summary

The extremely negative outlook on Germans in Poland in the first years after the end of the war should be considered a form of trauma for the entire nation. This understandable fear and aversion were skilfully manipulated by communists, who fuelled these emotions and kept them alive in official communication, including school curricula, essentially until the very end of the existence of the PRL.

This exploitation of wartime experiences to push the contemporary political agenda intensified with the establishment of the totalitarian system in Poland. Significant changes were implemented in 1949 due to the founding of the two separate German states, and to some degree the situation in Germany forced the introduction of new content in the syllabus. At the time, authors of coursebooks were facing the challenge of showing that the citizens of the 'fraternal' German state were supposedly free from the terrifying legacy of the Third Reich. Consequently, the entire anti-German rhetoric was suitably toned down, and the image of East Germany was even elevated.

Yet another transition occurred due to the fall of the totalitarian system and its replacement with authoritarian forms of rule. The anti-German attitude was rendered less stringent due to a direct political decision and was a side effect of reduced propaganda and dogmatism in the school system as well as in other areas of public life in Poland.

In turn, the way in which German matters were presented during the decade of Edward Gierek's government was, to a considerable extent, controlled in a top-down fashion; nonetheless, owing to the greater openness of the PRL (e.g. the introduction of foreign loans and licences, more frequent travel abroad by Poles), the system also became somewhat more relaxed. The changes in how the Germans were perceived were intentional and should be linked to the

recognition of Poland's western border by the FRG and the latter's agreement to grant loans.

In the 1980s, changes in the syllabus were forced by Solidarność. School became a place that was gradually less and less ideologized, and that had a positive impact on the image of the Germans. It must not be forgotten, however, that the FRG faced constant criticism due to its membership in NATO and close cooperation with the United States, which was accused of imperialism.

The anti-German rhetoric in Polish schools was a consequence of the horrible experiences of World War II, the exploitation by the communists of lingering fears, and the conflict in the Cold War era between countries on either side of the Iron Curtain. It was not until after 1989 that a more profound change in how the Germans were depicted in the Polish education system could take place.

Bibliography – Coursebooks

- BARANOWSKI, Bohdan, et al., 1950. *Historia dla klasy VI*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- BAKOWSKI, Stefan, 1949. *Fizyka i chemia: wiadomości wstępne: podręcznik dla 5 kl. stopnia podstawowego szkoły jednolitej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- BRZOZOWSKA, Felicja & KANIKOWSKA, Maria, 1969. *Geografia. Dla kl. IV*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- CZEKAŃSKA, Maria, 1951. *Geografia Polski. Klasa VI*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- CZEKAŃSKA, Maria, 1953. *Geografia Polski. Dla klasy VI*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- CZEKAŃSKA, Maria, 1954. *Geografia Polski. Dla klasy VI*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- CZEKAŃSKA, Maria, 1959. *Geografia Polski. Dla klasy VI*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- CZEKAŃSKA, Maria & RADLICZ-RÜHLOWA, Halina, 1965. *Geografia świata. Klasa VII*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- CZEKAŃSKA, Maria & RADLICZ-RÜHLOWA, Halina, 1976. *Geografia świata. Klasa VII*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

- CZEKAŃSKA, Maria, 1980. *Geografia Polski. Klasa 6*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- FOTYMA, Czesław & ŚCISŁOWSKI, Czesław, 1948. *Fizyka. Podręcznik dla VI klasy szkoły podstawowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- GOLEC, Barbara, NOWAK, Marianna & PRZESMYCKA, Ewa, 1987. *Geografia. Europa. Azja. Podręcznik dla klasy siódmej szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- HOSZOWSKA, Władysława, SZCZECHURA, Tomasz & TROPACZYŃSKA-OGARKOWA, Weronika, 1946. *Było to dawno. Opowiadania z dziejów ojczystych dla IV klasy szkoły podstawowej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- KONDRACKI, Jerzy & RICHLING-KONDRACKA, 1951. *Geografia Polski. Dla klasy VI. Cz. II szczegółowa. Gospodarka i ludność*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- KOPCZEWSKI, Jan S., 1971. *Ta ziemia od innych droższa. Podręcznik do języka polskiego dla kl. VIII*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- KOSMINSKI, Ewgenij, 1950. *Historia wieków średnich*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- KUSZTELAK, Franciszek, 1987. *Przysposobienie obronne. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 8302027308.
- KWAŚNIEWICZ, Jan et al., 1956. *Historia dla klasy VII*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- MANIKOWSKA, Halina & TAZBIROWA, Julia, 1989. *Historia. Średniowiecze. Podręcznik do szkół średnich klasy I liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- MARKOWSKI, Gustaw, 1961. *Historia dla klasy VI*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- MISSALOWA, Gryzelda & SCHOENBRENNER, Janina, 1951. *Historia Polski*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- MITYK, Jan, 1975. *Geografia Polski. VI*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- RADLIŃSKI, Tadeusz, 1947. *Geografia Polski. Kurs klasy V szkoły podstawowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- SARNOWSKA, Wanda, TROPACZYŃSKA-OGARKOWA, Weronika & PODOLAK, Wojciech, 1947. *Ziemia opowiada. Podręcznik do nauki prehistorii dla III klasy szkoły powszechnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- STASZEWSKI, Józef, 1950. *Geografia. Klasa VII. Na rok szkolny 1950/51*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

- SZYPER, Henryk & WOJEŃSKI, Teofil, 1947. *Ku lepszej przyszłości*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- WIECZORKIEWICZ, Bronisław, 1946. *Ćwiczenia ortograficzne: klasa VI*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- WUTTKE, Gustaw, 1949. *Poznaj swój kraj. Podręcznik geografii dla klasy IV szkoły podstawowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- WUTTKE, Gustaw, 1950. *Poznaj swój kraj. Podręcznik geografii dla klasy IV szkoły podstawowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- WUTTKE, Gustaw, 1957. *Poznaj swój kraj. Podręcznik geografii dla klasy IV szkoły podstawowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Core curriculum and guidelines

- Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Historia*, 1970. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Plany godzin i materiały programowe na rok szkolny 1945/46 dla szkół powszechnych i I klasy gimnazjów ogólnokształcących*, 1945. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wytyczne organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/1945*, 1944. Lublin: Resort Oświaty P. K. W. N.

Literature

- BRZOZA, Czesław & SOWA, Andrzej L., 2006. *Historia Polski 1918–1945*. Kraków: Wydawnictwo Literackie. ISBN 8308038441.
- FIK, Marta, 1996. Kultura polska 1944–1956. In: OTWINOWSKA, Barbara & ŻARYN, Jan (ed.). *Polacy wobec przemocy 1944–1956*. Warszawa: Editions Spotkania, pp. 220–275. ISBN 8371150482.
- JAKUBOWSKA, Barbara, 1986. *Przeobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1956*. Warszawa: COM SNP.
- KOSIŃSKI, Krzysztof, 2000. *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*. Warszawa: Wydawnictwo Trio. ISBN 8385660836.
- MALECZYŃSKA, Ewa, 1950/1951. Konferencja naukowa na temat badań nad stosunkami polsko-niemieckimi w przeszłości. *Kwartalnik Historyczny*. Vol. 58, No. 1–2.
- MAUERSBERG, Stanisław, 1974. *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- MAZUR, Zbigniew, 1995. *Obraz Niemiec w polskich podręcznikach szkolnych do nauczania historii 1945–1989*. Poznań: Instytut Zachodni. ISBN 8385003762.

- RADZIWIŁŁ, Anna, 1996. Model ideologii wychowawczej w latach 1948–1956. In: OTWINOWSKA, Barbara & ŻARYN, Jan (ed.). *Polacy wobec przemocy 1944–1956*. Warszawa: Editions Spotkania, pp. 315–349. ISBN 8371150482.
- SKŁADANOWSKI, Henryk, 2004. *Stosunki polsko-sowieckie w programach nauczania i podręcznikach historii w szkole powszechnej (podstawowej) w Polsce w latach 1932–1956*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. ISBN 8373229442.
- SOWA, Andrzej L., 2011. *Historia polityczna Polski 1944–1991*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, ISBN 9788308047699.
- SZCZUR, Stanisław, 2002. *Historia Polski. Średniowiecze*, Kraków: Wydawnictwo Literackie. ISBN 8308032737.
- WOJDON, Joanna, 2001. *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944–1989)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. ISBN 8371749554.
- ZASADZKA, Zofia, 2000. *Wyobrażenia ojczyzny i oblicza patriotyzmu w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej w latach 1945–1990*. Warszawa: Biblioteka Narodowa. ISBN 8370092837.
- ŻARYN, Małgorzata, 2009. Polityka historyczna w edukacji w PRL. In: SKIBIŃSKI, Paweł (ed.). *Polityka czy propaganda. PRL wobec historii*. Warszawa: Muzeum Historii Polski, pp. 117–142. ISBN 9788360642665.

Articles

- DAJRI, N., 1949. Oszybocznije uczebniki. *Woprosy Istorii*. No. 4, pp. 99–104. Cited for: JAKUBOWSKA, Barbara, 1986. *Przeobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1956*. Warszawa: COM SNP, p. 203.
- EISLER, Jerzy, 2010. Grudzień 1970. *Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej*. Kraków: Legra. No. 12, pp. 2–6. ISSN 16419661.
- JASTRZĘBSKI, Włodzimierz, 2017. Szkolnictwo na ziemiach polskich wcielonych do Rzeszy (1939–1945). *Zeszyty Naukowe WSG. Seria: Edukacja-Rodzina-Społeczeństwo* [online]. 2/2017, Vol. 29, pp. 55–76 [cit. 2021-11-21]. Available at: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/20558/Strony%20od%20ZS%20nr%202-3.pdf?sequence=1>.

Die ‚Entdeckung‘ der Jugend durch die Pädagogik Friedrich Wilhelm Foersters im Spannungsfeld von natürlicher Kraft und christlicher Idealität

Alexander Maier^a

^a Ludwig-Maximilian University, Munich, Germany
alexander.maier@kaththeol.uni-muenchen.de

Received 28 December 2021

Accepted 10 March 2022

Available online 30 June 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-1-005

Abstract The Discovery of Youth by the Pedagogy of Friedrich Wilhelm Foerster in the Stress Field of Natural Force and Christian Ideality

This paper is picking up the assumption, that youth was ‘discovered’ at the beginning of the 20th century as an own life stage as well as a kind of aesthetic energy that inspired people of every age and class to cultivate an idealistic sentiment and attitude. In this context, the essay is posing the question in which way Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966) and his pedagogical think-

ing have contributed to this discovery. Thereby, the paper can also be understood as an input – among others – to close the research gap on Foersters educational theory. There are two main focuses: The first one lies on his comprehension on education as ‘self-education’ of the youth, which is allowed by their natural force. Because nature is disordered, ‘self-education’ needs – this is the second aspect – an idealistic orientation: the Christian faith. On the way to clarify his concept of ‘self-education’, that was inspired by the United States ‘progressive education’, and to curve out the role of the Christian tradition, the essay compares Foerster with John Dewey (1859–1952). At last, this exploration leads not only to the result, that the heritage of Christianity was meaningful for both but also, that this Christian influence gave their concepts of ‘new education’ – in contrast to others – some precise criteria, so that they were able to deal with ‘normal’ young people (instead of the ‘holy child’) and to resist fascism or socialism. But this doesn’t mean, that Foersters educational concept was exempt of ambivalence in a pedagogical perspective.

Keywords Friedrich Wilhelm Foerster, John Dewey, self-education, new education, youth, will-forming-process, community versus single person, nature, christianity

1. Fragehorizont: Friedrich Wilhelm Foerster und die ‚Entdeckung‘ der Jugend durch die Pädagogik

Auch wenn frühere Epochen bereits ein Konzept von Jugend kannten, spricht doch manches dafür, dass das heutige Verständnis von Jugend um 1900 gewissermaßen ‚entdeckt‘ oder ‚erfunden‘ worden ist – und zwar insofern, als sich in den Jahrzehnten vor und nach der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert ein neues Verständnis und auch eine neue Selbstwahrnehmung von Jugend herausgebildet hat (Mrozek, 2017, S. 200–201). Beiträge zur Untersuchung dieses Motivs einer ‚Entdeckung‘ der Jugend durch die Pädagogik um 1900 sind insofern relevant, als sich die aktuelle bildungshistorische Jugendforschung dezidiert für die Frage interessiert, inwiefern Jugendliche eine aktive Rolle in ihrem eigenen Bildungsprozess eingenommen haben. Diese Forschungsperspektive korrespondiert mit einer faktisch gegebenen sukzessiven Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten Jugendlicher sowie der beständigen Erweiterung ihrer Freiräume. Des Weiteren ist festzuhalten, dass auch die gegenwärtige pädagogische Theorie den Jugendlichen selbst eine hohe Bedeutung innerhalb ihres eigenen Bildungs- und Sozialisationsprozess beimisst (Zinnecker, 2004/2010, S. 488). Die im Folgenden gestellten Fragen nach der ‚Entdeckung‘ der Jugend um 1900 und der vermuteten Rolle Foersters dabei, gewinnen ihre bildungshistorische Relevanz vor diesem Hintergrund. Insofern soll hier ausgelotet werden, inwiefern Foersters Pädagogik sich für eine Steigerung der Eigenaktivität der Jugendlichen sowie – damit verbunden – auch für eine stärkere Sichtbarkeit und Profilierung der Jugend als spezifische Lebensphase aussprach. Damit wird auch der Beitrag der Pädagogik an der ‚Entdeckung‘ der Jugend hervorgehoben, der z.T. durch manifeste Narrative innerhalb der Geschichtsschreibung der Jugendbewegung bisweilen relativiert worden ist. Doch waren es nicht die Jugendlichen allein, die die Bedeutung ihrer eigenen Generation thematisierten und in neuen jugendbewegten Gesellungsformen zum Ausdruck brachten. Bedeutende Impulse bekam die Jugendbewegung gerade auch durch Akteure aus der Generation der Erwachsenen, die die Jugend – auch als praktisches Erprobungsfeld ihrer reformpädagogischen und

lebensreformerischen Konzepte – ‚entdeckt‘ haben (Niemeyer, 2013, S. 71, 75 u. 181–183; Mogge, 2009, S. 19; Herrmann, 2006, S. 54–56).

Foerster ist der Reformpädagogik zuzurechnen, wenngleich seine Position innerhalb dieser Strömung ambivalent ist. Edgar Weiß notiert diesbezüglich: Foerster „war Vertreter der ‚Reformpädagogik‘, ohne umstandslos einer einzelnen ihrer Strömungen zugerechnet werden zu können; zugleich war er Kritiker einer Reihe ‚reformpädagogischer Erscheinungen‘“ (Weiß, 1996, S. 3). Eine Auseinandersetzung mit seiner Pädagogik könnte den üblichen reformpädagogischen Fokus auf das Kind um den des Jugendlichen erweitern. Interessant ist hier insbesondere sein Jugendbild und die daraus für ihn folgenden pädagogischen Konsequenzen. Diese Fragehorizonte bündeln sich sodann im Verständnis von Erziehung als ‚Selbst-Erziehung‘ – einem damals nicht selten verwendeten, zugleich aber wenig konturierten Begriff, der hier stärker fassbar gemacht werden soll. Des Weiteren sollen auch seine Inspirationsquellen und sein Umgang mit ihnen beleuchtet werden. Bezüge lassen sich insbesondere zur damaligen amerikanischen Pädagogik finden – so etwa zu John Dewey, der exemplarisch in den Blick genommen werden soll und dessen pädagogisches Verständnis mit Foersterns Perspektive zu vergleichen sein wird. In diesem Zusammenhang ist zudem nach den normativen Kriterien seiner Pädagogik zu fragen. Bevor diesen Aspekten nachgegangen wird, ist einerseits auf das Phänomen Jugend um 1900 als Kontext des hier aufgespannten Fragehorizonts einzugehen. Andererseits muss knapp auf Foersterns Person eingegangen werden, da er trotz seines umfassenden pädagogischen Oeuvres, eher als Außenseiter der Pädagogik betrachtet werden kann, was wohl in gewisser Weise auch seine bisherige Vernachlässigung durch die bildungshistorische Forschung und damit auch die relative Unbekanntheit seines Werkes erklärt.¹

1 Verantwortlich dafür ist neben seiner schillernden Stellung innerhalb der Reformpädagogik sicherlich sein christlich-religiöser Standpunkt und seine Neigung zum Katholizismus, die ihn dem kulturprotestantisch gefärbten Mainstream in der wissenschaftlichen Pädagogik suspekt gemacht haben könnte. Auch zur damals maßgeblichen geisteswissenschaftlichen Pädagogik stand er in Distanz. Schließ-

2. Kontext: Jugend um 1900 – ein schillerndes Phänomen

Jugend gewann um und nach 1900 in kulturellen und pädagogischen Debatten schnell an Bedeutung. Zum einen wurde Jugend als eine mit positiven Möglichkeiten verknüpfte, geschützte und zu schützende Lebensphase verstanden (Speitkamp, 1998, S. 126; Trommler, 1985, S. 15–16; Reulecke, 1983, S. 21). Greifbar wird dies an der Jugendbewegung sowie der Jugendfürsorge des wilhelminischen Staates (Speitkamp, 2015, S. 50). Zum anderen beflügelte Jugend als „ästhetische Energie“ (Trommler, 1985, S. 21) faktische Jugendliche genauso, wie nach Jungsein und Jugend Strebende aus objektiv anderen Lebensabschnitten. Jugend entwickelte sich in diesem Sinne zu einem Wert, den es zu erringen oder zu behaupten galt und dem man eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung der Gegenwart wie der Gestaltung der Zukunft unterstellt hat (Trommler, 1985, S. 16, 25 u. 40). Sicherlich bezog sich diese Entwicklung vor allem auf das Bürgertum, denn hier waren schließlich auch die materiellen und strukturellen Voraussetzungen gegeben, um Jugendlichen Freiheitsspielräume möglich zu machen. Zu denken wäre etwa daran, dass hier der Vater für die ökonomische Basis der Familie sorgte und die Söhne durch einen längeren Schulbesuch, woran sich oft ein Studium anschloss, dem Zugriff zivilisatorischer oder ökonomischer Anforderungen zunächst entzogen blieben. Aber auch die Arbeiterjugend schuf sich zunehmend eine eigene Jugendkultur, bei der z.B. die Entwicklung eigener Regeln für die Clique eine wichtige Rolle gespielt hat (Speitkamp, 1985, S. 126–128).

Mit der zunehmend positiv konnotierten Lebensphase Jugend endete auch die bisher vorherrschende kriminologische Verwendung der Begriffe Jugend oder Jugendlicher (Mrozek, 2017, S. 202–203). Für den kulturell um sich greifenden Jugendmythos war ein sich lossagen von der Überlieferung und die Fokussierung auf die Gegenwart

lich verbrachte er viele Jahrzehnte seines Lebens als Emigrant außerhalb Deutschlands, was eine breitere Rezeption seines Werkes nach 1945 offenbar verhindert hat – und dies obwohl seine pädagogischen Werke vor der nationalsozialistischen Diktatur sehr verbreitet gewesen waren (Henseler, 2005, S. 90; Weiß, 1996, S. 6–7; Pöggeler, 1991, S. 360).

konstitutiv. Jugend war insofern – so brachte es Arthur Moeller van den Bruck (1876–1925) ins Wort – vor allem „Entschluß“ (Moeller van den Bruck, 1919, S. 24). Vorbilder der Jugendlichen waren entsprechend nicht mehr Ältere, sondern Gleichaltrige, wie Peter Sloterdijk festgehalten hat: „Durch die überwiegende Nachahmung des Neuen gerät das, was man das ‚kulturelle Erbe‘ – die mehraltrig bewährte Nachahmung – nannte, in jähen Verfall und macht der einaltrigen Nachahmung, der Orientierung an aktuellen und unerwiesenen Mustern, Platz“ (Sloterdijk, 2014, S. 226).

Dieser positiven Sicht von Jugend und Jugendlichen stand zugleich eine starke Kritik der Jugendlichen seitens der Erziehungsinstanzen gegenüber. Dies traf sowohl für die proletarische Jugend, als auch für die Jugendlichen aus dem bürgerlichen Milieu, die höhere Schulen besuchten, zu. Zeitgenössische Beobachter beschrieben, so Christa Berg, „etwa ab 1890 die gymnasiastische bürgerliche Jugend als schlaff, blasiert, gleichgültig und charakterlos [...] und die Arbeiterjugend als sittlich gefährdete, verwahrloste, gar bedrohliche Altersgruppe“ (Berg, 1991, S. 120). Kritisiert wurde auch der weit verbreitete Alkoholkonsum in der höheren Schülerschaft, die sich häufig in illegalen Schülerverbindungen traf und die studentischen Trinksitten kopierte (Maier, 2018, S. 79). Während der 1880er Jahre spielte zudem der ‚Überbürdungsdiskurs‘ in Bezug auf die Schüler höherer Lehranstalten eine wichtige Rolle, der vor einem geistig-körperlichen Verfall der Jugendlichen durch eine einseitig sitzend-lernende Tätigkeit warnte und Schulreformen forderte. Diese Reformen zielten nicht zuletzt darauf, die Bedeutung der körperlichen Bewegung an den höheren Schulen zu steigern. Galt Sport zunächst als Möglichkeit zur Regeneration des Körpers angesichts einseitiger geistiger Tätigkeit, fokussierte sich die Debatte seit den 1890er Jahren auf die Stärkung der Leistungsfähigkeit durch Sport, wobei nicht mehr nur der individuelle Schüler, sondern zunehmend auch das geistig-körperliche Vermögen der deutschen Nation insgesamt im Blick waren (Eiben, 2018, S. 215 u. 218).

Zu den bedeutendsten Stichwortgebern dieser Jugendkritik zählt der Pädagoge Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966). Im Fokus seiner Kritik standen vor allem die sogenannten ‚Massenmenschen‘, also

„diejenigen, die alles nachmachen und mitmachen, was die andern tun, selbst wenn eine innere Stimme ihnen leise sagt, da sei etwas nicht in Ordnung. Sie haben gar nicht den Mut, dieser innern Stimme zu gehorchen, denn sie fürchten sich vor dem Lachen der Leute und vor den verschiedenen böswilligen Mißdeutungen, die man ihrem Widerspruch geben wird“ (Foerster, 1904, S. 405). Foersters Tadel zielte insbesondere auf eine angeblich vorhandene allgemeine Charakterschwäche – gerade bei der jungen Generation. Als Konsequenz daraus formulierte er eine Pädagogik der Willensschulung, die sich insbesondere an die Jugend, als diesbezüglich aus seiner Sicht besonders betroffene oder gefährdete Gruppe, richtete.

3. Biographisches: Friedrich Wilhelm Foerster

Der am 2. Juni 1869 in Berlin geborene Foerster, wuchs in einer freidenkerisch und pazifistisch orientierten Professorenfamilie auf. Sein Vater Wilhelm Foerster (1832–1921), Lehrstuhlinhaber für Astronomie an der Berliner Universität und zugleich Direktor der königlichen Sternwarte, war in der ‚Internationalen Ethischen Bewegung‘ engagiert und gründete 1892 die ‚Deutsche Gesellschaft für ethische Kultur‘, die sich auf der Basis philosophisch-ethisch gewonnener Erkenntnisse für die Bewältigung gesellschaftlicher Probleme, z.B. der Sozialreform oder der Frauenfrage, einsetzte (Weiß, 1996, S. 3–4). Ab 1899 orientierte sich Foerster, dem seine Mutter nicht aus der Bibel, sondern aus Homer vorgelesen hatte, immer deutlicher am Christentum, wobei er vor allem dem Katholizismus nahestand, ohne je der katholischen Kirche beizutreten. Er selbst sprach von seiner „passio catholica“ (Pilger, 1922, S. 25). Insofern stellt die christliche Tradition eine zentrale Basis seines pädagogischen Denkens dar, worauf noch näher einzugehen sein wird (Weiß, 1996, S. 7–8; Pöggeler, 1991, S. 362).

Sein Studium der Philosophie, Nationalökonomie und Physiologie absolvierte Foerster zwischen 1889 und 1893 in Freiburg im Breisgau. Nachdem er bereits 1893 mit einer Arbeit über die Ethik Immanuel Kants promoviert worden war, habilitierte er sich 1898 mit einer Schrift über den freien Willen und die sittliche Verantwortung des Menschen an der Universität Zürich. Es folgten Professuren für Pädagogik in Wien

und München. Letztere gab der Pazifist Foerster, der sich während des Weltkriegs für den Frieden eingesetzt hatte, aufgrund von Anfeindungen nationalistisch gesinnter Kollegen und Studierender auf. Seitdem er Deutschland 1922 verlassen hatte, lebte er im Exil in der Schweiz, in Frankreich und in den USA und seit 1964 bis zu seinem Tode 1966 wieder in der Schweiz (Weiß, 1996, S. 5–6; Pöggeler, 1991, S. 363).

4. Pädagogische Grenzziehungen: Foersters Jugendbild

Wer an das Phänomen Reformpädagogik denkt – jener international aber insbesondere auch in Deutschland virulenten und fast mythischen Bewegung von Pädagoginnen und Pädagogen, die etwa zwischen den 1890er und 1950er Jahren äußerst einflussreich gewesen ist – der wird wohl zumeist an ein bestimmtes Verständnis des Kindes denken, an dessen psycho-physische Entwicklung in empirisch beschreibbaren Stufen und vor allem an der im Kind liegenden Verheißung einer neuen und besseren Zukunft für Welt und Gesellschaft. Es ist das ‚göttliche Kind‘ Maria Montessoris (1870–1952) oder der ‚neue Mensch‘, der in Ellen Keys (1849–1926) ‚Jahrhundert des Kindes‘ zur Entfaltung kommen soll (Böhm, 2012, S. 81–83; Grell, 1996, S. 69). An die Jugend scheint man auf den ersten Blick weniger zu denken, wenngleich die Jugendbewegung auch zur ‚Reformpädagogischen Bewegung‘ gezählt werden muss – stellte sie doch, wie oben bereits angedeutet, eine Art Laboratorium für die Ideen reformpädagogischer Kreise dar. Doch das emotional positiv besetzte Narrativ jugendlicher Selbstbestimmung, dass die Jugendbewegung genauso pflegte, wie die spätere historische Forschung, verschleierte bisweilen die geistige Abhängigkeit der Jugendbewegung von der Reformpädagogik (Mogge, 2009, S. 24–26).

Auch wenn die damals entstanden Landerziehungsheime – Hermann Lietz gründete seine erste Einrichtung 1898 – gleichfalls eine jugendliche Schülerschaft adressierten, ist doch der Fokus des Reformpädagogen Foerster insofern ungewohnt, als er vor allem die Gruppe der Schüler höherer Schulen im Blick hatte – und damit eine Schulform, von der sich die Landerziehungsheime tendenziell eher abzugrenzen suchten (Benner & Kemper, 2003, 68 u. 75). Das Jugendbild Foersters ist – im Gegensatz zum positiv konnotierten ‚göttlichen Kind‘

der Reformpädagogik – ambivalent. Insofern wird sein Verständnis der Jugendlichen zunächst über seine Jugendkritik greifbar, die dann freilich in die Wahrnehmung ihrer Potentiale übergeht. Die Verantwortung für den desolaten moralischen Zustand der Jugendlichen sieht Foerster einerseits in der Gesellschaft bzw. im Sozialen, andererseits aber auch in den Jugendlichen selbst, insofern diese die Übung ihrer positiven Eigenkräfte vernachlässigt hätten.

Im Kontrast dazu steht Montessoris ‚heiliges Kind‘, das an seiner durchaus auch möglichen Devianz allerdings unschuldig ist. Konsequenterweise setzt sie das Kind mit dem gekreuzigten Christus gleich und ruft damit eine dezidiert christologische Sicht des Kindes auf. Leidet dieses zum einen ohne eigene Schuld an den Erwachsenen – die sie mit Pilatus identifiziert –, so ist im Kind mit dem in ihm vorhandenen ‚göttlichen Bauplan‘ zum anderen das Potential zur Erlösung des Menschen als Same vorhanden (Baader, 2005, S. 270–273; Montessori, 1950/1993, S. 219; Montessori, 1935/1979, S. 123).²

Wie bereits erwähnt, setzt Foerster seine Jugendkritik am modernen Phänomen des ‚Massenmenschen‘ und an der Gemeinschaft an. Das Soziale stelle, so Foerster, einen „Magnetismus“ (Foerster, 1907/1953, S. 117) dar, der den Einzelnen von der Gemeinschaft abhängig mache. Seine Anziehungskraft gewinne das Soziale insbesondere durch den Wunsch des Menschen, mit seinem Umfeld in Harmonie zu sein, durch die Konsumkultur in der Gesellschaft, vor allem aber durch den Mangel an Charakterfestigkeit, der aus dem Mangel an Idealen entstehe (Foerster, 1917/1921, S. 1–3). Foerster hält fest: „Gerade wir Modernen

2 Die Christologie des Kindes steigert sich bei Montessori sogar zur Soteriologie: „Da sitzt nun das Kind in seiner Bank, ständig gestrengen Blicken ausgesetzt, die zwei Füßchen und Händchen dazu nötigen, ganz unbewegt zu bleiben, so, wie die Nägel den Leib Christi an die Starrheit des Kreuzes zwangen. [...] Jenes Herz voll Liebe wird von der Verständnislosigkeit der Welt durchbohrt werden wie von einer Lanze, und bitter wird ihm vorkommen, was die Bildung ihm zum Stillen seines Durstes darreicht. Schon steht das Grab bereit für die Seele des Kindes [...]. [...] Aber das Kind erhebt immer wieder und kehrt immer wieder, frisch und lächelnd, um unter den Menschen zu leben. [...] das Kind ist der ewige Messias“ (Montessori, 1950/1993, S. 221).

leben in einer Epoche, in der in weiten Kreisen die großen Ideale des persönlichen Lebens verblaßt sind, die den Charakter organisieren und die Innenwelt gegenüber dem Druck der Außenwelt befestigen.“ Dieser Zustand stelle für den Menschen eigentlich ein großes Leiden dar, das er im Rückgriff auf Dantes Inferno näher als „Hölle der Charakterlosigkeit“ beschreibt, die durch eine „sternenlose Luft erfüllt“ sei. Hier befänden sich die Menschen in einer Situation, in der sie „durch keine unverrückbaren Ideale vor dem Druck des Milieus, vor der Tyrannei des Zeitgeistes, vor sich selbst geschützt [sind] und darum allen wechselnden Reizen der Außenwelt und all ihren krankhaften Zuständen und Stimmungen haltlos preisgegeben sind, die von jedem Leid entwurzelt werden, jeder Versuchung zur Beute fallen und seufzend das Leben über sich ergehen lassen. In diesem Sinne gibt es ganze Zeiten, in denen der Himmel ‚sternenlos‘ ist, wo zahlreiche Menschen nichts haben, was sie über sich selbst hinaushebt“ (Foerster, 1917/1921, S. 1).

Diese fehlende Willensstärke, die Foerster hier kritisiert, sei nicht immer auf den ersten Blick erkennbar. Er notiert: „So gibt es heute nicht wenige junge Leute, die sehr gutmütig sind, höchst anständig, sehr gut angezogen, sehr sauber gewaschen, und doch verwahrlost bis ins Mark – aus lauter Prinzipienlosigkeit“ (Foerster, 1919, S. 4). Diese Willensschwäche führe dazu, dass sie letztlich eine „haltlose Beute ihrer zufälligen Umgebung, ihrer wechselnden Bekanntschaften, ihrer eigenen Launen“ (Foerster, 1919, S. 3) würden. Ursache dieses Selbstverlusts durch die „Massenanziehung“ (Foerster, 1907/1953, S. 117) ist für Foerster die Willensschwäche der ‚Massenmenschen‘. Dass der Grund dieser Charakterschwäche seiner Ansicht nach an in einem Mangel an Idealen liege, ist insofern ein interessanter und sogar verwunderlicher Befund, da das frühe 20. Jahrhundert eigentlich voll von Idealen und Ideen war, denen man nachstrebte – und die nicht selten durch eine quasi-religiöse Aufladung gekennzeichnet waren. Deutlich wird dies nicht nur an der Lebensreformbewegung, sondern auch an der Jugendbewegung, die Foerster jedoch aufgrund ihrer völkisch-nationalen Orientierung aber auch aufgrund des ‚Jungbleiben-Wollens‘ ihrer Mitglieder suspekt bleiben musste (Weiß, 1996, S. 18). Denn: Auch wenn Foerster in pädagogischer Hinsicht die Jugend in den Fokus genommen

hat, so ging es ihm doch nicht um das Festhalten dieser Lebensphase, sondern darum, in ihr bestimmte Entwicklungsaufgaben auf dem Weg zum Mann oder zur Frau zu erkennen und diese zu fördern. Insofern ist Jugend für ihn pädagogisch betrachtet zwar eine eigene Lebensphase, doch weist er zugleich auf ihren transitorischen Charakter hin. Dieser ergebe sich schon daraus, dass die Jugendlichen selbst zum Erwachsenenwerden drängen würden (Foerster, 1917/1921, S. 203).

Mit der Schule identifiziert Foerster nun einen Ort, an dem sich der soziale Magnetismus besonders negativ auswirken könne – und zwar insbesondere durch das hier vorherrschende ‚Kameradschaftsideal‘. Foerster ist der Ansicht, dass die „Gefahren der Gemeinschaft [...] ganz besonders deutlich im Schulleben zutage“ treten würden, „wo dem sensitiven und nicht gefestigten Kinde die ganze imponierende Majestät der Masse mit der so fühlbaren und so unbarmherzigen Strafe ihres Mißfallens und den so verlockenden Belohnungen ihrer Sympathie entgegentritt.“ Dies führe sogar dazu, so Foerster weiter, dass der „Ehrenkodex der Kameradschaft [...] an die Stelle des persönlichen Gewissens“ trete, was zu „jugendlicher Verirrung und Verwilderung“ (Foerster, 1907/1953, S. 119) führe, wobei er dabei vor allem an sexuelle Praktiken, Alkoholkonsum oder Unehrlichkeit denkt (Foerster, 1907/1953, S. 122).

5. Diskussion: Willenserziehung – vom Jugendlichen aus?

Ein charakteristischer Topos der Reformpädagogik ist die Erziehung ‚vom Kinde aus‘, wie sie semantisch insbesondere bei Montessori greifbar wird (Montessori, 1927/2004, S. 127). Dazu ähnlich, nimmt auch bei Foerster Erziehung zunächst ihren Ausgangspunkt beim Jugendlichen – und zwar bei seiner Natur, die weder nur schlecht, noch nur gut ist, sondern zunächst als Rohmaterial erscheint, das entweder über negative wie positive Anlagen verfüge, die es zu entwickeln gelte oder das sich – in Ermangelung einer klaren Orientierung – häufig noch als ungeordnete Kraft artikuliere (Foerster, 1917/1921, S. 18). Foerster postuliert daher: „Statt dessen müssen wir lernen, das natürliche Kraftleben der Jugend selber, auch wenn seine Ausdrucksformen unsern sittlichen Begriffen scheinbar noch so sehr entgegengesetzt sind, als

die gesunde Grundlage der Charakterbildung zu erfassen“ (Foerster, 1917/1921, S. 202). Dies bedeute aber einen Perspektivwechsel durch die pädagogischen Akteure: Diese sollten nicht mehr die Jugendlichen zum Gehorsam zwingen, sondern in ihrer „Untugend“ und „Rebellion“ z.B. gegen die Lehrer, einen Ausdruck ihrer natürlichen jugendlichen Kraft erkennen, d.h. ihrem „Selbstbehauptungsdrange“ und ihrem „Drang nach Aktivität“ (Foerster, 1917/1921, S. 203 u. 207). Für Foerster besteht die Aufgabe des Pädagogen darin, der natürlichen Kraft des Jugendlichen eine Richtung zu weisen, d.h. „der wachsenden Lebenskraft eine klare Vorstellung von ihrer wahren Erfüllung zu geben“. Gemeint ist ein „nach allen Richtungen hin ausgearbeitetes Mannesideal, wie es Engländer und Amerikaner in ihrem pädagogisch äußerst fruchtbaren Begriff des ‚gentlemen‘ haben“ (Foerster, 1917/1921, S. 203). An zwei Beispielen soll gezeigt werden, wie sich Foerster dies konkret vorstellt.

Foerster fordert die pädagogischen Akteure auf, bei der Wahrnehmung der natürlichen Kräfte der Jugendlichen zu beginnen. Erziehen müßten sich „in die Stammesethik der Knaben hineinversetzen“. Dabei könnten sie sehen, dass das, was „dem ungeübten Lehrer als Aufruhr erscheint, [...] oft nur unartikulierte Ritterlichkeit“ (Foerster, 1907/1953, S. 121) sei. Sind dem Pädagogen seine Schüler vertraut, dann könne er – ausgehend von Anknüpfungspunkten in ihrer Gefühlswelt etwa – versuchen, die Kräfte der Jugend zu korrigieren. „Man braucht nur“, so Foerster weiter, „den Selbstbehauptungstrieb, das Verlangen nach fester Haltung, nach Tapferkeit und Unabhängigkeit anzurufen und den jungen Leuten zu zeigen, wie sehr das gefällige Mitlaufen mit der Masse der Würde des Menschen widerspricht. [...] Man muß das Freiheitsverlangen der Jugend für diese Art der Selbständigkeit gewinnen, indem man z.B. die Emanzipation vom Gelächter der Kameraden als einen ersten Triumph der wahren Unabhängigkeit und der persönlichen Reife feiert“ (Foerster, 1907/1953, S. 123).

Ein weiteres Beispiel ist die Nutzung des zunächst häufig fehlgeleiteten Kameradschaftsgefühls der Jugendlichen, das sich nicht selten im gemeinsamen Widerstand gegen die Lehrer äußert. Der Pädagoge könne diese problematische Richtung des Zusammenhalts unter

seinen Schülern dadurch korrigieren, dass er diese an der Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung aktiv beteilige: „Der Lehrer erhebt damit die Schülerschaft, die bisher nur inoffiziell und im Dunkeln die erzieherische Kraft ihrer kollektiven Einwirkung betätigte, und zwar meist in negativer Richtung – nunmehr offiziell zu einem pädagogischen Faktor neben seiner Wirksamkeit; indem er diesem Faktor die positive Aufgabe der Ordnung anvertraut, bringt er die Schüler dahin, sich selber für die Sache der Ordnung zu engagieren, während sie vorher für die Betätigung ihrer kollektiven Kräfte kein anderes Ziel als den Kampf gegen die Ordnung fanden“ (Foerster, 1907/1953, S. 129–130). Foerster wirbt hier für die Idee des „selfgovernment“ (Foerster, 1907/1953, S. 130), die er aus der amerikanischen Pädagogik übernimmt. Gemeint ist damit, dass die Schüler „an der Hervorbringung der Ordnung“ (Foerster, 1907/1953, S. 130), in die sie sich einfügen und für deren Aufrechterhaltung sie selbst Sorge tragen, involviert sein müssen. Besondere Aufmerksamkeit verwendet Foerster auf die sogenannten ‚Key-boys‘ oder ‚Schlüsselknaben‘, womit er die „Führernaturen“ unter den Schülern gemeint hat. Diese seien „gleichsam der Schlüssel zur ganzen Horde“ und es sei, so Foerster, „wohl der stärkste Mißerfolg der alten Pädagogik, daß sie es nicht verstanden hat, die Schlüsselknaben und Schlüssel Mädchen für sich zu gewinnen und sie durch legitime Befriedigung ihrer Führerinstinkte aus Gegenregierern zu Mitregierern zu machen“ (Foerster, 1960, S. 154).³

3 Im Hinblick auf die ‚Key-boys‘ hält Foerster fest: „Ein wirklicher erzieherischer Einfluß auf die Führernaturen – ‚Key boys‘ (Schlüsselknaben) nennt sie der Amerikaner – ist aber so außerordentlich wichtig, nicht nur wegen ihrer Macht zur Korruption der anderen, sondern auch weil sie im späteren Leben meist in einflussreiche Stellungen kommen und daher gerade im bildungsfähigen Alter zur Verantwortlichkeit, zur Selbstbeschränkung, überhaupt zu einem wahrhaft sozialen Gebrauch ihrer persönlichen Überlegenheit erzogen werden sollten. [...] Durch demokratische Kontrolle der Schüler selbstverwaltung wird dann auch die unumschränkte Macht jener Führernaturen gebrochen [...]: Aus Usurpatoren werden jene Elemente zu Vertrauensmännern und erhalten durch die demokratische Organisationsform der Schülergemeinschaft ein Gegengewicht gegen ihre Herrschaft“ (Foerster 1907/1953, S. 131–132).

Foersters Verständnis von Erziehung kann am ehesten mit dem pädagogischen Begriff der ‚Selbsterziehung‘ beschrieben werden, der im Kontext der Erfindung der Jugend um 1900 und danach – nicht zuletzt in der Jugendbewegung – eine zentrale Rolle spielte. Zugleich ist der Begriff wenig konkret und soll anhand Foersters pädagogischer Überlegungen hier Kontur gewinnen. Zwei Aspekte sind dabei von besonderer Relevanz: 1. Wesentlich für den Erziehungsbegriff ist, dass er mindestens zwei Akteure im pädagogischen Prozess voraussetzt: den Erzieher oder die Erzieherin, die intentional im Hinblick auf die Zu-Erziehenden handelt. Selbsterziehung zeichnet sich nun dadurch aus, dass die Eigenaktivität des Educandus aufgewertet wird. Die pädagogische Rolle des Erziehers bleibt erhalten, zeigt sich aber demokratisiert, insofern die Schüler die pädagogische Ordnung mitgestalten und davon ausgehend selbst für ihre Umsetzung sorgen. 2. Selbsterziehung braucht Eigenaktivität. Insofern ist die „Übung“ – insbesondere der „Selbstzucht“ (Hehlmann, 1971, S. 503) bzw. des Willens – ein zentraler Aspekt der Selbsterziehung. „Inspiration und Übung – große Ideale von hinreißender Konzentrationsfähigkeit und praktisches Anlernen im Kleinen“ bilden für Foerster die Grundlage der Willenserziehung, zu der er für verschiedene Bereiche pädagogische Impulse gegeben hat.⁴ Insofern wendet er sich gegen eine Pädagogik, die eine reine „Technik der Willensgymnastik“ (Foerster, 1917/1921, S. 123) propagiert ohne zugleich die Seele des Menschen auf einen höheren Wert zu lenken. Dieser Fokus müsse sich, so Foerster, schon allein daraus ergeben, dass die Übung Durchhaltevermögen benötige, was nur von einem höheren Ziel her zu erwarten sei: „Die Überwindung im Kleinen muß auf ein höchstes Leben der Seele bezogen werden, so daß die Arbeit nicht als ein bloßes Mittel für weltlichen Nutzen oder als bloße leere Kraftübung, sondern als Ausdruck des Strebens der Seele

4 Zu diesen pädagogisch relevanten Feldern zählen etwa das Widerstehen gegenüber inneren und äußeren Anreizen, die Gestaltung des geselligen Leben, der Umgang mit Sexualität sowie die Erziehungsideale der Geschlechter bis hin zu den richtigen Tischmanieren (Foerster, 1919, S. 25–28 u. 78–81; Foerster, 1917/1921, S. 165–172, 220–233 u. 246–248).

nach dem Vollendeten, nach dem Triumph über den Stoff und über alle andern Hemmungen des geistigen Lebens erscheint.“ (Foerster, 1917/1921, S. 126) Hier kommt für Foerster die Bedeutung des Christentums ins Spiel – „krönt es (doch) diejenige Arbeit, die am meisten Selbstüberwindung“ (Foerster, 1917/1921, S. 127) benötigt, wobei es zugleich auf ewige Ideale ausgerichtet ist. Auf der anderen Seite käme dem Üben äußerer Formen durchaus eine erzieherische Wirkung zu, in dem eine bestimmte Verhaltenspraxis auf die Seele zurückwirke. So habe etwa Franz von Sales, wie Foerster erklärt, der Äbtissin von Port-Royal empfohlen, alle ihre Bewegungen mit der größtmöglichen Gelassenheit auszuführen, um auf diese Weise ihre Neigung zum Zorn zu bezwingen (Foerster, 1960, S. 123).

Wenn man mit Jürgen Reulecke sagen kann, dass Jugend um 1900 ‚entdeckt‘ wurde, dann ist Foersters Pädagogik sicherlich ein Beispiel dafür, insofern er die natürliche Kraft der Jugend bei aller Fehlentwicklung, doch letztlich positiv sieht, da sie einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die von ihm propagierte ‚Selbsterziehung‘ darstellt. Daher rührt seine Forderung nach Einbeziehung der Jugendlichen in die Gestaltung schulischer Ordnung. Zugleich zieht Foerster eine Grenze zur ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ einer Montessori oder Key und er begrenzt auch die amerikanische Erziehung, der er eine durchaus problematische Fokussierung auf die Selbsttätigkeit attestiert (Weiß, 1996, S. 20; Foerster, 1917/1921, S. 77). Entsprechend konstatiert Foerster: „Die Erziehung zur Ehrfurcht, die von Goethe doch als das Fundament aller gesunden Erziehung [...] gefeiert wird, ist in ihrem innersten Wesen nach eine Einübung in das rechte rezeptive Verhalten gegenüber großen Traditionen und wird dort unmöglich, wo der Drang zur Selbsttätigkeit allzu vordringlich wird“ (Foerster, 1917/1921, S. 77).

Wenn nun Jugend aber gerade durch die Problematisierung vorgegebener Traditionen charakterisiert und Foerster selbst Vitalität und Energie der Jugend positiv hervorhebt und darin zentrale Anknüpfungspunkte des pädagogischen Handelns sieht, stellt sich die Frage, wie er denn jugendliche Kraft einerseits und ‚erlösende‘ Idealität andererseits im Hinblick auf die Entwicklung eines starken Charakters zusammenzudenken vermag (Pilger, 1922, S. 26)? Möglich wird dies für ihn

im Akt des ‚freiwilligen Gehorsams‘ (Foerster, 1907/1953, S. 130). Hierbei bezieht sich Foerster explizit auf die christliche Tradition, die den ‚freiwilligen Gehorsam‘ vor allem bei Ordensleuten kennt und in dem er etwa eine Voraussetzung menschlicher Liebesfähigkeit sieht.⁵ Für ihn hat John Ruskin (1819–1900) das Paradox dieses Aktes treffend erläutert und er zitiert ihn in seiner ‚Jugendlehre‘: „Gewiß ruht auch dieser Gehorsam auf einer Art von Freiheit, denn sonst wäre er ja nichts als Knechtschaft, aber diese Freiheit dient nur dazu, daß der Gehorsam vollkommener sei, das heißt, vom ganzen Menschen gewollt werde“ (Foerster, 1904/1917/1960, S. 125).

6. Inspiration: Die US-amerikanische Pädagogik und John Dewey

Eine weitere zentrale Referenz hierfür stellt die von ihm geschätzte amerikanische Pädagogik dar. Gemeint ist vor allem die ‚progressive education‘, die US-amerikanischen Spielart der Reformpädagogik. Auf deren Vertreter hat er in seinen Werken immer wieder deutlich Bezug genommen.⁶ Entsprechend konstatiert er: „In Amerika gilt Erziehung vor allem als die Kunst, sich der Mitwirkung des Kindes an seiner eigenen Erziehung zu versichern“ – nach dem Motto „Winning the boy“

5 Bei Romano Guardini (1885–1965) gibt es den hierzu korrespondierenden Begriff des ebenfalls freiwillig geleisteten ‚schöpferischen Gehorsams‘, der ähnliche Konnotationen aufweist und den Guardini etwa einem aus bloßer Pflicht geleisteten Gehorsam gegenüberstellt. Angesichts einer – von Guardini kritisch betrachteten – Überbetonung der Autonomie, z.B. in der deutschen Jugendbewegung, die nur auf ‚Wahrhaftigkeit‘ setze, propagierte er die pädagogische Bedeutung der Wahrheit, die verhindere, dass die jugendliche Kraft letztlich ins Leere laufe. Im ‚schöpferischen Gehorsam‘ würde sich der Einzelne hingegen der Wahrheit unterordnen und damit Teil des Seins werden (Maier, 2020, S. 44–45). Romano Guardini schätzte die pädagogischen Schriften Foersters sehr, so dass sein Motiv des ‚schöpferischen Gehorsams‘ durch Foersters Pädagogik angeregt worden sein könnte (Gerl-Falkowitz, 1985, S. 213).

6 Zur Foersters Gewährsleuten einer amerikanischen Pädagogik zählen u.a. John Dewey (1859–1952), Stanley Hall (1846–1924), Wilson L. Gill (1851–1941), Jacob Abbot (1803–1879) sowie Ralph Waldo Emerson (1803–1883) und Zebulon Brockway (1827–1920).

(Foerster, 1960, S. 157). Den Grund für diese pädagogische Option sieht Foerster nicht zuletzt in der amerikanischen Demokratie, die auf der Zustimmung der Regierten basiere. Insofern sind ‚Selbsterziehung‘ und ‚freiwilliger Gehorsam‘ bei Foerster konsequent miteinander verbunden. Es ist sicherlich richtig, dass demokratische Systeme auf das Vertrauen der Bürgerinnen und Bürger angewiesen sind. Zugleich müssen sie individuelle Freiheit ermöglichen. Beides erscheint am ehesten in einem politischen System von ‚balances and checks‘ realisierbar zu sein, wofür die Verfassung der Vereinigten Staaten ein prominentes Beispiel ist. Eine solche Ordnung zielt darauf ab, die vielen faktisch vorhandenen Partikularinteressen in der Gesellschaft zu berücksichtigen und diese innerhalb miteinander konkurrierender demokratischer Institutionen durch transparente Prozeduren zu verhandeln (Osterwalder, 2011, S. 115–118).

Doch stellt sich die Frage, ob Foerster sich hier wirklich an einer, personale Freiheit ermöglichenden Demokratie orientiert oder ob das pädagogisch inszenierte Zusammenspiel von ‚Selbsterziehung‘ und ‚freiwilligem Gehorsam‘ letztlich nicht eher in gekonnte Manipulation mündet. Für Letzteres könnte folgende Feststellung Foersters über das amerikanische Schulwesen sprechen: „Hier hat der Lehrer scheinbar seine Autorität am freigiebigsten abgetreten, in Wirklichkeit aber hat er auch den letzten Rest von Revolution überwunden und die Klasse völlig auf die Seite der von ihm vertretenen Autorität gebracht, so daß etwaige Friedensstörer nunmehr völlig isoliert sind“ (Foerster, 1907/1953, S. 133). Offenbart er hier nicht überraschend offen, dass die Beteiligung der Schülerschaft an der schulischen Ordnung nur zum Schein geschieht? Hat er damit die amerikanische ‚progressive education‘, wie sie etwa John Dewey (1859–1952) vertrat – der sich explizit mit dem Verhältnis von Demokratie und Pädagogik⁷ beschäftigt hat und in dem Foerster einen Geistesverwandten (Weiß, 1996, S. 20) sah –, richtig verstanden?

7 Zu denken ist hierbei vor allem an Deweys 1916 erstmals erschienenes Werk ‚Democracy and education‘.

Für die Beantwortung dieser Fragen ist sowohl Deweys Verständnis von Erziehung im demokratischen Staat, als auch seine Bewertung der Moderne entscheidend. Zunächst ist festzuhalten, dass es auch für Dewey wichtig ist, dass der Einzelne lernt, sich freiwillig unterzuordnen, doch ergibt sich dies für ihn im Kontext einer demokratischen Gesellschaft aus den gemeinsamen Interessen der Staatsbürger. Nach Dewey ist eine Demokratie „mehr als eine Regierungsform; sie ist [...] eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen [...] Erfahrung“. Dies führt dazu, dass die „Individuen [...] an einer bestimmten Angelegenheit so interessiert sind, daß jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat“. Konsequenz dieser Interaktion ist eine Steigerung der Kommunikation und damit der Reize, auf die ein Einzelner reagieren muss. Daraus folgt eine Steigerung der Handlungsoptionen und – pädagogisch besonders interessant – „eine Befreiung der Kräfte, die bei nur einseitigen Anregungen zum Handeln, wie sie in einer isolierten, viele Interessen ausschließenden Gruppe gegeben sind, unterdrückt oder nicht entwickelt werden“ (Dewey, 1916/2000, S. 121).

Dewey entwirft Demokratie somit als eine Wechselwirkung zwischen Individuen und Gruppen, wodurch sich die Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten innerhalb des Systems beträchtlich vervielfachen würden. Die daran Beteiligten hätten – sofern „der richtige Weg eingeschlagen wird“ – das Potential dazu, „eine universelle demokratische Gemeinschaft experimenteller Problemlöser“ (Bellmann, 2013, S. 39) zu werden, die eine bisher unbekannte neue und harmonische Welt hervorbringen könnte. Insofern stehe die Schule, so Fritz Osterwalder in seiner Analyse von Deweys Konzept als ‚Teilgemeinschaft‘ vor der Herausforderung, „dass sie möglichst viele gemeinsame Interessen zwischen Schülern und Lehrern entwickelt und möglichst stark in Austausch mit andern Gruppen eintritt“ (Osterwalder, 2011, S. 168 169). Schule ist für Dewey also normativ auf gesellschaftliche Integration angelegt (Osterwalder, 2011, S. 168; Bellmann, 2007, S. 142). Dies zeigt auch Deweys Verbindung zum Evolutionsgedanken, wenngleich der zum Fortschritt der Gesellschaft, zur ‚great community‘,

führende ständige Austausch kein Reflex der Natur ist, sondern durchaus bewusst und intentional gesteuert wird (Osterwalder, 2011, S. 168).

Der harmonisierender Grundzug in seinem Verständnis von Demokratie und Schule resultiert letztlich daraus, dass er die Moderne, d.h. seine Gegenwart und die seiner Zeitgenossen, als durchaus krisenhaft beurteilt und in seiner pädagogischen bzw. bildungsphilosophischen Reaktion darauf nicht einfach mit potentiell fehlbarer rationaler Wissenschaftlichkeit, sondern mit dem Postulat eines ‚moral faith‘ antwortet, der als im kommunikativen Prozess gewonnene Überzeugung handlungsbestimmend ist. Auch wenn sich dieser ‚säkulare Glaube‘ nicht auf eine transzendente Wirklichkeit bezieht, sondern auf ein Ganzes, dass sich noch im Entstehungsprozess befindet, ist Deweys normativer Anspruch nicht von der Hand zu weisen. Er zeige sich, so Johannes Bellmann, in der Einheit von philosophischer Reflexion und praktischer Lebensgestaltung die zugleich die Grundlage seines Schreibens ist, insofern er von den positiven Folgen der Praxis auf die ‚richtige‘ Philosophie – den Pragmatismus⁸ – zurückschließt (Bellmann, 2013, S. 42–43). Pädagogisch wird dieser Zusammenhang etwa in Bezug auf Wertmaßstäbe deutlich, die für den Erziehungsprozess

8 Der Pragmatismus gilt als erste eigenständige philosophische Denkrichtung der USA. Charakteristisch für diese durch Charles Sanders Peirce (1839–1914) begründete Strömung der Philosophie ist der Versuch, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Erfahrung innerhalb des pragmatischen Denkens an Bedeutung, insofern sie etwa als Bewährungsraum philosophischer Hypothesen gilt. Statt supranaturalistischer oder immanent-teleologischer Perspektiven zählen Kontingenz, Evolution, Brauchbarkeit und Handlungsorientierung. Insofern wird der Pragmatismus aus europäischer oder deutscher Sicht nicht selten als Befreiung eines an absoluten Idealen orientierten abendländischen Denkens gefeiert, wodurch insbesondere die Erziehung auf eine bisher hier nicht gekannte demokratieorientierte Basis gestellt werden könne (Bellmann, 2007, S. 83, 151 u. 181; Oelkers, 2000, S. 494–495 u. 504–505). Auf den Punkt gebracht meint Pragmatismus, dass „das Denken, nicht in erster Linie ein Prozeß des Erkennens, sondern vielmehr Teil menschlichen Handelns ist. Menschliches Denken ist damit nicht die Brücke zwischen der fertigen Schöpfung und dem unfertigen Menschen, sondern eine spezifische Fähigkeit, ein Instrument zur Bewältigung alltäglicher und besonderer Risiken und Schwierigkeiten“ (Diaz-Bone und Schubert, 1996, S. 9–10).

unerlässlich sind. In Deweys Bildungsphilosophie stellt „der Lebensvorgang selbst“ den „höchsten Wert“ dar. „Er ist jedoch nicht ein Zweck, dem gegenüber die Studien und Betätigungen der Schulerziehung als ihm untergeordnete Mittel erscheinen, sondern er ist das Ganze, von dem sie Bestandteile sind“ (Dewey, 1916/2000, S. 316). Ein effektiver Fortgang des Lebens – was für Dewey ein Synonym für Erziehung ist – komme nicht umhin, pädagogische und didaktische Ziele aufzustellen. Entscheidend ist dabei das Folgende: „Der positive oder negative Wert der Dinge muß aus den Folgen abgeleitet werden. Vielleicht fühlt sich auch bei ganz normaler Sachlage ein Schüler nicht angezogen von irgendeinem Gegenstande, weil er nicht erfaßt, inwiefern ihm die tätige Beschäftigung mit dem Gegenstande zu einem von ihm unmittelbar geschätzten Gut verhilft. Dann ist es Aufgabe der pädagogischen Weisheit, ihm diese Beziehungen zum Bewußtsein zu bringen“ (Dewey, 1916/2000, S. 320). Hier zeigt sich, dass Lebenspraxis und Philosophie wechselseitig miteinander verschränkt sind, denn das, was sich in der Realität bewährt, ist philosophisch legitimiert und umgekehrt kann die philosophisch-pädagogische Weisheit – auf der Basis einer Analyse der Realität – zur normativen Aussage hinsichtlich positiver oder negativer Wertzuschreibungen werden (Bellmann, 2013, S. 42–43).

7. Fazit: Selbsterziehung der Jugend im Horizont christlicher Idealität

Es ist unbestritten, dass Foersters induktiv angelegte Pädagogik das Eigenrecht Jugendlicher und ihrer Gefühle und Interessen positiv gewürdigt hat. Dadurch hat er zur ‚Entdeckung‘ der Jugend nach 1900 wesentlich beigetragen. Zugleich hat er jugendliche Kraft und Natur klar auf das Objektive bezogen, wie er es im Christentum zu finden glaubte, und dadurch auch wieder normativ eingefangen. Insofern hat Foerster die Tradition des idealistischen Denkens in der Pädagogik – anders als Klaus Kürzdorfer gemeint hat – keineswegs relativiert,

sondern ihr, durch die Verbindung mit der jugendlichen Kraft, nochmals neues Leben eingehaucht (Kürzdorfer, 1991, S. 196).⁹

Anders als Keys oder Montessoris von Natur aus gutes Kind, ist die Natur des Jugendlichen für ihn ambivalent, so dass Erziehung die jugendliche Kraft auf die Idealität der großen geistigen Traditionen, vor allem des Christentums, beziehen muss. Die dabei notwendige Eigenaktivität kommt für ihn am besten im Begriff der ‚Selbsterziehung‘ zum Ausdruck. Die in seinem Verständnis von ‚Selbsterziehung‘ ermöglichte Partizipation der Jugendlichen zielte letztlich auf einen ‚freiwilligen‘ Gehorsam gegenüber dem Ideal, aber immerhin auch gegenüber einer teilweise kooperativ eingesetzten Ordnung. Seinem amerikanischen Gewährsmann Dewey ist er dabei relativ nah, insofern beide auf eine pädagogische Ganzheit referieren. Der Unterschied ergibt sich aus ihren jeweiligen Füllungen dieses objektiven Referenzpunktes. Während dieser in Foerstes Fall das Christentum als dogmatisch artikulierter und institutionell verfasster Glaube ist, stellt er für Dewey die ‚wahre Gemeinschaft‘ dar, die sich freilich an der christlichen Communitas orientiert und die sich demokratisch – im Sinne der Gleichheit ihrer Mitglieder – aber auch als Einheit versteht (Tröhler, 2006, S. 138–139). Insofern weisen beide Ansätze Merkmale einer sakralen Pädagogik auf. Auch wenn Dewey damit vielleicht nicht der Erlöser der deutschsprachigen Pädagogik von ihrer Fixierung auf das Normative oder Autoritative ist (Bellmann, 2013, S. 44), weist seine kommunikativ angelegte Erziehungsgemeinschaft bei aller Konsenslastigkeit doch immerhin eine pädagogische Wertschätzung der Vielfalt der Erfahrungen und damit eine Zunahme an Lebendigkeit im Erziehungsgeschehen auf (Dewey, 1916/2000, S. 149). Indem Foerster – bei aller Betonung der natürlichen Kräfte und der menschlichen Eigenaktivität – auf die Loyalität gegenüber der Normativität der objektiven Ideale besteht, markiert

9 Wobei Klaus Kürzdorfer in seiner Analyse von Foerstes Pädagogik widersprüchlich bleibt, da er ihm einerseits ein klares Ordo-Denken in seiner Moralphädagogik bescheinigt und ihn andererseits zu einem Vertreter der Postmoderne avant la lettre erklärt, der jegliche Dogmatik überwunden habe (Kürzdorfer, 1991, S. 192).

seine Pädagogik in gewisser Weise einen „radikalen Stillstand“¹⁰ (Dreis, 1992, S. 179). Insofern stehen Foerster und Dewey mit ihren Dispositiven des Stillstands bzw. der lebendigen Gemeinschaft für zwei unterschiedliche Optionen des christlichen Erbes in der Pädagogik.¹¹ Sicherlich kann in Foersterns pädagogischem Denken zurecht ein sehr starker Moment des Stillstands beobachtet werden – vor allem, weil es nicht selten zwanghaft wirkt. Zugleich darf diesem aber nicht ohne Weiteres die Ermöglichung einer kreativen Praxis im Hinblick auf die sich selbst Erziehenden abgesprochen werden. Stillstand bedeutet hier vor allem, dass Foerster die Orientierungsmöglichkeiten der ‚Selbsterziehung‘ auf ein inhaltlich definiertes Feld begrenzt. Diese pädagogisch durchaus zu kritisierende Engführung in Foersterns Pädagogik bietet aber zugleich klare inhaltliche Kriterien, woran es reformpädagogischen Konzepten, wie etwa bei Lietz, zumeist mangelte, wodurch sie für faschistische oder kommunistische Systeme nutzbar wurden (Benner & Kemper, 2003, S. 79). Dass solche ideologischen Anpassungen für Foerster persönlich wie für seine Pädagogik undenkbar waren, macht ein Blick in seine eigene Biographie deutlich.¹²

10 So Robert Musils Bewertung der Reformpädagogik zwischen 1900 und 1930.

11 Ein Forschungszusammenhang, der sich nicht zuletzt durch das Engagement von Fritz Osterwalder (Bern) innerhalb der Historischen Bildungsforschung etablieren konnte (Bühler & Bühler, 2018; Maier & Weber, 2018; Oelkers, Osterwalder & Tenorth, 2003).

12 Vgl. hierzu etwa seine Kritik an Kaiser Wilhelm II. wegen dessen abschätzigen Bemerkungen über die Sozialdemokratie, die Foerster 1895 einen Prozess wegen Majestätsbeleidigung und eine dreimonatige Gefängnisstrafe einbrachte sowie die Niederlegung seiner Professur in München aufgrund von Anfeindungen nationalistischer Studenten und Kollegen (Weiß, 1996, S. 5–6).

Bibliographie

- BAADER, Meike Sophia, 2005. *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa-Verlag. ISBN 3779912635.
- BELLMANN, Johannes, 2007. *John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte – Traditionslinien*. Paderborn: Schöningh. ISBN 9783506763327.
- BELLMANN, Johannes, 2013. John Dewey und die Sehnsucht nach Erlösung vom deutschen Bildungsdenken. Zur Umwertung eines Klassikers im Kontext der Disziplingeschichte. In: BÜHLER, Patrick, BÜHLER, Thomas & OSTERWALDER, Fritz. *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt, S. 37–52. ISBN 9783258078144.
- BENNER, Dietrich & KEMPER, Herwart, 2003. *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim – Basel: Beltz UTB. ISBN 3-8252-8240-6.
- BÖHM, Winfried, 2012. *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren*. München: Beck. ISBN 9783406640520.
- BÜHLER, Patrick & BÜHLER, Thomas, 2018. *Sakralität und Pädagogik*. Bern: Haupt Verlag. ISBN 9783258078328.
- DEWEY, John, 1916/2000. *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 3. Auflage. Hg. v. Jürgen Oelkers, Weinheim: Beltz. ISBN 340722057X.
- DIAZ-BONE, Rainer & SCHUBERT, Klaus, 1996. *William James. Zur Einführung*. Hamburg: Junius. ISBN 388506927x.
- DREIS, Gabriele, 1992. „Ruhelose Gestaltlosigkeit des Daseins“. *Pädagogische Studien zum „Rousseauismus“ im Werk Robert Musils*. München: Fink. ISBN 3770528182.
- EIBEN, Jörn, 2018. Die „schlafte“ Jugend im Kaiserreich. Leistungsfähigkeit und bewegte Schülerkörper. In: REH, Sabine & RICKEN, Norbert. *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 211–226. ISBN 9783658157999.
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1904/1917. *Jugendlehre: ein Buch für Eltern Lehrer und Geistliche*. Berlin: Reimer. (Bzw. Ausgabe von 1960).
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1907/1953. *Schule und Charakter. Moralpädagogische Probleme des Schullebens*. 15. Ausgabe. Recklinghausen: Paulus Verlag.
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1917/1921. *Erziehung und Selbsterziehung. Hauptgesichtspunkte für Eltern und Lehrer, Seelsorger und Jugendpfleger*. Zürich: Schultheß.
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1919. *Lebensführung*. Neue Ausgabe. Berlin: de Gruyter.

- FOERSTER, Friedrich Wilhelm, 1960. *Die Hauptaufgaben der Erziehung*. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau – Basel – Wien: Herder.
- GERL-FALKOWITZ, Hanna-Barbara, 1985. *Romano Guardini. 1985-1968. Leben und Werk*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag. ISBN 3786711461.
- GRELL, Frithjof, 1996. *Der Rousseau der Reformpädagogogen. Studien zur pädagogischen Rousseau Rezeption*. Würzburg: Ergon-Verlag. ISBN 3932004043.
- HEHLMANN, Wilhelm (Hg.), 1971. *Wörterbuch der Pädagogik*. 11. Auflage. Stuttgart: Kröner. ISBN 3520094096.
- HENSELER, Joachim, 2005. Die Rolle der Religion in der Hochzeit der Sozialpädagogik. Dargestellt am Beispiel Paul Natorps, Friedrich Wilhelm Foersters und Carl Mennickes. In: KONRAD, Franz-Michael. *Sozialpädagogik im Wandel*. Münster: Waxmann, S. 81–101. ISBN 3830915705.
- HERRMANN, Ulrich, 2006. Wandervogel und Jugendbewegung im geistes- und kulturgeschichtlichen Kontext vor dem Ersten Weltkrieg: In: „Mit uns zieht die neue Zeit...“. *Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung*. Weinheim – München: Juventa-Verlag, S. 30–79. ISBN 9783779911333.
- KÜRZDORFER, Klaus, 1991. Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966). In: BÖHM, Winfried & EYKMAN, Walter. *Große bayerische Pädagogen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183–201.
- MAIER, Alexander, 2018. Abstinenz als „soziale Arbeit“. Katholische Selbstbildung und gesellschaftlicher Fortschritt im „Quickborn“ 1909–1919. In: FRANKE-MEYER, Diana & KUHLMANN, Carola. *Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–90. ISBN 9783658185916.
- MAIER, Alexander & WEBER, Jean-Marie, 2018. Lernen zwischen Zeit und Ewigkeit. Religiöse Zeitkonzepte und pädagogische Praxis. In: *Lernen zwischen Zeit und Ewigkeit. Pädagogische Praxis und Transzendenz*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–14. ISBN 9783781522558.
- MAIER, Alexander, 2020. Die Rettung der „Persönlichkeit“ durch Gemeinschaft – Exemplarische Konzepte katholischer (Selbst-)Erziehung zwischen „Freiheit“ und „Bindung“ in der Weimarer Republik. *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte*. Vol. 114, S. 35–55. ISSN 16613880.
- MOELLER VAN DEN BRUCK, Arthur, 1919. *Das Recht der jungen Völker*. München: Piper.
- MOGGE, Winfried, 2009. „Ihr Wandervögel in der Luft...“ Fundstücke zur Wanderung eines romantischen Bildes und zur Selbstinszenierung einer Jugendbewegung. Würzburg: Königshausen & Neumann. ISBN 9783826040238.
- MONTESSORI, Maria, 1927/2004. Die Erziehung und das Kind. In: BÖHM, Winfried & FUCHS, Birgitta. *Erziehung nach Montessori*. S. 127–129. ISBN 3781513092.

- MONTESSORI, Maria, 1935/1979. Die Stellung des Menschen in der Schöpfung (Vortrag). In: *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt. Auf dem Weg zu einer „Kosmischen Erziehung“*. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 119–124. ISBN 9783451184901.
- MONTESSORI, Maria, 1950/1993. *Kinder sind anders*. München: dtv. ISBN 3423350067.
- MROZEK, Bodo, 2017. Das Jahrhundert der Jugend. In: SABROW, Martin & WEIß, Peter Ulrich. *Das 20. Jahrhundert vermessen. Signaturen eines vergangenen Zeitalters*. Göttingen: Wallstein Verlag, S. 199–218. ISBN 9783835318786.
- NIEMEYER, Christian, 2013. *Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. ISBN 9783772054884.
- OELKERS, Jürgen, 2000. Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. Nachwort zur Neuausgabe. In: DEWEY, John. *Demokratie und Erziehung*. Hg. von Jürgen Oelkers, Weinheim: Beltz Verlag, S.489–509. ISBN 340722057X.
- OELKERS, Jürgen, OSTERWALDER, Fritz & TENORTH, Heinz-Elmar, 2003. *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*. Weinheim – Basel: Beltz Verlag. ISBN 340732040X.
- OSTERWALDER, Fritz, 2011. *Demokratie, Erziehung und Schule. Zur Geschichte der politischen Legitimation von Bildung und pädagogischer Legitimation von Demokratie*. Bern (et al.): Haupt. ISBN 9783825235574.
- PILGER, Ludwig, 1922. *Friedrich Wilhelm Foerster als Ethiker, Politiker und Pädagoge*. München: Arche-Verlag. ISBN 9783838535579.
- PÖGGELER, Franz, 1991. Portrait – Außenseiter der Religionspädagogik. In: *Katechetische Blätter*, Vol. 116, No. 5, S. 360–364.
- REULECKE, Jürgen, 1983. Jugend – Entdeckung oder Erfindung. Zum Jugendbegriff vom Ende des 19. Jahrhunderts bis heute. In: Deutscher Werkbund e. V. / Württembergischer Kunstverein Stuttgart. *Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert*. Darmstadt: Luchterhand, S. 21–25. ISBN 3472880244.
- SLOTERDIJK, Peter, 2014. *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit: über das anti-genealogische Experiment*. Berlin: Suhrkamp. ISBN 9783518424353.
- SPEITKAMP, Winfried, 2015. Jugend in Kaiserreich und Zwischenkriegszeit: Konflikt – Bewegung – Wandel. In: MIETH, Katja, ULBRICHT, Justus H. & WERNER, Elvira. *„Vom fröhlichen Wandern“*. *Sächsische Jugendbewegung im Zeitalter der Extreme 1900–1945*. Dresden: Verlag der Kunst Dresden, S. 47–57. ISBN 9783865302212.
- SPEITKAMP, Winfried, 1998. *Jugend in der Neuzeit. Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN 3525013744.

- TRÖHLER, Daniel, 2006. Das „Königreich Gottes auf Erden“ und der frühe Chicagoer Pragmatismus. In: HOFMANN, Michèle, JACOTTET, Denise & OSTERWALDER, Fritz. *Pädagogische Modernisierung. Säkularität und Sakralität in der modernen Pädagogik*. Bern: Haupt, S. 123–143. ISBN 978-3258070476.
- TROMMLER, Frank, 1985. Mission ohne Ziel. Über den Kult der Jugend im modernen Deutschland. In: KOEBNER, Thomas, JANZ, Rolf-Peter & TROMMLER, Frank. *„Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 14–49. ISBN 3518112295.
- WEIß, Edgar, 1996. Friedrich Wilhelm Foerster – Vertreter und Kritiker der Reformpädagogik. In: *Archiv für Reformpädagogik*, Vol. 1, No. 1, S. 3–35.
- ZINNECKER, Jürgen, 2004/2010. [Art.] Jugend. In: BENNER, Dietrich & OELKERS, Jürgen. *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 482–496. ISBN 9783534235513.

Die „Arbeitsgemeinschaft“ im Erziehungsvollzug der Landesstrafanstalt Untermaßfeld/Thüringen um 1930

Daniel Oelbauer^a

^a daniel.oelbauer@gmx.de

Received 23 April 2021

Accepted 1 July 2021

Available online 30 June 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-1-006

Abstract The “Arbeitsgemeinschaft” in the Educational System of the State Penal Institution in Untermassfeld/Thuringia around 1930

At the beginning of the 1920s there were groundbreaking developments in Thuringia's penal system and adult education. The execution of retribution gave way to an education which pursued the goal of treating each prisoner individually. Educational measures

were given special priority. In particular, the offer included adult education formats in the understanding of the „Neue Richtung“ of Weimar adult education. The participants should be enabled to plan and shape their need for education independently. „Arbeitsgemeinschaft“ (working group) was used as method. Against the background of different framework conditions in the penal system and „free“ adult education, the question of the challenges that had to be overcome for the (successful) implementation of working groups is investigated using the example of the Thuringian state penal institution Untermaßfeld.

Keywords Arbeitsgemeinschaft, Adult Education, „Neue Richtung“, penal system, Thuringia

Zu Beginn der 1920er Jahre kam es in Strafvollzug und Erwachsenenbildung Thüringens zu wegweisenden Entwicklungen. Der Vergeltungs- wich einem Erziehungsvollzug, der das Ziel verfolgte, jeden Gefangenen individuell zu behandeln. Dabei erhielten Bildungsmaßnahmen einen besonderen Stellenwert. Im Angebot standen insbesondere erwachsenenbildnerische Formate im Verständnis der Neuen Richtung der Weimarer Erwachsenenbildung. Die Teilnehmenden

sollten dazu befähigt werden, ihr Bedürfnis nach Bildung selbstständig zu planen und zu gestalten. Als Methode kam die Arbeitsgemeinschaft zum Einsatz. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen in Strafvollzug und „freier“ Erwachsenenbildung wird am Beispiel der Thüringischen Landesstrafanstalt Untermaßfeld, die dem Vollzug von Zuchthausstrafen an Männern diene, der Frage nachgegangen, welche Herausforderungen es für die (erfolgreiche) Durchführung von Arbeitsgemeinschaften zu bewältigen galt. Als Quellengrundlage dienen in der Hauptsache die Aufzeichnungen der sogenannten Fürsorger (Sozialpädagogen), die in einem aus dem Jahr 1930 stammenden Sammelband ihre Erfahrungen verschriftlichten (Gefängnisse in Thüringen, 1930).

Nach einleitenden Gedanken zu Verortung, Inhalten und Methoden der Weimarer Erwachsenenbildung folgen Ausführungen zur Genese des Stufenstrafvollzugs im Allgemeinen sowie zu Rahmenbedingungen und Durchführung des Strafvollzugs in Untermaßfeld. Vor diesem Hintergrund wird schließlich, auch im Kontrast zur Arbeitsgemeinschaft der „freien“ Erwachsenenbildung, die Arbeit in der Arbeitsgemeinschaft thematisiert. Den Abschluss bildet ein Fazit.

Konturen der Neuen Richtung der Erwachsenenbildung

Infolge der Neuordnung der politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Verhältnisse nach dem Ersten Weltkrieg wurde Volksbildung, die eine Transformation zur Erwachsenenbildung erfuhr, als ein Mittel zur Demokratisierung und Erneuerung des Volkes betrachtet. Sie sollte zur Chancengleichheit im Bildungswesen beitragen (Olbrich, 2001, S. 145). Ausdruck der Erwachsenenbildungseuphorie waren die Volkshochschulen, die zwischen 1918 und 1920 einen Gründungsboom erlebten und zu den Einrichtungen der Erwachsenenbildung schlechthin avancierten (Reimers, 1998, S. 358).

Einen entscheidenden Einfluss auf die Weimarer Erwachsenenbildung übten die Vertreter der Neuen Richtung aus. Sie war gekennzeichnet durch ihre radikale Gesellschafts-, Kultur- und Zivilisationskritik sowie ihre pädagogisch-didaktische Neuorientierung. Als Folge eines grassierenden Kulturverfalls, Individualismus und Intellektualismus

diagnostizierten ihre Vertreter einen gesellschaftlichen Zustand ohne jeglichen Zusammenhalt. Um der gesellschaftlichen Spaltung entgegenzuwirken, war ein Zusammenwirken politischer, wirtschaftlicher und erzieherischer Kräfte erforderlich. Aufgabe der Erwachsenenbildung war es, am Aufbau einer neuen Gesellschaftsordnung mitzuwirken sowie einen Beitrag zur geistigen Erneuerung zu leisten.

Im Zuge dessen erfolgte eine Neuausrichtung der Erwachsenenbildung als intensive und individualisierte Bildungsarbeit (Olbrich, 2001, S. 201–202). Sie positionierte sich gegen die vorherrschende extensiv-verbreitende, am Kanon der allgemeinbildenden Lehrinhalte der höheren Schulen orientierte Volksbildung bürgerlich-liberaler Ausprägung, die weiterhin wirksam war und die Entwicklung der Erwachsenenbildung, letztlich auch durch die zahlenmäßige Dominanz ihrer Veranstaltungen mitbestimmte. Daher wäre es falsch, die Weimarer Erwachsenenbildung mit der Neuen Richtung gleichzusetzen, die ohnehin kein einheitliches Programm besaß (Arnold, 1995, S. 19).

Im Mittelpunkt der intensiv-gestaltenden Erwachsenenbildung der neuen Richtung stand der Erwachsene, der als ganzheitliches Wesen wahrgenommen wurde und dessen Biografie, Erfahrungs- und Lebenswelt den Ausgangspunkt bildeten. Bemühungen erwachsenenbildnerischer Art hoben auf eine gefestigte Persönlichkeit ab, die selbstbestimmt, freiwillig und eigenständig in den Genuss von Bildung gelangen will (Seitter, 2007, S. 138).

Die Fokussierung auf den einzelnen Teilnehmer rückte Fragen der methodischen Gestaltung in den Vordergrund. Die Angebote sollten sich an den Interessen der Erwachsenen orientieren. Sie sollten zur Selbstständigkeit und -tätigkeit angeleitet, ihre individuellen Fähigkeiten entfaltet und gefördert werden. Bildung wurde als Prozess aufgefasst. Die Bildungssituation mit einer überschaubaren Anzahl an Teilnehmenden galt als Ideal (Wunsch, 1985, S. 59–61). Mit der bisher in der Volksbildung dominierenden Vortragstätigkeit konnten diese Vorstellungen nicht umgesetzt werden. Demgegenüber konstituierte sich die Arbeitsgemeinschaft als Ort einer intensiven Bildungsarbeit mit maximal 30 Teilnehmenden. Im Vordergrund stand nicht die Vermittlung von Kenntnissen, sondern die Erarbeitung von Erkenntnissen.

Die Tiefe des Durchdringens und Erfassens, nicht die Wissensmenge war entscheidend. Die Teilnehmer entwickelten zusammen mit den Dozierenden exemplarische Themen- und Fragestellungen. Dabei eigneten sich lebensnahe Gegenstände am besten (Wunsch, 1985, S. 59–61).

Zur Genese des Stufenvollzugs

In den 1880er Jahren kam es vor dem Hintergrund steigender Kriminalitäts- und Rückfallquoten zu einer Wiederbelebung des Besserungsgedankens im Strafrecht (Gmür und Roth, 2008, S. 147–148, 222–223). In seinem „Marburger Programm“ (1882) legte Franz von Liszt (1851–1919) sein Konzept der zweckgerichteten Spezialprävention vor. Dabei differenzierte er nach Verbrechertypen und den korrespondierenden Wirkungen der zu verhängenden Strafe: Besserung, Abschreckung und Unschädlichmachung. Während der Gewohnheitsverbrecher nicht besserungsfähig war und daher unschädlich gemacht werden musste, sollte der Gelegenheitsverbrecher durch einen „Denkzettel“ abgeschreckt werden. Das Hauptaugenmerk lag auf den Besserungsbedürftigen. Unter Besserung verstand Liszt eine Erziehung zu legaler Lebensführung, die unter Zuhilfenahme eines Stufensystems ermöglicht werden sollte (Krebs, 1978, S. 156–158).

Der Erziehungsgedanke wurde von Gustav Radbruch (1878–1949) weiterentwickelt. In seiner Rechtsvorstellung sollte Gerechtigkeit gewährt, Gemeinwohl gefördert und Rechtssicherheit geschaffen werden. Nach Radbruch waren Augenblicksverbrecher abzuschrecken, besserungsbedürftige Zufallsverbrecher zu bessern und unverbesserliche Verbrecher unschädlich zu machen. Der Erziehungsvollzug war das geeignete Mittel für die Besserung der Zufallsverbrecher. Den Strafgefangenen sollte der „Wert schlichter Pflichterfüllung, einfacher Ehrlichkeit und Anständigkeit im täglichen Umgang mit anderen“ nähergebracht und erlebbar gemacht werden (Schmidt, 1995, S. 423). Voraussetzung für seine erfolgreiche Durchführung war, dass sich die Lebensbedingungen im Freiheitsentzug denen in Freiheit annäherten (Krebs, 1978a, S. 218–219). Der Vollzug in Stufen bildete hierfür den Rahmen. Radbruch warnte vor übertriebenen Hoffnungen, die mit diesem verbunden wurden. Schließlich besaß der Erziehungsvollzug

einen Zwangscharakter und schuf damit eine Atmosphäre des Misstrauens, die einer erfolgreichen Erziehung im Weg stehen konnte (Radbruch, 1994, S. 75).

Radbruchs Vorstellungen fanden ihren Niederschlag in den 1923 verabschiedeten Grundsätzen für den Vollzug von Freiheitsstrafen (Reichsratsgrundsätze). Bei diesen handelte es sich um Verwaltungsvorschriften, dessen Kern der bei längeren Haftzeiten anzuwendende Stufenvollzug war und die auf Länderebene durch Dienst- und Vollzugsordnungen (DVO) konkretisiert wurden. Thüringen erließ seine DVO am 24. Mai 1924. Ihre Novellierung erfolgte am 24. September 1929 (Sagaster, 1980, S. 23). Hiernach war für die als erziehbar eingestuften Gefangenen ein Vollzug in Stufen, bestehend aus Beobachtungs-, Behandlungs- und Bewährungsstufe, vorgesehen (Frede, 1927, S. 104–106). Diese Art der Gefangenenbehandlung zielte auf ihre sittliche Hebung, als besonders verinnerlichte und individuelle Erziehung (Gieseler, 1930, S. 87). Der Vorrang der „Verpflichtung zur Sicherung der Gesellschaft“ gegenüber dem Erziehungsauftrag bildete jedoch die natürliche Grenze aller erzieherischen Bemühungen (Krebs, 1978c, S. 303).

Zur Durchführung des Stufenvollzugs in Untermaßfeld

Um 1930 gab es in Untermaßfeld, das bereits seit 1813 als Gefängnis genutzt wird, 230 männliche Gefangene, die eine Zuchthausstrafe von durchschnittlich fünf Jahren im Stufenvollzug verbüßten. Ihr Durchschnittsalter betrug 34 Jahre. Sie entstammten mehrheitlich der Schicht der Industrie- und Landarbeiter, wuchsen in schwierigen sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen auf und besaßen ein niedriges Bildungsniveau (Krebs, 1978b, S. 287–289). So verfügten knapp 80 Prozent der Gefangenen, die am Schulunterricht teilnahmen, lediglich über geringe bis grundlegende Lese-, Rechtschreib- und Mathematikkenntnisse (Gieseler, 1930, S. 91–92). Darüber hinaus gab es Gefangene, die wegen des täglichen Einerleis kriminell geworden waren sowie Häftlinge, die zu Opfern äußerer Umstände wurden und beispielsweise Nahrungsmittel stahlen (Zirker, 1924, S. 21–59). In der Hauptsache

erfolgte auch die Verurteilung aufgrund eines Eigentumsdelikts, ebenso wie es sich mehrheitlich um Wiederholungstäter handelte (Krebs, 1978b, S. 287–289).

Der Zweck der ersten Stufe bestand nun darin, die Neuankömmlinge zu beobachten und für die Gemeinschafts- und Gruppenerziehung vorzubereiten. Sofern sie sich bewährt hatten, war es möglich, die von allen Inhaftierten zu durchlaufende Einzelhaft zu lockern. Gemeinsame Arbeit, Bewegung im Freien und Unterricht konnten den Alltag dieser Gruppe kennzeichnen, die 85 Personen (38 Prozent) umfasste. Davon waren über die Hälfte (56) zwischen 25 und 40 Jahre. 47 hatten einen Beruf erlernt bzw. waren selbstständig erwerbstätig. 62 Gefangene saßen Strafen wegen Diebstahls, Betrugs und Urkundenfälschung ab (Gieseler, 1930, S. 87–89).

Frühestens nach sechs Monaten Aufenthalt in der Beobachtungsstufe war ein Übertritt in die Behandlungsstufe möglich (Cantor, 1934, S. 87), der die Hälfte aller Gefangenen angehörte. Die erzieherischen Bemühungen zielten darauf ab, dass sie die Bereitschaft erwarben, die Haftsituation mit der Trennung von der Außenwelt sowie der erzwungenen Gemeinsamkeit mit den Mithäftlingen und den Anstaltsbediensteten anzuerkennen (Krebs, 1978c, S. 300). Darauf aufbauend sollten sie befähigt werden, eine positive Beziehung zum Leben im Gefängnis zu entwickeln, das bis zum Zelleneinschluss in Gemeinschaftshaft verbracht werden konnte und ein umfangreiches Freizeitangebot aufwies (Hapke, 1930, S. 96–98). Die besondere Herausforderung bestand darin, dass in dieser Stufe zeitweilig Erstbestrafte, Rückfällige und Gewohnheitskriminelle (Holler, 1930, S. 612), ebenso wie Depressive, Hypersensible und chronische Nörgler sowie zwischen Gleichgültigkeit und Interesse Schwankende aufeinandertrafen (Cantor, 1935, S. 728). Besonders problematisch erwiesen sich Gefangene, die Fluchtversuche begingen, Anstaltsbeamte angriffen und ihre Zellen verwüsteten (Zirker, 1924, S. 21–59). Ihnen war letztlich nur durch Hausstrafen beizukommen. Ein Aufstieg bis zur höchsten Stufe blieb ihnen verwehrt. Im Gegenteil mussten sie sogar mit einer Rückversetzung rechnen (Frede, 1926, S. 40).

Die Versetzung in die Bewährungsstufe erfolgte nur dann, wenn die einhellige Meinung herrschte, dass die Gefangenen nach ihrer Entlassung straffrei bleiben werden. Lediglich zehn bis zwölf Prozent (25) waren ihr 1930 zugeordnet (Rösch, 1930, S. 108). Sie lebten in einem eigenen Zellenflügel mit relativer Bewegungsfreiheit und genossen Vergünstigungen wie beispielsweise unverschlossene Zellen (Sagaster, 1980, S. 60). Sie konnten an allen Veranstaltungen des gemeinsamen Anstaltslebens teilnehmen und eigenverantwortlich über ihre Freizeit bestimmen. Die Gefangenengemeinschaft dieser Stufe basierte auf dem Prinzip der Selbstverwaltung, die in einer Verfassung niedergelegt wurde. Seitens der Gefangenen bestand die Pflicht, deren Maßgaben zu befolgen (Rösch, 1930, S. 109–114).

Im Zeitraum zwischen 1926 und 1930 gelang es rund 37 Prozent aller Gefangenen Untermaßfelds in die höchste Stufe aufzusteigen (Holler, 1930, S. 612). Es bestanden niedrige Hürden für einen Stufenaufstieg. Dies wurde durch den in Untermaßfeld herrschenden liberalen Kurs, ebenso wie durch den Umstand begünstigt, dass Anstaltsvorstand und Fürsorger der Jugendbewegung nahestanden bzw. durch sie eine Prägung erfahren haben. Es soll bereits an dieser Stelle vorweggenommen werden, dass in Thüringen letztlich weniger ein Erziehungsvollzug etabliert wurde. Vielmehr konnte eine Besserung der Anstaltsdisziplin beobachtet werden, die sich in der Anzahl der Gefangenen in den Vorrückungsstufen bemerkbar machen sollte (Krüger, 2011, S. 144f.). Im Gegensatz dazu befanden sich in bayerischen Gefängnisse im Schnitt lediglich drei Prozent aller Gefangenen in der höchsten Stufe. Das konservativ-autoritär geprägte Bayern wollte sich letztlich nicht von einem Vergeltungsstrafvollzug verabschieden und etablierte hohe Hürden für den Stufenaufstieg (Leybold, 1926, S. 166).

Arbeitsgemeinschaft in Untermaßfeld

Die heterogene Zusammensetzung der Gefangenen führte in Kombination mit dem Stufenvollzug zu einem breiten Angebot an erzieherischen Maßnahmen, die im engeren Sinn in der Freizeit des in Ruhe-, Arbeits- und Freizeit gegliederten Tagesablaufs erfolgten. Es umfasste unter anderem die Ausleihe von Büchern aus der Gefängnisbücherei,

die Lektüre von Zeitungen, die Mitwirkung in unterschiedlichen Musik- und Theatergruppen, sportliche Betätigungen und die sonntägliche Feierstunde. Zu den wichtigsten Erziehungsmitteln zählten Schulunterricht und freie Arbeitsgemeinschaft (Krebs, 1972, S. 580).

Der Schulunterricht war für die erste Stufe obligatorisch. Er wurde nach Kenntnisstand in einer Hilfsschul-, Elementar- und Fortgeschrittenengruppe schulmäßig erteilt. Der fakultative Unterricht für die zweite und dritte Stufe war durch seine Freiwilligkeit gekennzeichnet und orientierte sich an den Arbeitsgemeinschaften (Gieseler, 1930, S. 91–92). Diese standen Gefangenen ab der zweiten Stufe, also um 1930 etwa 150 Personen, offen. Sie bildeten einen der tragenden Pfeiler in der Erziehung zur Sozialität, die auf gruppenbezogene Interaktion angewiesen war (Eberle, 1980, S. 102). Um die Mitwirkung der Teilnehmenden zu befördern und einen intensiven Austausch untereinander zu ermöglichen, war die Teilnehmerzahl auf 25 Personen begrenzt und orientierte sich damit an den Gruppengrößen der „freien“ Arbeitsgemeinschaften. Im Sinne des Prinzips vom Teilnehmer aus und auch an dieser Stelle dem Vorbild der „freien“ Erwachsenenbildung folgend, wurden die Themen unmittelbar an den Interessen der teilnehmenden Gefangenen ausgerichtet. Sie bezogen sich beispielsweise auf Erziehungsfragen und die damit verbundenen Themen wie Ehe, Familie, Kinder und Liebe. Ebenso nach dem Vorbild der „freien“ Arbeitsgemeinschaft bestand nach einem einleitenden Kurzreferat in der darauffolgenden Diskussion die Möglichkeit, sich über Anschauungen, Unklarheiten und Wünsche auszusprechen (Hapke, 1930, S. 101). Im Fokus stand weniger ein Wissenszuwachs, als vielmehr die Gefangenen zu selbstständiger geistiger Betätigung anzuregen (Reimers, 2001, S. 500). Sie sollten lernen, ihre Ansichten sachlich richtig darzulegen und die Überzeugungen anderer zu tolerieren. Es wurde keiner Frage, „sei sie noch so heikel“, aus dem Weg gegangen (Wiegand, 1930, S. 26).

Vor dem Hintergrund der heterogenen Zusammensetzung der Gefangenen und des diskursiv-partizipativen Formats der Arbeitsgemeinschaft sollte sich die Lernzielerreichung als voraussetzungsvoll gestalten (Ellger, 1922, S. 96). Die Hauptschwierigkeit lag grundsätzlich darin, dass die Gefangenen, aufgrund ihrer Ungeübtheit im Denken und

Sprechen sowie den daraus resultierenden Verständigungsschwierigkeiten, die Diskussion selbstständig nur schwer in Gang setzen konnten. Der Fürsorger musste in diesem Fall moderierend einschreiten. Gleichzeitig fühlten sich die Gefangenen in seiner Gegenwart oftmals gehemmt und unfrei. Diese Problematik wurde versucht dadurch zu lösen, dass sich der Fürsorger darum bemühte, so gut es eben ging und die Situation es zuließ, sich aus der Diskussion herauszunehmen und diese den Gefangenen weitestgehend selbst zu überlassen (Sagaster, 1980, S. 69–70).

Ferner sollte allen Teilnehmenden eine gleichberechtigte Mitwirkung an der Arbeitsgemeinschaft ermöglicht werden. Es gab Teilnehmer, die versuchten, die Arbeit in der Arbeitsgemeinschaft zu stören und den weiteren Fortgang zu verhindern, wie das Beispiel Werner Mathes zeigt. Mathes, im Jahr 1900 geboren und seit 1921 in Untermaßfeld inhaftiert, verbüßte eine lebenslängliche Zuchthausstrafe wegen Mordes. Dieser verband mit der Arbeitsgemeinschaft, die sich mit Erziehungsfragen auseinandersetzte, eine andere Zielvorstellung. Hier handelte es sich nach Einschätzung seines Fürsorgers Eduard Hapke (1895–1972), späterer Professor an der Pädagogischen Hochschule in Lüneburg und Wegbereiter der Supervision in Deutschland, vermutlich um eine Aussprache über seine Jugend, die sich allerdings durch die Gruppenzusammensetzung nicht realisieren ließ. In der Folge agitierte er, jedoch erfolglos, gegen die Fortsetzung der Arbeitsgemeinschaft (Hapke, 1930a, S. 217).

Mathes war nach Hapke ein Einzelgänger, der von seinen Mitgefangenen gemieden wurde. Er war überdurchschnittlich intelligent. Sein Verhalten blieb ambivalent. So verweigerte er sich dem Erziehungsvollzug nicht grundsätzlich (Hapke, 1930a, S. 217). Im Gegenteil brachte er sich in die Anstaltszeitung „Die Brücke“ ein. In seinen sechs Beiträgen setzte er sich mit dem Erziehungsvollzug und mit einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung auseinander, die er in der Lektüre guter Bücher erblickte (Mathes, 1928, 1928a, 1929, 1929a, 1929b, 1930).

Weiterhin gab es Teilnehmer, die aufgrund eines vermeintlich erwünschten Verhaltens Teil einer Arbeitsgemeinschaft werden wollten. Ihr Ziel war, in den Genuss bestimmter Vergünstigungen über den

Aufstieg von der zweiten in die dritte Stufe zu gelangen, der durch die Teilnahme an der Arbeitsgemeinschaft vorangetrieben werden konnte (Witter, 1998, S. 280). Diese Kandidaten, so konstatierte Hapke, werden „sich bestenfalls einer festen Ordnung einfügen lernen, aber im Charakter nicht mehr zu ändern“ sein (Hapke, 1930, S. 104). Demgegenüber entgegnete sein Ichtershausener Kollege Otto Zirker (1899–1925): „Als ob wir anderen Menschen einen großen Teil unseres Lebens oder gar das ganze Leben hindurch so sehr viel anders handelten!“ (Zirker, 1924, S. 83).

Die Fürsorger waren dazu angehalten, die Arbeitsgemeinschaften so zusammenzusetzen, dass einerseits ein erwünschter Meinungsppluralismus gewahrt sowie andererseits ihre erzieherische Arbeit nicht torpediert und der Vollzug in seiner Zielsetzung konterkariert wurde. Trotz dieser Herausforderungen, die für das Gelingen einer Arbeitsgemeinschaft zu bewältigen waren, wusste Hapke von erfolgreichen Arbeitsgemeinschaften zu berichten, bei denen die Diskussion selbstständig in einem größeren Kreis außerhalb der Arbeitsgemeinschaft und zwischen den Gefangenen fortgesetzt wurde. Bisweilen brachten sich hier insbesondere Personen ein, die sich in der Gruppensituation zurückhaltend verhielten (Hapke, 1930, S. 101).

Unabhängig davon, aus welchen Beweggründen die Mitarbeit in den Arbeitsgemeinschaften angestrebt wurde, bestand bei den Gefangenen ein grundsätzliches Interesse an diesem Format; es existierten zeitweilig bis zu drei Arbeitsgemeinschaften parallel (Reimers, 2001, S. 503). In der Anstaltszeitung „Die Brücke“ wurde um Vorschläge für neu einzurichtende Arbeitsgemeinschaften gebeten (Anonym, 1928, S. 4). Ebenso kamen dort Protokolle aus Arbeitsgemeinschaften zum Abdruck (P., 1929, S. 25; Döringer, 1930, S. 51–52).

Fazit

Die Landesstrafanstalt Untermaßfeld galt bis zur nationalsozialistischen Machtübernahme, die zum Abbruch des Reformprojekts führte, als Mustergefängnis, deren Aktivitäten im Ausland mit großem Interesse verfolgt wurden (Cantor, 1935, S. 721–732). Erstmals wurde hier ein individualisierter Strafvollzug erprobt, der versuchte, sich an den

Bedürfnissen der Gefangenen zu orientieren. Dieser Erziehungsvollzug besaß ein Stufensystem und damit eine Belohnungsstruktur. Mit dem Aufstieg waren Erleichterungen und eine erweiterte Teilhabe am Anstaltsleben überwiegend in Form von Bildungsangeboten verbunden. Zu diesen gehörten unter anderem die aus der „freien“ Erwachsenenbildung übernommenen Arbeitsgemeinschaften. Ihr Besuch war freiwillig. Sie lebten von der Mitarbeit ihrer heterogenen Teilnehmerschaft. Die unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten, die es zu berücksichtigen galt, führten dazu, dass sich Teilnehmer teilweise nur schwer in die Diskussion innerhalb der Arbeitsgemeinschaft einzubringen vermochten. Ebenso gab es Gefangene, die die Arbeitsgemeinschaft als Raum nutzen wollten, um ihre eigenen Interessen zu verfolgen und bei nicht ausreichender Würdigung die Arbeit in der Arbeitsgemeinschaft sogar zu untergraben versuchten. In dieser Situation bestand die Aufgabe des Fürsorgers darin, lenkend einzugreifen, die Teilnehmer einzubinden bzw. das dominante Verhalten einzelner Gefangener einzufangen und somit für einen Ausgleich zu sorgen. Der größte Unterschied zur „freien“ Erwachsenenbildung war, abgesehen von der äußerst heterogenen Zusammensetzung der Gefangenen, die Teilnahme aufgrund angepassten Verhaltens mit dem Ziel, in den Besitz bestimmter Vergünstigungen zu gelangen. An dieser Stelle glich der individualisierte Erziehungsvollzug immer noch dem Disziplinierungsvollzug früherer Jahre. Letztlich war nicht jeder Gefangene für einen auf Erziehung ausgerichteten Strafvollzug empfänglich, der damit an seine Grenze stoßen sollte.

Literatur

- ANONYM, 1928. Bekanntmachung. *Die Brücke*. Untermaßfeld: Landesstrafanstalt, 1, S. 4.
- ARNOLD, Rolf, 1995. *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Hohengehren: Schneider. ISBN 3-87116-783-5.
- CANTOR, Nathaniel, 1934. Prison Reform in Germany – 1933. *Journal of Criminal Law and Criminology*. Chicago: Northwestern University Pritzker School of Law, 25, S. 84–90. ISSN 0091-4169.

- CANTOR, Nathaniel, 1935. Untermassfeld – An experiment in Prison Education. *Journal of Criminal Law and Criminology*. Chicago: Northwestern University Pritzker School of Law, 25, S. 721–732. ISSN 0091-4169.
- DÖRINGER, I., 1930. Protokoll der Arbeitsgemeinschaft des Herrn Landgerichtsdirektor Dr. Francke. *Die Brücke*. Untermaßfeld: Landesstrafanstalt, 2, S. 51–52.
- EBERLE, Hans-Jürgen, 1980. *Lernen im Justizvollzug. Voraussetzungen und Ansätze einer Justizvollzugspädagogik und ihrer Didaktik*. Frankfurt a. Main: Haag+Herchen. ISBN 3-88129-302-7.
- ELLGER, Hans, 1922. *Der Erziehungszweck im Strafvollzug*. Halle a. d. Saale: C. Marhold.
- FREDE, Lothar, 1926. Der Strafvollzug in Thüringen. In: *Der Strafvollzug in Stufen*. Hamburg-Fuhlsbüttel: Hamburgische Gefangenenanstalten, S. 36–53.
- FREDE, Lothar, 1927. Der Strafvollzug in Stufen. In: FREDE, Lothar & GRÜNHUT, Max (ed.). *Reform des Strafvollzugs. Kritische Beiträge zu dem Amtlichen Entwurf eines Strafvollzugsgesetzes*. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter, S. 102–136.
- Gefängnisse in Thüringen, 1930. *Berichte über die Reform des Strafvollzugs*. Weimar: Panses.
- GIESELER, Hanns, 1930. Die Einzelbehandlung auf der I. Stufe. In: *Gefängnisse in Thüringen*. Weimar: Panses, S. 82–96.
- GMÜR, Rudolf & ROTH, Andreas, 2008. *Grundriss der deutschen Rechtsgeschichte*. 12. Auflage. Köln/München: Heymann. ISBN 978-3-452-26859-4.
- HAPKE, Eduard, 1930. Die Behandlung in der Gemeinschaftshaft der II. Stufe. In: *Gefängnisse in Thüringen*. Weimar: Panses, S. 96–105.
- HAPKE, Eduard, 1930a. Lebenslauf eines jungen Zuchthausgefangenen. *Zeitschrift für Kinderforschung*. Langensalza: Beyer, 37, S. 208–219.
- HOLLER, Ernst, 1930. Über Selbstverwaltung Gefangener. Erfahrungen in der Strafanstalt Untermaßfeld. *Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*. Leipzig: Quelle&Meyer, 5, S. 608–620.
- KREBS, Albert, 1972. Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in deutschen Strafanstalten. *Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft*. Berlin: Walter de Gruyter, 84, S. 559–584. ISSN 1612-703X.
- KREBS, Albert, 1978. Franz von Liszt (1861–1919). In: MÜLLER-DIETZ, Heinz (ed.). *Freiheitsentzug. Entwicklung von Praxis und Theorie seit der Aufklärung*. Berlin: Duncker&Humblot, S. 155–169. ISBN 978-3-428-04108-4.
- KREBS, Albert, 1978a. Gustav Radbruch. In: MÜLLER-DIETZ, Heinz (ed.). *Freiheitsentzug. Entwicklung von Praxis und Theorie seit der Aufklärung*. Berlin: Duncker&Humblot, S. 217–226. ISBN 978-3-428-04108-4.

- KREBS, Albert, 1978b. Landesstrafanstalt in Untermaßfeld. Wesen, Organisation und Grenzen des Vollzugs. In: MÜLLER-DIETZ, Heinz (ed.). *Freiheitsentzug. Entwicklung von Praxis und Theorie seit der Aufklärung*. Berlin: Duncker&Humblot, S. 287–299. ISBN 978-3-428-04108-4.
- KREBS, Albert, 1978c. Volkshochschularbeit im Gefängnis. In: MÜLLER-DIETZ, Heinz (ed.). *Freiheitsentzug. Entwicklung von Praxis und Theorie seit der Aufklärung*. Berlin: Duncker&Humblot, S. 300–313. ISBN 978-3-428-04108-4.
- KRÜGER, Julian, 2011. *Systeme und Konzepte des progressiven Strafvollzugs*. Baden-Baden: Nomos. ISBN 978-3-8329-6961-5.
- LEYBOLD, Otto, 1926. In der Strafanstalt. *Das Bayernland*. München: Bayerland-Verlag, 37, S. 162–169.
- MATHES, Werner, 1928. Schach, unser Spiel. *Die Brücke*. Untermaßfeld: Landesstrafanstalt, 1, S. 2.
- MATHES, Werner, 1928a. Unser Ziel. *Die Brücke*. Untermaßfeld: Landesstrafanstalt, 1, S. 5–6.
- MATHES, Werner, 1929. Selbsterziehung unter Ausnutzung der gegebenen Möglichkeiten. *Die Brücke*. Untermaßfeld: Landesstrafanstalt, 1, S. 16–17.
- MATHES, Werner, 1929a. Das meist gelesene Buch! *Die Brücke*. Untermaßfeld: Landesstrafanstalt, 1, S. 22.
- MATHES, Werner, 1929b. Mein Erlebnis mit der Person Gandhi. *Die Brücke*. Untermaßfeld: Landesstrafanstalt, 1, S. 25.
- MATHES, Werner, 1930. Benutzung der Anstaltsbücherei. *Die Brücke*. Untermaßfeld: Landesstrafanstalt, 2, S. 43–44.
- OLBRICH, Josef, 2001. *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich. ISBN 978-3-8100-3349-9.
- P., Josef, 1929. Aus dem Protokoll einer Arbeitsgemeinschaft über Gandhi. *Die Brücke*. Untermaßfeld: Landesstrafanstalt, 1, S. 25.
- RADBRUCH, Gustav, 1994. Der Erziehungsgedanken im Strafwesen. Festvortrag anlässlich des hundertjährigen Bestehens der Gefangenenfürsorge Baden. In: KAUFMANN, Arthur (ed.). *Gustav Radbruch. Gesamtausgabe*. Bd. 10: Strafvollzug. Heidelberg: Müller, S. 71–79. ISBN 978-3-8114-5293-0.
- REIMERS, Bettina Irina, 1998. Volksbildungs- und Volkshochschulbewegung. In: KERBS, Diethart & REULECKE, Jürgen (ed.). *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal: Hammer, S. 355–368. ISBN 978-3-87294-787-1.
- REIMERS, Bettina Irina, 2000. *Die Neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen 1919–1933* [online]. Tübingen. PHD-Thesis. Eberhard-Karls-Universität. Available at: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-2546>.

- RÖSCH, Friedrich, 1930. Die III. Stufe als Selbstverwaltungsgruppe. In: *Gefängnisse in Thüringen*. Weimar: Panses, S. 105–123.
- SAGASTER, Ursula, 1980. *Die thüringische Landesstrafanstalt Untermaßfeld in den Jahren 1923–1933. Zur Methodik des Strafvollzugs in Deutschland*. Frankfurt a. Main: Lang. ISBN 978-3-8204-6401-6.
- SCHMIDT, Eberhard, 1995. *Einführung in die Geschichte der deutschen Strafrechtspflege*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. ISBN 978-3-525-18101-0.
- SEITTER, Wolfgang, 2007. *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann. ISBN 978-3-7639-1946-8.
- WITTER, Katharina, 1998. Das Zuchthaus Untermaßfeld 1913–1945. In: MOCZARSKI, Norbert (ed.). *75 Jahre Thüringisches Staatsarchiv Meiningen*. Meiningen: Frankenschwelle, S. 255–294. ISBN 978-3-86180-074-3.
- WIEGAND, Heinz, 1930. Die erzieherische Behandlung auf der II. Stufe. In: *Gefängnisse in Thüringen*. Weimar: Panses, S. 23–31.
- WUNSCH, Albert, 1986. *Die Idee der „Arbeitsgemeinschaft“. Eine Untersuchung zur Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit*. Frankfurt a. Main: Lang. ISBN 978-3-8204-9679-6.
- ZIRKER, Otto, 1924. *Der Gefangene. Neuland in der Erziehung in der Strafanstalt*. Werther: Fackelreiter.

Vom Überschreiten der „Schattenlinie“. Zur Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Selma Haupt^a

Christian Timo Zenke^b

^a RWTH Aachen University, Faculty of Educational Science
selma.haupt@rwth-aachen.de

^b Bielefeld University, Faculty of Educational Science
timo.zenke@uni-bielefeld.de

Received 5 August 2021

Accepted 21 December 2021

Available online 30 June 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-1-007

Abstract Bridging the “Shadow Line”. Action Research of the 1970s between the Poles of Theory and Practice

Starting from the discussion on the theory-practice relation in educational science, this article focuses on the tradition of action research, particularly in the course of the 1970s. Using the example of Laborschule Bielefeld, a state-run experimental school, it examines the challenges that arise in the attempt to fundamentally question the boundaries between theory and practice in the mode of action research. Not only does it become apparent that the tension between theory and practice cannot be completely resolved – even if an attempt is made to resolve it constructively in a group of “teacher researchers” who

act as autonomously as possible – but the fundamental difficulties of participatory research in the field of pedagogy are revealed.

Keywords action research, theory-practice relation, school development

Einleitung

Das Theorie-Praxis-Verhältnis ist ein die Erziehungswissenschaft schon immer begleitendes¹, ja, sie als Disziplin sogar grundsätzlich beun-

1 So hält auch Langewand im Historischen Wörterbuch der Pädagogik fest, dass es in der Verhandlung des Verhältnisses von Theorie und Praxis – von der Antike bis heute – keine „Einigkeit über das Rangverhältnis zwischen Theorie und Praxis“

ruhigendes Thema: von Erich Weniger, der 1952 vor einer „falsche[n] Entgegensetzung von zwei Zusammenhängen“ warnte – „hier [der] wissenschaftliche[n] Theorie mit ihrer unabhängigen Systematik, dort [der] praktische[n] Erfahrung mit der ihr immanenten Legitimation für die Gestaltung der künftigen Arbeit“ (Weniger, 1952, S. 8) – bis hin zu Martin Rothland, der jüngst in der *Zeitschrift für Pädagogik* eine „strukturelle Differenz von Wissenschaft und Berufspraxis, von forschungsbasiertem wissenschaftlichen Wissen und erfahrungsbasiertem praktischen Wissen“ konstatierte (Rothland, 2020, S. 279).

Zwar dürfte es in Anbetracht dieser langjährigen Auseinandersetzung kaum möglich sein, eine vollständige, vielleicht sogar in sich schlüssige Geschichte ebenjener Diskussion zu entfalten², im Folgenden soll aber dennoch der Versuch unternommen werden, zumindest *einen* Aspekt ebendieser Geschichte genauer in den Blick zu nehmen und zu analysieren. So soll am Beispiel der 1974 eröffneten Laborschule Bielefeld das besondere Verhältnis von Theorie und Praxis im Feld der deutschsprachigen Aktions- und Handlungsforschung ausführlicher untersucht und diskutiert werden, um auf diesem Wege einen Beitrag nicht nur zur Geschichte des Theorie-Praxis-Verhältnisses speziell in den 1970er Jahren zu leisten, sondern ebenso zur weiteren systematischen Auseinandersetzung mit der Frage, welche Spannungen und Herausforderungen sich ergeben, wenn der Versuch unternommen wird, partizipative Forschung als Annäherungsgeschehen zwischen schulischer und wissenschaftlicher Praxis zu betreiben. Bevor dies geschehen kann, soll allerdings zum Zwecke der historiographischen Rahmung zunächst ein kurzer Blick auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Deutschland der 1970er Jahre geworfen werden, um so das Spannungsfeld zu umreißen, in dem sich dieser Versuch bewegt.

(Langewand, 2004, S. 1016) gebe. Vielmehr reflektiere dieses „Begriffspaar den Verlust selbstverständlicher Beziehungsverhältnisse und unproblematischer pädagogischer Institutionen“ (ebd.).

2 Unterschiedliche Versuche der Systematisierung finden sich z.B. bei Oelkers (1976), Neuweg (2004), Rothland (2020).

Zur Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den 1970er Jahren

Die Diskussion des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Bundesrepublik Deutschland der 1970er Jahre war nicht nur geprägt durch eine Vielzahl an *Stimmen*, sondern ebenso durch eine Vielzahl an *Positionen*. Ja, fast scheint es, als sei das auch in den Jahrzehnten zuvor diskutierte Theorie-Praxis-Verhältnis (Schleiermacher, 1826/2000; Weniger, 1952) in der politisch aufgeladenen Diskussionskultur der 1970er Jahre auf besonders fruchtbaren Boden gefallen. So resümierte etwa Heinrich Roth bereits zu Beginn des Jahrzehnts, Erziehungswissenschaft sei seit „jeher als *Theorie einer Praxis*“ zu verstehen und so habe sie „schon immer erfahren, daß jede ihrer Aussagen, die sie produziert, in Handlungsanweisungen umgemünzt werden“ (Roth, 1971, S. 19) könne. Anschließend an den Positivismusstreit der 1960er Jahre konstatierte er dementsprechend auch für die Erziehungswissenschaft, dass deren Erkenntnisse im Sinne Adornos immer „gesellschaftspolitisch handlungsrelevant“ seien, während ihr Ausgangspunkt – im Sinne Poppers – „nicht Tatsachen, sondern Probleme“ seien (Roth, 1971, S. 20). In einer weniger versöhnlichen Geste hingegen betrachtete Oelkers knapp zehn Jahre später den „Doppelcharakter der Disziplin als theoretische und praktische“ (Oelkers, 1979, S. 849) sowie das damit einhergehende Vermittlungsproblem von Theorie und Praxis als *die* zentrale Schwierigkeit der Erziehungswissenschaft – und konstatierte an anderer Stelle: „Zwischen Einzelwissenschaften und Handlungspraxis gerät die Pädagogik unvermittelt in das Dilemma, praktisch nicht leisten zu können, was sie theoretisch weiß, und theoretisch nicht wissen zu können, was sie praktisch tun muß“ (Oelkers, 1976, S. 18). Vor diesem Hintergrund, so Oelkers weiter, müsse die Erziehungswissenschaft letztlich als „Vermittlungswissenschaft“ (Oelkers, 1976, S. 19) neu begründet werden, denn eine solche Vermittlung könne „das Offerieren von theoretischen und praktischen Hilfen besserer Bewältigung und angemessener Bewahrung sein“ (Oelkers, 1976, S. 51).

Diesen grundsätzlichen disziplinären Bestimmungsfragen Rechnung tragend, widmete sich schließlich auch der 6. DGfE-Kongress 1978 dem Thema der „Handlungsrelevanz erziehungswissenschaftlicher

Erkenntnisse“ (Blankertz, 1978, S. 6). So müsse die Erziehungswissenschaft, wie Egon Schütz es in seinem damaligen Hauptreferat formuliert, sich nicht nur selbst „ihrer ‚Praxisrelevanz‘ versichern, sondern diese auch als Nachweis ihrer Existenzberechtigung nach außen vehement“ (1978, S. 23) vertreten. Bei einem solchen Versuch jedoch, so Schütz weiter, zeigten sich verschiedene Positionen, die zwischen einem in der Praxis vertretenen „Dogmatismus der Erfahrung“ und von der Wissenschaft verteidigten „Nützlichkeit des Instrumentes ‚Forschung‘“ (1978, S. 23) auf der einen Ebene sowie eines metatheoretischen „Kampf[es] um die Trophäe ‚praktisch folgenreiche Theorie‘ jenseits schierer Opportunität und blindem Pragmatismus“ auf der anderen Ebene zu verorten seien. Er schlussfolgert daher letztlich, dass die Vermittlung von Theorie und Praxis überlebenswichtig für die Erziehungswissenschaft sei, da diese sonst „nicht nur ihre Glaubwürdigkeit, sondern auch ihren Sinn“ (Schütz, 1978, S. 24) verliere. Oelkers wiederum machte in seiner bereits 1976 erschienenen Monografie *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik* hinsichtlich dieser Aufgabe deutlich, dass es nicht an einer mangelnden Fähigkeit des Einzelnen liege, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis so schwierig sei, sondern dass auch der Praktiker, wenn er Erziehungswissenschaft betreibe, zum Theoretiker werde – und andersherum – weshalb ein solcher „Ringtausch von ‚Praktikern‘ in die Theorie und ‚Theoretikern‘ in die Praxis keine Abhilfe“ (1976, S. 148) schaffe. Während Oelkers auf diesem Wege jedoch versuchte, das Theorie-Praxis-Verhältnis als erziehungswissenschaftliches Grundproblem und damit die Vermittlung als zentrale erziehungswissenschaftliche Aufgabe zu bestimmen, so formuliert Roth – demgegenüber fast schon naiv – einige Jahre früher, dass die Wissenschaft sich im Kontext der Bildungsreform angeboten hätte, mit „wissenschaftlichen Methoden Probleme der Praxis zu lösen“, da „die Kulturpolitik [...] nach wissenschaftlicher Rückendeckung und Absicherung“ (1971, S. 18) gesucht habe.

Mit anderen Worten: Während die verschiedenen Protagonist*innen der Theorie-Praxis-Diskussion der 1970er Jahre sich hinsichtlich einer grundsätzlichen Handlungsrelevanz der Erziehungswissenschaft noch weitestgehend einig waren, fielen die Antworten auf die damit

verbundene Frage, wie eine ebensolche Handlungsrelevanz – die dann auch von „der Praxis“ als solche verstanden würde – denn tatsächlich erreicht werden könne, doch sehr unterschiedlich aus. Dies berücksichtigend, soll im Folgenden deshalb zumindest *eine* der in diesem Zusammenhang immer wieder formulierten und diskutierten Antworten etwas genauer in den Blick genommen und – am Beispiel der Laborschule Bielefeld – im Anschluss auch genauer analysiert werden: diejenige der Aktionsforschung.

Aktionsforschung als forschende Verbesserung der Praxis

Anknüpfend an entsprechende Vorarbeiten insbesondere durch Kurt Lewin und Stephen Corey in den 1950er Jahren ist der Ansatz der Aktionsforschung als eine spezielle Form der empirischen Forschung an einer besonders engen Verbindung von Theorie und Praxis sowie an einem veränderten Verständnis derselben interessiert (vgl. hierzu genauer Hollenbach & Tillmann, 2009, S. 16). Mit diesem Anliegen ist er dabei in den wissenschaftsgeschichtlichen Kontext sowohl der Erziehungswissenschaft und der bildungspolitischen Reformbemühungen eingebunden als auch in denjenigen der gesamtgesellschaftlichen Umbrüche speziell der 1970er Jahre.³ In diesem Zusammenhang waren es, wie Herbert Altrichter gezeigt hat, vor allem „junge und nicht etablierte ForscherInnen“ (2009, S. 25), die sich Ende der 1960er Jahre im „Protest gegen die methodologischen Konventionen der Sozialforschung“ (2009, S. 25) – und einhergehend damit auch im Protest gegen „die Traditionen der hierarchisch-autoritären, prädemokratischen Wissenschaftsorganisation, die an den Universitäten kultiviert worden waren“ (2009, S. 25) – wendeten und mit der Handlungsforschung eine *andere* Art von Wissenschaft betreiben wollten. Das damit aufgerufene Feld der Aktionsforschung lässt sich vor diesem Hintergrund denn auch eher als eine Art der gemeinsamen „Suchbewegung“ beschreiben – was sich auch bereits an den diversen Namen zeigt, unter

3 Siehe hierzu genauer Unger, 2014, S. 14; Kremer, 2009; Tenorth, 2014; Frese et al., 2003; Gilcher-Holtey, 2008; Kraushaar, 2008; Unger, 2014, S. 4; Baader, 2008; Bernhard & Keim, 2009.

denen ebendieses Feld diskutiert wurde⁴: „Handlungsforschung, Aktionsforschung, aktivierende Sozialforschung, handlungsorientierte Forschung, betroffenenorientierte Forschung, eingreifende Praxisforschung“ (Altrichter, 2008, S. 31).

Trotz dieser unterschiedlichen Begrifflichkeiten hatten alle Ansätze jedoch das gemeinsame Anliegen, eine engere Verbindung von Theorie und Praxis forschungspraktisch umzusetzen (Unger, 2014, S. 14) und dabei *mit* und *durch* Forschung verändernd in die Praxis einzugreifen. Oder, wie Kramer et al. es 1979 in einer Art Resümee der unter anderem von ihnen im Laufe der 1970er Jahre vorangetriebenen Bemühungen in Sachen Aktionsforschung formulieren:

„Forschung ist Aktion, Handeln in der Wirklichkeit, Forschung ist gesellschaftliche Praxis und bewußt als solche konzipiert.

Im Gegensatz zu den Normen wissenschaftlichen Arbeitens der traditionellen Sozialforschung, die Distanz des Forschers vom Forschungsgegenstand [...] erfordert, sucht Aktionsforschung die Distanz zum Untersuchungsgegenstand aufzulösen und als Forschungsziel an praktischen gesellschaftlichen Veränderungen mitzuarbeiten.“ (Kramer et al., 1979, S. 29)

Ganz in diesem Sinne verfolgten viele Ansätze der deutschen Aktionsforschung in den 1970er Jahren schließlich auch „weitreichende emanzipatorische und politische Ambitionen, die häufig marxistisch geprägt waren“ – was wiederum (auch wenn es nicht alle Ansätze betraf) die Wahrnehmung der Aktionsforschung von außen prägte (Unger, 2014, S. 15). So verstanden sich Teile der Aktionsforschung denn auch explizit als „oppositionell“ zum politischen System stehend

4 Dies zeigt sich auch in einem Thementeil der Zeitschrift für Pädagogik 1975, in dem unter dem Titel „Theorie- und Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft“ vor allem das Verhältnis zwischen empirischer Sozialforschung und Handlungsforschung bzw. auch die Bezeichnung dieser beiden Zugänge sehr kontrovers diskutiert wird (Haeberlin, 1975; Blankertz & Gruschka, 1975; Mollenhauer & Rittelmeyer, 1975).

und ihre Bemühungen als einen Versuch, „den Unterprivilegierten und Machtlosen bei der Artikulation ihrer Interessen zu helfen“ (Altrichter, 2008, S. 32).⁵

Ausgangspunkt für die Aktionsforschung der 1970er Jahre war allerdings nicht nur die allgemeine Kritik an der traditionellen Sozialforschung – an „ihrer Verdinglichung der Subjekte, ihre[n] ,okkulten Techniken‘, ihre[m] Mangel an praktischem Einfluss“ (Altrichter, 2009, S. 24) – sondern darüber hinaus zugleich die bewusste Abgrenzung speziell von der empirisch-analytischen Schulforschung und deren Herangehensweise, Prozesse der Forschung und Analyse zu trennen von der Frage, „ob die Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Praxis nützlich“ sein könnten (Tillmann, 2009, S. 103). In grundsätzlicher Abgrenzung von einer solchermaßen als praxisfern kritisierten quantitativ-empirischen Schul- und Sozialforschung wurde die Aktionsforschung der 1970er Jahre insofern als alternative Form der Forschung konzipiert, im Rahmen derer „Akteure der pädagogischen Arbeit“ in die Forschung mit einbezogen wurden und deren Ergebnisse „nicht auf eine Verifizierung von Hypothesen, sondern auf Verbesserungen in der Praxis ausgerichtet“ waren (Tillmann, 2009, S. 103).

Gerade mit Blick auf eine solche „Neuthematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der methodologischen Debatte“ (Moser, 1975, S. 801) war es insofern das zentrale Anliegen der Aktionsforschung insbesondere in den 1970er Jahren, als politisches Projekt eine andere Form der Wissenschaft zu betreiben: eine Wissenschaft, die die Distanz zwischen Forscher*innen und Beforschten, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Wissenschaft und Alltag aufheben sollte, um so mit der Forschung verändernd in Praxis einzugreifen.

5 Gleichzeitig jedoch wurden – bei aller Emphase für ein solchermaßen politisch motiviertes „Aufbrechen des Theorie-Praxis-, des Subjekt-Objekt- und des Wissenschafts-Politik-Verständnisses“ (Horn, 1979, S. 9) – immer wieder auch die mit einer solchen Ausrichtung verbundenen Ambivalenzen des eigenen Ansatzes thematisiert: So etwa wenn Kramer et al. von einem „Balanceakt“ sprechen, der darin bestehe, dass die Forscher*innen auch noch solche bleiben und eben nicht zu reinen Aktivist*innen werden sollten (1979, S. 31).

Theoriearbeit im Zeichen der Praxis: Die Laborschule Bielefeld und ihre Aufbaukommission (1970–1974)

Einer derjenigen Orte, an denen die skizzierten methodologischen wie politischen Diskussionen zum Thema „Aktionsforschung“ bereits relativ früh einen wichtigen Stellenwert einnahmen, waren die beiden 1970 gegründeten und 1974 schließlich eröffneten Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg. Zwar wurde in deren 1971 erschienenen theoretischen Gründungsschriften (Hentig et al. 1971a; 1971b) zunächst nur am Rande auf den deutschsprachigen, sich damals erst in seinen Anfängen befindenden Diskurs zum Thema Bezug genommen; zumindest der englischsprachige Begriff des *action research* sowie die damit aufgerufenen Erwartungen an eine gezielte Vermittlung zwischen Theorie und Praxis jedoch nahmen auch hier bereits eine überaus prominente Rolle ein.

So heißt es beispielsweise an zentraler Stelle der beiden genannten Schriften, eine „Reihe von Forschungs- und Experimentalaufgaben“ der Versuchsschulen werden das sein, „was man *action research* nennt: die Erforschung von etwas, indem man es tut, jedoch in der Weise, daß die laufend gewonnenen Erkenntnisse ständig auf die Tätigkeiten zurückwirken und somit das Substrat der Forschung wieder ändern“ (Hentig et al., 1971a, S. 73). Und einige Seiten später heißt es sodann mit Blick auf den Bereich speziell der „Innovationsforschung“:

„Die Reform von Schule und Hochschule, von allgemeinen, ausgedehnten und vielfältig mit den übrigen gesellschaftlichen Einrichtungen verzahnten Institutionen kann nicht aus einem mehr oder weniger direkten Übergang von Veraltetem zu Neuem, von als falsch Erkanntem zu nunmehr als richtig Erkanntem bestehen. Es handelt sich dabei vielmehr um einen komplexen Prozeß, in dem nicht nur Theorie und Praxis in einem wechselseitigen Rückkoppelungsverhältnis zueinander stehen, sondern in dem sich auch jeweils so viele unbekannte Probleme einstellen, wie man bekannte Probleme löst und damit eine neue Gesamtlage schafft.“ (Hentig et al., 1971a, S. 82)

Ganz in diesem Sinne konstatierte Hartmut von Hentig, als Initiator beider Einrichtungen, denn auch einige Jahre später in seiner Rede zur Eröffnung der beiden Schulprojekte im September 1974, deren „wissenschaftliche[s] Prinzip“ sei wohl das, „was sie von anderen Einrichtungen am deutlichsten“ auszeichne – und er ergänzt: „Wir erhoffen uns, daß die didaktische und schulpädagogische Forschung in Bielefeld [von unserer Arbeit] angeregt und daß an diesem ‚pädagogischen Klinikum‘ der Abstand zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis abgebaut wird“ (1974, S. 15). Der Ausgangspunkt der Schulgründungen war also zunächst einmal die Diagnose eines bereits vorhandenen *Abstands* „zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis“, der sodann jedoch nicht *aufgelöst*, sondern vielmehr schrittweise *abgebaut* und im Sinne jenes „wechselseitigen Rückkoppelungsverhältnis[ses]“ (Hentig et al., 1971a, S. 82) zugleich produktiv für eine „Reform von Schule und Hochschule“ genutzt werden sollte. Theorie und Praxis sollten in den Schulprojekten also nicht ununterscheidbar werden, sondern sich vielmehr systematisch annähern und aneinander reiben.

Ebendiese reibungsvolle Annäherung jedoch sollte dabei zugleich von *zwei Seiten* geschehen: So folgte die Laborschule – um die es an dieser Stelle im Folgenden in erster Linie gehen wird⁶ – auf der einen Seite von Beginn an einer spezifischen *Idee* von Schule, derjenigen nämlich der „Schule als Erfahrungsraum“ (Hentig, 1973a), und zielte in diesem Zusammenhang darauf ab, bestimmte „Erkenntnishypothesen“ und „pädagogische Prinzipien“ in der Praxis zu erproben (Hentig, 1985, S. 6). Auf diesem Wege sollte zugleich der damaligen administrativ vorangetriebenen Gesamtschulentwicklung „empirischer Flankenschutz“ (Hentig, 1985, S. 8) gegeben werden. Mit anderen Worten: Man begann 1974 nicht auf offenem Feld, sondern vielmehr mit einer ganz bestimmten Vorstellung von Schule, Bildung und Erziehung. Auf der anderen Seite jedoch sollte die Praxis in der

6 Zu den Gründungs- und Anfangsjahren des Oberstufen-Kollegs siehe genauer Jung-Paarmann, 2014.

Versuchsschule zugleich theoretisch „mündig“ gemacht werden, um so die „Erfahrung wieder [...] zu Wort kommen [zu] lassen“ (Hentig, 1977/1982, S. 45). Ganz im Sinne der Aktions- und Handlungsforschung ging es den Gründer*innen der Laborschule also nicht allein darum, zuvor theoretisch entwickelte Überlegungen im Schul- und Unterrichtsalltag zu erproben, sondern zugleich darum, aus ebendiesem Alltag heraus sowohl die allgemeine schulische Praxis als auch die Erziehungswissenschaft und deren Theoriebildung nachhaltig zu verändern.

Dementsprechend wurde in den ersten 15 Jahren ihres Bestehens denn auch nicht (wie es heute der Fall ist) zwischen schulischer und wissenschaftlicher Einrichtung Laborschule unterschieden. Im Gegenteil: Alle Mitarbeiter*innen der Schule erhielten zu Forschungszwecken eine pauschale Unterrichtsstundenermäßigung und sollten sowohl als Lehrer*innen wie auch als Forscher*innen agieren – in der hauseigenen Terminologie: als „Lehrerforscher“ –, um auf diesem Wege die „Rollentrennung“ zwischen Theoretiker*innen und Praktiker*innen möglichst vollständig aufzuheben (vgl. Döpp et al., 2007, S. 17). Oder, wie Gerd Büttner es in einem laborschulinternen Arbeitspapier aus dem Jahr 1973 formulierte:

„Die Handlungsforschung scheint, wenigstens ihrer theoretischen Konzeption nach, die Grundlagen für eine neue Kommunikationsbasis zwischen Forschern und Lehrern zu bieten. An der Laborschule in Bielefeld haben wir derzeit zumindest die organisatorischen Voraussetzungen für eine enge situationsbezogene Interaktion zwischen Lehrern und ‚Nicht-Lehrern‘ eingeplant. Alle Mitarbeiter des Projekts sind zwei Hauptfunktionen verpflichtet: unterrichten und forschen. D. h. ‚Forscher‘ werden unterrichten, ‚Lehrer‘ werden forschen.“ (Büttner, 1974, S. 51)

Trotz dieser angestrebten „Rückkopplung“ zwischen Theorie und Praxis jedoch stand im Mittelpunkt zumindest der ersten Jahre der Laborschule (1970–1974) zunächst zwangsläufig die *theoretische* Arbeit: So begann das Vorhaben „Bielefelder Schulprojekte“ bereits 1970, also vier Jahre vor

der tatsächlichen Eröffnung der Schulen, mit zwei sogenannten „Aufbaukommissionen“, die in den folgenden Jahren an der sowohl pädagogischen wie auch räumlichen und wissenschaftlichen Konzeption der Schulprojekte arbeiteten. Diese Arbeit jedoch war dabei zunächst einmal weitestgehend praxisfern – oder zumindest *schul*-praxisfern: Beheimatet in einer alten Villa im Stadtzentrum Bielefelds arbeiteten die beteiligten Personen allein und in Kleingruppen an sogenannten Rahmencurricula, die für einen jeden Bereich der zukünftigen Schulen eine ausführliche Begründung und Konzeption enthalten sollten, vom Musikbereich über die Wirtschaftslehre bis hin zum Maschinenschreibunterricht.⁷

Auf ebendieses Erfordernis der Curriculumentwicklung zielte dementsprechend auch die damals bundesweit in der *ZEIT* veröffentlichte Stellenanzeige der beiden Aufbaukommissionen: „Die Mitglieder der Aufbaukommissionen haben den Auftrag, gemeinsam allgemeine pädagogische Ziel- und Funktionspläne für diese Projekte zu entwickeln. Sie haben ferner in ihrem jeweiligen Fachbereich Rahmen-Lehrpläne (Curriculumentwürfe) vorzubereiten, die der zukünftigen Lehrerschaft als Arbeitsgrundlage für die spezifische Curriculumentwicklung dienen sollen [...]“ (Harder, 1974, S. 125). Bewerber mit „fachlicher Kompetenz, praktischer Erfahrung in der Lehre [...] und Bereitschaft zum Teamwork“ wurden daher gebeten, zusammen mit ihrer Bewerbung die folgenden drei Fragen schriftlich zu beantworten (vgl. Harder, 1974, S. 126): „Was kritisieren Sie am gegenwärtigen Zustand des Unterrichts in Ihrem Fachbereich?“, „In welche Richtungen würden Sie Curricula-Reformen in Ihrem Fachbereich vorantreiben?“, „Wodurch wurden Sie zu diesen Überlegungen angeregt?“

Man erwartete von den Aufbaukommissionsmitgliedern insofern in erster Linie eine besonders ausgeprägte Reflexionsfähigkeit sowie die Bereitschaft, Neues zu denken und zu verschriftlichen, während

7 Vgl. zur Aufbaukommissionsphase der Schulprojekte genauer Harder, 1974; Hentig, 2009, S. 681–749; Jung-Paarmann, 2014, S. 45–108 sowie Büttner, 1977 – wobei Letzterer in diesem Zusammenhang gar von einer „Praxisfeindlichkeit“ (S. 49) der Aufbaukommission spricht.

eine „praktische Erfahrung in der Lehre“ zwar explizit erwünscht war, jedoch zugleich offengelassen wurde, ob es sich dabei um Erfahrungen in „Schule, Hochschule oder Erwachsenenbildung“ handeln solle (Harder, 1974, S. 126). Mit anderen Worten: Man suchte nicht in erster Linie Personen mit langjähriger Erfahrung in der Schulpraxis, sondern vielmehr solche, die ihren jeweiligen Fachbereich sowohl theoretisch hinterfragen als auch praktisch verändern wollten – und dies gerne auch vor einem eher universitären Hintergrund.⁸

Vor dem Hintergrund dieser eher *theoretisierend* geprägten Aufbaukommissionszeit ist es daher auch kaum verwunderlich, dass der im Herbst 1974 vollzogene Übergang von der Planungs- in die Praxisphase von den Beteiligten als durchaus herausfordernd wahrgenommen wurde. Dies antizipierend, heißt es denn auch in einem der zu diesem Zeitpunkt bereits vorliegenden Rahmencurricula, die „Planer der Laborschule“ hätten einerseits vor einer Fülle von wissenschaftlichen Einzeldaten und Forschungsergebnissen gestanden, die weder „in einen theoretischen Rahmen zusammenzufassen“ noch „zu handhabbaren Lernzielen zusammenzuschließen“ seien, andererseits aber sähen sie sich zugleich mit der Aufgabe konfrontiert, „auf die Herausforderung dieser Daten für eine Praxis zu antworten, die durch diese Daten allererst konstituiert“ werden solle (Harder & Calliess, 1974, S. 36). Ebendiese Herausforderung in den Blick nehmend, konstatierte Hartmut von Hentig denn auch in seiner bereits zitierten Eröffnungsrede von 1974, es handele sich bei ebendiesem Moment der Schuleröffnung um den wohl „neueste[n]‘ Augenblick, den es in der Geschichte unserer bei den Einrichtungen je geben wird“ – und er ergänzte:

„Nie wieder wird alles noch einmal so offen, so unvorhersehbar sein wie in diesem Moment, in dem wir die Schattenlinie vom

8 Dementsprechend lag im März 1973 das Durchschnittsalter der damals 28 Aufbaukommissionsmitglieder denn auch bei 35,4 Jahren – bei einer Promovierten-Quote von mehr als 50 % und einem (das sei an dieser Stelle zumindest angemerkt) absolut unausgewogenen Geschlechterverhältnis von 24 Männern und 4 Frauen (vgl. Harder, 1974, S. 103).

Planen zum Handeln überschreiten, vom Vorsatz zur Wirklichkeit. [...] Zwar ist längst nicht mehr alles, was wir gewollt haben, möglich, längst haben wir uns in vielem auf den zweitbesten Weg begeben, längst haben wir uns auf Kompromisse festgelegt. Aber wir sind noch in keinem Punkt überführt, noch kann keiner sagen, daß es die falschen Kompromisse waren, noch kann keiner sich um eine Anstrengung drücken mit dem Argument, daß es doch nicht mehr lohne.“ (Hentig, 1974, S. 3)

Praxisexperimente im Zeichen der Theorie: Die ersten Jahre nach Eröffnung der Laborschule im Herbst 1974

Die ersten Jahre nach Überschreiten dieser „Schattenlinie“ waren dann allerdings tatsächlich von der „Überführung“ – oder zumindest: Korrektur – jener zuvor getroffenen Entscheidungen geprägt. So verabschiedete man sich zum Beispiel bereits sehr schnell von der Idee, dass die Schüler*innen sich ihren Unterricht spontan selbst wählen könnten – indem sie gewissermaßen frei von einem Bereich der Schule zum anderen vagabundierten⁹ –, und auch die Nutzung der Großraumfelder der Schule entwickelte sich in den ersten Jahren deutlich anders als ursprünglich geplant. Konzipiert als offene, möglichst variabel zu nutzende „Lernlandschaft“ wurden in den Jahren nach ihrer Eröffnung schon bald mehr und mehr starre Strukturen eingezogen: zunächst Buden und Sichtschutzsegel, dann Bretterzäune und 1979 schließlich sogar feste Wände, die den Großraum in mehrere „Quasi-Klassenzimmer“ (Gerngroß-Haas, 1980, S. 83) unterteilten. Die ursprüngliche, während der Aufbaukommissionszeit entwickelte, auf Teamteaching, verschiedene Gruppengrößen und freie Bewegung ausgerichtete Idee der schulischen Lernlandschaft drohte insofern schon bald an der schulischen Wirklichkeit zu scheitern. Anders als in den übrigen Großraumschulen der 1970er Jahre jedoch gelang es dem Kollegium der Laborschule nach und nach, das hier offenkundig werdende *mismatch*

9 Siehe hierzu u.a. Peter, 1977, S. 114 ff., der in diesem Zusammenhang sogar von einem „Praxischock der Planer nach Schuleröffnung“ (S. 115) spricht.

zwischen Theorie und Praxis produktiv aufzulösen – und zwar durch die Entwicklung pädagogischer Neuerungen in der ganz konkreten Alltagspraxis. Da sich also die zuvor entwickelte *Idee* des Großraum-Unterrichts nur schwer mit den vorgefundenen *Praxisbedingungen* vereinbaren ließ, entwickelten die Lehrerinnen und Lehrer schließlich eine Art „Großraumdidaktik“, die auch heute noch im Schul- und Unterrichtsalltag der Laborschule Anwendung findet – und deren Kern die sogenannte „Versammlung“ bildet (vgl. hierzu genauer Zenke, 2019).

An anderen Stellen jedoch erwies sich die Vermittlung zwischen den grundsätzlichen theoretischen wie konzeptionellen Vorüberlegungen der Aufbaukommissionszeit auf der einen Seite und den in den folgenden Jahren aus der ganz konkreten Alltagspraxis heraus entwickelten Impulsen auf der anderen Seite als deutlich schwieriger – und führte mitunter gar zu nachhaltigen Konflikten innerhalb des Kollegiums. Dabei verliefen die zentralen Konfliktlinien allerdings weder zwischen „Theoretikern“ (also Personen mit eher wissenschaftlichem Hintergrund und Karrierezielen) und „Praktikern“ (also Personen, die sich dezidiert als Lehrer*innen verstanden) noch zwischen ehemaligen Mitgliedern der Aufbaukommission und solchen Personen, die erst *nach* Eröffnung der Schule im Herbst 1974 ihren Dienst angetreten hatten. Die entscheidende Lagerbildung vollzog sich vielmehr in Abgrenzung bzw. Hinwendung zur Person Hartmut von Hentigs und dessen Vorstellungen von der pädagogischen wie wissenschaftlichen Identität der Laborschule. Denn obwohl Hentig selbst nur relativ geringen Einfluss auf die konkrete Arbeit der Aufbaukommission sowie die dortige Entwicklung der Rahmencurricula genommen hatte¹⁰, war er durch seine Rolle als „Gallionsfigur“ der Schulprojekte nach außen sowie als deren Leitfigur nach innen doch zugleich von kaum zu unterschätzender Bedeutung auch für die interne Diskussion der Schulprojekte.

Für die Alltagspraxis der Laborschule bedeutete dies konkret, dass sich schon bald eine innerschulische „Fraktion“ um Hentig herum

10 Zwischen Dezember 1970 und April 1971 war er sogar ein knappes halbes Jahr krankheitsbedingt komplett ausgefallen (Hentig, 2009, S. 715 ff).

bildete, die – wie es Klaus-Dieter Lenzen, ein damaliges Kollegiumsmitglied, jüngst in einem Zeitzeugeninterview zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule formulierte¹¹ – für eine Art offizielle „Hausphilosophie“ der Laborschule eintrat, während auf der anderen Seite eine eher unsystematische, von jener Hausphilosophie lediglich „inspirierte“ Laborschulpraxis entstand, die eher von den Lehrer*innen unter alltäglicher Ausnutzung der „Freiheiten der Versuchsanordnung“ entwickelt wurde. Zu diesen „zwei Seiten“ der Laborschule wiederum heißt es in dem entsprechenden Gespräch sodann weiter:

„Die eine [Seite] war ‚von oben‘ dominiert, sie wirkte eher abgehoben, obwohl sie sich praxisnah gab und von sich behauptete, bis in die ‚schmuddelige‘ Praxis hinabzusteigen. Diese Seite vermittelte aber keine Reformschulpraxis, sondern sie streute pädagogische Bekenntnisse. Sie wirkte grundlegend und gesetzgebend und präsentierte sich bei all dem rhetorisch brillant. Die andere Seite war eher ‚von unten‘ bestimmt, praktisch, kreativ, bunt, unsystematisch und nicht auf Rhetorik aus. [...] Diese Praxisposition aber wurde zunehmend schulalltagsbestimmend. In der Regel bestand zwischen den ‚beiden Seiten‘ ein Spannungsverhältnis, das sich phasenweise aufschaukeln oder abschwächen konnte.“

An diesen retrospektiv formulierten Wahrnehmungen wird dabei sogleich ein doppeltes systematisches Problem der damaligen Bemühungen um eine Vermittlung von Theorie und Praxis im Modus der „Laborschul-Handlungsforschung“ (Büttner, 1974, S. 83) deutlich:

11 Das hier zitierte Interview mit Klaus-Dieter Lenzen wurde gemeinsam mit zahlreichen weiteren Zeitzeugengesprächen im Rahmen eines seit August 2016 laufenden Forschungsprojekts an der Universität Bielefeld mit dem Titel „Im Alltag der Reform‘: Eine Interview-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld“ geführt (hierzu genauer Zenke et al., 2019). Die solchermassen gesammelten Interviews sollen zum Abschluss des Forschungsprojekts im Jahr 2023 in Form eines Sammelbandes publiziert werden.

Erstens nämlich sprach „die Praxis“, die in der Laborschule ja eigentlich „mündig“ gemacht werden sollte, als solche eben keineswegs mit „einer Stimme“ – und auch ein von Hentig formuliertes „Konsensprinzip“ (vgl. Hentig, 1973b), welches aus der erwarteten Mehrstimmigkeit des Kollegiums letztlich eine einzige (Praxis-)Stimme der Organisation hätte formen sollen, erwies sich schon bald als untauglich, die sich anbahnenden Konflikte innerhalb des Kollegiums zu befrieden (vgl. hierzu auch Büttner, 1977). Darüber hinaus hatte die Laborschule *zweitens* bereits von Beginn an mit der Schwierigkeit zu kämpfen, jene oben skizzierte zweifache Annäherungsbemühung zwischen Theorie und Praxis miteinander in Einklang zu bringen: also auf der einen Seite mit einer dezidierten Idee von Schule gestartet zu sein, die sodann im „Praxis-Labor“ überprüft und gegebenenfalls angepasst werden sollte, während auf der anderen Seite zugleich darauf abgezielt wurde, neue Ideen und Konzepte aus der unmittelbaren Praxis heraus zu „erfinden“. So erwies es sich schon bald als kaum zu lösender Streitpunkt, wie mit solchen Praxispositionen umgegangen werden sollte, die jener ursprünglichen „Hausphilosophie“ der Laborschule zuwiderliefen: Sollten solche Positionen gleichberechtigt neben die „offizielle“, also insbesondere von Hartmut von Hentig öffentlich kommunizierte „Laborschulpädagogik“ treten? Konnten, ja durften sie Letztere vielleicht sogar grundlegend verändern und schließlich ganz ersetzen? Und falls Letzteres der Fall sein sollte: Wer durfte dann wann und wie entscheiden und öffentlich „verkünden“, dass eine solche Änderung vollzogen war – dass also „die Praxis“ tatsächlich „die Theorie“ verändert hatte?

Nicht zuletzt diese Vermittlungsschwierigkeiten führten in den ersten Jahren nach Eröffnung der Schule zu massiven Streitigkeiten innerhalb des Kollegiums: zu Streitigkeiten, die 1977 schließlich im Zuge des sogenannten „Buchkonflikts“ eskalierten, als mehrere Kolleg*innen ohne vorherige Rücksprache speziell mit Hartmut von Hentig ein Buch im Rowohlt-Verlag mit dem Titel *Laborschule Bielefeld – Modell im Praxistest* (Lehrergruppe Laborschule, 1977) veröffentlichten. In diesem bewusst „parteilich“ gehaltenen „Resümee“ der ersten drei Laborschuljahre benannten die Autor*innen nicht nur ausführlich die aus ihrer Sicht bestehenden „Widersprüche zwischen theoretischen Vorgaben,

Planungsprozessen und Schulwirklichkeit“ im „Alltag“ des „Reformprojekts“ (1977, S. 2), sondern forderten – unter Bezugnahme insbesondere auf zeitgenössische Autor*innen wie etwa Ivan Illich, Oskar Negt oder Katharina Rutschky – zugleich die dezidierte Hinwendung der Laborschule zu einer „Arbeiterkinderdidaktik“ (Görlich, 1977). Hentig wiederum, der sich und „seine“ Schule durch diese Publikation öffentlich „unglaublich“ (2009, S. 859) gemacht sah, reagierte mit diversen Interventionsbemühungen und drohte zwischenzeitlich sogar öffentlich mit seiner Demission als Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule – was das Land NRW wiederum mit der Ankündigung quittierte, auf einen solchen Schritt Hentigs mit der Schließung der gesamten Einrichtung zu reagieren.¹²

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen nimmt es schließlich auch kaum wunder, dass Hentig zu diesem Zeitpunkt bereits deutlich *weniger* hoffnungsvoll auf das grundsätzliche Potential des *action research* blickte als noch zu Beginn der 1970er Jahre. So konstatiert er 1977 im Rahmen eines programmatischen Vortrags zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, speziell die „Handlungsforschung“ sowie „die bei vielen ihrer engagiertesten Vertreter damit gemeinte Sache“ seien „im Begriff, eine Bedeutung zu entwickeln, die sie für meine Absicht unbrauchbar machen“ (Hentig, 1977/1982, S. 52). Und er fragte: „[W]ie hält man es mit der Objektivität einer ‚sich selbst erforschenden Anstalt‘?“, „Wie bewahrt [die Handlungsforschung] gerade die sogenannten Betroffenen vor der Korrumpierung durch ihre vermeintlichen Interessen, durch ihre Gewohnheiten, ihre schwächere Erkenntnisposition?“ (Ebd., S. 53). Zur Abhilfe schlug er sodann die Einführung und Befolgung von „strenge[n] Regeln für die versuchsinterne Distanzierung von Handeln und Erkennen“ vor, darunter „ein Minimum an formalisierter Arbeitsteilung“, eine „deutliche Periodisierung der Forschungs- und Handlungsabschnitte“ sowie die Hinnahme einer „zeitweilige[n] Asymmetrie zwischen Forscher und Lehrer“ (ebd., S. 55). Darüber hinaus, so Hentig weiter, – und spätestens hier klingen

12 Siehe hierzu genauer Döpp, 1990, S. 108 ff. sowie Hentig, 2009, S. 847 ff.

die konfliktreichen Erfahrungen im Forschungsalltag der Laborschule unüberhörbar durch – müsse es „innerhalb der Einrichtung [...] Instanzen geben, die verhindern, daß die Forschung der einzelnen durch ihre eigenen Ängste oder Eitelkeiten oder Unsicherheiten korrumpiert wird, sich ihrem eigenen Erfolg oder Mißerfolg anpasst“ (ebd., S. 56).

Zwar lässt sich aus heutiger Perspektive nur schwer nachvollziehen, in welchem Maße die skizzierten Vorschläge Hentigs im Folgenden auch tatsächlich im Forschungs- und Entwicklungsalltag der Laborschule umgesetzt wurden, spätestens ab Anfang der 1980er Jahre jedoch lässt sich – parallel zu einer auch gesamtgesellschaftlich leiser und weniger groß angelegten bildungspolitischen Diskussion (Hoffmann-Ocon & Criblez, 2018, S. 20) – auf jeden Fall eine zunehmende rhetorische Abrüstung und politische Abkühlung der entsprechenden Debatten an der Laborschule beobachten. Dies dürfte einerseits damit zusammenhängen, dass einige wichtige Opponenten Hentigs die Schule in den Nachwirkungen des „Buchkonflikts“ verließen (die „Stimmenvielfalt“ der Praxis also gewissermaßen abnahm), ein weiterer Grund hierfür dürfte allerdings zugleich darin liegen, dass es schließlich doch noch gelang, die „Hausphilosophie“ auf der einen und die alltägliche Schul- und Unterrichtspraxis auf der anderen Seite schrittweise einander anzunähern. Neben der Verabschiedung des sogenannten „Strukturplans“ Ende der 1970er Jahre, dessen Anfertigung gewissermaßen einen alltagsorganisatorischen Grundkonsens zwischen den verschiedenen Fraktionen der Laborschule herstellte und dokumentierte (siehe Funke et al., 1979), geschah dies insbesondere durch eine Reihe von Entwicklungen in der Alltagspraxis der Laborschule, die – um noch einmal eine Formulierung aus jenem oben bereits zitierten Zeitzeugeninterview mit Klaus-Dieter Lenzen zu bemühen – dazu beitrugen, die „Dichotomie der beiden Seiten aufzulösen“: darunter insbesondere durch eine „zunehmende Wertschätzung von Kooperation und Teamarbeit“ nicht nur zwischen Lehrer*innen, sondern gerade auch zwischen Universität und Schule.

Über die Grenzen der „Versuchsanordnung“: Fazit und Ausblick

Die im Zuge der Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre erhoffte Annäherung zwischen Theorie und Praxis durch die stärkere Einbindung von Praktiker*innen in Forschungsprozesse erwies sich – so dürfte das skizzierte Beispiel der Laborschule Bielefeld gezeigt haben – als deutlich komplexer und spannungsreicher als von den Beteiligten ursprünglich erhofft. Dies wird dabei bereits an der sich wandelnden Verhandlung des Theorie-Praxis-Verhältnisses an der Laborschule im Laufe der 1970er Jahre sichtbar: So war es in der Aufbaukommissionszeit (1970–1974) zunächst noch erklärtes Ziel gewesen, mittels *action research* Theorie und Praxis zu vermitteln und den Abstand zwischen beiden so abzubauen – wobei in dieser Phase *Theorie* vornehmlich als Gemengelage aus pädagogisch-politischen Überzeugungen und wissenschaftlichen Einzeldaten und Forschungsergebnissen konzipiert wurde, während *Praxis* dementsgegen eher als imaginiertes, hinter einer „Schattenlinie“ (Hentig, 1974, S. 3) wartendes pädagogisches Abenteuer im „offenen Feld“ gedacht wurde. Nach der Eröffnung der Schule im Herbst 1974 jedoch begann jene nach und nach entstehende Praxis sich nicht nur (zum Teil überaus deutlich) von den theoretischen Vorüberlegungen der Aufbaukommissionsphase zu entfernen und ein (ursprünglich ja explizit gewünschtes) Eigenleben zu entwickeln, sondern es wurden darüber hinaus zugleich auch neue theoretische Impulse (insbesondere aus dem Bereich der marxistischen Linken) als Bezugspunkt für die sich entwickelnde Praxis herangezogen – wodurch die Flexibilität jener zuvor entwickelten „Laborschulphilosophie“ letztlich fundamental auf die Probe und in Frage gestellt wurde.

An diesen hier deutlich werdenden spezifischen Spannungen zwischen einer praxisfern entworfenen *Theorie des Theorie-Praxis-Verhältnisses* auf der einen Seite und einer an diese Theorie anschließenden *Praxis des Theorie-Praxis-Verhältnisses* auf der anderen Seite zeigt sich insofern nicht nur erneut, dass ebenjenes Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis letztlich nicht vollständig aufgelöst werden kann – und zwar auch dann nicht, wenn man dieses scheinbar konstruktiv in einer möglichst autonom handelnden Gruppe von „Handlungsforschern“ oder „forschenden Lehrern“ aufgehen zu lassen versucht –,

sondern es werden zugleich grundsätzliche Schwierigkeiten der partizipativen Forschung im Feld speziell des Pädagogischen deutlich. Diese Schwierigkeiten korrespondieren dabei mit einer Problematik, die Jürgen Oelkers bereits 2011 unter Bezugnahme auf das historische Phänomen der „pädagogische[n] Labore“ wie folgt zusammengefasst hatte:

„In einem Labor werden Experimente gemacht, deren Ausgang im Blick auf die Hypothesen offen ist. Aber das ‚Feld der Erziehung‘ ist moralisch kodiert, negative Ergebnisse, die die moralischen Erwartungen verletzen, dürfen entweder gar nicht vorkommen oder müssen unmittelbar nach Auftreten korrigiert werden können. Ein auf Dauer negatives Resultat darf es nicht geben, was zugleich heißt, dass kein ‚pädagogisches Labor‘ ergebnisoffen experimentieren kann. Die Versuchsanordnung ist vorgegeben und wird nicht etwa fortlaufend getestet.“
(2011, S. 24)

Auch die Laborschule Bielefeld als pädagogisches Experiment und gleichzeitig in staatlichem Auftrag agierendes Reformunternehmen war in diesem Sinne von Beginn an mit zahlreichen, zunächst jedoch kaum explizit gemachten *Grenzen der „Versuchsanordnung“* durchzogen. Die Sichtbarmachung und diskursive Verhandlung ebendieser Grenzen aber wurde letztlich erst in dem Moment notwendig und unausweichlich, als die beteiligten „Lehrerforscher“ den Versuch unternahmen, das Versprechen der Aktions- und Handlungsforschung auf freies Experimentieren im Modus der Praxis auch tatsächlich einzulösen – und eben nicht nur theoretisierend einzufordern. Eben dieses Explizitmachen und Verhandeln von Grenzen (und damit die teilweise Zurücknahme der politischen Freiheitsrhetorik der frühen Aktions- und Handlungsforschung) erscheint im Rückblick dabei sowohl als zentrale Herausforderung wie auch als wichtige Gelingensbedingung der an der Laborschule Bielefeld praktizierten Form von partizipativer Forschung. Befördert wurde diese Entwicklung dabei unter anderem durch die gezielte, insbesondere an neueren Entwicklungen im Bereich der „Praxisforschung“ (siehe unten) orientierte Herbeiführung

von Prozessen der systematischen Selbstreflexion innerhalb der Organisation – etwa in Form gemeinschaftlicher Veröffentlichungspraktiken, geregelterer Forschungsabläufe oder einer deutlicheren Trennung von Theoretiker*innen und Praktiker*innen im Forschungs- und Entwicklungsalltag¹³ – sowie durch eine zunehmende Integration auch klassischer, qualitativer wie quantitativer empirischer Zugänge in die eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeit (vgl. hierzu genauer Hollenbach & Tillmann, 2009 sowie Textor et al., 2020).

Damit fügt sich die durch zahlreiche Schwierigkeiten und Konflikte (bis hin zum drohenden Abbruch des gesamten Projekts) geprägte Entwicklung der Laborschule zugleich in die *allgemeine* Entwicklung der Aktions- und Handlungsforschung ein. So notiert Alfred Nagel etwa bereits 1983, dass seine Untersuchung der Aktionsforschung gezeigt habe, dass diese „ihr erklärtes Ziel, Theorie und Praxis in emanzipatorischer Absicht im Forschungsprozeß selbst zu vermitteln und damit die praktische Irrelevanz bisheriger kritischer Wissenschaft durch Neustrukturierung bereits des Prozesses der Erkenntnisgenese aufzuheben“, letztlich nicht erreicht habe (1983, S. 285). Und auch Herbert Altrichter (2009, S. 25) konstatiert für den gesamten deutschsprachigen Raum ab Mitte der 1980er Jahre ein „rasches Abflauen“ des öffentlichen Interesses an entsprechenden Aktionsforschungsprojekten und -ergebnissen, wobei hierfür seines Erachtens neben „vagen Grundbegriffe[n]“ sowie „unklare[n] Ziele[n], Vorannahmen und Methoden“ gerade auch der Umstand verantwortlich zu machen sein dürfte, dass die „Beziehung zwischen ForscherInnen und Erforschten“ vielfach „zu einfach und optimistisch gesehen“ worden sei. Er präzisiert:

„Möglicherweise waren auch die Hoffnungen auf das Interesse der PraktikerInnen an den WissenschaftlerInnen und ihrer Wissenschaft übertrieben. Es entstanden stattdessen immer wieder Machtgefälle und es war nicht immer klar, wie man damit

13 Siehe hierzu genauer Textor et al., 2020 sowie zu dem hier relevant werdenden Verhältnis von partizipativer Forschung und Selbstreflexivität auch Unger, 2014, S. 85 ff.

umgehen sollte. In manchen Projekten traten die Hierarchien des Insistierens auf Wissenschaft und die Überlegenheit der eigenen Theorie (wieder?) auf. Es gab offenbar auch Situationen, wo die Praxis absolut gesetzt wurde.“ (Altrichter 2009, S. 26)

Gleichzeitig jedoch folgte dem Scheitern dieser „1. Welle der Handlungsforschung“ schließlich im Laufe der 1990er Jahre eine nachfolgende, bis heute anhaltende – und letztlich deutlich erfolgreichere – „2. Welle“ (vgl. Altrichter, 2009, S. 24 ff.), im Rahmen derer sich nun verstärkt um eine an den internationalen Diskurs angebundene „theoretische wie methodische Weiterentwicklung der früheren ‚Handlungsforschung‘“ (Hollenbach & Tillmann, 2009, S. 16) bemüht wurde. In diesem Zusammenhang ging es den beteiligten Akteur*innen nun allerdings weniger darum, gezielt in „(wissensschafts-)politische Diskurse und bildungspolitische Reformdebatten“ einzugreifen (Hollenbach & Tillmann, 2009, S. 14), sondern vielmehr darum, unter dem Begriff der „Praxisforschung“ – bzw. demjenigen der „partizipativen Forschung“ (Unger, 2014) – konkrete „Hilfestellungen für lokale Innovationsprojekte zu erarbeiten“, um diese sodann in den „schulreformerischen Erkenntnisbestand“ einzubringen (Hollenbach & Tillmann, 2009, S. 14). Das Verhältnis der jüngeren Praxisforschung zur empirisch-analytischen Forschung besteht insofern auch weniger im Modus der *Konfrontation* – wie noch in den 1970er Jahren der Fall –, sondern vielmehr in demjenigen der *Kooperation*: einer Kooperation, im Rahmen derer beide Ansätze zwar „wechselseitig nicht austauschbar“ sind, sie sich aber sehr wohl in ihren Ergebnissen „ergänzen“ (Tillmann, 2009, S. 104).

Die nunmehr über fünfzigjährige Geschichte der Laborschule Bielefeld kann insofern nicht nur als Beispiel betrachtet werden für die immensen Schwierigkeiten, mit denen sich die „1. Welle“ der Aktions- und Handlungsforschung speziell in den 1970er Jahren konfrontiert sah, sondern ebenso als Beispiel für den lohnenswerten Versuch, durch anhaltendes Experimentieren unter gleichzeitiger Sichtbarmachung der Grenzen der „Versuchsanordnung“ schließlich doch noch eine mögliche – wenngleich auch weiterhin spannungsreiche – Vermittlung

zwischen Theorie und Praxis im Modus der partizipativen Forschung zu erreichen.

Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, Herbert, 2008. Die Debatte um Aktionsforschung in der deutschsprachigen Bildungsforschung. Geschichte und aktuelle Entwicklungen. In: UNGER, Hella von & WRIGHT, Michael T. (Hrsg.). *An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis. Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, S. 29–57.
- ALTRICHTER, Herbert, 2009. Praxisforschung als akzeptiertes Element der Erziehungswissenschaft? Zur in- und ausländischen Entwicklung. In: HOLLENBACH, Nicole & TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.). *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Impuls Laborschule, Band 2), S. 21–48. ISBN 978-3781516762.
- BAADER, Meike Sophia (Hrsg.), 2008. *Seid realistisch, verlangt das Unmögliche. Wie 1968 die Pädagogik bewegte*. Weinheim u.a.: Beltz. ISBN 978-3407858726.
- BENNER, Dietrich, 1978. Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle. In: BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.). *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.–10. 3. 1978 in der Universität Tübingen*. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 15), S. 13–21. ISBN 978-3407411150.
- BERNHARD, Armin & KEIM, Wolfgang (Hrsg.), 2009. *1968 und die neue Restauration*. Frankfurt am Main: Lang (Jahrbuch für Pädagogik, 2008). ISBN 978-3631590645.
- BLANKERTZ, Herwig, 1978. Vorwort. In: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.–10. 3. 1978 in der Universität Tübingen*. Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 15), S. 5–7. ISBN 978-3407411150.
- BLANKERTZ, Herwig & GRUSCHKA, Andreas, 1975. Handlungsforschung: Rückfall in die Empiriefindlichkeit oder neue Erfahrungsdimension? Zum Beitrag von Urs Haeberlin. *Zeitschrift für Pädagogik*, 21 (5), S. 677–687.
- BÜTTNER, Gerd, 1974. Werkstattpapiere zur Evaluation. In: Universität Bielefeld, (Hrsg.). *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 7*. Stuttgart: Ernst Klett (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 7), S. 13–110. ISBN 978-3129208601.

- BÜTTNER, Gerd, 1977. Konsens als Ideologie. In: Lehrergruppe Laborschule, (Hrsg.). *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 45–99. ISBN 978-3499171079.
- DÖPP, Wiltrud, GROEBEN, Annemarie von der, HOLLENBACH, Nicole, KROHNE, Julia, LENZEN, Klaus-Dieter & SCHIPPER, Wilhelm et al., 2007. Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Laborschule – ein Selbstbericht. In: TERHART, Ewald & TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.). *Schulentwicklung und Lehrerforschung. Das Lehrer-Forscher-Modell der Laborschule auf dem Prüfstand*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (IMPULS Laborschule, Band 1), S. 13–134. ISBN 978-3781515475.
- FRESE, Matthias, PAULUS, Julia & TEPPE, Karl (Hrsg.), 2003. Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik (Forschungen zur Regionalgeschichte). Paderborn: Schöningh. ISBN 978-3506796172.
- FUNKE, Jürgen, HAEBLER, Luitbert von & HENTIG, Hartmut von, 1979. *Strukturplan der Laborschule 1979. Im Auftrag des Curriculumrats der Laborschule erarbeitet im Jahre 1977/78 von der Strukturkommission, bestehend aus Jürgen Funke, Luitbert von Haebler und Hartmut von Hentig*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 1).
- GERNGROß-HAAS, Gabriele, 1980. Nutzungsprobleme im Zusammenhang mit der Stammflächenkonzeption im Großraum. In: Institut für Schulbau Universität Stuttgart (Hrsg.). *Baubezogene wissenschaftliche Begleituntersuchung der Laborschule Bielefeld*. Stuttgart, S. 59–104. ISBN 3788308249.
- GILCHER-HOLTEY, Ingrid, 2008: *1968. Eine Zeitreise*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2535). ISBN 978-3518125359.
- GÖRLICH, Ruth, 1977. Für eine Arbeiterkinderdidaktik – Über die Praxis der Eingangsstufe an der Laborschule. Ein Erfahrungsbericht. In: Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.). *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 249–288. ISBN 978-3499171079.
- HAEBERLIN, Urs, 1975. Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 21 (5), S. 653–676.
- HARDER, Wolfgang, 1974. *Drei Jahre Curriculum-Werkstätten*. Stuttgart: Ernst Klett (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4). ISBN 978-3129233009.

- HARDER, Johanna & CALLIESS, Elke, 1974. Beiträge zur Planung der Eingangsstufe an der Laborschule (Block I). In: Universität Bielefeld (Hrsg.). *Schulprojekte der Universität Bielefeld. Heft 4*. Stuttgart: Ernst Klett (Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 4), S. 13–85. ISBN 978-3129208304.
- HENTIG, Hartmut von, 1973a. *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. Stuttgart: Ernst Klett (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 3). ISBN 978-3129233504.
- HENTIG, Hartmut von, 1973b. Konsenstheorie. Über die Schwierigkeit, gemeinsam nützlichen Wahrheiten näherzukommen. Für Hellmut Becker, der diese Schwierigkeit wirksam, freundlich, beispielgebend meistert – zum 60. Geburtstag. In: *Neue Sammlung 13* (Heft 3/1973), S. 265–283.
- HENTIG, Hartmut von, 1974. *Rede zur Eröffnung der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs der Universität Bielefeld am 18. 9. 1974*, Universitätsarchiv Bielefeld, Ö186.
- HENTIG, Hartmut von, 1977/1982. Erkennen durch Handeln. Über das Verhältnis von Erfahrung und objektivierender Methode. In: Ders.: *Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 27–61. ISBN 3-12-933340-1.
- HENTIG, Hartmut von, 1985. *Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien und Einrichtungen. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule*. Bielefeld: Eigenverlag Laborschule (IMPULS: Informationen, Materialien, Projekte, Unterrichtseinheiten aus der Laborschule Bielefeld, Band 7). ISBN 978-3929502077.
- HENTIG, Hartmut von, 2009. *Mein Leben – bedacht und bejaht: Kindheit und Jugend. Schule, Polis, Gartenhaus*. Weinheim und Basel: Beltz. ISBN 978-3407229113.
- HENTIG, Hartmut von, et al., 1971a. *Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Begründung, Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. Unter Mitarbeit von Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Quickborner Teams, Annegret Harnischfeger, Diether Hopf, Ludwig Huber, Christoph Oehler und Hans Herbert Wilhelmi. Stuttgart: Ernst Klett (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 1). ISBN 9783129237106.
- HENTIG, Hartmut von, et al., 1971b. *Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm*. Unter Mitarbeit von Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld, des Instituts für Schulbau Stuttgart und des Quickborner Teams. Stuttgart: Ernst Klett (Sonderpublikation der Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg, Heft 2).

- HOFFMANN-OCON, Andreas & CRIBLEZ, Lucien, 2018. Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung. In: REH, Sabine & GEISS, Michael (Hrsg.). *Schwerpunkt Scheinbarer Stillstand. Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–28.
- HOLLENBACH, Nicole & TILLMANN, Klaus-Jürgen, 2009. Handlungsforschung – Lehrerforschung – Praxisforschung. Eine Einführung. In: *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (IMPULS Laborschule, Band 2), S. 7–20. ISBN 978-3781516762.
- HORN, Klaus, 1979. Einleitung. In: *Aktionsforschung, Balanceakt ohne Netz? Method. Kommentare*. Unter Mitarbeit von Frauke Decker. Frankfurt am Main: Syndikat, S. 9–18. ISBN 978-3810800947.
- JUNG-PAARMANN, Helga, 2014. *Reformpädagogik in der Praxis: Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs 1969 bis 2005, Teil 1*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. ISBN 978-3781519886.
- KRAMER, Dorit, KRAMER, Helmut & LEHMANN, Silvio, 1979. Aktionsforschung: Sozialforschung gesellschaftliche Wirklichkeit. In: HORN, Klaus (Hrsg.). *Aktionsforschung, Balanceakt ohne Netz? Method. Kommentare*. Unter Mitarbeit von Frauke Decker. Frankfurt am Main: Syndikat, S. 21–40. ISBN 978-3810800947.
- KRAUSHAAR, Wolfgang, 2008. *Achtundsechzig. Eine Bilanz*. Berlin: Propyläen. ISBN 978-3549073346.
- KREMER, Armin, 2009. Entwicklungslinien und Verlauf der Bildungsreform. Bilanzierung in kritischer Absicht. In: BERNHARD, Armin & KEIM, Wolfgang (Hrsg.). *1968 und die neue Restauration*. Frankfurt am Main: Lang (Jahrbuch für Pädagogik, 2008), S. 189–208. ISBN 978-3631590645.
- LANGEWAND, Alfred, 2004. Theorie und Praxis. In: BENNER, Dietrich & OELKERS, Jürgen (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Studienausg. Weinheim: Beltz, S. 1016–1030.
- Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.), 1977. *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. ISBN 978-3499171079.
- MOLLENHAUER, Klaus & RITTELMAYER, Christian, 1975. ‚Empirisch-analytische Wissenschaft‘ versus ‚Pädagogische Handlungsforschung‘: eine irreführende Alternative. *Zeitschrift für Pädagogik*. 21 (5), S. 687–693.
- MOSER, Heinz, 1975. Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder, Forschungspläne 1972 (Besprechung). *Zeitschrift für Pädagogik*. 21 (5), S. 801–804.

- NAGEL, Alfred, 1983. *Aktionsforschung, Gesellschaftsstrukturen und soziale Wirklichkeit. Zum Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis im sozialwissenschaftlichen Forschungsprozeß*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 1982. Frankfurt am Main u.a.: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik, 168). ISBN 978-3820477825.
- NEUWEG, Georg Hans, 2004. Die Beziehung zwischen Lehrerwissen und Lehrerkönnen. Zwölf Modellvorstellungen im Überblick. In: KRAINZ-DÜRR, Marlies, ENZINGER, Hildegard & SCHMOCZER, Michaela (Hrsg.). *Grenzen überschreiten in Bildung und Schule*. Klagenfurt: Drava-Verl., S. 74–82.
- OELKERS, Jürgen, 1976. *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München: Kösel-Diskussion. ISBN 978-3466301249.
- OELKERS, Jürgen, 1979. Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*. 25 (6), S. 831–851.
- OELKERS, Jürgen, 2011. *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz. ISBN 978-3407859372.
- PETER, Lutz, 1977. Die Arbeit im Erfahrungsbereich Sprache – Fach Englisch. In: Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.). *Laborschule Bielefeld: Modell im Praxistest. Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz*. Rowohlt, S. 100–143. ISBN 978-3499171079.
- RADTKE, Frank-Olaf, 1992. Wissen ohne Können. Die unerwarteten Folgen der Verbesserung des Argumentierens über Unterricht in der Lehrerbildung. In: PASCHEN, Harm & WIGGER, Lothar (Hrsg.). *Pädagogisches Argumentieren*. Unter Mitarbeit von Robert E. Fitzgibbons. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 12), S. 341–356. ISBN 3892713243.
- ROTH, Heinrich, 1971. Erziehungswissenschaft – Schulreform – Bildungspolitik. In: SCHEUERL, Hans & LÖFFELHOLZ, Michael (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform. Bericht über den Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12.–15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 9), S. 17–31.
- ROTHLAND, Martin, 2020. Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*. 66 (2), S. 270–287. ISSN 0044-3247.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich, 1826/2000. *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Unter Mitarbeit von Michael Winkler und Jens Brachmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft). ISBN 978-3518290514.

- SCHÜTZ, Egon, 1978. Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität. In: BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.). *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.–10. 3. 1978 in der Universität Tübingen.* Weinheim, Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 15), S. 23–32. ISBN 978-3407411150.
- TENORTH, Heinz Elmar, 2014. Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: FATKE, Reinhard & OELKERS, Jürgen (Hrsg.). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart.* Weinheim, u.a.: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft), S. 139–171. ISBN 978-3779935025.
- TEXTOR, Annette, DEVANTIÉ, Rainer, DORNIK, Marlena, GOLD, Johanna, ZENKE, Christian Timo & ZENTARRA, Dominik, 2020. Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahr 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS Jahrbuch*, 3, S. 77–97. Online verfügbar unter: https://www.biejournals.de/index.php/we_os/article/view/3355.
- TILLMANN, Klaus-Jürgen, 2009. Lehrerforschung und Schulentwicklung oder: Was kann schulische Praxisforschung leisten? In: HOLLENBACH, Nicole & TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.). *Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Impuls Laborschule, Band 2), S. 101–118. ISBN 978-3781516762.
- UNGER, Hella von, 2014. *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis.* Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch). ISBN 978-3658012908.
- WENIGER, Erich, 1952. Theorie und Praxis in der Erziehung. Antrittsvorlesung an der Universität Kiel 1929. In: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis.* Weinheim: Beltz, S. 7–22.
- ZENKE, Christian Timo, 2019. Raumbezogene Schulentwicklung in einer inklusiven Schule: Zur Nutzungsgeschichte des Unterrichtsgroßraums der Laborschule Bielefeld. *PFLB, Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 1, S. 20–41. Online verfügbar unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3173>.
- ZENKE, Christian Timo, DEVANTIÉ, Rainer, FREKE, Nicole, LÜCKER, Frank & STIEBER, Grischa, 2019. „Im Alltag der Reform“. Eine Interview-Studie zu den Gründungs- und Anfangsjahren der Laborschule Bielefeld. Fortsetzungsantrag. In: DORNIK, Marlena, GOLD, Johanna, TEXTOR, Annette, ZENKE, Christian Timo & ZENTARRA, Dominik (Hrsg.). *Laborschulforschung 2019. Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan.* Bielefeld (Werkstattheft, 54), S. 81–86.

S Using of Digital Storytelling in the Teaching of History

Anita Lanszki^a

^a Hungarian Dance University, Department
for Pedagogy and Psychology
lanszki.anita@mte.eu

Received 9 May 2021

Accepted 15 August 2021

Available online 30 June 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-1-008

Abstract The paper presents the results of an empirical study in which students (N=41) made digital stories in history classes in two different age groups. The aims of using digital storytelling in history classes were, on the one hand, to find and use relevant written and visual sources, and on the other hand, to create a personal connection to a historical person or event. The purposes of the research were (1) to clarify the conditions of applying digital storytelling in history classrooms in lower and upper secondary school levels and

(2) to measure the impact of it on students' learning competencies. The teachers wrote case studies, and students wrote learning diaries about their educational experiences. Students' reading, writing, and listening skills were measured with pre- and post-tests. Throughout the project, the active involvement of students, their own learning activities, and creativity with digital tools were observed. We have found that the method creates a link between generations. Meanwhile, core competencies such as reading and writing were developed. The didactic limitations of using digital storytelling could be traced back to the lack of time, digital equipment and rooms.

Keywords digital storytelling, subject pedagogy, Hungary

1. Introduction

In the information society, new tools and new channels became available for a wide range of students. Today, there is a smart device in the pockets of almost every student suitable for producing and sharing multimedia content. With computers and smartphones, anyone can find and produce digital content on the Internet. The Web 2.0 tools, especially video sharing sites, blogs, and social media surfaces, allow unlimited publishing of reflections and self-made content. The disadvantage of it is that (1) the students are constantly hanging out on their smartphones using social media or gaming interfaces, which

distracts them from offline social interactions and learning; (2) they unreflected upload photos and videos to social networking sites, comment quickly and superficially on other people's shared contents; (3) they are not able to search for reliable and relevant sources, and they do not organise the information.

The question in the classroom of the 21st century is, on the one hand, how the teachers can replace students' unreflected, sometimes irresponsible online behaviour into interactive, reflected, and participatory content management; and on the other hand, how could students' technological knowledge be incorporated into the learning process, taking into account the usual self-representation on social media.

The solution can be to apply a new teaching and learning method, namely digital storytelling, by which students can work on a subject, search and use resources, and create written and audiovisual content.

1. 1 Digital Storytelling

Digital storytelling (hereinafter referred to as DST) is an art-based method with a short-narrated filmmaking process developed by Lambert and Atchley (2002/2013) in the *Center for Digital Storytelling* (today *StoryCenter*) the early 90s in San Francisco. It combines story-writing with using the newest digital technologies and multimedia tools. Individuals can tell their personal stories from different perspectives with the help of still or moving images, sound, and narrative voice (Lambert, 2002/2013). Since the millennium turn, more and more educational institutions worldwide have been using the DST's complex methodology to tell personal stories and process subject contents using ICT tools.

The framework, called *California model*, includes the phases of the method (Figure 1) and shows how to make a digital story through researching and continuous discourse with classmates and the facilitator, and how to include own voice-recording and video editing software (Lambert, 2002/2013).

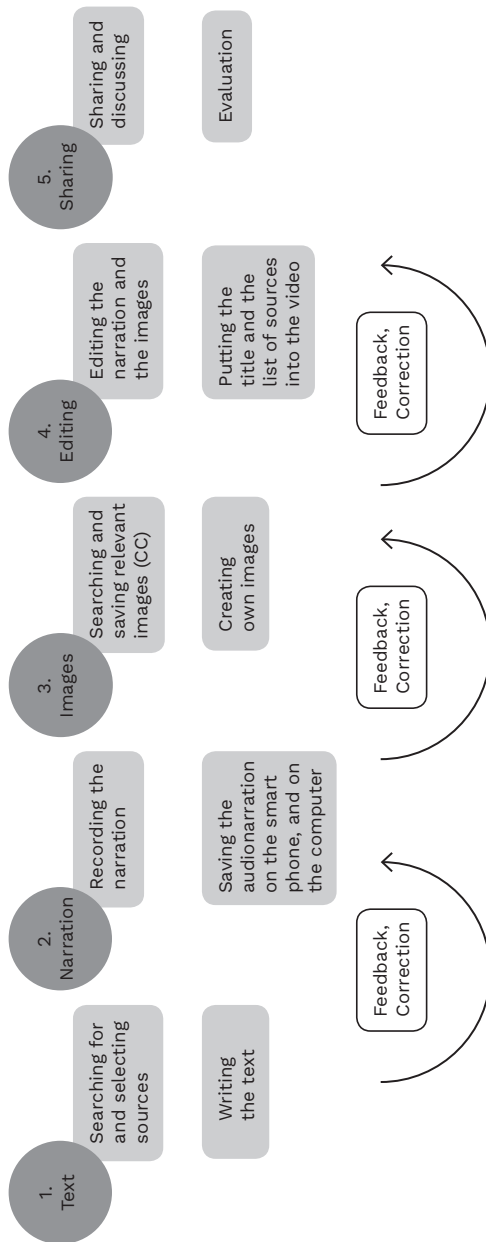


Figure 1. The steps of DST.

Phase zero in the process is the so-called *Story Circle* which aims to create a confidential atmosphere in the group and introduce the subject topic and the writing process with team building and storytelling games. This is followed by the creation of the text. The teacher introduces the main topic, which is to be divided into smaller segments. It helps students to define their specific points of view and subtopics. Before writing the text, students can optionally conduct independent research in libraries and archives, supplemented by interviewing an eyewitness. Subjective experiences and interpretations related to the topic can also be included in the text of the digital story, and students can thematise family memories, their own experiences or interpret an artwork related to the topic. The teacher has a facilitating role by searching and selecting the sources, and the subjective experiences and reflections can be discussed in the classroom. All these are the basis of the text writing which main criteria are: conciseness, causality, and the tripartite structure of the narrative. The texts are discussed, and the classmates or the teacher can suggest stylistic, grammatical, and content changes.

The second phase is recording the voice-over narration and saving the audio file onto the smartphone or computer. It is also individual work, but the classmates can give feedback regarding the quality of the audio material (e.g. intonation, pronunciation, disturbing background noises, too loud/silent volume, too fast/slow speech). The third phase is searching relevant images. At this phase, the teacher informs the students how important it is to search and use images ethically and introduce them to Creative Commons restrictions. Students also can create their own photos and use them in their videos. In the fourth phase, the students edit their videos with a video editing software (e.g. Openshot Video Editor) and align the voice-over narration with the visual content. It can be helpful to use a storyboard before editing. In addition, participants can consult with the group leader and members on an ongoing basis. In the last stage, the completed digital stories are shared, discussed, and assessed. The last step of the process is the presentation and sharing of videos, after which the participants evaluate each

other's production and the whole process (Lambert, 2002/2013, p. 75; Lanszki, 2017, pp. 28–30).

According to this process and the video products, DST is a *didactic framework* that:

- enables interpersonal interactions and individual creative activities in the classroom;
- is a good practice of using digital tools to tell stories or present a specific topic told from a particular point of view;
- has a result of 2–5 minute videos with still or moving images and voice-over narration recorded and edited by students (Lambert, 2002/2013, pp. 37–38; Robin, 2008, p. 222; Ohler, 2013, pp. 175–178).

DST is a narrative form of content organisation. After analysing and synthesising existing sources, the creator builds his text based on his logic and displays it in an audiovisual form in his digital story. Especially in education, students create two kinds of digital stories: personal narratives and research-based presentations. A research-based presentation is typically a digital story about a factual subject topic (e.g. a chemical reaction, the life of a politician). In this sub-genre, students synthesise content based on sources. In a personal narrative, the student's text is based on a personal story (e.g. a survivor trauma in the family) or experience (e.g. Covid-19 epidemic), and the student tries to look behind the story and searches facts in libraries or archives. Robin (2008, p. 224) defines three major categories of students' digital stories: (1) personal or narrative stories, (2) stories that inform or instruct, and (3) stories that re-tell historical events.

DST's methodology allows students to learn in an integrated (school, network, and home) learning environment and actively participate in the learning process. Extensive empirical research in Europe and worldwide has examined DST's impact in various educational contexts on the students' competency areas. In the native and foreign language classes, DST primarily serves to improve the ability of the students writing, listening, and reading skills, and also plays an important role in their vocabulary extension as well as in their oral communication development (Xu, Park & Baek, 2011; Green, 2013). DST's positive

aspects can also be used in teaching mathematics and natural sciences; the digital stories build on the students' physical perceptions and environmental experiences, prior subject knowledge, and new information on the textbook and the Internet (Sadik, 2008). Nevertheless, DST is also beneficial for the arts and the education of students with special educational needs (Michalski, Hodges & Banister, 2005).

1. 2 DST in the Subject Pedagogy of History

Saritepeci and Çakir (2017) and Kirikci, Cigerci and Arikan (2020) examined the effectiveness of DST in the social studies subjects and stated that the technology-based method increased students' satisfaction, enthusiasm, and motivation towards the subject. The students developed positive attitudes towards the social study lessons because they could actively and productively participate in the learning process.

The applicability of DST is plausible in the case of the thematisation of all social sciences subjects in which there is a legitimate interest in the appearance of personal narratives, thus also in the teaching of history and citizenship (Bou-Franch, 2012).

Students can also reflect on current events in their personal videos. In this case, narratives and private photographic material in digital stories represent a given age that gives further nuances to a specific historical, social context (Stewart & Gachago, 2016; Bell, Carland, Fraser & Thomson, 2016). In addition to the stereotyped topics of the mainstream media, digital stories can also present situations of people in marginalised social status. The first-person narrative allows students to detach themselves from social stereotypes and present their actual situation and reflections (Matthews & Sunderland, 2013).

Hull and Katz (2006) also examined the identity-forming power of DST in adolescents. During the DST process, the students placed themselves in their social environment, reacted to it, and formulated criticism. In this sense, digital stories can be seen as self-representations that show individuals' place in the community. DST also helped articulate and relativise Spanish pre-service students' life situations in a broader social and intercultural context. Based on online interviews about the difficulties of Syrian refugees, the students compiled

a summary in a digital story with their reflections. Students gained new knowledge in the process and relativised their life situations when confronted with the stories of Syrian young people of their age (Diaz, 2016).

It is clear that DST plays an important role in maintaining social memory as well (High, 2014). However, DST is more than recording testimonies and documenting oral history because it provides an opportunity for students to interpret, reconstruct historical events, and identify social positions through personal examples and a reflective presentation of life paths. IWitness is a collection of testimony videos of Holocaust survivors and eyewitnesses online from the USC Shoah Foundation, founded in 1994 by Steven Spielberg. It has been part of the University of Southern California since 2006, and the institute's audiovisual collection includes video interviews collected over 12 years in 24 languages in 57 countries. The undoubted power of oral history affects students; however, the institute has developed good pedagogical practices based on students' activity. Thus, the integration of DST was evident, as it includes student reflections on first-hand stories told in conjunction with the student's prior knowledge and family experiences. Students can cut out parts from the original video and incorporate them into their own stories. Upper secondary students can thus gain a deeper knowledge of morals and human nature (Cole, Street & Felt, 2013). Another example of thematising Second World War stories with DST was a Norwegian project week with 9th-graders. Students' task was to present the chosen topic from the perspective of a real or fictional figure by using and editing authentic images. Students collaborated excellently, and their digital stories were created by discussions and social interactions (Silseth, 2013).

2. DST in Hungarian History Classrooms

In contrast to the international praxis, the use of DST was not widespread in Hungarian public education in the 2010s, and only two nationwide initiatives took place before 2016: both of them aimed to explore Holocaust narratives in Hungarian families. The *Glass Cabinet Project* (= *Vitrinmesék*) was organised by the Association Anthropolis, involving ten teachers and upper secondary students. The project's primary goal

was to recall memories about the Holocaust by opening the family photo albums and glass cabinets and telling stories about concerned friends and family members who might have been victims, assistants, offenders, heroes, or helpless witnesses in the Second World War. The other project was organised by the Yad Vashem Institute, the Ministry of Human Resources of Hungary, and Budapest's Holocaust Memorial Center. The project was announced as a high school competition entitled *Let's Tell it in Pictures...* (= *Képekben-kockákban mondjuk el...*) in 2016. In the winning digital story, the student highlighted her great-grandmother's personal relationship with a deported family for whom she worked as a servant. The student used not only family narratives but also archival data (Lanszki, 2015, 2016).

As mentioned before, DST could not spread in Hungarian public education. One reason was that most Hungarian teachers preferred the traditional frontal form in their teaching practices instead of cooperative forms of creative learning. The Hungarian public education is highly centralised: specified subject contents should be taught in specific grades. The primary pedagogical goal is to transfer data as effectively as possible. The prescriptive Hungarian curriculum did not allow enough flexibility and autonomy for the teachers regarding contents and schedule.

The other condition – that could make DST's integration difficult in Hungary – was that the digital equipment of most Hungarian schools was very poor in the 2010s. In international research, the most common challenge by the implementation of DST was the lack of number and quality of digital devices and Internet connection, but the lack of rooms and time was also challenging (Dogan & Robin, 2008; Sadik, 2008; Clarke & Adam, 2010; Sweeney-Burt, 2014).

In this research, the conditions for the applicability of DST in history classrooms were explored. Two history teachers facilitated a DST process in their classrooms. The aims of using DST in history classes were, on the one hand, to find and use relevant written and visual sources, and on the other hand, to create a personal connection to a historical event. The 10th grade students (N=9) created digital stories based on family

Holocaust narratives, and the 6th grade students (N=32) created digital stories about the life paths of famous historical figures in first person.

The purpose of the research was (1) to clarify the conditions of applying the method of DST in history classrooms in secondary and high school levels and (2) to measure the impact of it on students' learning competencies.

One of the main questions of the examination was in what conditions it is possible to integrate DST in the Hungarian school system that needs much time and digital tools (namely DST), and how it is possible to apply it by different age groups of students. According to it, the research focused on teachers' and students' views on the effectiveness of DST and the challenges teachers and students have to face by using DST in the classroom.

According to the previous research results about the effect of DST on students' writing, reading, and listening skills (Abdolmanafi-Rokni & Quarajeh, 2014; Gimeno-Sanz, 2015; Xu et al., 2011), another research question was what kind of student skills can be developed by implementing DST in the classrooms. I hypothesised that DST contributes to developing various competencies, such as reading, writing, and listening skills.

3. Sample and Methods

Two independent learning groups were involved in the study. The 6th grade students (N=32) were 11–12 years old and went to a rural secondary school with a talent development profile in Northern Hungary. Twelve students were male, 20 students were female. The socio-cultural background and the learning performance of the students were heterogeneous. Two of the students came from disadvantaged families. The 10th grade learning group was much smaller and more homogeneous. The students (N=9) were 14–15 years old, went to an art high school in the capital city, and all students were female. Nobody had a low SES index or poor performance in this learning group.

Both learning groups had history lessons twice a week at school. The teacher of the 6th-graders also taught the subject 'social studies'

in the class once a week, which she could use for the DST project. The application period lasted four weeks in both learning groups.

The research aimed to measure the usability and impact of the DST method in history lessons. Capturing didactic processes is only possible with complex research methods. For this reason, the methodological triangulation principle was followed: quantitative measurements were supplemented by qualitative examinations (Figure 2).

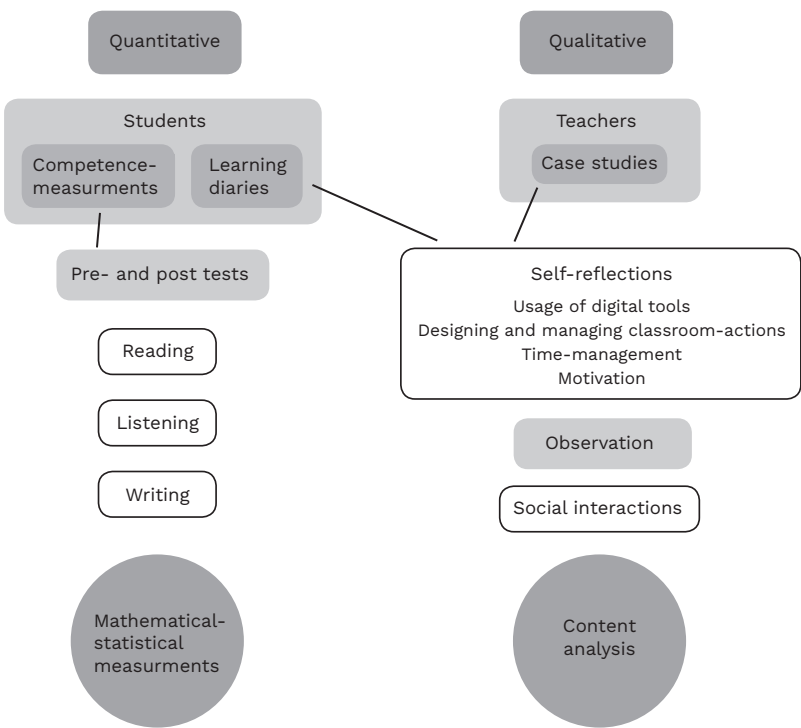


Figure 2. Research tools and methods.

Students' skills development could be measured with reading and listening comprehension tests such as writing tests before and after the intervention. The reading tests were developed and standardised by the Hungarian Educational Authority for 6th and 10th grade students. The writing tests criteria were based on the Hungarian high school entrance examination for the two age groups, and the listening tests were developed by the researcher. The tasks were of equivalent difficulty in the pre and post measurements according to students' school degrees. Pre- and post-test data were compared and analysed with SPSS software.

Qualitative methods have also been applied in the research. The outsider researcher recorded classroom interactions in a semi-structured observation. The main focus points in the observation diary were the teachers' differentiating, supporting communication, classroom management and evaluating skills, the schools' digital equipment, and the pedagogical atmosphere, such as the students' motivation, attention, and cooperation. The observation data were supplemented with teachers' and student's beliefs. After the intervention, the teachers wrote case studies, and the students wrote learning diaries about their first-hand classroom experiences. Both the students and the teachers reflected on time management, usage of digital tools, organisational forms in the classroom, motivation during the different phases, and the advantages and challenges while implementing the method. Data from the observation diary, students' structured learning diary and teachers' case studies were analysed with content analysis.

4. Results and Discussion

The research results were obtained on the one hand from a mathematically statistically based analysis of quantifiable data from competency measurements, and on the other hand, from content analysis of students' reflective learning diaries, the teachers' case studies, and the observation diaries.

4.1 Conditions of Application of DST in History Classes

One of the research purposes was to clarify the conditions of applying the method of DST in history classrooms at lower and upper secondary school levels. According to it, the integration of the method was observed in two different age groups.

4.1.1 Implementation of DST in 6th grade and 10th grade Classes

The 6th-graders (N=32) were taught by a teacher with 36 years of experience in the field. The project was part of a broader examination at the end of the school year. The framework curriculum of the subject made it possible for the teacher and the students to realise the assessment of history and social science subjects based on personal narratives and the presentation of stories. The teacher was an innovative educator who wrote the following sentences: "I am open to incorporating new methods into my work. However, the crucial point was that the students should not experience the process of creation as another boring and obligate school task. Let there be the flow, the joy of creation, and at the same time, learn a new way of learning and creating. Meanwhile, the exam is also ticked."

The students' task was to present the life path of a remarkable historical person in their digital stories. The essence of the concept was that students should not choose people known to everyone. They should choose some extraordinary people, and they had to argue for their choice (e.g. Joan Gamper, the founder of FC Barcelona, Judit Polgár, a chess player and teacher, Coco Chanel or Mata Hari). The project was planned to take 8 (+2) contact hours (Table 1).

	Lesson	Topic	Classroom activities (work form)	Illustration/ homework
Preparation	1.	What is DST?	Introduction (frontal)	<i>Teacher's example (her digital story)</i> https://www.youtube.com/watch?v=rIZ14K-kNIM&feature=youtu.be Projector, desktop, computer <i>Homework: searching sources and data</i>
	2.	Story circle	Presentation of the chosen person (individual work, discussion)	<i>Collection of images and arguments</i> Projector, desktop computer
Creation	3.	My story	Story presentation (discussion)	Interactive whiteboard, mobile phone, laptop, dictaphone, or voice recorder <i>Homework: writing the story</i>
	4.	Images and videos	How to make a voice-over recording? (presentation) Students' lectures on image search, using Movie Maker, and steps to make a film (individual and pair work) Students' lecture on image search (group work) Presentation of a historical personality, making a sample film (plenum and individual)	PowerPoint Presentation, Movie Maker, internet, interactive whiteboard, laptops <i>Homework: searching for images</i> http://www.europeana.eu/ https://www.flickr.com https://www.google.hu
	5.–6.	Video editing	Using video editing software (individual)	Computer room, laptops, internet, interactive whiteboard, laptops <i>Homework: software downloading and using</i>
Presentation	7.–8.	Presentation and evaluation	Projecting the videos and assess them (frontal, peer review)	Interactive whiteboard
	9.–10.	Public presentation	Individual presentation	Sharing
Additional lessons: Individual and group discussion, technical assistance (difficult to count)				

Table 1. DST process in 6th class (according to Molnáré Kövér, 2017).

As a first step, the teacher presented a digital story about a childhood memory, namely a family vacation in Prague in the spring of 1968. She mentioned how unclear the situation for her as a child was and how she could have understood this event later – she, of course, also presented historical facts and documentation about the event. Then she introduced the main topic of the DST project, namely presenting a particular historical person from the given person's perspective. At the beginning of the implementation of DST, the students researched and selected sources about the given person, then argued with a short presentation, convinced their peers, and justified their choice. In parallel, they became acquainted with the concept of Creative Commons and film editing programs. The narration of the script was written and recorded by the students. After that, they edited and animated their films. The result was 32 2–7 minute long digital stories told in first person. Finally, the presentation and evaluation concluded the process. The exam evaluation was done in text after the screening in the form of self-reflections and peer reviews.

The 10th grade students (N=9) were taught by a teacher with ten years of teaching experience. It was a smaller class in an art high school. The project's primary goal was to bring personal human experiences from the Second World War closer to the students. The teacher wanted to show that the Holocaust is not a chapter in a book about the Second World War, but a tragedy that really happened to Hungarian Jews, Gypsies, political persecutors caused by Germans and Hungarians. She wanted the students to experience that the characters in a historical event are actual citizens living among us, not just 'fairy tale characters' in the history book.

This teacher also followed the California model framework for the application of DST and manifested it through the implementation of three major process elements: (1) finding the story, (2) creation, (3) sharing. She left it to the students whether they wanted to work individually, in pairs, or in groups of three. The students wanted to make their own videos, excited by the creative potential of the project and the charm of the personal story. In the introduction phase, the students watched the film *Eyes of the Holocaust*, written and directed

by János Szász, based on childhood memories of Hungarian individuals from the Second World War. The teacher reported about it: “It was hard to speak after that. We ran out of a hundred packs of paper towels during the film. The kids were completely under the influence of the film. Afterwards, we talked a bit about it and the relationship between fiction and reality. The students were upset about the vulnerability of the Jews and what Hungarian people did to Hungarians. Unfortunately, we did not have more time to talk; I asked my ethics colleague, who was teaching in the class, to address the topic further.”

After the introduction, data collection began almost immediately. Students first researched private sources within their own family or in their circle of acquaintances. This ended in all cases in a fact-finding process within the family in which older family members spoke for the first time about a tragedy that happened in their family or neighbourhood. While data searching, students as family members placed their ancestors in a personal and historical perspective. As the teacher put it: “The meeting with the survivors and eyewitnesses was moving in all cases, and made the events of the Holocaust tangible, plastic and authentic for the students. Students came into a dialogical relationship with their grandparents and elderly acquaintances and told stories about an object (e.g. an old family photo or an old tomb that no one visits anymore, a watch that went from father to son). These objects brought to life interesting stories from the family memoirs, which were told in students’ digital stories.” As we can see, the work of generations was revealed during the work process. The elderly relative provided the content, and his descendant used the digital, multimedia, Internet-compatible format to tell the story. An integral part of the dialogue led to arise between the participants and placing the story in a family, possibly in a historical context. The teacher mediated the process with continuous reflection and advice.

Based on the data in the observation diary, it can be concluded that both teachers represented a supportive and differentiating attitude in the classroom. They guided students not only in the classroom but also outside of class via email or Messenger group. The students shared the texts via Google Drive with the teachers, who provided corrections

and comments. Both formative and summative evaluations were characterised by constructive feedback from the students and the teacher in the learning groups. Although the instructional support and the evaluation functioned perfectly, the teachers also had to make rapid decisions in the classroom. Both of them should be sensitive and responsive to students' technical needs and subject-related questions, which was challenging in the large learning group of 6th-graders. The observation diary also reflected on students' creative interactions and active participation in the learning process in both age groups.

4. 1. 2 DST's Advantages

Analysing teachers' case studies, it can be stated that the teachers had a positive opinion about DST in general. Both of them emphasised the active role of the students. The teacher of the 6th-graders put her opinion about the method: "The success and applicability of DST are due to its complexity and learner-centredness. The role of teacher and student changes from the traditional methodological line-up. In addition to the teacher's facilitator role, the students' activity is crucial. The method provides an opportunity for competence development, such as text-writing skills, verbal expressiveness, creativity, and digital literacy. In the process of creation, social competence, collaboration can also be developed. The point could be summed up in the fact that the student is not a passive recipient but an active creator in the process." The teachers' more detailed case study was published in Hungarian in a thematic methodology book on DST (Molnárné Kövér, 2017).

Both teachers mentioned in their case studies that one of DST's main benefits was that the students could participate creatively and actively in experiential learning based on the principle of learning by doing.

The teachers mentioned that students' media literacy improved significantly, especially searching and selecting relevant sources conscientiously and consciously. According to the learning diaries, students' digital literacy also showed significant development. Most students wrote in the learning diaries that they achieved the most progress in video editing (93%), writing (67%), and audio editing (53%). 47% of the students saw the greatest progress in their cooperation skills. Nearly

the same proportion of students mentioned developments in image editing (45%) and Creative Commons resource searching (43%).

According to the teachers, DST helped students to deepen their self-reflection and to develop their self-esteem. The teachers also wrote that students' ability to debate, think critically, and feel responsible for each other and the products developed because a dialogical, analytical cooperation characterised the whole process. Although the cooperation was not always conflict-free, the development of critical thinking and social skills were the areas that both the teachers and the students considered to be the greatest experiences and achievements concerning DST. In addition, students felt that their ability to collaborate developed strongly. The 10th-graders believed that DST supported intergenerational communication within the family.

The teacher of the 10th-graders stated that DST encouraged students to research and solve problems on their own. She also mentioned that the creative processing technique (= editing the film) allowed the appearance of unique verbal and visual content (e.g. family photos and documents). As the teacher wrote: "The strong empathy-building function of DST can help students to create and listen to stories that will enable them to take active social responsibility in the future by thematising and sharing the social injustices experienced by the individual. Overall, it can be concluded that a deeper level of content acquisition can emerge through experiential and emotional involvement with DST. The students also showed more than expected enthusiasm for the topic and method. This 14–15 age group was empathetically very open, not yet ideologically influenced, but mature enough to face the dark episodes of history. They started researching at home after our first meeting." The 10th-graders opinion was in accordance with the thoughts of their teacher. They wrote in their learning diary that they enjoyed the researching and the writing, and they had a flow experience during the entire process. As one of them put it: "I felt I could not stop searching. When I wrote the text, I had to face that it was too long. I had an emotionally hard time selecting the data because I thought it would have

been important and interesting. I was very happy with the result. I was surprised at how well I summed up the point.”

DST, in this sense, typically represented the communicative memory because digital stories were manifestations of the personal autobiographic narratives of a still-living individual in the reinterpretation of students. The commemoration of the personal narratives told by students realised in the process of offline and online sharing. The students of this project presented their digital stories to other students in the school, and after the screening, they had a roundtable discussion with their peers. According to the teachers’ case study, one of the essential elements of the process was the constant reflection between family members and students, students and classmates, and students and the teacher, culminating in the final presentation of digital stories, complemented by self-reflection.

The 6th grade students were satisfied with the method, too. As one of them put it in his learning diary: “Cool, we did not even realise we were learning!” Another student from this class summarised her views on content creation with DST: „I found it very interesting when the teacher mentioned DST. I listened excitedly throughout the DST presentation. It was long and hard to write the text, but I came across interesting information in the meantime. My favourite part was searching for the right images. I found this project a very good idea. Now I can use this knowledge in other subjects as well.”

Comparing DST to traditional school learning, most students evaluated the frontal way of learning faster, but DST was seen as a more effective method as it involves everyone participating in learning.

4. 1. 3 Challenges by Using DST in the Classroom

Although the students enjoyed the active learning with DST, they did not always seem to feel comfortable in the classroom. In terms of challenges, students and their teachers wrote that DST was a highly time-consuming process. Overall, 71% of students said that more time than average is needed for DST. For many students was time management a neuralgic point, especially when editing a digital story was a homework assignment. However, one of the teachers mentioned

that DST helped students developing their time management skills: “They kept deadlines more disciplined than usual, did their homework, sent or brought home-made materials. In the end, we watched the finished stories together with great excitement and were happy with the result together, [...], and we developed many competencies in a short time.” In contrast, the teacher of the larger learning group believed that the high number of creative activities was tiring both for some students and for her. Especially students with slower progression felt they are overburdened of unusual homework assignments. These students needed extra help from the teacher, other students or their parents with researching and video editing. As the teacher had to follow the activities of all the students and give feedback and evaluation for each students’ products, giving additional help and tutoring some students were extra working activities for her. She mentioned that it was very tiring to be available to students at all times outside of school.

Besides that, the teacher of the 6th-graders mentioned in her case study that there were problems with space and learning forms in the large class, and she had to help many students with creative activities after classes, too. She wrote the following about the realisation of the process in her case study: “Of course, the plan only existed on paper. The method is much more time-consuming. The need for space and equipment varied widely: computer room (if we got in), tablets, interactive whiteboard, mobile phone, social network (Facebook closed group, Messenger), and traditional school tools.” Because of the lack of school’s digital equipment, the teacher had to decide to let the students use the computers in pairs which also caused behaviour management issues. Video editing as homework also caused another problem in some cases: not all students had enough memory space on their computers for saving the film. The teacher concluded that technology-based homework should be minimized as not every student could be expected to have a good quality computer at home. The other challenge was to choose the appropriate free video editing software. The 6th-graders were not always able to make their video without a watermark and in the right resolution at home.

The teacher of 10th-graders articulated the challenges she had to face too: “Unfortunately we had to face some problems: editing software would require Internet to install which was unfortunately very poor quality at school. Some laptops did not run editing software because of an older operating system.” The students tried to bridge the technical gap with their own mobile devices and made photos and voice-over recordings with their cell phones. However, they needed school laptops to cut the video. Therefore the teacher had to ask for the help of the school’s IT administrator to reinstall the operating system on the school devices and make access to the high speed Internet which was time-consuming. At the time of providing the technical conditions, the students had nothing to do as they had already completed all the creative phases. The teacher stated that it is extremely important to check schools’ technical equipment for suitability for work before DST. For the 10th-graders, the writing was the least challenging. Therefore, they could have spend more energy on DST’s technical phases. Although the lack of equipment caused rapid problem-solving situations, the students were more motivated during video editing than during writing.

The other challenge in this learning group was that the students were emotionally involved, and there was not enough time for the student group at school to process the ‘information shock’ about Holocaust together. As the teacher noted, Holocaust stories can also have a traumatic effect on students, therefore it is necessary to involve a school psychologist on such sensitive topics. The teacher also mentioned that it should have been more stress on the authenticity and historical relevance of the resources and images found by students. It happened that an irrelevant Second World War photo appeared in the digital story of some students. Due to the shortness of time, they could not devote enough time to analysing all of the visual sources which would have been crucial.

According to the students’ views, the most challenging steps of the project were text writing and learning the video editing program’s usage. The difficulty of writing the text of the digital stories is because students are not accustomed to analysing historical sources, then synthesizing their content and writing the text in their own words. Analysis,

evaluation of facts, drawing conclusions and formulating synthesis are complex cognitive operations that would require more time than DST had in these projects. For younger students, the use of digital tools was also a big challenge. Searching, storing, sharing, and reusing data consumed more energy in their case; therefore – although the amount of homework increased during the DST period – their videos were of lower quality. Nevertheless, 48% of the 6th-graders mentioned experiencing success after video editing, screening and evaluation.

4. 1. 4 DST in the Hungarian Public Education

Both teachers needed a month to complete the whole process. Based on teachers' case studies and students' learning diaries, it can be concluded that both age groups had nearly the same positive and negative experiences. The teachers faced challenges in two interrelated areas: time management and using technology.

Both teachers stated that DST could, in principle, be included in the curriculum of Hungarian history education, but the conditions for its implementation are difficult to establish in practice. This is because most sub-phases of DST cannot be realised in the 45-minute lessons. In Western European and American schools, project teaching is a natural part of everyday school life, but teachers in Hungary have to plan for 45-minute lessons. The integration of DST in Hungary can only be realised without problems in project weeks, camps or afternoon groups.

After all, there is too little time to complete the creative processes at school. In the 6th grade class, the teacher had to outsource research and creation as a homework assignment, and the 10th grade teacher exchanged lessons with other colleagues and blocked them out so they could finish editing the video. Planning students' activities, managing the fitting room, blocking lessons, and constantly giving feedback to students significantly increased teachers' working hours. The obligatory number of lessons per week for teachers working in Hungarian public education are at least 24 lessons on average, which means that the busy teachers only can take time for DST-related activities from their free time. Although all these activities were time-consuming, both

teachers found it worthwhile to take the time to DST because the students were enthusiastic and creative.

Because of the overburdened schedule of the teacher and the mass of educational material, frontal teaching is the most widespread in Hungarian schools. Frontal knowledge transfer is typical of traditional Hungarian history lessons as well. However, one of the conditions for the integration of DST is the innovative attitude of teachers. She or he must be the facilitator of students' active learning. This is natural in Anglo-Saxon pedagogy, but it is still new approach in Hungarian pedagogical culture. Both teachers in the experiment supported the students and coordinated their work from the background as facilitators and allowed students to participate in the learning process actively – and they enjoyed this approach.

The teachers wrote in their case studies that technology-related difficulties severely hampered the DST process. The 6th grade students only had access to desktops in a computer room, and even so, it was often the case that there were more students than computers. At the same time, the utilisation of IT rooms was high, and the non-IT teacher had difficulties accessing them with students. Solving technology issues has significantly increased the amount of time devoted to DST in both classes.

4.2 DST's Effect on Students Reading, Writing, and Listening Skills

Students' reading, writing, and listening skills were measured before and after the DST process. To measure reading improvement, the standardised tests of the National Assessment of Basic Competencies from earlier years were chosen.

In Hungary, the reading comprehension and the mathematical-logical skills of every 6th, 8th and 10th grade student are tested each school year as part of the National Assessment of Basic Competencies. The results show big differences in reading skills of students between the capital and regions with lower regional competitiveness index (Belinszki, Szepesi, Takácsné Kárász & Vadász, 2020). This result is in accordance with the PISA measurement (OECD, 2019), the

Hungarian students' performance in reading literacy was under the average of OECD countries, and the socio-economic status explains 19% of the variance in reading performance in Hungary which is higher than the OECD average (12%).

The school for 6th-graders (N=32) is located in one of the lagging regions of Hungary, where the results of the competence measurement are the lowest average in the country. However, Table 2. shows that the student group's input and output results are much higher than the regional (Belinszki et al., 2020, p. 16) and the national averages in reading (Belinszki et al., p. 11).

Grade	Pre-test	Posttest	Average in the region	Hungarian average
6th (N=32)	81.70%	96.72%	65.45%	68.18%
10th (N=9)	76.44%	82.77%	77.27%	75.45%

Table 2. Students' reading results and the regional and national average.

The input average of reading was 81.70%, and the output became 96.72% in class average. This can be explained by the fact that the school is a talent development secondary school with a longer training program and a more extended educational profile. As the school offers elite training, comparing the results with national and regional averages is not relevant. Therefore, the input and output values of each student were compared in a self-control examination. Only five students scored the same or lower points at the output measurement, and 27 students' reading results were higher by the post-testing than by the pre-testing (Table 4). To sum both the input and output averages and the individual pre- and post results, it can be stated that the 6th-graders' reading skills improved significantly.

Table 2 also shows that the 10th-graders (N=9) input class average in reading is above the national and below the regional average. The high school is located in Budapest, which results are the highest in the country at the National Assessment of Basic Competencies in every measured competence area (Belinszki et al., 2020, p. 16). Based

on the results of the post-test in reading, it can be stated that the output average of the 10th-graders increased compared both to the input values and the regional average. In this small learning group, only two students had the same results after DST as before, and the reading comprehension results of the others improved after the intervention.

Writing is also a basic skill which is a creative and complex activity. In Hungary, the measurement of writing skills is a crucial part of entrance examinations on the upper secondary school level, organised by the Educational Authority – and in this form, it also has a selective function. The evaluation criteria issued in previous years for national high school entrance exams were applied in the pre- and post-tests in this research. As writing is only one task of the entrance test-set in the native language, the scores as partial results are not published. Due to the unavailability of the national results, it was not possible to compare the writing results of 6th and 10th grade students with the local and national averages. That is why the students' input and output results were compared concerning themselves in the self-control examination. Data of pre and post-test averages of the 6th-graders show that the input average in writing was 86.71%, and that of output became 90.56% (Table 3). Only 12 students' writing output did not change or deteriorated compared to their input results, and 20 students' writing skills improved (Table 4). The results showed progress in the writing skills of the 6th-graders, but this development was less than the improvement of their reading skills. DST also had a measurable positive effect on students' writing skills among the 10th-graders. The learning groups' input average was 78.77% which became 84.77% after the DST process (Table 3). Examining the students' individual results, it can be seen that only one student's writing skill did not change; all the others improved (Table 4).

The measuring of listening in the native language was a challenging issue. The listening comprehension tests in Hungary appear in pre-school education as part of a school-readiness test named Diagnostic Assessment System. In this measurement, students' listening comprehension level is assessed in the last year of kindergarten (Csapó, 2013). The level of the tasks of this test-set was not appropriate for 6th- or

10th-graders. In the 6th grade, students' listening skills are measured again as part of a nationwide foreign language assessment. This test-set was not usable either because it measures foreign language competencies. All this led the researcher to develop native language listening tests. Comparing the listening averages of 6th-graders, it can be seen that the output value increased compared to the input values; however, the change was only 1.56% (Table 3). Examining the individual listening results, it can be concluded that the output results of 22 students did not change or slightly deteriorated compared to the input values (Table 4). This can be explained by the fact that many 6th-graders achieved a 100% result on the input test, so the standard deviation of the measuring instrument was not adequate. The listening improvement of the 10th-grader was higher in average (5.55%) than that of the 6th-graders (1.56%) (Table 3). Nevertheless, compared to the other results of the 10th-graders (reading difference 6.33%, writing difference 6.00%), the smallest improvement was observed in this competence area at the 10th grade group because the difference between the input and the output values was only 5.55% (Table 3). In terms of individual development, only three of nine students scored better than no or worse results on the output measurement (Table 4).

	Reading		Writing		Listening	
	6th-graders (N=32)	10th-graders (N=9)	6th-graders (N=32)	10th-graders (N=9)	6th-graders (N=32)	10th-graders (N=9)
Pre test results	81.70%	76.44%	86.71%	78.77%	90.62%	83.33%
Post test results	96.72%	82.77%	90.56%	84.77%	92.18%	88.88%
Difference	15.02%	6.33%	3.85%	6.00%	1.56%	5.55%

Table 3. The extent of students' skills development based on a comparison of averages.

Based on the average results, it can be stated that DST had a measurable positive effect on students’ reading, writing and listening skills because both learning groups scored better results at post measurements than at the pre-testing (Table 3). The strongest development was found in the reading skills of 6th-graders. Reading was the competence area where 10th-graders improvement was the most pregnant as well. The 6th-graders’ writing skills improved moderately (3.85%), and there was a little change in the listening results in this learning group (1.56%). The writing and listening results of the 10th-graders were much better (6.00% and 5.55%) than those of their younger peers (3.85% and 1.56%). But in general, it can be stated that 10th-graders developed to a similar extent in all three competence areas (reading 6.33%, writing 6.00%, listening 5.55%)

Because the number of items was not enough to make an accurate mathematical-statistical calculation, these tendencies needed to be specified with students’ individual results.

	Reading		Writing		Listening	
	6th-graders (N=32)	10th-graders (N=9)	6th-graders (N=32)	10th-graders (N=9)	6th-graders (N=32)	10th-graders (N=9)
Better post test result than pre test result	N=27	N=7	N=20	N=8	N=10	N=3
Proportion	84.32%	77.77%	62.50%	88.88%	31.25%	33.33%

Table 4. The extent of students’ skills development based on a comparison of individual scores.

Examining the change in individual results, it can be concluded that the development of 6th-graders reading skills was dynamic (84.32%) (Table 4). 62.50% of the 6th grade learning group showed individual improvement in writing, too. Examining the change in the individual performance of the 10th-graders, it can also be stated that more

students achieved better results in the output tests in reading (77.77% of the learning group) and writing (88.88%). In terms of individual performance in listening, it can be stated that less than half of the students achieved better output results – therefore, no progress can be detected in this area.

To sum it all, examining the averages, both learning groups improved in all three competence areas to varying degrees. In this regard, students' reading skills developed mostly in both age groups, and the rate of development was higher in the 6th grade than in the 10th grade group. The reason for it was that writing was a challenge for primary school students; therefore, they discussed their texts with their classmates and teachers several times, which contributed to a more dynamic improvement in their writing skills. It is an interesting result because the 6th grade class had many students with heterogeneous learning performance and SES-index. Nevertheless, this learning group had the highest rate of development in reading. The reason for this phenomenon can be that the school's talent management profile and the teacher's many years of teaching experience compensated for the difference between students.

However, examining individual student performance, it can be concluded that both groups made significant progress in reading and writing, while no improvement was observed in listening.

5. Conclusions

DST is a method that provides interactive, reflective, and participatory content management in the 21st-century classroom. The process is based on students' technological knowledge and their active involvement in the learning process, in which the teacher's facilitating role is crucial. This research was aimed to present how DST can be implemented in the subject pedagogy of history in two different age groups of students in Hungary.

The didactic conditions of applying DST in pedagogical processes were discovered. DST allowed teachers to facilitate students' active learning and expand their teaching praxis by using technology creatively. DST could be used in both age groups of students. The teachers

had a crucial role in giving feedback and helping by interpreting, discussing resources, and correcting students' products (written texts, narrations, videos). Both teachers supported the pupils in and outside the contact hours.

The students actively, creatively and cooperatively contributed to the text and video creation, such as in the interpretation of audio and video texts. DST allowed students to deeply explore the life paths of historical persons and build a connection between generations. Students created narratives with digital devices by collecting relevant and reliable information about personal memories and historical facts while learning to search for content (e.g., images, audio files, videos) to reuse files with Creative Commons.

In line with international research, the time and room management and the lack of Internet connection and the equipment of schools were challenging for the teachers in designing and realising the DST lessons. This study showed that the right number and quality of desktop and/or mobile devices were not available at schools for the implementation of DST, and the students also used their mobile phones for voice-over recording and taking photos. One of the prerequisites for applying DST in the classroom is the availability of digital devices.

The study also revealed that the Hungarian school schedule is unsuitable for performing DST's creative activities at school. The phases of the creation had to be done as homework by the students. In addition, there was not enough time to evaluate resources more deeply and process the emotional effects of DST with a school psychologist. Another condition for the implementation of DST is, therefore, the inclusion of DST as a longer project within the framework of block classes. Implementing DST during a project week also could provide an opportunity for the overburdened teachers not to have to deal with room and schedule changes.

The strongest effect of the intervention of DST was measured in the improvement of students' writing and reading skills, and the smallest improvement was observed in listening. The method also developed the students' digital literacy, critical thinking, cooperation, problem-solving and discussion skills. Through the creation, students learned about

themselves and their students more deeply, and they felt responsible for creating a product for themselves and their community.

The paper presented how DST could be implemented into Hungarian history lessons in two different classes and what skills could be developed with the method. As the sample size ($N=41$) did not allow to perform deeper mathematical-statistical calculations, only the definition of trends was possible in the study. The research's representativity is also questionable because the two learning groups were privileged: the 6th-graders went to a talent-development institution, and the 10th-grader group consisted only of nine students. It cannot be proven whether the success in the 6th class can be traced back to the fact that DST is a universal method or to the fact that the teacher has been working as a teacher for almost 40 years. In the 10th grade learning group, the success of DST's implementation could be determined by the small number of students and the homogeneity of the group. The other limitation of the research was that the standard deviation of the listening measurement tool was inadequate, so listening results could only be interpreted to a limited extent. A more accurate result of competency development could be reached in a further control group research where only standardised measurement tools would be applied, and the sample size would be more extended.

Despite these facts, the research provides extremely important information about the circumstances of DST integration in Hungarian history classes and trends in the development of students' skills.

References

- ABDOLMANAFI-ROKNI, Seyed Jalal & QUARAJEH, Masoud, 2014. Digital Storytelling in EFL Classrooms: The Effect on the Oral Performance. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(4), pp. 252–257. Available at: <https://doi.org/10.11648/j.ijll.20140204.12>. ISSN 2330-0221.
- BELINSZKI, Bálint, SZEPESI, Ildikó, TAKÁCSNÉ KÁRÁSZ, Judith & VADÁSZ, Csaba, 2020. *Országos kompetenciamérés. Országos Jelentés 2019*. Oktatási Hivatal. Available at: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2019/Orszagos_jelentes_2019.pdf.

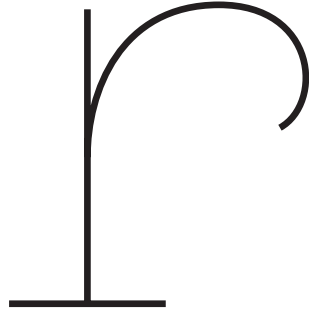
- BELL, Johnny, CARLAND, Rebeca, FRASER, Peg & THOMSON, Alistair, 2016. History Is a Conversation: Teaching Student Historians through Making Digital Histories. *History Australia*. 13(3), pp. 415–430. ISSN 1833-4881.
- BOU-FRANCH, Patricia, 2012. Multimodal Discourse Strategies of Factuality and Subjectivity in Educational Digital Storytelling. *Digital Education Review*. 22(1), pp. 80–91. ISSN 2013-9144.
- CLARKE, Robert & ADAM, Andrea, 2010. Digital Storytelling in Australia: Academic Perspectives and Reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*. 11(1-2), pp. 157–176. ISSN 1474-0222.
- COLE, Gayle, STREET, Kori & FELT, Laurel J., 2013. Storytelling in the Digital Age: Engaging Learners for Cognitive and Affective Gains. *International Journal of Technology, Knowledge and Society*. 8(6), pp. 113–119. ISSN 1832-3669.
- CSAPÓ, Benő, 2013. The Predictive Validity of School Readiness Assessment: Results From an Eight-Year Longitudinal Study. In: *Annual Meeting of the American Educational Research Association: AERA*, San Francisco, California, April 27 – May 1, 2013.
- DIAZ, Maria Alcantud, 2016. Digital Storytelling with Pre-service Teachers. Raising Awareness for Refugees through ICTs in ESL Primary Classes. *Digital Education Review*, 30, pp. 1–16. ISSN 2013-9144.
- DOGAN, Bulent & ROBIN, Bernard, 2008. Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. In: MCFERRIN, Karen (ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008*, pp. 902–907. Chesapeake: VA:AACE.
- GIMENO-SANZ, Ana, 2015. Digital Storytelling as an Innovative Element in English for Specific Purposes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178, pp. 110–116. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.163>. ISSN 1877-0428.
- GREEN, Lucy Santos, 2013. Language Learning Through a Lens The Case for Digital Storytelling in the Second Language Classroom Lucy Green – Academia. *School Libraries Worldwide*, 19(2), pp. 23–36. ISSN 1023-9391.
- HIGH, Steven, 2014. Telling Stories: A Reflection on Oral History and New Media. *Oral History*. 38(1), pp. 101–112. ISSN 0094-0798.
- HULL, Glynda A. & KATZ, Mira-Lisa, 2006. Crafting an Agentative Self: Case Studies on Digital Storytelling. *Research in the Teaching of English*. 41(1), pp. 43–81. ISSN 0034-5276.
- KIRIKCI, Abdullah Cevdet, CIGERCI, Fatih Mehmet & ARIKAN, Irfan, 2020. Use of Digital Storytelling in the 4th-grade Social Studies Course. *International Online Journal of Educational Sciences*. 12(5), pp. 96–113.

- LANSZKI, Anita, 2015. A tanulói aktivitás szerepe a digitális történetmeselésben. In: PAPP-DANKA, Adrienn & LÉVAI, Dóra (ed.). *Interaktív oktatásinformatika*. pp. 79–92. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. ISBN 978-615-5297-74-8.
- LANSZKI, Anita, 2016. Digitális történetmeselés és tanulói tartalom(re)konstrukció. *Új Pedagógiai Szemle*. 66(3–4), pp. 82–88. Available at: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/digitalis-tortenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio>. ISSN 1788-2400.
- LANSZKI, Anita, 2017. A digitális történetmeselés mint komplex tanulásszervezési eljárás. In: LANSZKI, Anita (ed.). *Digitális történetmeselés a nevelési-oktatási folyamatban*. pp. 22–43. Eger: Líceum Kiadó. ISBN 978-615-5621-61-1.
- LAMBERT, Joe, 2002/2013. *Digital Storytelling, Capturing Lives, Creating Community. Computers*. 4th ed. New York and London: Routledge. Available at: [https://doi.org/10.1016/S0097-8493\(01\)00172-8](https://doi.org/10.1016/S0097-8493(01)00172-8). ISBN 978-0-415-62703-0.
- MATTHEWS, Nicole & SUNDERLAND, Naomi, 2013. Digital Life-Story Narratives as Data for Policy Makers and Practitioners: Thinking Through Methodologies for Large-Scale Multimedia Qualitative Datasets. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 57(1), pp. 97–114. Available at: <https://doi.org/10.1080/08838151.2012.761703>. ISSN 1550-6878.
- MICHALSKI, Paige, HODGES, Dodi & BANISTER, Savilla, 2005. Digital Storytelling in the Middle Childhood Special Education Classroom: A Teacher's Story of Adaptations. *TEACHING Exceptional Children Plus*. 1(4), 13. Available at: <http://ezproxy.library.yorku.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1023530122?accountid=15182>. ISSN 1553-9318.
- MOLNÁRNÉ KÖVÉR, Ibolya, 2017. Történelmet formáló személyiségek – digitális történetmeselés alkalmazása a történelem és a társadalomismeret tanításában. In: LANSZKI, Anita (ed.). *Digitális történetmeselés a nevelési-oktatási folyamatban*. pp. 145–161. Eger: Líceum Kiadó. ISBN 978-615-5621-61-1.
- OECD, 2019. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: PISA, OECD Publishing. Available at: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OHLER, Jason, 2013. *Digital Storytelling in the Classroom, New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Thousand Oaks, CA. ISBN 978-1-4129-3849-5.
- ROBIN, Bernard, 2008. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*. 47(3), pp. 220–228. Available at: <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>. ISSN 1543-0421.
- SADIK, Alaa, 2008. Digital Storytelling: A Meaningful Technology-integrated Approach for Engaged Student Learning. *Educational Technology Research and Development*. 56(4), pp. 487–506. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>. ISSN 1556-6501.

- SARITEPECI, Mustafa & ÇAKIR, Hasan, 2017. Examining Perceived Satisfaction Related to the Digital Storytelling Process. Washington, DC, United States: EdMedia. June 20–23, 2017. Available at: <https://bit.ly/3vDJV6w>.
- SILSETH, Kenneth, 2013. Surviving the Impossible: Studying Students' Constructions of Digital Stories on World War II. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2(3), pp. 155–170. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.04.004>. ISSN 2210-6561.
- STEWART, Kristian & GACHAGO, Daniela, 2016. Being Human Today: A Digital Storytelling Pedagogy for Transcontinental Border Crossing. *British Journal of Educational Technology*. 47(3), pp. 528–542. ISSN 1467-8535.
- SWEENEY-BURT, Nuala, 2014. Implementing Digital Storytelling as a Technology Integration Approach with Primary School Children. *Irish Journal of Academic Practice*. 3(1), pp. 1–25. Available at: <http://arrow.dit.ie/ijap%5Cnhttp://arrow.dit.ie/ijap/vol3/iss1/4>. ISSN 2009-7387.
- SZÁSZ, János, 2000. *Eyes of the Holocaust* [Film]. InterCom. Survivors of the Shoah Visual History Foundation. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=nlk8W7E81po>
- XU, Yan, PARK, Hyungsung & BAEK, Youngkyun, 2011. A New Approach toward Digital Storytelling: an Activity Focused on Writing Self-efficacy in a Virtual Learning Environment. *Educational Technology and Society*. 14(4), pp. 181–191. ISSN 1436-4522.
- YAMAÇ, Ahmet, 2015. The Effect of Digital Storytelling on Improving the Writing Skills of Third Grade Students. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 9(1), pp. 59–86. ISSN 1307-9298.

Mentioned home pages

- Anthropolis Association (Hungary)*. Available at: <http://idigstories.eu/stories/>.
- I Witness USC*. Available at: <https://iwitness.usc.edu/sfi/>.
- Story Center*. Available at: <https://www.storycenter.org/>.



Recenze *Book reviews*

203 Tomáš Kasper

Matthes, Eva,
Kesper-Biermann, Sylvia,
Link, Jörg-W. & Schütze,
Sylvia (Hrsg.), 2021.
*Studienbuch Erziehungs-
und Bildungsgeschichte.
Vom 18 Jahrhundert bis zum
Ende des 20. Jahrhunderts.*

Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 349 S.

ISBN 978-3-8252-5708-8.



Tomáš Kasper^a

^a Charles University, Prague, Faculty of Arts
tomas.kasper@ff.cuni.cz

Die Publikation *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte (Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts)* ist das Werk eines breiten Autor*innenteams, dessen

primäres Ziel es war, Studienmaterial für Studierende der Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung zu erstellen. Wie in der Einleitung der Publikation formuliert wird, beansprucht das Autor*innenteam eine grundlegende und wichtige Position für die bildungshistorische Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft sowie im Konzept der Lehrerbildung. Die Herausgeber*innen der Publikation sind sich in der Einleitung einig, dass die historische Reflexion von Bildungs- und Erziehungsprozessen aus mehreren Gründen für die professionelle Ausbildung von Pädagog*innen und Lehrkräften erforderlich ist. Die Autor*innen des Einführungskapitels weisen darauf hin, dass Zeit und Bildung eine „untrennbare Verbindung“ bilden. Sie weisen darauf hin, dass der Kompetenz- und Berufsrahmen von Erzieher*innen und Lehrer*innen nur dann erfüllt werden kann, wenn der Schwerpunkt auf der Analyse der Ziele, Prozesse, Mittel, Bedingungen oder Ergebnisse

von Bildung und Ausbildung in ihrem geschichtlichen Kontext liegt. Die Analyse, Rekonstruktion und Interpretation von Bildung und Ausbildung aus der Perspektive des historisch-pädagogischen Vergleichs und der transnationalen „Optik“ ermöglicht Einblicke in die „Grammatik“ der Bildungsphänomene, in die „Logik“ der Bildungsprozesse und ihrer „Regeln“, in den Diskurs der Sprache der Bildung und in die Funktionalität der pädagogischen Institutionen und Mittel. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Autor*innenteam der Meinung ist, dass Pädagog*innen und Lehrkräfte mit historischer Reflexivität und der Erfahrung einer historisch-vergleichenden Perspektive auf Bildung und Erziehung für ihr pädagogisches Handeln ausgestattet sein sollten. Die Publikation soll auch dazu beitragen, dieses Ziel zu erreichen. Sie soll zu einem grundlegenden Verständnis der historischen Gegebenheit/Zeitgemäßheit von Bildung und Ausbildung beitragen.

Das Autor*innenteam des gesamten Bandes ist sehr groß – zwanzig Forscher*innen, von denen viele erfahrene Hochschullehrer*innen sind, die lange und systematisch an einem der Bereiche der bildungshistorischen Forschung arbeiten (der auch in dem Buch von ihnen behandelt wird). Gleichzeitig engagieren sie sich für die Stärkung und den Ausbau der historisch-pädagogischen Perspektive bei der Ausbildung künftiger Pädagog*innen und Lehrer*innen. Es ist nicht immer einfach, ein solches Team zu finden. Dank der langjährigen Zusammenarbeit der Autor*innen, ihrer Vernetzung in nationalen und supranationalen Gesellschaften bildungshistorischer Forschung ist es gelungen, die verschiedenen Themenbereiche mit einem gemeinsamen Blick zu betrachten, sich von einem gemeinsamen Ziel und einer einheitlichen Kapitelstruktur leiten zu lassen. Das ist sehr wertvoll an der Publikation und unterstützt ihre Bedeutung – ein Standardwerk für die Erziehungswissenschaft, aber auch für die pädagogische Praxis zu sein.

Welche Bereiche der Erziehungs- und Bildungsgeschichte bieten die Publikationen den Studierenden und Leser*innen? Die Autor*innen haben die Veröffentlichung in sechzehn Kapitel gegliedert. Drei davon befassen sich allgemeiner mit der Frage der bildungshistorischen Forschung und der bildungshistorischen Historiographie. Ein Kapitel befasst sich mit der Entwicklung der Pädagogik als Disziplin. Ein

eigenes Kapitel widmet sich der «Notwendigkeit» einer transnationalen Perspektive auf die Prozesse der Sozialisation, Bildung und Ausbildung. Elf Kapitel beschäftigen sich mit einem ausgewählten Bereich der Sozialisation, der formellen und informellen Bildung, der Ausbildung und der Professionalisierung von Lehrkräften und Erzieher*innen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Entwicklung des Bildungswesens (Vorschule, Schule, Hochschule) und dem Wandel von Familienerziehung, aber auch Familienersatzerziehung und Sozialisation seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. Die außerschulische Bildung, die Erwachsenenbildung und die Frage der Weiterbildung werden dabei nicht außer Acht gelassen. Der Schwerpunkt der Veröffentlichung liegt auf der Neuzeit – dem 18., 19. und dem 20. Jahrhundert. Im Rahmen des «Erbes» der großen Geschichten der Aufklärung und der Ideen des Fortschritts geht es um die Rekonstruktion und Analyse der Bedeutung und Rolle von Bildung, Erziehung und Aufklärung für die Emanzipation des Individuums bei der Gestaltung der modernen Gesellschaft. Obwohl keiner der Autor*innen des Buches die Notwendigkeit eines interdisziplinären Ansatzes in der bildungshistorischen Forschung in Frage stellt, sowohl thematisch als auch methodisch, geht die primäre Frage nicht verloren: die Relevanz der bildungshistorischen Forschung für Pädagog*innen (Studierende der Erziehungswissenschaft), nicht primär für Historiker*innen (Studierende der Geschichte).

Das erste Kapitel (Sabine Reh, Kathrin Berdelmann, Stefan Cramme, Monika Mattes, Lars Müller, Bettina Reimers) ist dem Problem der historischen Quellen, ihrer Definition und Funktion in der bildungshistorischen Forschung gewidmet. Die Beziehung zwischen Quelle und Forscher (die Lektüre und Interpretation der Quelle durch den Forscher), der «Fokus» und die Fragen, mit denen die Quelle zum Reden gebracht wird, werden hervorgehoben. In diesem Zusammenhang wird an die Rolle der Kontextualisierung in der bildungshistorischen Forschung erinnert, sowie an die Rolle des hermeneutischen Verstehens, der Interpretation und der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit. Das Kapitel gibt auch einen grundlegenden Einblick in die pädagogische Historiographie ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, insbesondere im deutschsprachigen Raum. Durch den Blick auf die

Perspektiven von L. von Ranke und J.G. Droysen, durch die «Wende» zum Verstehen der Aussage, durch die Möglichkeiten und Grenzen der «Ideengeschichte» oder durch den Blick auf die Bedeutung der Rekonstruktion sozialer und kultureller Wirklichkeit, auf die diskursive Ordnungssuche in der Bildung oder auf die sozialgeschichtliche Analyse von «Kultur» erhalten die Leser*innen einen grundlegenden Einblick in die Methoden und Ansätze der bildungshistorischen Forschung. Die Frage nach der Ethik der historisch-pädagogischen Arbeit der Forscher*innen bleibt nicht unbeachtet, ebenso wie die Frage nach Museen, Archiven, Bibliotheken als Institutionen des «kollektiven Gedächtnisses», die Quellen bewahren und unsere Auffassung von Bildung und Ausbildung «demonstrieren». Die sich verändernde Form der Quellen und der Wandel bei der «Bewahrung» des kollektiven Gedächtnisses durch die Digitalisierung und das neue digitale Format der Quellen selbst werden ebenfalls in Erinnerung gerufen.

Das zweite Kapitel (Jörg-W. Link) schließt an das erste Kapitel an. Es konzentriert sich auf die Historiographie der Bildungsgeschichte in fokussierter und konzentrierter Form. Insbesondere werden die „turns“ der Bildungsgeschichtsschreibung seit dem Ende des 18. Jahrhunderts und der Wandel von der historischen Pädagogik zur modernen bildungshistorischen Forschung dargestellt. Dem Autor des Kapitels gelingt es, den Leser*innen deutlich zu machen, wie sich die Rolle der Geschichte der Pädagogik als Disziplin, die die theoretischen Grundlagen der Pädagogik beeinflusste, hin zu einer bildungshistorischen Forschung veränderte, die versucht, Kontinuität und Diskontinuität in Erziehung und Bildung zu verstehen. Die Rolle des „Kanons“ pädagogischer Figuren, die Versuche, ein „objektiv wahres“ Verständnis der Ziele und Prozesse der Erziehung zu erlangen, und ihre normative Rolle im 19. Jahrhundert, in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und oft noch in Werken, die in den 1960er und 1970er Jahren veröffentlicht wurden, werden ebenfalls beleuchtet. Umso mehr achtet der Autor auf die „Wende“ zur bildungshistorischen Forschung und fragt, was von der bildungshistorischen Forschung im Hinblick auf das Verständnis der kulturellen Ordnung der Bildung, der pädagogischen Sprache und des pädagogischen Handelns im Raum der

„Entmythologisierung, Dekonstruktion und Dekanonisierung“ des historisch-pädagogischen Denkens „erwartet“ werden kann. Nicht zuletzt muss die Klarheit, die Verständlichkeit der Sprache gewürdigt werden, mit der den Leser*innen die komplexe Entwicklung und Bedeutung der bildungshistorischen Forschung in der deutschen Debatte seit dem Ende des 18. Jahrhunderts präsentiert wird. Die Leser*innen werden auch die zusätzlichen Verweise auf die zentrale Studienliteratur zu diesem Thema zu schätzen wissen.

Im dritten Kapitel (Andreas Lischewski) geht es um die Bedeutung der Mentalitäts- und Ideengeschichte im Rahmen bildungshistorischer Forschung, Diskussion und Lehre. Die Rolle der Ideengeschichte und der Mentalitätsgeschichte kann, wie Lischewski betont, in gegenseitiger „Komplementarität“ mit sozialgeschichtlichen Ansätzen gesehen werden. Der Autor des Kapitels findet die Ideengeschichte insofern unterstützend, als sie nicht zu einer Aufzählung von bloßen Wörtern und leeren Begriffen wird, sondern die Handlungen von Personen kontextualisiert und erklärt und hilft, sie im Hinblick auf Bedeutungen zu verstehen, die der Sprache und dem menschlichen Handeln (Denken, Fühlen) zugrunde liegen. Der Autor bietet auch einen gewissen Überblick über die Entwicklung der pädagogischen Diskussion und des Denkens gerade unter dem Aspekt der Ideengeschichte. Ich glaube jedoch, dass der Leser sowohl einen tieferen allgemeinen historischen Überblick als auch eine reichere Erfahrung mit der Bildungsgeschichte benötigt, um Lischewskis Abriss pädagogischer Ideengeschichte der Moderne gründlicher zu verstehen. Aber auch der „Erstleser“ der bildungshistorischen Diskussion wird hier einen Einblick in die Grundfragen der bildungshistorischen Historiographie gewinnen.

Die allgemeinere Ebene der bildungshistorischen Reflexion ist auch Gegenstand des vorletzten, fünfzehnten Kapitels (Sylvia Kesper-Biermann), in dem der Fokus auf eine transnationale Perspektive auf die Prozesse der Bildung, der Ausbildung gerichtet wird. Das Kapitel „fordert einen Rückzug“ aus der nationalen Geschichtsschreibung der Pädagogik und aus der vergleichenden Perspektive „national definierter und umrissener“ Bildungs- und Erziehungsprozesse. Die Autorin verweist auf die Akteure, Felder, Wahrnehmungen transnationaler

bildungshistorischer Forschung. Für die junge Studierendengeneration, deren Lebensbedingungen zunehmend von der globalen Weltlage und der kulturellen und sozialen Diversität bestimmt werden, ist dieses Thema nicht nur wichtig, sondern auch nah.

Das letzte Kapitel (Eva Matthes) befasst sich mit der Entwicklung der Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin und als Bereich der Hochschullehre. Das Kapitel gibt nicht „nur“ einen Überblick über die Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, insbesondere geht es um die Entwicklung der wissenschaftlichen pädagogischen Diskussion in Deutschland im zwanzigsten Jahrhundert. Das Kapitel ist auch deshalb wertvoll, weil es die Fallstricke dieser Entwicklung aufzeigt (Massifizierung der pädagogischen Ausbildung, Interdisziplinarität der Erziehungswissenschaft, Gefahr des Verlustes der wissenschaftlichen Identität und Konsistenz der Erziehungswissenschaft) und zugleich auf den grundsätzlichen „Streit“ um die methodologische Ausrichtung und das wissenschaftliche Verständnis der Erziehungswissenschaft hinweist (philosophische versus empirische Konzeptionen der Erziehungswissenschaft; Pädagogik versus Erziehungswissenschaft). Vor dem Hintergrund dieser Dynamik können sich die Leser*innen selbst die Frage beantworten, warum die zeitgenössische Erziehungswissenschaft viele Fallstricke aufweist und welche Probleme bzw. Herausforderungen sie in der Gegenüberstellung Pädagogik versus Erziehungswissenschaft finden.

Das letzte Kapitel über die Entwicklung der Erziehungswissenschaft kann auch symbolisch gelesen werden. Nach der Einleitung und den ersten drei Kapiteln, die sich mit der methodischen Verankerung, der Bestimmung von Bildungsgeschichte sowie der Historiographie der Disziplin befassen, «schließt» das Buch mit einer Analyse der Entwicklung der Erziehungswissenschaft und einer Diskussion ihrer Stärken und Schwächen. Damit wird auch eine bestimmte Komposition des zu rezensierenden Buches «abgeschlossen». Symbolisch werden die Leser*innen von einer Auseinandersetzung, die den wissenschaftlichen Schwerpunkt der Disziplin eröffnet, zu einer Auseinandersetzung mit der Gesamtentwicklung der Erziehungswissenschaft geführt. In der «Zwischenzeit» können sie sich die einzelnen

«Abschnitte» zu den ausgewählten Bereichen der bildungshistorischen Forschung und bildungshistorischen Diskussion «anschauen». Diese Teile des Buches ergänzen sich gegenseitig und «sprechen miteinander». Dies ist bei einer Veröffentlichung aus der Feder eines so großen Autor*innenteams nicht einfach. Es ist daher erfreulich, dass dies gelungen ist. Die Veröffentlichung gibt also «Anlass zur Hoffnung», dass es sinnvoll ist, in größeren Teams zu arbeiten. Zugleich lese ich dies als Beleg für die «Reife und Mündigkeit» der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft in der Bildungsgeschichte, die eine gemeinsame Sprache spricht und Perspektive einnimmt. All dies trägt meines Erachtens zur Lesbarkeit des Buches bei, zu seinem didaktischen Reiz, aber auch zu der grundlegenden Botschaft des Buches: dass die Bildungsgeschichte eine zentrale, sinnvolle, inspirierende wissenschaftliche Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft ist.

Wenden wir uns nun wieder den einzelnen Kapiteln des Buches zu. Die elf Kapitel befassen sich mit zwei grundlegenden Bereichen – Erziehungsgeschichte und Bildungsgeschichte. Konkret handelt es sich um Kapitel, die die Geschichte der Familienerziehung (Carola Groppe), der Familienersatzerziehung (Carola Kuhlmann) und der außerschulischen Jugendbildung (Jakob Benecke) sowie die Geschichte der Bildung und der Bildungsinstitutionen analysieren – von der institutionalisierten Kleinkindererziehung (Sylvia Schütze), dem niederen Schulwesen (Uwe Sandfuchs), dem höheren Schulwesen (Frank Tosch), der schulischen Berufsbildung (Karin Büchter), der Förderschulbildung (Alexandra Schotte), der Lehrer/innenbildung (Joachim Scholz), der universitären Bildung (Jonas Flöter) bis zur Erwachsenenbildung und Weiterbildung (Elisabeth Meilhammer). Die einzelnen Kapitel folgen einer einheitlichen Struktur – der einleitende Abschnitt definiert den Begriff oder das Thema, gefolgt von den wichtigsten Etappen der Entwicklung des Fachgebiets, und schließt mit einem Schwerpunkt auf den Desiderata und Forschungskontroversen des Fachgebiets/Themas. Kommentare zu den wichtigsten Literaturempfehlungen zu diesem Thema sind ebenfalls enthalten. Die Kapitel widmen sich auch ausführlich der Debatte und den Entwicklungen nach 1989, nach der Wiedervereinigung Deutschlands bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts.

Ich schätze dies sowohl, weil bestimmte Probleme und Fragen nicht an den Rand gedrängt werden, als auch, weil es dem Text gelingt, den Studierenden eine historisch-analytische Perspektive zu vermitteln, um ihre Analyse aktueller pädagogischer Fragen zu unterstützen.

Das Kapitel über die Entwicklung der Kleinkindererziehung beleuchtet den Wandel der Ziele der Kleinkindererziehung von der sozialpädagogischen Arbeit im 19. Jahrhundert über ihren Bildungsauftrag im 20. Jahrhundert und ihre gesellschaftspolitische Transformation im nationalsozialistischen und kommunistischen Totalitarismus bis hin zum Wandel zu ihrer heutigen Bedeutung.

Die Kapitel über die Entwicklung des niederen Schulwesens und des höheren Schulwesens rekonstruieren den Wandel der Bildungsaufgaben, der Ziele und der curricularen Transformationen. Beide Kapitel verweisen auf die «Beständigkeit und den Wandel» der institutionellen Bildung von der Moderne bis zur Postmoderne, von einer Gesellschaft, die auf Aufklärung und Bildung als Voraussetzung für die Verwirklichung der aufklärerischen Emanzipation des Menschen setzte, bis zur «Zerstörung der großen Erzählung» unter dem Gewicht des nationalsozialistischen und kommunistischen Totalitarismus.

Das Kapitel über die Förderschulbildung hat eine Überblicksfunktion, die den Leser*innen einerseits eine Orientierung zum Thema bietet, andererseits vermissen sie möglicherweise die intensivere Artikulation der Hauptdiskussionsthemen – Segregation, Integration, Inklusion. Diese sind eng verknüpft mit der Verwirklichung der «großen Aufgabe» der Bildung für alle, in Allem und mit allen Mitteln seit der Einführung des öffentlichen und staatlich geregelten, kontrollierten Bildungswesens. Die Geschichte der Förderschulbildung ist daher nicht als eigenständiger Bereich der modernen Pädagogik zu lesen, sondern als ein «verbundenes Kapitel» mit der Herausbildung der modernen «Massenbildung».

Das «Motiv» des Kapitels über die Schulische Berufsbildung ist die «Spannung und Dynamik» zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung, die die Bildungsdebatte seit dem Ende des 18. Jahrhunderts «durchzieht». Vor diesem Hintergrund wird die Entwicklung von Formen und Typen der Berufsbildung skizziert, ebenso wie

die Bemühungen um eine Balance von allgemeinbildender und fach- bzw. berufsbezogener Bildung. Vielleicht könnte man am Ende des Kapitels kritischer fragen, wie sich dieses Verhältnis unter dem Blickwinkel der heutigen Bemühungen um eine wettbewerbsorientierte Bildung verändert.

Das Kapitel über die Entwicklung der universitären Bildung von der Aufklärung bis zur aktuellen Bildungsdebatte im europäischen Hochschulraum hebt die Rolle der freien Forschung für die Entwicklung der modernen Gesellschaft und des Individuums und natürlich der Wissenschaft selbst hervor. Das nächste Kapitel beleuchtet die emanzipatorischen und politisch-sozialen Dimensionen von Weiterbildung und Erwachsenenbildung und ihr sozial-demokratisierendes, persönlich-emanzipatorisches sowie politisch-modernisierendes Potential für das 21. Jahrhundert.

Auch das Kapitel zur Geschichte der Lehrerbildung gibt nicht nur einen wichtigen Gesamtüberblick über ihre Entwicklung im Hinblick auf die Spezifika der Gymnasial- und Volksschullehrer*innen, da das Thema Lehrerbildung mit den weitergehenden Fragen der Professionalisierung des Lehrerberufs im Rahmen der Modernisierung der Gesellschaft von der Aufklärung bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts verbunden ist.

Ein Blick auf den Wandel der außerschulischen Jugendbildung von der Jugendfürsorge über die Jugendpflege zur Jugendarbeit und Jugendbildung wird ebenfalls vorgenommen. Die Sichtweisen auf die Demokratisierung, aber andererseits auch auf die Instrumentalisierung der Jugendarbeit für gesellschaftspolitische Ziele sind grundlegend, auch im Hinblick auf die deutschen Erfahrungen mit zwei Diktaturen im 20. Jahrhundert.

Wichtig ist auch das Bild der Entwicklung der Familienerziehung. Das Kapitel mahnt dazu, die Formen der Familienerziehung im 19. Jahrhundert viel offener zu bewerten, auch im Lichte der Ergebnisse der bisherigen bildungshistorischen Forschung, die auf vielfältigere Formen des Familienlebens und der Beziehungen zwischen den Ehegatten hinweisen, als man es von kleinbürgerlichen, an Leitung und Disziplin orientierten Familien erwarten würde. Darüber hinaus ergänzt

das Kapitel sehr gut das folgende Kapitel über die Familienersatzerziehung, das unter anderem als «Spiegel» der Schwächen der Familien-erziehung und der soziokulturellen Akkulturation vom 18. bis zum zwanzigsten Jahrhundert gelesen werden kann.

Die vorliegende Publikation ist ein geeignetes Mittel, um ein tieferes Verständnis der deutschen Bildungs- und Erziehungs- tradition in den Krisen- und Hochphasen der deutschen und europäischen Geschichte zu gewinnen. Sie beleuchtet die Bedeutung von Bildung und Erziehung an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert unter Berücksichtigung der kulturellen und religiösen Vielfalt, der Gleichberechtigung der Geschlechter bei den Bildungschancen und der Demokratisierungstendenzen. Diese «großen Themen» sind zwar nicht Gegenstand eines eigenen Kapitels, ziehen sich aber durch alle Kapitel und werden daher nicht ausgelassen. Ich halte dies für einen wichtigen Beitrag der Veröffentlichung.

Die Publikation wird vom UTB-Verlag herausgegeben, der mit mehreren Verlagen zusammenarbeitet, um grundlegende Studienliteratur verfügbar zu machen. Im Falle der rezensierten Publikation wurde die größte Last der Veröffentlichung durch den Klinkhardt Verlag getragen. Dem Verlag und natürlich vor allem den Herausgeber*innen sowie dem gesamten Autor*innenteam ist für ihre Bemühungen zu danken. Die Publikation ist ein wichtiges Beispiel für einen Text, der sich nicht scheut, die zentralen Fragen und Probleme der Bildungsgeschichte für Studierende der Erziehungswissenschaft und eine breitere Fachöffentlichkeit kompakt, strukturiert und zugleich analytisch und nicht vereinfachend darzustellen. Das Buch ist somit ein anspruchsvoller Studententext, aber auch eine sehr wichtige Publikation, die eine aktuelle Perspektive auf die Rolle, Bedeutung und den Platz der Bildungsgeschichte in der gegenwärtigen Entwicklung der Erziehungswissenschaft eröffnet. Ausgehend von einer breiten und analytischen Perspektive und den aktuellen Ergebnissen bildungshistorischer Forschung präsentiert die Publikation ausgewählte Themen sowohl der Bildungs- als auch der Erziehungsgeschichte. In dieser Hinsicht versucht die Publikation nicht vor der traditionellen Aufgabe der Bildungsgeschichte zu «kapitulieren», nämlich dazu beizutragen, eine historische

Perspektive auf die gesamte Bandbreite von Bildung und Erziehung zu vermitteln. Das ist in vielerlei Hinsicht gelungen. Von größerer Bedeutung dürfte jedoch sein, dass das Buch diese «traditionelle» Aufgabe der Bildungsgeschichte nicht aufgibt. Dabei werden sowohl die Beiträge der Ideengeschichte als auch der sozialgeschichtlichen Forschung, sozialkonstruktivistischer Zugänge und diskursanalytischer Sichtweisen herangezogen und miteinander verbunden. Die Publikation kann somit sowohl als Studententext als auch als Nachschlagewerk dienen und verzichtet dabei nicht auf den Ehrgeiz, tiefer gehende und komplexere Fragen nach dem Sinn und der Bedeutung bildungshistorischer Forschung beantworten zu wollen.

O autorech

About the authors

Sebastian Engelmann

Sebastian Engelmann is Assistant Professor of Pedagogy at the University of Education in Karlsruhe. He works on the history of pedagogy, on the pedagogy of democracy, and on the systematic development of pedagogical systems of meaning in a comparative perspective.

sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

Selma Haupt

Selma Haupt holds a Ph.D. in educational sciences and works at RWTH Aachen University, Faculty of Educational Science. In her research, she focuses on the history of the discipline of education, esp. 1970s, history of concepts of education and teacher education. Currently, she works on radical pedagogical ideas and school complaint management.

selma.haupt@rwth-aachen.de

Martin Holý

Professor Martin Holý is the Director of the Institute of History of the Czech Academy of Sciences and a Professor at the Department of History of the Faculty of Arts of the Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem. In addition, he also gives lectures at the Faculty of Arts of Charles University Prague. He deals with the educational and cultural history of the early modern period, as well as the history of the nobility. He is the author of several monographs and dozens of studies.

mholy9@seznam.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

Jakub Kuliś

Jakub Kuliś is a student of 5th year of History at the University of Lodz. He is interested in problematics related to Poland after World War II and Polish-German relations. Currently, he is researching in the way Western countries were presented in Polish communist satire.
kuba.kulis@onet.com.pl

Anita Lanszki

Anita Lanszki holds Ph.D. in educational sciences and she is Associate Professor and head of the Department of Pedagogy and Psychology at the Hungarian Dance University, Budapest. She is also visiting lecturer at the Institute of Education at the ELTE University, Budapest, and editor in chief of the journal *Dance and Education*. Her area of research comprises teaching and learning supported by digital technology, multimedia, web 2.0, interactivity in educational processes and art-based participatory action research. She is currently working in the topics of digital media and storytelling in higher education.
lanszki.anita@mte.eu

Alexander Maier

Professor Alexander Maier has been working as a university lecturer at the University of Saarland, Saarbrücken since 2011. He currently holds the Chair of Religious Education at the Catholic Theological Faculty of the Ludwig Maximilians University (LMU), Munich. In 2022, the University of Hildesheim accepted his habilitation thesis. The focal points of his research interests are history of education, esp. the Catholic youth movement 'Quickborn', religious education and the enlightenment

as well as the Danish ‘folkehojeskole’. In addition, he is engaged in researching current pedagogical and didactical questions, e.g. the didactics of the apocalypse in the context of the global crisis.

Alexander.Maier@kaththeol.uni-muenchen.de

Daniel Oelbauer

Daniel Oelbauer holds a Ph.D. in European Ethnology. His area of research and publishing comprises education and penal system in the German Empire and Weimar Republic, regional educational history, museology and exhibition history, agricultural education and knowledge transfer in the 19th and 20th century.

daniel.oelbauer@gmx.de

Lajos Somogyvári

Lajos Somogyvári is a senior lecturer at the University of Pannonia, Veszprém, Hungary. His Ph.D. thesis was about the visual representations of Hungarian schools; he is currently working in the topics of educational policies, ideology and propaganda in 1950s and 1960s, including the Cold War perspectives. He is the international secretary of History of Education Sub-committee of the Hungarian Academy of Sciences, a convenor in an international research group, together with Marisa Bittar (Brazil) and Thérèse Hamel (Canada); and participated in Network 17 (Histories of Education) at the EERA.

tabilajos@gmail.com

Christian Timo Zenke

Christian Timo Zenke holds a Ph.D. in educational sciences and works at Bielefeld University’s Faculty of Educational Science. In his research, he focuses on participatory research, teacher education and innovative learning environments as well as on concepts and the history of laboratory and university schools.

timo.zenke@uni-bielefeld.de

