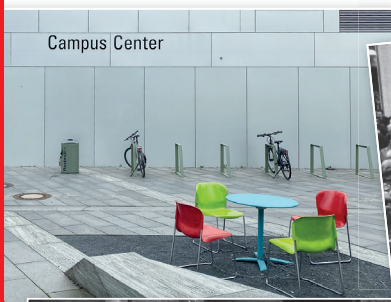


Historische Bildungsforschung



Edith Glaser
Carola Groppe
Jürgen Overhoff
(Hrsg.)

Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform

Bildungshistorische Perspektiven

Glaser / Groppe / Overhoff

**Universitäten und Hochschulen
zwischen Beharrung und Reform**

Historische Bildungsforschung
Tagungsbände der Sektion
Historische Bildungsforschung

herausgegeben vom Vorstand der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
(DGfE)

Edith Glaser
Carola Groppe
Jürgen Overhoff
(Hrsg.)

Universitäten und
Hochschulen zwischen
Beharrung und Reform
Bildungshistorische Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

*Die digitale Publikation wurde mit einem Zuschuss
aus dem Open Access Publikationsfond der Universität Kassel ermöglicht.*

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Satz: Vassiliki Vakaki, Samos.

Coverabbildungen:

- Palais universitaire, Strasbourg: © Alexander Kather
- Festzug, Universitätsjubiläum 1927, Universität Tübingen: © Universitätsarchiv Tübingen, S 33/10
- Rektoratsübergabe 1967, Universität Hamburg © Universität Hamburg, Arbeitsstelle für Universitätsgeschichte
- Campuscenter 2020, Universität Kassel: © Edith Glaser
- Hermann Reichling, Studienzeit: Teilnehmer eines Mikroskopiepraktikums am Zoologischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster 1912, 13_58, © LWL-Medienzentrum für Westfalen

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

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



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

ISBN 978-3-7815-6075-8 digital

doi.org/10.35468/6075

ISBN 978-3-7815-2621-1 print

Inhaltsverzeichnis

Edith Glaser, Carola Groppe und Jürgen Overhoff

Vorwort: Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform.
 Bildungshistorische Perspektiven 9

I Reformen und Beharrung an Universitäten im Spätmittelalter und in der Frühen Neuzeit

Julia Kurig

Universitäten, Humanismus und Gesellschaft im Reich um 1500:
 Humanistisch-lateinische Sprachbildung im Prozess der Öffnung
 der Universitäten für gesellschaftliche Qualifikationsbedürfnisse 17

Karsten Engel

Zwischen institutioneller Beharrung und wissenschaftlicher Reform.
 Die Leipziger Universitätsreform von 1502 und der Fall Magnus Hundt 34

II Internationale Aspekte von Hochschulumbau und Wissensformationen

Andreas Oberdorf

Löwen als Argument: Die Akademie Münster, das
 Collegium Americanum St. Mauritz und das Scheitern
 einer katholischen Universitätsreform in Preußen 49

Marcelo Caruso

Chance und Bürde: Die koloniale Universität, ‚pedagogy‘ und
 Lehrerbildung in Indien (1882-1922) 65

Toshiko Ito

Akademische Autonomie und die Frage der Konformität
 mit Japans kaiserlicher Staatsform. Der Sawayanagi-Zwischenfall
 und das Vorbild des deutschen Hochschulsystems 79

III Strukturelemente deutscher Hochschulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert

Jonas Flöter

„Ausdruck des jeweiligen Gesamtfortschritts der Wissenschaften“.
Karl Lamprechts (1856-1915) Überlegungen zur Reform der Universität 99

Jonas Klein

Hans Delbrücks ‚unbekannte‘ Schüler – Wissenschaftliche Schulen
als Beharrungsfaktor der Hochschulentwicklung 116

IV Hochschulbildung an vielfältigen Orten

Christina Stehling

„Gründung eines Familienvereins“. Erziehungsinstitute als Teil
universitärer Bildung an der Wende zum 19. Jahrhundert? 135

Kristina Schierbaum

Bildung an offiziellen wie geheimen Orten und über disziplinäre
wie nationale Grenzen hinaus: Zu Janusz Korczaks
akademischer Sozialisation in Warschau, Berlin, Paris und London 149

V Lehren und Lernen: Tradition und Innovation

Christiana Bers

„[M]it unablässiger Rücksicht aufs Nutzbare und Lehrreiche“ –
Das Academische Museum der Universität Göttingen
als innovativer Ort der Forschung und Lehre? 167

Martin Reimer

„[...] der Mangel war da, war tief gefühlt und empfunden“.
Der Akademisch-Neuphilologische Verein zu Leipzig zwischen
studentischer Selbstbildung, neuphilologischer Vergemeinschaftung
und Reformdiskursen (1878-1914) 184

Antonin Dubois

Die universitäre Bildung ergänzen. Formen der Selbstbildung
in den deutschen und französischen Studentenorganisationen
vor dem Ersten Weltkrieg 203

VI Wissenserwerb und Wissensvermittlung zwischen Beharrung und Reform

Patrick Bühler

Seelenkämpfe.

Heinrich Mengs Lektorat für Psychohygiene

an der Universität Basel 1930-1960 223

Carolin Wiethoff und Florian von Rosenberg

Pädagogik als Trumpf – die Karriere einer sozialistischen Professorin

an der Humboldt-Universität 240

Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon

Wissenskonflikte und -zirkulation um die Zürcher Lehrer*innenbildung

in der Phase neuer sozialer Bewegungen 1950-1980:

Universitätsaffinität, antiakademische Kritik

und das Nicht-Akademische 254

Vorwort

Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven

Institutionen, Verfassungen, Verbände oder Vereinigungen, die sich erkennbar als solche über Jahrhunderte hinweg erhalten konnten und sich immer neu von Generation zu Generation zu tradieren vermochten, müssen und mussten im Laufe der Geschichte über die besondere Eigenschaft verfügen, einen gewissen Kernbestand von Prinzipien oder Idealen über die Zeiten hinweg sorgfältig zu *bewahren*. Ohne dieses konservative Element kann es zu keiner Beständigkeit kommen. Andererseits muss aber ebenso eine gewisse Offenheit und Bereitschaft zur *Veränderung* im Sinne einer Anpassung an sich wandelnde Zeitumstände, Moralvorstellungen oder Wissensbestände gegeben sein, also ein Mindestmaß an grundsätzlicher Reformbereitschaft. Bei einer zu großen Reserviertheit gegenüber den stets nötigen Adaptionsprozessen werden lebendige Organisationen starr und verschwinden über kurz oder lang. Beides gilt insbesondere für die Universitäten, die zu den ältesten Einrichtungen organisierter Wissensvermittlung auf der Welt zählen.

Das spannungsreiche Wechselspiel von Beharrung und Reform zieht sich somit von Beginn an durch die überaus lange und somit im Grunde sehr erfolgreiche Universitätsgeschichte, die bis ins Hochmittelalter zurückreicht. Seit der Entstehung der ersten europäischen Universitäten um 1200 waren diese nicht allein der Erzeugung und Mehrung wissenschaftlichen Wissens verpflichtet – was wissenschaftliches Wissen kennzeichnete, unterschied sich zwischen den Epochen –, sondern ebenso der Weitergabe solchen Wissens und seiner internen wie öffentlichen Diskussion. Auch wissenschaftlich Lehrende und Studierende gab es als Statusgruppen von Beginn an; sie konstituierten die Universität und unterschieden sie in allen Jahrhunderten von Schulen und Akademien.

Hochschulen, die bereits in der Frühen Neuzeit in der akademischen Welt neben den Universitäten existierten – wie beispielsweise im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation die Hohen Schulen des 18. Jahrhunderts –, orientierten sich in der Regel sowohl an Gelehrtenschulen als auch an Universitäten. Verbunden mit solchen Einrichtungen waren zumeist Erweiterungen und Veränderungen dessen, was in einer Epoche als wissenschaftlich wertvoll und der Erforschung würdig galt. So waren naturwissenschaftliche Wissensbestände in den Universitäten bis weit in das 18. Jahrhundert hinein nicht repräsentiert, bis sich neue, explizit auf die Erforschung aller Felder menschlichen Wissens und menschlicher Tätigkeit aus-

gerichtete Universitäten wie etwa die Georgia Augusta in Göttingen (gegr. 1737) auch der Naturwissenschaften forschend annahmen. Umgekehrt waren universitäre Einrichtungen wie die Colleges von Oxford und Cambridge vom Mittelalter bis weit in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein nicht allein der wissenschaftlichen Forschung verpflichtet, sondern zunehmend auch einer ‚Gentleman Education‘, deren Bildungsinhalte denen von Gelehrtschulen glichen und wie in deutschen Ritterakademien ‚Adelsexerzitien‘ wie Reiten, Fechten oder Tanzen einschlossen. Auch die Ritterakademien waren Bildungseinrichtungen, die zwischen Schule und Hochschule angesiedelt waren, da sie zur Vorbereitung junger Adliger auf den Hof- und Staatsdienst juristisches, staats- und naturwissenschaftliches Wissen vermittelten sowie moderne Fremdsprachen unterrichteten. So waren Universitäten und Hochschulen eingebunden in die Entwicklung und Veränderung wissenschaftlichen Wissens: Sie waren teils dessen Erzeuger, teils waren sie in ihrer Gründung und Entwicklung abhängig von Zielen, die die Monarchen und Fürsten mit der Wissensentwicklung und -vermittlung verfolgten, aber auch von religiös bedingten Restriktionen.

Teilautonome Verfasstheiten, die die Universitäten seit dem Mittelalter auszeichneten und sowohl die Forschung als auch die akademische Selbstverwaltung betrafen, galten ebenso für die Lehre. Ihre Aufgaben und Ziele wurden an staatliche Rahmenvorgaben und außerwissenschaftliche Ziele gebunden, insbesondere an die berufliche Qualifizierung der Studierenden. Stets gab es, wenn von Seiten der Landesherrn oder der Kultus- bzw. Wissenschaftsministerien, der Berufsverbände, der Wirtschaft oder durch Studierende, teils auch von Seiten des akademischen Lehrkörpers, Kritik am Zustand der Universitäten laut wurde, als Reaktion darauf auch das Beharren auf etablierten Strukturen und gewachsenen Traditionen, seien es Organisationsstrukturen, Forschungsperspektiven und -methoden, Lehr- und Lernformen oder Rollenvorgaben für Lehrende und Lernende. Die jeweiligen historischen Konstellationen waren ausschlaggebend, ob sich Beharrungstendenzen oder Reformvorhaben durchsetzen konnten.

Doch erst differenzierte historische Kontext- und Binnenanalysen können zeigen, inwiefern Beharrung nicht auch den Schutz akademischer Freiheiten darstellen konnte, Reformvorhaben diese gegebenenfalls wiederherstellten oder aber in solche Freiheiten eingriffen. Die Perspektive auf Beharrung und Reform eignet sich mithin, um die Geschichte von Universitäten und Hochschulen differenziert und mit unterschiedlichen Schwerpunkten wie Organisation, Wissens- und Wissenschaftsentwicklung, Lehre, akademische Lebensformen usw. zu untersuchen. Der Schweizer Universitätshistoriker Rainer Christoph Schwinges ordnet die Universitäts- und Hochschulgeschichtsschreibung dementsprechend in vier Bereiche: in eine „universitäre Strukturgeschichte“, eine „Personal- und Statusgeschichte einschließlich der Wissens- und Wissenschaftsgeschichte“, eine „Geschichte der Studierenden“ und eine „Geschichte der Außendarstellung (Kommunikation)“

(Schwinges, Universitätsgeschichte. Bemerkungen zu Stand und Tendenzen der Forschung, (2019), 25). Alle vier Dimensionen werden in den folgenden Beiträgen eine Rolle spielen.

Mit den Universitäten erhielten die Wissenschaften im Mittelalter einen mit bestimmten Regeln und Privilegien ausgestatteten Ort. Welches Wissenschaftsideal an Universitäten vertreten wurde, war dabei epochenabhängig und bestimmte auch die Formen des Lehrens und Lernens: Wieder- und Weitergabe als gesichert angenommenen Wissens oder Demonstration von und Teilhabe an Forschung, als theoretisch und methodisch abgesicherte Suche nach neuer Erkenntnis. Vorlesungen (erst auf der Straße, in angemieteten Räumen oder im Wohnhaus des Professors, später im universitätseigenen Hörsaal), Seminare, Übungen und zuletzt Tutorien und studentische AGs spiegeln eine Entwicklung, in der Studierende zunehmend aktiv an universitärer Lehre teilnehmen konnten, ohne dass die älteste Form der universitären Wissensvermittlung, die Vorlesung, dadurch verschwunden wäre. Im Gegenteil: Im digitalen Zeitalter und in Zeiten von Bachelor- und Master-Studiengängen mit kleinschrittigen Prüfungen hat die Vorlesung als konzentrierte Wissensvermittlung wieder Konjunktur.

Universitäten und Hochschulen vermitteln aber nicht nur durch die Lehre direkt oder indirekt Handlungsorientierungen und Sichtweisen auf die Welt. Sie sind auch Teil eines umfangreichen akademischen Sozialisationsprozesses ihrer Mitglieder, der für Studierende von der Teilnahme an Lehrveranstaltungen über die Mitwirkung an Ritualen wie der Semestereröffnung und den Besuch der Bibliothek bis hin zu gemeinsamer Lebensführung in Bursen, College-Zimmern und Wohngemeinschaften sowie in jüngerer Zeit der Mitwirkung an der akademischen Selbstverwaltung reicht. Für die an Hochschulen tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kommt noch die Teilhabe an disziplinären Wissenschaftsgemeinschaften und die Publikation von Forschungsergebnissen, der Besuch von Kongressen und die forschende Tätigkeit in Archiven, Bibliotheken, Laboren oder auf Forschungsreisen sowie seit dem Mittelalter die Übernahme von akademischen Ämtern als Teil akademischer Sozialisation hinzu.

Nur wenige Forschungsfelder eignen sich darüber hinaus so sehr wie Universitäten und Hochschulen zu einer die Epochen bis zur Zeitgeschichte umgreifenden und zugleich globalgeschichtlich interessierten bildungshistorischen Forschung. Aus Sicht der Bildungsgeschichte stehen dabei Fragen im Mittelpunkt, die Lehren und Lernen, Erziehung, Bildung und Sozialisation, Geschlechter- und Generationenverhältnisse, aber auch Fragen nach der Produktion pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Wissens betreffen. Die bildungshistorische Erforschung des Hochschulbereichs eröffnet zudem sämtliche theoretischen Zugänge: Ideen-, Theorie- und Diskursgeschichte ebenso wie Politik-, Sozial- und Kulturgeschichte. Universitäten waren und sind als Organisationen und Institutionen so erfolgreich, dass es sie heute weltweit gibt, häufig, aber nicht immer, entstanden sie nach

europäischem oder US-amerikanischem Vorbild. Die Universität war aber schon im 19. Jahrhundert nicht die einzige Hochschulform. In wachsendem Maß kamen in allen Teilen der Welt Spezialhochschulen dazu, die auf bestimmte Berufe und Tätigkeitsfelder auf hohem Niveau vorbereiteten und von denen viele später in Universitäten umgewandelt wurden.

Der vorliegende Band versammelt Beiträge der Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an der Universität Kassel, die vom 13. bis 15. September 2021 unter dem Titel „Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven“ stattfand. Anlass für Thema und Ort der Jahrestagung war ein Universitätsjubiläum. Die Universität Kassel feierte im Jahr 2021 ihr 50jähriges Bestehen. Zum Wintersemester 1971/72 war sie als Modellprojekt „Integrierte Gesamthochschule“ und als fünfte Universität des Landes Hessen eröffnet worden. Mit dem Slogan „Heute für morgen – 1971-2021“, der auf der Homepage der Universität Kassel auf das Ereignis werbend aufmerksam machte, war die Universität auf die Außendarstellung, auf das Event des Jubiläums hin, orientiert und hatte mit den drei Worten des Slogans auch eine Erfolgsgeschichte umreißen wollen, nämlich die von der 1970 als demokratischem Reformprojekt gestarteten Hochschule hin zur unternehmerischen Universität Kassel. Beharrende Momente, wie das als interner Vermerk festgehaltene stille Abrücken von der Verfasstheit als Gesamthochschule vor dem Hintergrund der Wissenschaftspolitik des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft seit 1975 oder der abgelehnte Aufnahmeantrag in die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) 1979 aufgrund mangelnder Konsolidierung des personellen wie materiellen Ausbaus der Einrichtung, wurden dabei hochschulöffentlich nicht thematisiert. Die Aufnahme in die DFG erfolgte dann 1993. Unternehmerisch ausgerichtet war das Reformprojekt „Gesamthochschule Kassel“ aber schon in der Gründungsphase, weil zusätzliche Arbeitsplätze in der neuen Institution geschaffen wurden und von ihr zugleich ein Wissens- und Technologietransfer in die strukturschwache Region Nordhessens entlang der innerdeutschen Grenze ausgehen sollte. Ein Organisationskonzept im Rahmen neuer Steuerungsmechanismen des ‚Unternehmens Hochschule‘ etablierte sich aber erst am Beginn der 2000er Jahre. Verbunden damit war die Umbenennung in „Universität Kassel“ und die Formulierung eines neuen, auf die Bereiche Natur, Technik, Kunst und Gesellschaft orientierten Leitbildes.

Die Jahrestagung der Sektion Historische Bildungsforschung hat diese – nicht nur für das Universitätsjubiläum in Kassel typische – Fest- und Feiererinnerung einer sich stets zum Besseren entwickelnden und reformierenden Hochschule zum Anlass genommen, um dem eine differenzierte historische Betrachtung von Tendenzen der Beharrung und Reform an Universitäten und Hochschulen

entgegenzusetzen. Die in diesem Band versammelten Beiträge nehmen das Nebeneinander bzw. Nacheinander von Beharrung und Reform über sechs Jahrhunderte Universitäts- und Hochschulgeschichte auch aus internationaler Perspektive in den bildungshistorischen Blick. Kennzeichnend für die Beiträge ist, dass die Beschreibung und Analyse universitäts- und hochschulhistorischer Entwicklungen und spezifischer ‚Fälle‘ stets rückgebunden wird an gesamtgesellschaftliche – soziale, politische, kulturelle, ökonomische – Rahmenbedingungen. Aus bildungshistorischer Sicht spielen dabei – die Kategorien von Rainer Christoph Schwinges aufnehmend – eine Personal- und Statusgeschichte einschließlich der Wissens- und Wissenschaftsgeschichte und die Geschichte der Studierenden eine besondere Rolle. Allerdings zeigen die versammelten Beiträge, dass die Historische Bildungsforschung mit dem ihr eigenen Erkenntnisinteresse an historischer Erziehung, Bildung und Sozialisation nebst der diesen Prozessen zugehörigen Institutionen, Organisationen und informellen Räumen, der mit ihnen verbundenen Lebensphasen, der Tätigkeiten und Professionen, der Ideen, Theorien und Konzepten ebenso bedeutsame Erkenntnisse zu den Themen der Strukturgeschichte und der Geschichte der Außendarstellung bzw. der Kommunikation liefert. In globalhistorischer Orientierung und alle Epochen vom Mittelalter bis zur Zeitgeschichte adressierend, lassen die im Folgenden abgedruckten Beiträge Universitäten und Hochschulen bildungshistorisch als Orte sichtbar werden, in denen sich einerseits gesellschaftliche Entwicklungen spiegelten, die aber andererseits auch selbst zu Motoren und Katalysatoren wurden, manchmal jedoch zur Beharrung neigten, abseits gesellschaftlicher Dynamiken. Lehren und Lernen, Debatten über wissenschaftliche Bildung und über die Verbindung von Forschung und Lehre, Fragen akademischer Sozialisation usw. werden in den folgenden Beiträgen in unterschiedlichen historischen Zeiten und in unterschiedlichen Regionen, Staaten und Kontinenten in ihrer Eigendynamik oder Abhängigkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen, auch in ihren Beiträgen zu gesellschaftlichem Wandel, untersucht. Die Beiträge stellen eindrücklich unter Beweis, dass die Historische Bildungsforschung wichtige Erkenntnisse zur Universitäts- und Hochschulgeschichte zu liefern vermag und diese – als Besonderheit der Historischen Bildungsforschung – sowohl mit Erkenntnisinteressen der Erziehungswissenschaft als auch mit denen der Fachgeschichte vermittelt.

Kassel, Hamburg, Münster, im November 2023

*Edith Glaser
Carola Groppe
Jürgen Overhoff*

**I Reformen und Beharrung
an Universitäten im Spätmittelalter
und in der Frühen Neuzeit**

Julia Kurig

Universitäten, Humanismus und Gesellschaft im Reich um 1500: Humanistisch-lateinische Sprachbildung im Prozess der Öffnung der Universitäten für gesellschaftliche Qualifikationsbedürfnisse

1 Einleitung

Inwieweit die europäischen Universitäten in ihrer mittelalterlichen Frühphase außeruniversitäre Bedürfnisse nach Instruktion und Qualifikation bedient haben, ist bis heute umstritten.¹ Einigkeit aber besteht darüber, dass die Bedeutung universitärer Bildung für gesellschaftliche Funktions- und Handlungsfelder im Verlauf des Spätmittelalters zugenommen hat. Die Expansion, Akademisierung und Säkularisierung gelehrter Tätigkeiten im Prozess des Ausbaus und der Intensivierung von Herrschaft und Verwaltung, aber auch das steigende institutionelle Angebot und die wachsende Nachfrage nach universitärer Bildung im 15. Jahrhundert sind zumindest für das Heilige Römische Reich klare Indikatoren dieses Wandels. Dieser soll im Folgenden auf den inhaltlich-curricularen Transformationsprozess bezogen werden, den die Universitäten auf dem Gebiet des Heiligen Römischen Reiches seit der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts durchliefen und der vor allem in der (partiellen) Integration des Humanismus mitsamt seinen neuen Vorstellungen von Wissen und Bildung in den Lehrplan bestand. Als im Italien des 14. Jahrhunderts entstandene kulturelle Bewegung diffundierte der Humanismus seit Mitte des 15. Jahrhunderts in zahlreiche europäische Länder nördlich der Alpen und griff in den Gebieten des Heiligen Römischen Reiches allmählich seit den 1450er Jahren Raum – vermittelt vor allem über deutsche Studenten der Jurisprudenz und zentrale, intellektuell ausstrahlende Ereignisse wie die Konzilien von Konstanz und Basel im 15. Jahrhundert (1414-1418 und 1431-1449). Im Gegensatz zu Italien, wo der Humanismus zunächst eine außeruniversitäre Bewegung war, die an den italienischen Universitäten erst in den 1420er Jahren Fuß fasste, hatte er im Reich von Anfang an eine starke universitäre Präsenz.

1 Gegen die These Herbert Grundmanns, die frühen Universitäten hätten nur auf dem „Wissen- und Erkennenwollen“ (Grundmann 1964, 39) der Gelehrten beruht, sind überzeugende Einwände formuliert worden, z. B. bei Classen 1983, 1-26.

Dass der Humanismus dabei – so die im Folgenden zu entfaltende These – eine gegenüber den säkularen Bedürfnissen der Gesellschaft offenere Formation von Wissen repräsentierte als die scholastisch-logisch ausgerichtete universitäre Lehre, soll am Beispiel der humanistischen Sprachbildung gezeigt werden: Nachdem in einem ersten Schritt die Frage nach dem Zusammenhang von humanistischer Universitätsreform und gesellschaftlichen Qualifikationsbedürfnissen bildungs- und sozialhistorisch für das 15. Jahrhundert präzisiert und eingegrenzt worden ist (2.), sollen die programmatischen, theoretischen und praktischen Neuansätze des humanistisch-lateinischen Sprachunterrichts analysiert (3.) und die Ergebnisse schließlich auf Fragen der Funktionalität humanistischer Sprachbildung im Hinblick auf gesellschaftliche Bedürfnisse nach qualifizierter Praxis in den Jahrzehnten um 1500 bezogen werden (4.).

2 **Artistenfakultäten, Bildungsaufbruch und ‚Karrieren‘ im 15. Jahrhundert**

Nach den qualifizierenden Wirkungen universitärer Bildung im Spätmittelalter lässt sich sinnvoll nur fragen vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Wissen und Bildung als soziale Selektionskriterien den herkunftsbedingten Kriterien erst in einem langdauernden Prozess an die Seite traten und daher Standesgeburt, Herkunft und Beziehungsnetze in der spätmittelalterlichen Gesellschaft immer noch eine ungleich größere Rolle spielten als Bildung oder universitäre Grade (vgl. Schwinges 2006, 249). Dennoch zeigt die sich mit dem Humanismus intensivierende Betonung der Vorrechte des ‚Geistes‘ gegenüber dem Geburtsadel ein neues Selbstbewusstsein oft bürgerlicher Funktionseliten an, die mit der neuen Bildungsnorm politische Beteiligungsansprüche stellten und damit Erfolg hatten bis in Kreise des Geburtsadels hinein, die die neue Bildungsnorm zwar noch nicht als Mittel des Statuserhalts, aber zumindest im Hinblick auf eine bereicherte Lebensführung rezipierten.²

Die Frage nach der Qualifikationsfunktion universitärer Bildung muss für die verschiedenen Fakultäten der klassischen europäischen Vier-Fakultäten-Universität differenziert diskutiert werden, da sich z. B. im Bereich der Juristen und Mediziner bereits im Spätmittelalter allmählich ein Beschäftigungssystem herausbildete, indem eine klare Zuordnung von Wissen zu bestimmten Berufen entstand, für die die entsprechenden Wissensträger zunehmend exklusives Zugangsrecht beanspruchen konnten. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Artistenfakultä-

2 Vergleiche z. B. den Brief Ulrich von Hutten an Willibald Pirckheimer von 1518: „Dieser Adel, der so ganz auf Zufall beruht, ist wertlos, und ich habe kein Verlangen nach ihm. [...] Diejenigen, die das Zeug zum Ruhm haben und nutzen, was wir geringschätzen, müssen uns in der Tat vorgezogen werden, selbst wenn sie die Söhne von Webern und Schuhmachern sind.“ (Des Ritters Ulrich von Hutten Brief an den Nürnberger Patrizier Willibald Pirckheimer, in dem er Rechenschaft über sein Leben ablegt. Augsburg, den 25. Oktober 1518 (Hutten 1970, 317-340, Zitat 332)).

ten und die hier vermittelten Kompetenzen. Diese waren nicht nur die Haupttorte humanistischer Universitätsreform, da es im Bereich des an den artistischen Fakultäten beheimateten alten sprachlichen Trivium der *septem artes liberales* – Grammatik, Rhetorik und Dialektik – die größten Überschneidungspunkte zwischen alter und neuer Lehre gab. Sondern im Kontext der Fragestellung sind sie auch deswegen interessant, weil hier im Spätmittelalter 80 bis 90 Prozent der Universitätsbesucher, mithin der Großteil, studierten (vgl. Schwinges 2006, 243). Von diesen immatrikulierten Studenten an den Artistenfakultäten verließen wiederum 70 Prozent die Universitäten ohne jeden Abschluss wie Bakkalar- oder Magisterexamen, erwarben also lediglich Grundkenntnisse in lateinisch-trivialer Bildung und damit ein Wissen, das unter Umständen nicht wesentlich über das an den Lateinschulen herrschende Niveau hinausging. Dennoch zeigen die Zahlen des Universitätsbesuchs, dass die universitären Hauptausbildungsleistungen in den Artistenfakultäten erbracht wurden, weswegen man sie zurecht als zentrale Orte im Kontext der universitären ‚Bildungsexpansion‘ des 15. Jahrhunderts bezeichnen kann – einem Jahrhundert zahlreicher neuer Universitätsgründungen³ und steigender Besucherzahlen bei einer insgesamt rückläufigen Bevölkerungsentwicklung im Reich. In mindestens zwei Wachstumsphasen – der ersten von 1385 bis ca. 1430, der zweiten von 1450 bis 1480 – vervielfachte sich zwischen 1400 und 1500 die Gesamtzahl der jährlich Immatrikulierten von ca. 400 Studenten pro Jahr zu Beginn des Jahrhunderts auf ca. 3000 jährliche Immatrikulationen an seinem Ende (vgl. Schwinges 1984).

In der Forschung ist vielfach betont worden, dass man die Steigerung der Nachfrage nach und Beteiligung an universitärer Bildung nicht geradewegs auf eine entsprechende neue „Qualifikationsintensität“ (ebd., 17) gesellschaftlicher Funktionen umrechnen kann. Kausale Beziehungen zwischen Bildungsnachfrage, Bildungsangebot und Arbeitswelt sind aufgrund der Komplexität von Einflussfaktoren bis in die moderne Bildungsgeschichte hinein auch selten eindeutig herzustellen. Unzweifelhaft aber ist, dass sich universitäres Wissen und Können im Verlauf des 15. Jahrhunderts intensiver mit alten und neuen Funktionen im Bereich kirchlicher und säkularer Verwaltung und Herrschaft verknüpfte. Dies gilt nicht nur für die vergleichsweise gut untersuchten Juristen (vgl. Gramsch-Stehfest 2003), sondern auch für die hier in den Blick zu nehmenden Artisten. So kamen Artisten erstens in wachsender Zahl – wenn auch weniger bevorzugt als Theologen und Juristen – im Zuge kirchlichen Verwaltungsausbaus und der Akademisierung kirchlicher Funktionen im 15. Jahrhundert im kirchlichen Bereich unter (vgl.

3 Zu diesen Neugründungen zählen auch einige Gründungen der mit dem 14. Jahrhundert einsetzenden so genannten ‚ersten Gründungswelle‘ auf dem Gebiet des Reiches – nämlich Leipzig 1409, Rostock 1419 und Löwen 1425/26 –, vor allem aber die nun stark durch die Landesherren angestoßenen und damit die Phase der ‚Territorialisierung‘ einleitenden Gründungen der ‚zweiten Welle‘ ab den 1450er Jahren, zu denen Greifswald (1456), Freiburg (1457), Basel (1460), Ingolstadt (1472), Trier (1473), Mainz (1477) und Tübingen (1477) gehören, im Sinne eines ‚langen 15. Jahrhunderts‘ auch noch die Gründungen in Wittenberg 1502 und Frankfurt/Oder 1506.

Wriedt 1999, 23). Zweitens waren Artisten in Funktionsbereichen tätig, die im Prozess von Herrschaftsausbau und -verdichtung auf zentraler, territorialer und lokaler Ebene entstanden und expandierten. So übten Artisten Tätigkeiten als Schreiber in der zentralen oder lokalen Verwaltung, in der Finanzverwaltung und Gerichtsbarkeit aus, wenn auch im Gegensatz zu den oft in Positionen als Räte und Kanzler aufsteigenden Juristen auf einer unteren Ebene (vgl. Hesse 1999). Als dritter typischer Beschäftigungsbereich von Artisten kommen schließlich die zahlenmäßig expandierenden Stadt- und Lateinschulen in den Blick, an denen sich im Verlauf des 15. Jahrhunderts zunehmend *magistri artium* nachweisen lassen und die artistische Graduierung zumindest für den Aufstieg zum Rektor zunehmend erwartet wurde (vgl. Wriedt 1999, 18f.). Artisten kamen somit auch im Zuge des Eigenausbaus des Bildungssystems unter – ein Umstand, der zahlenmäßig kaum bezifferbar ist, da Gesamtstudien zur schulischen Bildungsexpansion des 15. Jahrhunderts fehlen.

Die Anwesenheit von Artisten mag für die Verwaltung nicht zwingend erforderlich gewesen sein und ihr Fachwissen auch nicht unbedingt hinreichend, insofern praktische Erfahrung in Ämtern und Verwaltungen oder auch eine erfolgte Ausbildung in Kanzleistil und Notariatskunst mindestens ebenso wichtig, wenn nicht wichtiger waren als ein artistisches Studium. Nahe liegend ist aber wohl eher eine wechselseitige Einflussnahme zwischen zunehmender universitärer Bildung und der Akademisierung dieser gesellschaftlichen Funktionsbereiche. Eine höhere Komplexität und Intensität von Verwaltung und herrschaftlicher Repräsentation benötigte tendenziell mehr Akademiker, die dann aber schon durch ihre bloße Anwesenheit in den jeweiligen Berufsfeldern die Akademisierung ihrer Funktionen auf der Basis ihrer jeweiligen akademischen Sozialisation und fachlichen Qualifikation weiter vorantrieben. Und zu dieser Qualifikation gehörte auch das an den artistischen Fakultäten vermittelte Wissen, das nicht nur von den ‚reinen‘ Artisten, sondern auch von den Absolventen der höheren Fakultäten wie Juristen oder Theologen erworben worden war. Das artistische Wissen und Können mag im Vergleich mit dem in den höheren Fakultäten gelehrtens theologischen, juristischen und auch medizinischen Wissen – abgesehen vom Beschäftigungsbereich in Schulen oder universitären Artistenfakultäten selbst – professionell unterdeterminiert geblieben sein, d. h. dass es weder klar noch hinreichend verknüpft war mit bestimmten Berufen, für die seine Träger exklusives Zugangsrecht aufgrund ihrer spezifischen Qualifikation hätten beanspruchen können.⁴ Dennoch war es in den höheren Karrieren zunehmend präsent. Wie kann man den Humanismus in diesen Prozess einordnen, bzw. wie kann man sozialhistorische, universitäre und curriculare Entwicklungen im Bereich der humanistisch-artistischen Sprachbildung aufeinander beziehen?

⁴ Dies gilt im Übrigen für viele Wissensmaterien, die an Philosophischen Fakultäten vermittelt werden, bis heute.

3 Humanistisch-artistische Sprachbildung im Kontext: Grammatik, Theorie und Praxis

3.1 Die universitäre Integration des Humanismus und die Funktion klassischer Latinität

In die Universitäten und die Artistenfakultäten konnte sich das neue humanistische Sprachverständnis insbesondere dort relativ geräuschlos integrieren und Inhalte sowie Methoden verändern, wo es starke Berührungspunkte hatte mit dem überkommenen Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik).⁵ Die Einführung der Poesie war dagegen konfliktreicher, weswegen sie hier nicht genauer betrachtet werden soll. Die Mechanismen der humanistischen Transformation der artistischen Fakultäten sind am Beispiel Ingolstadts von Maximilian Schuh untersucht worden (vgl. Schuh 2013). Humanistischer Unterricht lagerte sich in Form von Klassikerlektüre und neuen rhetorisch-poetischen Lehrbüchern vor allem über die neuen Poetenlekturen an den regulären artistischen Lehrbetrieb an – Ingolstadt richtete 1477 die erste Poetik-Lektur ein.⁶ Deren Stellung allerdings blieb institutionell lange unklar, die Poeten gehörten nicht dem Regenzsystem an⁷ und boten ihre Vorlesungen außerhalb des regulären Stundenplans an. Zugleich aber begann sich auch der überkommene artistische Unterricht des Triviums sukzessive an ‚modernen‘ humanistischen Vorstellungen auf der Basis neuer humanistischer Lehrbücher und der Neurezeption klassischer antiker Autoren zu orientieren. Insgesamt ist festzustellen, dass Humanisten gegenüber dem etablierten Wissenskosmos und seinen Vertretern zunehmend mit einem grundlegenden Alternativanspruch auftraten und um Hegemonie konkurrierten (vgl. de Boer 2017), es ihnen aber nicht gelang, den scholastisch-artistischen Cursus und seine aristotelischen Textgrundlagen einfach zu ersetzen. Die humanistischen Lekturen und Inhalte mündeten in Ingolstadt z. B. – wie an anderen Universitäten auch, beispielsweise in Wittenberg – in eine neue Organisationsform, das so genannte Paedagogium als eine dem fachlichen Studium der Artes vorgelagerte Institution für den Unterricht in den alten Sprachen. Die humanistischen Fächer wurden

5 Die Integration des Humanismus in die deutschen Universitäten vollzog sich dabei im Wesentlichen in drei Phasen. In der ersten Phase bis 1500 agierten Humanisten vor allem als „Appendix der Artes“, die zweite Phase von ca. 1500 bis 1516 war eine Phase der verstärkten Auseinandersetzung, während die dritte Phase ab 1516 als Durchbruch des Humanismus bezeichnet werden kann (vgl. Helmrath 1988, 190, Zitat ebd.).

6 Solche frühen Lekturen, meist wie in Ingolstadt noch ohne institutionelle Integration und Kontinuität, sind außerdem 1465 für Basel, 1471 für Freiburg und 1496 für Leipzig bezeugt.

7 Nach diesem System wurden die ca. 30 Bücher, die das Vorlesungsangebot der Artistenfakultäten ausmachten, vor Semesterbeginn durch Los oder Wahl unter den lesenden Magistern (*magistri regentes*) verteilt, die dafür Hörergelder verlangen konnten. Erst seit der Frequenzkrise der 1520er Jahren wurde dieses System sukzessive abgeschafft, indem nun fest besoldete und inhaltlich festgelegte Lekturen geschaffen wurden.

dem philosophischen Cursus also im Wesentlichen vorgeordnet, als Teil der Studienvorbereitungs- und Eingangsphase, wo sie trotz der oft kurzen Verweildauer vieler Studenten meist eine große Zahl von Hörern erreichten.

Humanistisch-lateinische Sprachreform – die Integration der griechischen und hebräischen Sprache und Literatur muss im Folgenden aus Platzgründen unberücksichtigt bleiben – ist Teil des Humanismus als einer Bildungs- und Kulturbewegung im komplexen und vieldimensionalen soziokulturellen Transformationsprozess zwischen Mittelalter und Früher Neuzeit. Der Erwerb klassischer Latinität nach Ciceronianischen Mustern lässt sich dabei von seiner textlichen Grundlage und zugleich seinem Ziel – der den Humanismus kennzeichnenden Neurezeption antiker Literatur – kaum trennen, wenn man den Gegenstand ‚Sprach-Bildung‘ nicht unzulässigerweise verkürzen will. Denn die Fähigkeit zur Produktion eigener sprachlicher Gebilde und die Rezeption klassischer antiker Literatur gehörten im humanistischen Unterricht zusammen. Lateinisch-humanistischer Sprachunterricht stand in Form des lateinischen Grammatikunterrichts im Dienste der Hinführung von Lernenden zur Lektüre antiker Autoren. Zugleich war klassische Literatur in Ausschnitten und Beispielen aber auch in den im nordalpinen Bereich bald umfangreich produzierten Lehrbüchern der schulischen und universitären Sprachbildung – der Grammatik, Rhetorik, Dialektik und Poesie – präsent, diente also auch der Vermittlung vorbildlichen aktiven klassischen Sprachgebrauchs im Schriftlichen und Mündlichen.

Welche Inhalte, Handlungsorientierungen und Denkformen über die Integration der klassischen lateinischen Literatur und Sprache in die humanistische Unterrichtspraxis in Schulen und Artistenfakultäten auf welche Weise konkret vermittelt wurden – und dafür bräuchte es verstärkt praxeologische Perspektiven⁸ –, liegt noch weitgehend im Dunkeln. Dabei wurden insbesondere hier, in den institutionellen Kontexten von Erziehung und Bildung seit der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts, die entscheidenden Leistungen für die Stabilisierung des Humanismus als Kulturformation erbracht, durch intergenerationelle Weitergabe humanistischer Handlungsorientierungen und Weltdeutungen, durch die Sozialisation der jeweils nächsten Generationen von humanistisch Gebildeten. Inhalte, Ziele und Effekte humanistischen Unterrichts müssten dabei verstärkt im Kontext der umfassenden Impulse und Neueinsätze des Humanismus rekonstruiert werden, als einer mit den neuen Orientierungsbedürfnissen einer expandierenden Funktionselite verbundenen Bewegung⁹, die mit der Neuaneignung antiker rö-

8 Diese findet man bislang vor allem in den verschiedenen Publikationen von Anthony Grafton, vgl. vor allem Grafton und Jardine 1986.

9 Entstanden seit dem 14. Jahrhundert in den oberitalienischen Städten mit ihren kommunalen und frühkapitalistischen Strukturen, wurde er vor allem von säkularen, aber auch klerikalen Eliten rezipiert, von Bürgern und Patriziern, von Sekretären von Fürsten, Städten bzw. des Papstes, aber auch von Geistlichen, Mönchen und Lehrern, die an Schulen und Universitäten arbeiteten. Diese

mischer Literatur – einer Literatur von städtischen Rednern, Dichtern und Philosophen – vielfältige Handlungs-, Denk- und Stilformen abseits von Kirche und Stand erschloss (vgl. Kühlmann 1996, 155). In einer komplexen intellektuellen Leistung synthetisiert mit der christlichen Tradition der Kirchenväter und der Spätantike, bot die neue Antike-Rezeption vielfältige Anschlussmöglichkeiten auch für klerikale Kreise und die Reform von Christentum und Kirche auf dem Weg in die Reformation.

Der Übergang zur klassischen Latinität muss in diesen komplexen Kontexten rekonstruiert werden. Humanistische Sprachreform in den Bildungsinstitutionen, den Lateinschulen und universitären Artistenfakultäten, war Teil des Übergangs zu einer neuen Wissensordnung, die mit ihrer Abwendung von formalistischer Dialektik und Hinwendung zur Empirie und zu praktisch nützlichem und handlungsorientierendem Wissen durch Autorenlektüre die ‚Erfahrung‘ bzw. *experientia* (vgl. Kessler 2012) in den Mittelpunkt stellte – Erfahrung nicht im Sinne experimentellen Erfahrungswissens nach moderner naturwissenschaftlicher Methode, sondern im Sinne einer mittelbaren, dennoch konkreten und praktisch nützlichen Erfahrung, die die antiken Schriften und die in ihnen niedergelegten historischen Exempla im Sinne der *historia magistra vitae* vermitteln sollten. Diese neue Wissensordnung etablierte neue, die Antike als eine Art „Matrix“ (Maissen 2006, 400) nutzende Denkformen – z. B. statt dem auf die „Auflösung von Widersprüchen“ ausgehenden „scholastischen aut-aut“ eine mehr „den moral-philosophischen Umgang mit Uneinheitlichkeit“ ermöglichende Logik des „et... et“ (ebd.), der es weniger um theoretische Weltaneignung als um praktische und sinndeutende Lebensbewältigung in einer Welt sich steigernder Komplexität und Dynamik ging. Daher bedeutete der Erwerb der klassischen Latinität in Rede und Schrift nicht weniger als eine Sozialisation in die Denk- und Sprachstrukturen der lateinischen Antike mit ihren Werten und Orientierungen, letztlich also Bildung des Denkens, Sprechens und Verstehens, kurz: der Persönlichkeit, „nach den Kategorien der römischen Tradition“ (Kessler 1985, 342).

Wenn man Sprache als Medium dieser Wandlungsprozesse betrachtet, müssen die gegenwärtig die Humanismusforschungen dominierenden funktionalistischen soziologischen Perspektiven als unzureichend erscheinen (vgl. Maissen & Walther 2006). Klassische Latinität als inkorporiertes kulturelles Kapital (im Sinne Bourdieus) könnte aus dieser Sicht lediglich als eine Art performatives Signal erscheinen, das die Zugehörigkeit zur Gruppe der Humanisten signalisieren sollte – Sprachbildung als Habitusformung gesellschaftlicher Eliten, als ein funktionales Mittel, „Humanisten an die Macht zu bringen“ (Walther 2006, 15), bzw. als ein neuer kultureller Code, der neue Formen der Exklusion und Inklusion etablie-

soziokulturelle Struktur zeichnete den Humanismus als Transferphänomen auch im nordalpinen Bereich aus, auch hier wurde er vornehmlich in herrschaftsnahen Elitenkulturen rezipiert (vgl. für eine Auflistung beruflicher Tätigkeitsbereiche deutscher Humanisten Tremml 1989, 15ff.).

ren und so den Humanisten als Individuen und als Gruppe Erfolg sichern sollte. Solch soziale Funktionalität scheint dabei in den programmativen Texten des frühen deutschen Humanismus durchaus auf, insbesondere auch in den zentralen ‚Verkaufs‘-Argumenten prekär besoldeter Humanisten an den deutschen Universitäten, wo das neue Wissen als Voraussetzung von Karrieremöglichkeiten in höfischen und diplomatischen Kontexten ‚vermarktet‘ wurde. Ein Beispiel dafür bietet z. B. die 1501 an der Tübinger Universität aufgeführte Universitätskomödie *Comoedia de optimo studio iuvenum* (1504) des Humanisten, *poeta laureatus* und Lektors für Poesie und Rhetorik Heinrich Bebel (1473-1518):

„Wenn du dich aber wegen einer Pfründe an einen Bischof wenden willst, wenn du Freunde empfangen oder sie zum Essen einladen willst oder wenn du mit dem König oder mit anderen – sogenannten weltlichen – Fürsten zu verhandeln hast, glaube mir: Dann brauchst du keine sophistischen Beweisführungen, sondern einen sauberen und gepflegten lateinischen Stil. Wenn dir der fehlt, giltst du bei allen als ungebildet, auch wenn du alle logischen Schlussketten im Sack bei dir trägst“ (Bebel 1982, 54f.).

Aber schon bei Bebel wird deutlich, dass es bei der humanistischen Latinität um mehr ging als nur um ein gruppenbezogenes Erkennungsmerkmal, nämlich um ein im Gegensatz zum scholastischen Latein taugliches Mittel für die gesellschaftliche Kommunikation – und zwar sowohl in hierarchisch-ständischen (Bischof, König, Fürsten) als auch egalitär strukturierten (Freunde) sozialen Kontexten. Welche Bedürfnisse konnte humanistische Sprachbildung also aufgrund ihrer spezifischen Eigenarten besser befriedigen als ein scholastischer Unterricht?

3.2 Theorie und Praxis humanistischer Sprachbildung im Kontext des artistischen Unterrichts

Die Bedeutung humanistischer Sprachbildung kann nicht losgelöst von einem der zentralen philosophischen Ausgangspunkte des Humanismus verstanden werden, einer neuen Vorstellung des Verhältnisses von Sprache, Denken und Welt (vgl. dazu z. B. Waswo 1987). Auch wenn diese eher implizit denn als explizite ‚Philosophie‘ formuliert wurde, war sie keineswegs nur vorreflexive „Sprachideologie“ (Apel 1963, 84). Der Humanismus verstand Sprache nicht mehr als nachträgliches Repräsentationsmedium für eine sprachunabhängige Realität und Wahrheit, nicht mehr, wie die scholastische Sprachtheorie, als neutrales, mit den Mitteln universaler Logik zu untersuchendes Instrument der im Begriff geleisteten Vermittlung zwischen Vernunft und Sein wie bei Thomas von Aquin oder den mittelalterlichen Modisten, den Vertretern der den scholastischen Lehrbetrieb prägenden und die Sprache und die Sprachregeln logifizierenden ‚spekulativen Grammatik‘ (vgl. Meier-Oeser 1997). Stattdessen kam Sprache nach humanistischer Auffassung gesellschafts- und weltbildende Funktionen zu, die Welt wurde im Humanismus „nicht als Welt der *seienden*, sondern als Welt der *zu Wort ge-*

kommenen Dinge“ (Otto 1984, 99, Hervorhebung i. O.) betrachtet – ein früher ‚linguistic turn‘ sozusagen. Daher kann Wahrheit nach humanistischer Auffassung nicht mit den von der Sprache abstrahierenden Mitteln der Dialektik gefunden werden, sondern vollzieht sich im Sprechen und Schreiben, im Übrigen weniger im monologischen denn im dialogischen Sprechen – Dialog und Wechselrede sind nicht umsonst *die* humanistischen Textformen.

Dominierte im alten Trivium, den *artes sermocinales*, in der Folge der scholastischen Aristoteles-Rezeption bekanntermaßen die Logik, die die noch im frühen Mittelalter wichtige Rhetorik abgelöst und auf eine randständige Position im Wissenschaftssystem verwiesen hatte, gewann hier nun der humanistische Zentralbegriff der *eloquentia* (Ausdrucksfähigkeit) Raum. *Eloquentia* bedeutete dabei nicht mehr, einer von sprachlichen Mitteln unabhängig erkennbaren Wahrheit lediglich sprachlichen „Schmuck und Schminke“ zu verleihen, sondern „die Fähigkeit, seine Empfindungen und Gedanken eigentümlich und deutlich zu erklären“. ¹⁰ In den alten *artes* Grammatik, Rhetorik und Dialektik, aber auch dem spezifisch neuen humanistischen Lehrfach der Poetik galt es nun, schreib- und sprechfähig zu werden nach der Maßgabe der klassischen Tradition. Mit diesem Ziel rückten die trivialen Künste Grammatik, Rhetorik und Dialektik näher zusammen und erhielten mit ihrer Orientierung am klassischen Latein eine neue Deutung dessen, was eine Kunst, *ars*, sein sollte (vgl. Wels 2000, 91ff.). Denn die *artes* werden nach humanistischer Vorstellung nicht erfunden, sie finden ihren Gegenstand – die Sprache, und zwar die Sprache in der Form einer realen historischen Gebrauchssprache, nämlich des klassischen Lateins – vielmehr vor. Leitend ist hier somit der in den Schriften einer bestimmten historischen Phase vorliegende Sprachgebrauch (*usus*), die Sprachgewohnheit (*consuetudo*). Zugleich verfolgen die sprachlichen Künste mit ihrem Lernziel der *eloquentia* auch den Anspruch, diese Beobachtungen am Gegenstand methodisch zu ordnen, um die natürlichen und intuitiven Fähigkeiten der lernenden Subjekte durch systematisches Üben zur Meisterschaft zu führen.

Die Vielzahl neuer Lehrwerke für die sprachlichen ‚Künste‘, die insbesondere im nordalpinen Bereich am Ende des 15. Jahrhunderts zunehmend entstanden, folgten der neuen Vorstellung von Sprache und der Einübung anwendungsorientierten Sprachgebrauchs. Die neuen Grammatiklehrbücher lösten sukzessive das aus dem 13. Jahrhundert stammende *Doctrinale* des Alexander de Villa Dei ab, das seit seiner Aufnahme in den Pariser Lehrplan im Jahre 1366 *das* grammatische Standardlehrwerk an Universitäten und Schulen im nordalpinen Raum gewesen war. In Versform verfasst und damit zugeschnitten auf die Bedürfnisse einer oralen

10 So Franz Burchard, ein Schüler Melanchthons, in seinem dem Hermolao Barbaro untergeschobenen Brief an Pico della Mirandola. Der Briefwechsel zwischen Barbaro und Pico in der von Burchard neu gestalteten Form ist als Anhang zu Melanchthons *Elementa rhetorices* (1531) veröffentlicht (vgl. Melanchthon 2001, 343ff., Zitat 389).

Lernkultur, war seine ausdrückliche Absicht „die Verdrängung der heidnischen poetae aus dem Schulunterricht“ gewesen (Schindel 1983, 437). An die Stelle des *Doctrinale* trat nun ein neuer Pluralismus von Lehrbüchern, die klassischen lateinischen Sprachgebrauch auf der Basis antiker Autoren vermittelten und dabei das grammatische Wissen in Prosa präsentierten, was dem allgemeinen Trend zur Prosaauflösung im Spätmittelalter folgte. Dabei wurden nicht alle bislang genutzten Lehrbücher ersetzt, vor allem die *Institutiones grammaticae* von Priscian blieben erhalten – so z. B. auch in Ingolstadt (vgl. Schuh 2013, 118) –, da sie einen Zugang *ad fontes* ermöglichten, zum Sprachgebrauch der klassischen Autoren. Neben diese älteren traten neue humanistische Grammatiklehrbücher italienischer und deutscher Autoren, die von Lorenzo Valla (*Elegantiae*, 1444) und Niccolò Perotti (*Rudimenta grammatices*, 1474) über Johannes Despauterius (*Commentarii grammatici*, 1512) bis zu Melanchthon (*Grammatica Latina*, 1525/26) reichten.

Die Grammatik der Renaissance wird heute eher als Evolution denn als Revolution bewertet (vgl. Percival 2004, 73ff.). Sie wuchs aus der scholastisch-logischen Grammatik hervor, etablierte aber mit der Orientierung am *usus* eine neue Vorstellung von Sprache, der Sprache als einer historischen Gemein- und Gebrauchssprache mit einer spezifischen – und eben nicht mehr universalen – Grammatik und Logik und damit als Ausdruck einer besonderen, in historischer Entwicklung begriffenen Kultur.¹¹ Auf der Basis dieses neuen Sprachverständnisses ergab sich die Normativität des klassischen Lateins nicht mehr aus einer angeblich universalen und überhistorischen, im Latein repräsentierten Vernunft, sondern aus der spezifischen Historizität der klassischen Antike. Mit diesem neuen Sprachverständnis förderte der Humanismus in Schulen und Universitäten nicht nur historische und kulturalistische Denkweisen – eine noch kaum untersuchte Dimension humanistischen Unterrichts –, sondern beförderte auch die Aufwertung und Grammatikalisierung der Volkssprachen, auch des Deutschen, das zwar noch nicht als Kunst, als *ars*, galt, aber dessen Verwendung bereits in den lateinischen Grammatiken des 15. Jahrhunderts selbstverständlich wurde (vgl. Puff 1995, 324). Vor allem aber übten humanistische Grammatiken nun anwendungsorientierten aktiven lateinischen Sprachgebrauch ein, der nach humanistischer Vorstellung eben nicht nur durch Grammatik allein gelernt werden konnte, sondern weitere Lehrmethoden brauchte. Aus dieser Erkenntnis entstanden die humanistischen Sammlungen von Redewendungen und Sprichwörtern wie z. B. die *Latina idiomatica* (ca. 1490) von Paulus Nivis, Erasmus' *Adagia* (laufend bearbeitet zwischen 1500 und 1536) etc. Dabei kam es den Humanisten auch auf den Erwerb eines großen lateinischen Wortschatzes an, Eloquenz brauchte neben einem guten Stil auch eine Fülle von Ausdrucksmöglichkeiten (*copia*), die durch Lehrbücher wie z. B. Perottis *Cornu-*

11 Zu den frühen Theorien von Entwicklung und Kultur, die den humanistischen Sprachtheorien inhärent waren, vgl. Gravelle 1988, 375.

copiae, sive commentariorum linguae latinae (Füllhorn der lateinischen Sprache, 1489) vermittelt werden sollte.

Auch in der Dialektik, die nach humanistischer Vorstellung keineswegs aus dem universitären Curriculum verschwinden, nur eben anders ausgerichtet werden sollte, dominierte nun ein neuer Anwendungsbezug (vgl. Wels 2000, 91ff.). Die humanistische Dialektik setzte wie die anderen humanistisch reformierten Sprachkünste an der gegebenen Sprache an, ihr Zentrum war aber nicht die syllogistisch-formale Untersuchung von Argumenten wie im aristotelisch-scholastischen Dialektik-Unterricht, sondern die Frage nach einem guten Argument in einer konkreten Situation. Das Vorgehen humanistisch-dialektischen Unterrichts war dabei rezeptiv und produktiv zugleich, die in Texten gegebenen Argumentationen wurden nicht nur nachvollzogen und geprüft, sondern auch – produktiv – auf Regeln gebracht und angewendet. Für die humanistische Dialektik einschlägig ist *De inventione dialectica* des niederländischen und für den frühen deutschen Humanismus zentralen Humanisten Rudolf Agricola (1444-1485) – ein Werk, das bereits 1479/80 verfasst wurde, allerdings erst 1515 erschien. Im Gegensatz zu der auf die Überprüfung eines Arguments (*iudicium*) fokussierten scholastischen Logik konzentriert Agricola sich hier in rhetorischer Tradition auf die *inventio*, den Entwurf schlüssiger und glaubwürdiger Argumentation, die er allerdings der Dialektik zuordnet, nicht der Rhetorik, der er lediglich den Bereich der *elocutio*, der stilistischen Gestaltung, belässt. Eine zentrale Rolle im schlüssigen und glaubwürdigen Begründen spielen bei Agricola die *loci* – eine Art Allgemeinbegriffe bzw. thematisch strukturierte „Fundstätten für Argumente“ (Agricola 1992, 11) –, die als Werkzeuge fungieren, mit denen das Feld der Erfahrung und des Wissens geordnet und über jeden fraglichen Gegenstand gesprochen und geurteilt werden kann. Aus der Perspektive der Geschichte der Logik hat diese humanistische „Rhetoridialektik“ (Mundt 1994, 91) mit ihrer Vernachlässigung der formalen Logik zahlreiche Verkürzungen mit sich gebracht. (Bildungs-)historisch ist dagegen entscheidend, dass sich in Agricolas Werk der Versuch manifestiert, die trivialen Künste anwendungsorientiert und im Hinblick auf das humanistische Ideal der Eloquenz zu reformieren.

Blieb die Frage nach der genauen Abgrenzung der beiden Sprach-Künste Dialektik und Rhetorik auch in vielem strittig, so kann kein Zweifel über die zentrale Bedeutung der Rhetorik für den Humanismus bestehen. Praxisorientierung und Anwendungsbezug sind der Rhetorik als der Disziplin wirksamen Redens und Schreibens bereits von vornherein eingeschrieben. Anwendungsorientierte Sprachkompetenz bezog sich hier auf die Fähigkeit, Reden, Briefe und andere Schriftstücke in angemessener und überzeugender sprachlicher Form verfassen zu können. In den Universitäten war die Rhetorik bereits im Mittelalter Teil des Triviums gewesen, im Rahmen des scholastischen Unterrichts mit seiner Konzentration auf syllogistische Schlussverfahren und logische Beweisführung war sie

allerdings an den Rand gedrängt worden. Auf der Basis der Neuentdeckung von Ciceros *De oratore* und *Orator* sowie Ciceronianischer Reden wie *Pro Archia* oder *Brutus* konnte nun Ciceros vollständiges, Weisheit und Beredsamkeit verbindendes Rhetorik-Verständnis und Rollenideal des ‚orator perfectus‘¹² neu rezipiert und in den Mittelpunkt auch des neuen universitär-humanistischen Wissensangebotes gestellt werden, das mit seinem Ideal des öffentlich und politisch wirksamen Redners den Gelehrten politischen Einfluss sichern sollte (vgl. Hirschi 2011) – so zumindest die Hoffnung der Humanisten, die zwar meist nur dienende und finanziell abhängige Positionen inne hatten, ihr Wissen und ihre Kompetenzen aber nun als Herrschaftswissen anpriesen. Deutsche Studenten – dies empfahl Konrad Celtis im Rahmen seiner als *oratio* berühmt gewordenen Antrittsrede als Lektor für Poetik und Rhetorik an der Universität Ingolstadt im August 1492 – sollten sich mit der Beredsamkeit beschäftigen, da mit ihr schon die antiken Philosophen und Dichter „die Wildheit der unsteten und umherschweifenden Menschen [...] gezähmt“ (Celtis 2003, 27, V. 7,2) und diese regierbar gemacht hätten.

Die Renaissance-Rhetorik reformierte dabei nicht nur mittelalterliche Gattungen wie die Predigt, sondern auch schriftliche Gattungen, die das mündliche Rhetorik-Verständnis der Antike hinter sich ließen wie die Epistolographie. Diese war im universitären Kontext bereits im Rahmen der *Ars dictaminis* vermittelt worden, die sich an den oberitalienischen Schulen bereits seit dem 11. Jahrhundert entwickelt hatte, mal mehr, mal weniger im Rahmen der Rhetorik. War die *Ars dictaminis* keine im antiken Sinne rhetorische Theorie, sondern eine rhetorische Gesichtspunkte einbeziehende Stilkunst, die „primär der Ritualisierung der schriftlichen Umgangsformen und der situationsgerechten Selbstdarstellung von Personen und Gruppen“ (Moos 1997, 148) in hierarchischen Verhältnissen und der dekorativen Einkleidung der „beiden Hauptsprechakte Bitten und Befehlen“ (ebd., 153) gedient hatte, so entwickelten die an der *Ars Dictaminis* ansetzenden Prozesse der Rhetorisierung und schließlich auch die humanistische Rhetorik differenziertere Formen und Gesichtspunkte mündlicher und schriftlicher Kommunikation in pluralen Handlungsfeldern, Kompetenzen überzeugender Argumentation und nicht nur stilistischer Dekoration. Humanistische Rhetorik war denn auch ein begehrtes Wissensangebot an den Universitäten, wie Maximilian Schuh am Beispiel des Rhetorik-Unterrichts an der Universität Ingolstadt seit den 1470er Jahren gezeigt hat – und zwar nicht, weil Rhetorik aufgrund abstrakter humanistischer Bildungsideen attraktiv war, sondern als ein auf praktisches Können angelegtes Wissen galt (vgl. Schuh 2012).

12 Vergleiche zur Cicero-Rezeption im deutschen Raum Classen 2003, 189ff.

4 Fazit: Zur gesellschaftlichen Funktionalität humanistischer Sprachkompetenzen

Humanistischer Sprachunterricht stand im Dienst eines stärkeren Anwendungsbezugs der sprachlichen Ausbildung, einer größeren Nähe zur Praxis gelungener Eloquenz. Humanistische Sprach-„Künste“ begegnen im Verlaufe des 15. Jahrhunderts zunehmend in vielen, eng mit dem Ausbau und der Verdichtung von Herrschaftsvollzügen verbundenen gesellschaftlichen Feldern – im diplomatischen Dienst der Kirche, in dem sich prozessual formierenden politischen Gremium des Reichstags, auch auf der Ebene städtischer Magistrats Herrschaft und -verwaltung (vgl. Helmrath 2006). Humanisten gestalteten, vollzogen, repräsentierten und legitimierten mit sprachlichen Mitteln Herrschaft auf der Ebene der Städte, der Höfe, der lokalen und zentralen Gewalten. Zudem gehört humanistische Sprachkunst in einen sich verdichtenden kommunikativen Zusammenhang, in den Prozess der Herausbildung einer über Briefe, Flugschriften, Literatur und neue Dialogformen kommunizierenden, gleichwohl noch elitären lateinischsprachigen Öffentlichkeit. Nicht seine Ursprünge, aber seinen Erfolg verdankt der Humanismus dabei der neuen medialen Situation des Druckzeitalters mit seinen Politik und Gesellschaft fundamental umgestaltenden Wirkungen. Im Zusammenhang der durch den Buchdruck seit Mitte des 15. Jahrhunderts beschleunigten Verschriftlichung gesellschaftlicher und politischer Vollzüge, der beschleunigten und verdichteten Kommunikation, auch der Autonomisierung eines literarischen Feldes, kann man die Humanisten als frühe Medienexperten verstehen bzw. als Experten für Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Huber-Rebenich 2006, 63ff.).

Humanistische Sprachbildung an Lateinschulen und universitären Artistenfakultäten vermittelte in dieser historischen Situation die nötige Expertise, um die neuen medialen Formen und Möglichkeiten der Information und Kommunikation gekonnt bedienen zu können. Dies alles brauchte zwar auch juristische Fachkenntnisse, aber vor allem benötigte es humanistische Sprach- und Allgemeinbildung, die mehr und anderes umfassen musste als die Art der Ausbildung, die die scholastisch-artistische Unterweisung bislang vermittelt hatte, mehr als elementare Praktiken des begrifflichen und logischen Strukturierens von auf überzeitliche Wahrheit und Metaphysik ausgerichteten Wissensbeständen. In einer neuen, mehr auf Wahrnehmung und Empirie der erfahrbaren Welt mittels Literatur drängenden Ordnung des Wissens war klassische Latinität Medium neuer Erfahrungs-, Denk- und sozialen Interaktionsformen im Kontext des allmählichen Übergangs von einer adlig-agrarisch zu einer städtisch-höfisch strukturierten Gesellschaft – eine Dimension, die in diesem Beitrag kaum ausgemessen werden konnte. In all diesen Aspekten war humanistische Sprachbildung ‚nützlich‘, nicht als Code, sondern aufgrund ihrer inhaltlichen Eigenschaften.

Mit diesen inhaltlichen Eigenschaften hatte humanistische Sprachbildung vielfältige soziale Funktionen für die expandierende und sich intern differenzierende Gruppe alter und neuer gesellschaftlicher Funktionsebenen. Denn interne Differenzierung braucht neue Mechanismen der Integration; gelehrte Räte, Stadtschreiber, Schulrektoren und Geistliche mussten sich verstehen können – und wollten sich zugleich durch die Beibehaltung des Lateinischen von den nicht lateinkundigen Bevölkerungsschichten abgrenzen. Dies ermöglichte das humanistische Latein, indem es als auf aufwendige Lernprozesse angewiesene Kunst- und Zweitsprache nach wie vor nur einer Minderheit zugänglich, zugleich aber „weniger kompliziert und intellektualisiert“ war als das scholastische Latein und sozial „daher eine weniger exkludierende Wirkung“ hatte (Mertens 1998, 189). Während das scholastische Latein primär bezogen gewesen war auf die Bedürfnisse einer sehr schmalen Schicht von Klerikern und Angehörigen universitär-korporativer Gelehrsamkeit, so orientierte sich humanistisches Latein als Sprache einer aufstiegsorientierten gesellschaftlichen und politischen, also vielfach außeruniversitär tätigen Elite an ästhetischen, dialogischen und umgangssprachlichen Kriterien. Diese unterschiedliche Funktionalität beider Lateinformen führte denn auch letztlich dazu, dass beide Formen des Lateinischen erhalten blieben. Während sich das Humanisten-Latein auf längere Sicht vor allem in der Literatursprache und den *studia humanitatis* der sich ausbreitenden höheren (Latein-)Schulen und der Artistenfakultäten durchsetzen konnte, blieben die Traditionen des scholastischen Lateins in den Fach- und Spezialsprachen der Juristen, Mediziner und Theologen erhalten.

Diese Bezogenheit auf außeruniversitäre Tätigkeitsfelder und Funktionsbereiche bedeutete für die Universitäten eine intensivere Verflechtung mit anderen gesellschaftlichen Feldern wie denen der Städte und der Höfe. Dies lässt sich zum einen an den Förderern und Interessenten des neuen Wissens ablesen: So geschah die Einrichtung humanistischer Lektoren meist auf Betreiben der Territorialherren, die ein Interesse an humanistischem Hofpersonal hatten. Die Ingolstädter Humanistenlektur 1477 wurde z. B. auf herzoglichen Erlass hin eingerichtet, dabei vom Herzog allerdings auch mit studentischer Nachfrage begründet, mit der „begir“¹³ der Studenten, humanistische Vorlesungen zu hören. Humanistische Vorlesungen wurden nachgefragt, von Studenten, die bereit waren, für die hier vermittelten Kompetenzen zu zahlen, weil sie diese für eine Stelle in der kirchlichen, städtischen und höfischen Verwaltung gebrauchen konnten. Aber auch die Berufsbiographien der universitär tätigen Humanisten selbst zeigen diese intensivere Verschränkung an. Ob Konrad Celtis, Jakob Locher oder andere – für

13 Vergleiche dazu den herzoglichen Erlass zur Einrichtung poetischer Vorlesungen in Ingolstadt 1477, wo es heißt: „Wann aber vormalis mer an uns gelangt ist, das etlich studenten sunder begir haben sollen, poetrej zu horen, umb das dan die schul aufneme, so ist uns gemaint, solchs lesen zu thun [...]“ (Erlass abgedruckt bei Bauch 1901, 14f., Zitat 15).

humanistische Biographien ist der Wechsel zwischen universitären, städtischen und höfischen Funktionen typisch, zwischen Positionen als humanistischer poeta, städtischem Schreiber, Prinzenzieher, Kanzler, im diplomatischen Dienst usw. Diese Mobilität lag zwar einerseits an der prekären institutionell-universitären Situation der Humanisten. Aber auch ein anderes professionelles und habituelles Selbstverständnis war entscheidend. Viele Humanisten lehnten universitäre Grade überhaupt ab, strebten eher nach der Dichterkrönung, einer kaiserlichen Institution. Diese Verschränkung mit den Feldern der Macht und der Verwaltung, den Höfen und dem städtischen Patriziat zog mit dem Humanismus und seinen Vertretern in die Universitäten ein, die damit ein Stück weit zur Gesellschaft hin geöffnet wurden.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Gedruckte Quellen

- Agricola, Rudolf (1992): *De inventione dialectica libri tres*. Drei Bücher über die *Inventio dialectica*. Auf der Grundlage der Edition von Alardus von Amsterdam [1539] kritisch herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Lothar Mundt. Tübingen: Max Niemeyer.
- Bebel, Heinrich (1982): *Comoedia de optimo studio iuvenum*. Über die beste Art des Studiums für junge Leute (1504). Lateinisch/Deutsch. Hrsg. und übersetzt von Wilfried Barner und Mitarbeitern. Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Conradi Celtis Protucii (2003): *Panegyris ad duces Bavariae* (1492). Mit Einleitung, Übersetzung und Kommentar herausgegeben von Joachim Gruber. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Hutten, Ulrich von (1970): *Deutsche Schriften*. Herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von Peter Ukena, Nachwort von Dietrich Kurze, Übersetzung des Pirckheimer-Briefes von Annemarie Holborn. München: Winkler.
- Melanchthon, Philipp (2001): *Elementa rhetorices*. Grundbegriffe der Rhetorik (1531). Mit den Briefen Senecas, Plinius' d. J. und den „Gegensätzlichen Briefen“ Giovanni Picos della Mirandola und Franz Burchards. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Volkhard Wels. Berlin: Weidler.

Literatur

- Apel, Karl Otto (1963): *Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico*. Bonn: Bouvier.
- Bauch, Gustav (1901): *Die Anfänge des Humanismus in Ingolstadt*. Eine litterarische Studie zur deutschen Universitätsgeschichte. München u. a.: Oldenbourg.
- Classen, Peter (1983): *Studium und Gesellschaft im Mittelalter*. Stuttgart: Hiersemann.
- De Boer, Jan-Hendryk (2017): *Die Gelehrtenwelt ordnen*. Zur Genese des hegemonialen Humanismus um 1500. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Grafton, Anthony & Jardine, Lisa (1986): *From Humanism to the Humanities*. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe. London: Duckworth.
- Gramsch-Stehfest, Robert (2003): *Erfurter Juristen im Spätmittelalter*. Die Karrieremuster und Tätigkeitsfelder einer gelehrten Elite des 14. und 15. Jahrhunderts. Leiden: Brill.
- Gravelle, Sarah Stever (1988): *The Latin-Vernacular Question and Humanist Theory of Language and Culture*. In: *Journal of the History of Ideas* 49, 367-386.
- Grundmann, Herbert (1964): *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter*. 2., mit einem Nachtrag vers. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Helmrath, Johannes (1988): ‚Humanismus und Scholastik‘ und die deutschen Universitäten um 1500: Bemerkungen zu einigen Forschungsproblemen. In: *Zeitschrift für Historische Forschung* 15 (2), 187-203.
- Helmrath, Johannes (2006): Der europäische Humanismus und die Funktionen der Rhetorik. In: Maissen & Walthers 2006, 18-48.
- Hesse, Christian (1999): Landesherrliche Amtsträger – Artisten im Beruf. In: Schwinges 1999, 25-51.
- Hirschi, Caspar (2011): Die Erneuerungskraft des Anachronismus. Zur Bedeutung des Renaissance-Humanismus für die Geschichte politischer Öffentlichkeiten. In: Martin Kintzinger & Bernd Schneidmüller (Hrsg.): *Politische Öffentlichkeit im Spätmittelalter*. Ostfildern: Thorbecke, 385-431.
- Huber-Rebenich, Gerlinde (2006): Neue Funktionen der Dichtung im Humanismus? In: Maissen & Walthers 2006, 49-75.
- Kessler, Eckhard (1985): Zur Bedeutung der lateinischen Sprache in der Renaissance. In: Richard J. Schoeck (Hrsg.): *Acta conventus neo-latini bononiensis*. Proceedings of the Fourth International Congress of Neo-Latin Studies. Bologna 26 August to 1 September 1979. New York: Binghamton State University, 337-355.
- Kessler, Eckhard (2012): *O vitae experientia dux*. Die Rolle der Erfahrung im theoretischen und praktischen Weltbezug des frühen Humanismus und ihre Konsequenzen. In: Hedwig Röckelein & Udo Friedrich (Hrsg.): *Das Mittelalter. Perspektiven mediävistischer Forschung* 17 (2): Experten der Vormoderne zwischen Wissen und Erfahrung. Berlin: Akademie Verlag, 60-74.
- Kühlmann, Wilhelm (1996): Pädagogische Konzeptionen. In: Notker Hammerstein (unter Mitarb. v. August Buck) (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band I: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München: C. H. Beck, 153-196.
- Maissen, Thomas (2006): Schlusswort. Überlegungen zu Funktionen und Inhalt des Humanismus. In: Maissen & Walthers 2006, 396-402.
- Maissen, Thomas & Walthers, Gerrit (2006) (Hrsg.): *Funktionen des Humanismus. Studien zum Nutzen des Neuen in der humanistischen Kultur*. Göttingen: Wallstein.
- Meier-Oeser, Stephan (1997): Zeichenkonzeptionen in der Philosophie des lateinischen Mittelalters. In: Roland Posner, Klaus Robering & Thomas A. Sebeok (Hrsg.): *Semiotik. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur*. 1. Teilband. Berlin/New York: de Gruyter, 984-1021.
- Mertens, Dieter (1998): Deutscher Renaissance-Humanismus. In: *Humanismus in Europa*. Hrsg. von der Stiftung „Humanismus heute“ des Landes Baden-Württemberg. Heidelberg: Winter, 187-210.
- Moos, Peter von (1997): Rhetorik, Dialektik und „civilis scientia“ im Hochmittelalter. In: Johannes Fried (Hrsg.): *Dialektik und Rhetorik im früheren und hohen Mittelalter. Rezeption, Überlieferung und gesellschaftliche Wirkung antiker Gelehrsamkeit vornehmlich im 9. und 12. Jahrhundert*. München: Oldenbourg, 133-155.
- Mundt, Lothar (1994): Rudolf Agricolas *De inventione dialectica* – Konzeption, historische Bedeutung und Wirkung. In: Wilhelm Kühlmann (Hrsg.): *Rudolf Agricola: 1444-1485. Protagonist des nordeuropäischen Humanismus, zum 550. Geburtstag*. Bern: Peter Lang, 83-146.
- Otto, Stephan (1984) (Hrsg.): *Renaissance und frühe Neuzeit*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Percival, W. Keith (2004): *Studies in Renaissance Grammar*. Hampshire: Ashgate.
- Puff, Helmut (1995): „Von dem schlüssel aller Künsten/nemblich der Grammatica“. Deutsch im lateinischen Grammatikunterricht 1480-1560. Tübingen/Basel: Francke.
- Schindel, Ulrich (1983): Die „auctores“ im Unterricht deutscher Stadtschulen im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: Bernd Moeller, Hans Patze & Karl Stackmann (Hrsg.), redigiert von Ludger Grenzmann: *Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 430-452.

- Schuh, Maximilian (2012): Praxisorientierte Ausbildung oder elitäres Wissen? Universitäre Didaktik der Rhetorik im 15. Jahrhundert. In: Ursula Kundert (Hrsg.): Das Mittelalter. Perspektiven mediävistischer Forschung. Band 17: Lehre und Schule im Mittelalter, Mittelalter in Schule und Lehre. München: Akademie Verlag, 115-123.
- Schuh, Maximilian (2013): Aneignungen des Humanismus. Institutionelle und individuelle Praktiken an der Universität Ingolstadt im 15. Jahrhundert. Leiden/Boston: Brill.
- Schwinges, Rainer Christoph (1984): Universitätsbesuch im Reich vom 14. zum 16. Jahrhundert: Wachstum und Konjunkturen. In: Geschichte und Gesellschaft 10 (1), 5-30.
- Schwinges, Rainer Christoph (1999) (Hrsg.): Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis zum 19. Jahrhundert. Basel: Schwabe & Co.
- Schwinges, Rainer Christoph (2006): Das Reich im gelehrten Europa. In: Bernd Schneidmüller & Stefan Weinfurter (Hrsg.): Heilig Römisch Deutsch. Das Reich im mittelalterlichen Europa. Dresden: Michel Sandstein, 227-250.
- Tremel, Christine (1989): Humanistische Gemeinschaftsbildung. Sozio-kulturelle Untersuchung zur Entstehung eines neuen Gelehrtenstandes in der frühen Neuzeit. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms.
- Walther, Gerrit (2006): Funktionen des Humanismus. Fragen und Thesen. In: Maissen & Walther 2006, 9-17.
- Waswo, Richard (1987): Language and Meaning in the Renaissance. Princeton: Princeton University Press.
- Wels, Volkhard (2000): Triviale Künste. Die humanistische Reform der grammatischen, dialektischen und rhetorischen Ausbildung an der Wende zum 16. Jahrhundert. 2. Aufl. Potsdam: Postprints der Universität Potsdam. Online unter: <https://doi.org/10.14628/gfa.2002.0.76740>
- Wriedt, Klaus (1999): Studium und Tätigkeitsfelder der Artisten im späten Mittelalter. In: Schwinges 1999, 9-24.

Autorin

Kurig, Julia, Dr.

BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Geschichte des Humanismus;

Bildung, Erziehung und Sozialisation in der Aufklärung;

Geschichte pädagogischer Diskurse und Institutionen nach 1945

Anschrift:

BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung

des DIPF | Leibniz-Institut für

Bildungsforschung und Bildungsinformation

Warschauer Straße 34-38

10243 Berlin

E-Mail-Adresse: j.kurig@dipf.de

Karsten Engel

Zwischen institutioneller Beharrung und wissenschaftlicher Reform. Die Leipziger Universitätsreform von 1502 und der Fall Magnus Hundt

1 Einleitung: Zwischen Beharrung und Reform

Die Universität ist auf den ersten Blick eine ambivalente Institution. Nur in wenigen öffentlichen Einrichtungen identifizieren sich die Mitglieder so sehr mit dem ‚Neuen‘, dem Innovativen. Gleichzeitig ist die Universität mit ihren Fakultäten und der vormodernen Fächereinteilung so ‚mittelalterlich‘ aufgebaut wie sonst kaum eine vergleichbare Organisation. Offensichtlich stehen Universitäten im Licht soziokultureller Veränderungen unter dem Druck, ihre Identität zwischen althergebrachten Traditionen und neuen, meist drängenden Problemen der Zeit zu finden – und damit stehen sie immer wieder vor der schwierigen Herausforderung: Beharrung oder Reform? Oder beides?

Dass Universitäten von diesem Befund offensichtlich besonders betroffen sind, zeigt sich etwa darin, wie schwerfällig sich die Disziplingrenzen an neue Erkenntnisinteressen anpassen. Auf den ersten Blick möchte man meinen, dass die Existenz althergebrachter Studienfächer wie Philosophie, Gräzistik, Biologie oder Theologie die mangelnde Anpassungsfähigkeit der Universitäten zeige. Warum sind Studiengänge wie *Globale Umwelt- und Nachhaltigkeitsstudien*, wie es sie etwa an der Universität Lüneburg gibt, eher die Ausnahme? Darüber hinaus wird wohl auch niemand erstaunt sein, dass die klassischen Lehrveranstaltungsformate wie Vorlesungen auf den ersten Blick als Relikte längst vergangener Epochen erscheinen, die in Zeiten von Teambuilding, Softskills und Co. eigentlich ausgeschieden haben müssten.

Betrachtet man diese vermeintlich traditionell-konservativen Idiosynkrasien der Universitäten allerdings ein wenig genauer, zeigt sich oft, dass sie sich überhaupt nicht gegen Reformen und Veränderungen richten. Am Beispiel der Disziplinen wird das deutlich: Klassische Disziplingrenzen wie die der Theologie verhindern aktuelle Fragestellungen keinesfalls. Möglicherweise ‚verschleiern‘ sie höchstens, was in den modernen Modulbüchern an gegenwärtigen Herausforderungen als Ziel des Studienfaches formuliert ist. Aktuelle Fragen, z. B. nach einem interkul-

turellen und -religiösen Zusammenleben, werden keinesfalls ausgeschlossen. Aktuelle Probleme werden im Gegenteil an traditionelle wissenschaftliche Fragen zurückgebunden und in klassisch theologische Kontexte verwoben. Die Sinnhaftigkeit der Disziplin steht deshalb meistens gar nicht zur Debatte.

Stellt man die Frage nach *Beharrung oder Reform* im universitätshistorischen Kontext, ergibt sich mithin (wie so oft), dass es hier kein Entweder-Oder (d. h. *entweder Beharrung oder Reform*), sondern nur ein Sowohl-als-auch mit verschiedenen Gewichtungen geben kann.

Der vorliegende Aufsatz soll zeigen, dass diese Dialektik von Beharrung und Reform auch soziale und wissenschaftliche Dynamiken erklärt, die immer wieder in der Geschichte der Universität auftraten. Das gilt sogar für das Spätmittelalter, aus dem der im Folgenden vorzustellende Fall stammt.

Dafür werden in einem ersten Schritt die Quellen vorgestellt, die eine Universitätsreform an der Universität Leipzig im Jahr 1502 dokumentieren. Es handelt sich dabei um Gutachten, von denen das des Magisters Magnus Hundt in einem zweiten Schritt etwas genauer untersucht wird. Schließlich wird in einem dritten Schritt erläutert, wie sich anhand von Hundts Gutachten und seiner akademischen Schriften zeigen lässt, dass nicht alles, was auf den ersten Blick nach Beharrung aussieht, tatsächlich auch rückwärtsgewandt oder sogar rückständig ist.

2 Die Leipziger Universitätsreform 1502

Die Universität Leipzig wurde im Jahr 1409 gegründet und ist – so das klassische Gründungsnarrativ – durch das Abwandern der polnischen, bayerischen und sächsischen Nationen der Prager Universität bedingt gewesen (vgl. Bünz 2009, 44ff.). Diese hatten sich daraufhin in Leipzig niedergelassen und eine neue Universität gegründet.

Gerade gegen Ende des 15. Jahrhunderts kam es an der Leipziger Universität häufiger zu größeren und kleineren Universitätsreformen, worüber die jeweils geänderten Statuten noch heute Auskunft geben (vgl. die abgedruckten Statuten bei Zarncke 1861). Auch zu Beginn des 16. Jahrhunderts ließ der Reformdruck offenbar nicht nach, sodass es im Jahr 1502 erneut zu einer, wenn auch kleinen, Reform der Universitätsstatuten kam, die vom damaligen sächsischen Herzog Georg dem Bärtigen (1471-1539) veranlasst wurde. Die bisherige Forschung dazu geht davon aus, dass der Herzog mit seinem Reformvorhaben auf die Gründung der Universität zu Wittenberg im gleichen Jahr 1502 reagierte. Diese entstand in Folge der sächsischen Landesteilung von 1485, da im ernestinischen Teil Sachsens noch keine Universität existierte. Um Verbesserungsvorschläge abzufragen, bat der Herzog die Leipziger Magister, in Gutachten darzulegen, was an der Universität verändert werden könnte, damit sie nach wie vor für Studenten und Magister

attraktiv bleibe und ihren guten Ruf behalte (vgl. Gess 1894; Gess 1895; aber auch Bünz 2009, 303).

Die Magister kamen dieser Bitte nach, sodass uns 45 Gutachten darüber Auskunft geben, wo die damaligen Universitätsangehörigen Verbesserungspotenzial an ihrer Universität sahen. Die Gutachten sind bis heute vollumfänglich im Dresdner Staatsarchiv (Loc. 10596/01) erhalten (für umfassendere Darstellungen vgl. Gess 1894; Gess 1895; Bünz 2008, 32ff.; Bünz 2009, 303ff.).

Emil Friedberg (1898, 95ff.) hat diese Gutachten genauer untersucht und sie in Teilen auch ediert. Dabei konnte er (vgl. Friedberg 1898, 95) rekonstruieren, dass die Gutachten der Leipziger Magister entsprechend den Anweisungen des Herzogs ohne veritable Absprache verfasst worden sind. Trotzdem lassen sich mehrere von den Universitätsmitgliedern wahrgenommene Problemherde ausmachen, die in den Gutachten immer wieder thematisiert werden. Die meisten dieser Problemherde fasst der Magister Gregor Breitkopf von Konitz (1472-1529) zusammen. Friedberg (1898, 109) paraphrasiert Breitkopf wie folgt (Friedbergs Paraphrasen kursiv, Original recte):

„Die Fakultisten schließen Bündnisse und erwählten die ungelarsten ... zcu allen digniteten, sie vorzceren unnutzlich ville gelth, do mythe die universitet gemehrt und gebeserth solde werden. Sie haben gross macht [...] durch welche sie die yren beschirmen und die anderen vortreyben. Die Juristen haben Lehrermangel, so daß jetzt Wenige lesen ausgenommen der Ordinarius. Brot und Bier sind zu theuer; die Privilegien werden nicht gehalten; die Theologen lesen wenig oder unstediglich. Item ich kurtzlich geresumirt habt, hunderth und dreissig auditores gehabt, von den facultisten vorhyndert byn worden.“

Die drei Hauptprobleme, die Breitkopf und andere ausmachen, bestehen in der Verteilung von Ämtern, im Amtsmissbrauch und in Bezug auf die Höhe der Lebenshaltungskosten für Studenten und Magistri. Die Lebenshaltungskosten etwa waren teils so hoch, dass der Kaplan Martin Meyendorff von Hirschberg (1479-1538), einstiger Dekan der Artistenfakultät, im Zuge der Befragung den Vorschlag machte, die Vorlesungen umsonst anzubieten, obgleich er wisse, dass die Fakultät sich diesen Luxus eigentlich nicht leisten könne (vgl. Friedberg 1898, 100). Auch Paul Schwoffheim von Görlitz (1488-1541), Magister und späterer Universitätschreiber, sah das Problem: Ein größerer Zuzug der Studenten nach Leipzig könne nur durch Vergünstigung der Lebensmittel und handwerklichen Produkte und der Dienstleistungen bewirkt werden. Auch er machte deshalb den Vorschlag, alle Vorlesungen müssten umsonst gehalten werden und fügt hinzu: „Die Mittel mag der Herzog aufbringen“. Auch in den Kollegien solle den Studenten das Bier „um einen Pfennig billiger“ angeboten werden (zit. n. Friedberg 1898, 104f.).

In Bezug auf den Amtsmissbrauch wird festgehalten, dass in der Theologischen Fakultät die Ämter mit Magistern besetzt seien, die zu oft außerhalb von Leipzig anderen Beschäftigungen nachgingen und ihrer Lehrverpflichtung an der Uni-

versität nicht nachkämen. Konrad Wimpina (1479-1531), heute wohl als späterer Gegner Luthers einer der bekanntesten zeitgenössischen Magister Leipzigs, schreibt beispielsweise: „Vil doctores theologiae sint anderswo, do man nicht sich mit schorppffer schulkunst bekummert“ (zit. n. Friedberg 1898, 106). Besonders deutlich wird der Magister Lorenz Zoch (1477 - ca. 1533) in Bezug auf die Theologische Fakultät (zit. n. Friedberg 1898, 130):

„szo thon ich [...] underrichten, das von allen doctoribus genanter faculteten yn eynem ganzen jhare nicht czehen lectiones gelessen werdenn, und wan sie lessen, sso lessen sie doch also, das wenig frucht den, dye do czuhoren, dor auss erwechset, und wan eyner, der yn der heyligen schriffth alhie zcu Leypczk studiret, mathusalems jhar erlangen mochte, das itczundt unmoglich ist, sso konde er kaum librum Ysaye auss horen mit der weysse als sye lessen [...].“

Zoch hält also fest, dass in der Theologie schlicht zu wenig unterrichtet wird. Das Problem werde dadurch noch verschärft, dass die Franziskaner keine „doctorem theologie mer zu der hohenschul, auch keyne studenten“ schicken (zit. n. Friedberg 1898, 106). Das könne man aber dadurch beheben, dass man an deren Stelle die Dominikaner verstärkt in die Fakultät hole. Man brauche Dominikaner (insbesondere Thomisten) *und* Franziskaner, schreibt der Magister Magnus Hundt, gerade weil durch die Brüder dieser Gemeinschaften auch „seculares“ stärker dazu ermutigt würden, die Theologie zu studieren. Vermutlich hatte Hundt die Vorstellung, dass durch den Unterricht mit Ordensleuten das Niveau steigen würde und dies auch Nicht-Kleriker anziehen würde. Denn es sei ja unbestreitbar: Je mehr die Theologie studierten, desto grösser sei der Ruhm der Universität. Dass ein solches Bemühen von Erfolg gekrönt sei, hätten die Kölner und Pariser Universität gezeigt (zit. n. Friedberg 1898, 110). Wimpinas Vorschlag, jetzt auf die Dominikaner (den Orden Thomas von Aquins) zu setzen, unterstreicht beispielsweise auch der Mediziner Benedikt Staetz (geb. 1472) (vgl. Friedberg 1898, 106, 115). Doch ob und wie man all diesen Problemen mit einer Änderung der ‚Spielregeln‘ entgegentreten könne, war umstritten. Während Wimpina beispielsweise gegen den eben genannten Missstand mit einer Statutenänderung vorgehen wollte (vgl. Friedberg 1898, 106), warnte Magister Vergilius Wellendorffer (1481-1534) aus Salzburg vor zu häufigen Statutenänderungen. Diese hätten in den zurückliegenden Jahren überhandgenommen, obwohl schon Aristoteles davon abräte (vgl. Friedberg 1898, 96).

Das größte Problem, darin waren sich die meisten Magister einig, seien die Missstände bei der Ämterverteilung. Paul Schwoffheim etwa stellte fest, dass insbesondere in der Artistenfakultät die Wahl der Dekane viel Streit verursache (vgl. Friedberg 1898, 104). Auch Wimpina konstatiert: „Auss erwelung des dechandts kumpt aller hader; wer gut, das man in anders kur per sortem, dy electores zu eligirn, wy zu Erffort“ (zit. n. Friedberg 1898, 107).

Zwischen einigen Fakultisten, d. h. zwischen den berechtigten und besoldeten Fakultätsmitgliedern (vgl. Gess, 1895, 45), kommt es – nicht zuletzt auch um die Macht an der Universität zu sichern – zur Bildung von Bündnissen, von denen oben bereits Gregor Breilkopf berichtet hatte. Einer von ihnen war der sogenannte *Schwäbische Bund*, über den in einigen Gutachten berichtet wird (vgl. etwa Wimpinas Gutachten, abgedr. bei Friedberg 1898, 109).

Auch der bereits genannte Magister Magnus Hundt war Teil dieses Bündnisses, wie die Magister Konrad Tockler (1470-1530) und Alexander Seckler aus Esslingen (gest. 1524) berichten (vgl. Friedberg 1898, 129). Sie schreiben, dass dieser Bund so agiere, dass bei „gutter freundschaft“ sich alle gegenseitig deckten und am Abend in geselliger Runde Pläne für die Fakultät geschmiedet würden, an deren Beratung aber eigentlich alle Fakultätsmitglieder beteiligt sein müssten. Wörtlich beschreiben Thoeler und Seckler dies so, dass die Mitglieder des Bundes „ir ding czu nacht in trancks weyss beschlossen“ (zit. n. Friedberg 1898, 129). Diese Sache („ding“), von der die beiden Magister berichten, war auch die Dekanwahl. Wichtige Entscheidungen, so der Rat einiger, seien deshalb universitätsweit mit dem Los zu treffen. Mitglieder von Bündnissen wie z. B. dem *Schwäbischen Bund* wiederum verstanden sich offenbar als eine Art ‚Vordenker‘, die sich zusammengeschlossen hatten, um die Universität durch Erfahrung und Expertise voranzubringen. Sie hielten es für grundfalsch, dass sich in die Angelegenheiten einer Fakultät die Magister aller anderen Fakultäten einmischen durften (vgl. den letzten Abschnitt in Hundts Gutachten, abgedr. bei Friedberg 1898, 111), die die Umstände gar nicht genau kennen würden. Außerdem sei deshalb auch die Wahl durch das Los eine unkluge Entscheidung. Durch sie würden weder Kompetenzen noch Erfahrung in das Amt eingebracht. Immerhin sollten nach Meinung der ‚Vordenker‘ diejenigen in Ämter gelangen, die etwas „für das Gedeihen der Universität“ getan hätten (zit. n. Friedberg 1898, 110).

Wimpina konstatiert wegen dieser verschiedenen Fehden unter den Magistern auch, es gebe ein Sprichwort, das diesem Umstand Rechnung trage: „zu Leypzk regirt neyt unnd gunst, unnd selte dy schulkunst“ (zit. n. Friedberg 1898, 108). Ein Streit zwischen Lorenz Zoch und Magnus Hundt – zwei Vertretern der gegensätzlichen Haltung zur Ämterverteilung – scheint nach des Herzogs Besuch anlässlich seiner geplanten Reform im Jahr 1502 ausgebrochen zu sein. Über diesen Streit ist ebenfalls in den Gutachten zu lesen. Ein Kaplan und Magister außerhalb des Rates der Artistenfakultät, der seinen Namen aber lieber unbekannt lassen wollte, schilderte dem Herzog ganz offen den Vorfall: Hundt habe seinen Kollegen Zoch, der wohl stellvertretend für eine Gruppe von Magistern gegen Hundt Stellung bezogen hatte, nach der Abreise des Herzogs vor der ganzen Universität beschimpft und ihm Ungerechtigkeiten, Unehre, Schande und Laster vorgeworfen. Der Kaplan schreibt,

„das nach dem, so wir am vorgangenn nehsten dornstag auff e. f. g. [Ewer fürstlich gnaden, K. E.] begere vor e. f. g. semplich erschnnen und alde noch vorhorung e. f. g. willen und meynung etzliche gebrechen, der wir uns von den magistern in dem rath der facultet arcium beswert befunden haben, antragen lassen etc., dem nach hat unns magister Magnus Hundt injurien, unere, schande und lasster (nehmlich magistro Laurencio Zcochen, der von unnsrer aller wegen vor e. f. g. geredet) zugesagt, das er yn mit unwarheit felschlich und lügenhaftig vor e. f. g. beschuldiget und angegeben haben solte und ym solchs in kegenwertigkeit der ganznen universitet zugesagt und vorgeworffen, solchs an uns und an ym zurechen offentlich gedrawet.“ (zit. n. Friedberg 1898, 140).

Er schließt den Bericht über den Vorfall mit der Bitte an den Herzog, diesen ‚Ehrverletzer‘ (zit. n. Friedberg 1898, 140) zu bestrafen.

Das Bemerkenswerte an diesem Bericht ist möglicherweise nicht der geschilderte Umstand selbst, sondern das Licht, in dem der Herzog und seine Beziehung zur Leipziger Universität dadurch erscheinen. Auch wenn der Landesherr für seine Universität eine Patronage-Beziehung pflegte, ist doch die Bitte des unbekanntenen Kaplans recht sonderbar und wenig sachdienlich in Bezug auf die Frage, was an der Universität Leipzig verbessert werden könne, um einem vermeintlichen Konkurrenzdruck aus Wittenberg entgegenzutreten. Auffällig ist, dass der Herzog in fast allen Gutachten weniger als Landesherr denn als Mediator und Kurator der Universität angesprochen wird, um dessen Gunst die Gutachter mit ihren Schriftstücken buhlen.

Insgesamt machen die Gutachten den Anschein, als wären einige Magister durchaus reformmüde, denn nicht nur Virgilius Wellendorffer (vgl. Friedberg 1898, 96) warnte vor einer weiteren Statutenänderung, sondern auch der Kaplan Martin Meyendorff war sich sicher, dass viele Reformen in erster Linie „disstruction“ bedeuten würden (zit. n. Friedberg 1898, 100). Unabhängig von all den persönlichen Fehden unter den Universitätsangehörigen, die in den Gutachten geschildert werden, sind die Leipziger Magister eher zurückhaltend, was die im engeren Sinne akademischen Belange betrifft. Wimpina berichtet zwar (vgl. Friedberg 1898, 107), dass in Leipzig allgemein zu wenig disputiert werde. Die Gutachten erwecken ansonsten aber den Eindruck, dass die akademische Tätigkeit nicht unbedingt qualitativ verändert werden sollte.

3 Magnus Hundt und sein Gutachten

Welche akademische Dynamik dahintersteckt und wie diese zu bewerten ist, macht am besten das Gutachten des Magnus Hundt deutlich. Viele Indizien, z. B. seine Wahl zum Dekan der Artistenfakultät (1497) und sogar zum Rektor der Universität (1499), deuten darauf hin, dass Magnus Hundt offensichtlich eine wohlbekannte und an der Universität geschätzte Persönlichkeit gewesen ist (vgl.

Buchwald 1920; Worstbrock 2008; Hoenen 2024). Oben ist Hundt bereits als einer der ‚struktur-bewahrenden‘ Magister aus dem *Schwäbischen Bund* vorgestellt worden. Er war also ein Teil jener Gruppe an Fakultätsmitgliedern, die sich dafür aussprachen, dass vor allem engagierte und erfahrene Magister die Geschicke der Universität leiten sollten. Wie bereits angedeutet, gerierte sich Hundt also gewissermaßen als Verteidiger einer ‚Expertokratie‘, der zum Zwecke der ‚Qualitätssicherung‘ Teil eines Zusammenschlusses war, der z. B. auf die Ämterverteilung Einfluss nehmen konnte. Damit lehnte er für die Ämtervergabe offenbar eine Regelung durch das Los oder einen prinzipiellen Einbezug aller Fakultätsmitglieder ab. Hundts Einstellung zu einer Reform erscheint aus heutiger Sicht also eher rückschrittlich und strukturwährend. Das lässt sich durchaus auch noch detaillierter an seinem Gutachten nachweisen, das auch die Gründe für seine Position offenbart.

Hundts Expertenmeinung zu Verbesserungsmöglichkeiten der Universität hebt sich zwar inhaltlich nur geringfügig von den anderen Gutachten ab, aber sprachlich ist es recht ungewöhnlich. Er ist der Einzige, der dem Herzog ein Gutachten in lateinischer Sprache einreicht, damit nicht – so schreibt er – seine rohe und sächsisch-teutonische Sprechweise Ekel verursache (vgl. Friedberg 1898, 109f.). Auch Hundt treibt in seinem Gutachten das Problem der Ämterverteilung und des Amtsmissbrauchs um. Viele durch ein Salär finanzierte Universitätslehrer würden weder für die Studenten lesen noch mit ihnen üben oder wiederholen („resumere“) und würden gewählt werden, obwohl sie sich vorher nicht um die Universität verdient gemacht hätten (zit. n. Friedberg 1898, 110). Wie in seinem früheren Logikkompendium (vgl. Hundt 1493, fol. 5^v) zur Motivation seiner Schüler zieht er auch in diesem Gutachten die Autorität des Horaz heran, um seine Worte auszuschmücken: Diesmal zitiert er ihn mit der Aussage, die Salariati seien nur da, um die Früchte (anderer) zu essen (vgl. Friedberg 1898, 110).

Auch Hundt sah die Ungerechtigkeiten an der Universität, hält aber fest, man könne den Missstand nicht dadurch beheben, dass man etwa das Los entscheiden lasse, weil sonst mitunter auch diejenigen getroffen würden, die sich für die Universität gar nicht einsetzten. Zwar schlug er keine bessere Methode vor, aber zumindest vertrat er den Grundsatz, dass Ämter an diejenigen vergeben werden sollten, die sich durch ihr Bemühen um die Fakultäten, durch Erfahrung oder durch ihr Expertenwissen verdient gemacht hätten (vgl. Friedberg 1898, 110). Das gelte vor allem für die Artistenfakultät, an der einige Funktionsträger Lieblingsschüler oder Verwandte bei der Vergabe der Ämter und akademischen Grade bevorzugen würden. Auch die Vorlesungen sollten diejenigen halten, die das zu lesende Fach am besten beherrschten und Geld dafür bekämen und nicht diejenigen, welche das Los treffe (vgl. Friedberg 1898, 110f.). Dass Hundt auf Expertenwissen bei der Vergabe von Ämtern setzte, wird auch dadurch deutlich, dass er vorschlug, jeder hätte nur über diejenige Fakultät mitzuentcheiden, an der er selber auch

tätig sei. Es könne nicht sein, dass sich Juristen in die Belange der Artistenfakultät einmischen dürften (vgl. Friedberg 1898, 111).

Nachdem Hundt diese allgemeinen und die Universität als Ganzes betreffenden Probleme in seinem Gutachten beschrieben hatte, ging er jeweils auf die Missstände an den einzelnen vier Fakultäten ein. Hundt konnte sich über alle durchaus ein Urteil erlauben, da er im Jahr 1502 sowohl sein Artesstudium abgeschlossen als auch ein Baccalaureat in Medizin erlangt hatte und sich zudem gerade anschickte, Theologie zu studieren. Quellen belegen, dass er auch juristisch interessiert war, allerdings kein Examen an dieser Fakultät abgelegt hat (vgl. Worstbrock 2008, 1177). Neben der ständigen Abwesenheit einiger Lehrer und dem bereits zuvor benannten Problem, dass es für die Brüder der Reformorden wenig attraktiv sei, an der Theologischen Fakultät zu lernen und zu lehren, fügt er als Reformperspektive nur hinzu, dass der Zeitpunkt der Priesterweihe beim Theologiestudium unpassend gewählt sei. Die Magister sollten sich primär auf ihr Studium konzentrieren können. Erst die Lizentiatsen und Doktorierenden sollten zur Priesterweihe aufgefordert werden (vgl. Friedberg 1898, 110). Auch hier führte Hundt erneut die Kölner und Pariser Universität als Vorbilder an. Bei Hundt ist sehr deutlich: Um die neue Universität Wittenberg sorgt er sich nur wenig. Leipzig sollte zwar an Attraktivität zulegen, sich dabei aber nicht etwa an Wittenberg orientieren, sondern an den wohl einflussreichsten nordalpinen Universitäten, Köln und Paris. Dass es nicht ratsam sei, wenn sich die Studenten zu früh mit berufspraktischen Überlegungen befassen, hielt Hundt auch für die juristische Fakultät fest. Sie sollten während des Studiums nur wenige Fälle aus der Leipziger Bürgerschaft als deren juristische Vertreter annehmen und sich zunächst auf das Studium konzentrieren (vgl. Friedberg 1898, 110). Die Mankos an der Medizinischen Fakultät seien, dass die Studenten sich nicht ausreichend für die praktische Tätigkeit vorbereitet fühlen würden und sie niemand lehre, wie man Kräuter erkenne und unterscheide. Außerdem sei die Anatomie mangelhaft und auch die Apotheke werde nicht oft genug kontrolliert (vgl. Friedberg 1898, 110).

In Bezug auf die Artistenfakultät bespricht Hundt neben der Ämterverteilung, dem Amtsmissbrauch und den hohen Lebenshaltungskosten in der Stadt („[magistri] studeant philosophie, non pecunie“, zit. n. Friedberg 1898, 111) aber auch einen Vorschlag, wie das Curriculum an der Artistenfakultät verbessert werden könnte. Die Physik des Aristoteles sollte erst im fortgeschrittenen Studium gelesen werden, nachdem – ganz in aristotelisch-thomasischer Tradition – zunächst Logik und Grammatik, dann Rhetorik, Poetik und Arithmetik Gegenstand der Lektüre gewesen seien. Danach käme die Physik. Das reiche für das Baccalaureat aus. Für den nächsten akademischen Grad solle die aristotelische Logik und Physik, dann die Ethik, darauffolgend Mathematik und schließlich Metaphysik gelesen werden (vgl. Friedberg 1898, 111). Zumindes für das Baccalaureat wird deutlich: Hundt folgt im Wesentlichen der (aus den Werken Aristoteles' kommen-

den) Empfehlung des Thomas von Aquin, der im Prolog seines Kommentars zum *Liber de causis* auch fordert, dass die Philosophen, um die Seinsgründe erkennen zu können, zunächst Logik, dann Mathematik, anschließend Naturphilosophie und Ethik und schließlich die Metaphysik zu studieren hätten (vgl. Cheneval & Imbach 1993, 5).

Damit dürfte deutlich sein, dass sich das Bild von Hundt auch in seinem Gutachten als das eines strukturwahrenden Gelehrten nicht von der Hand weisen lässt. Seine akademischen Positionen zeichnen andererseits ein differenzierteres Bild seiner Person und seines Handelns. Um die Reformdynamiken im Leipzig zu Beginn des 16. Jahrhunderts besser zu verstehen, lohnt sich also ein zweiter Blick auf den Gutachter selbst.

4 Magnus Hundt und seine Ideen

Magnus Hundt ist es gelungen, in die Geschichtsbücher als kühner Logiker (vgl. Hoenen 2024), als ‚Namensgeber‘ der Anthropologie (vgl. Haedke 1961; Nowitzki 2009) sowie als Sympathisant mit humanistischen Ideen (vgl. Steinmetz 1984, 47; Bünz 2008, 33) einzugehen – alles Dinge, die ihn heute nicht als konservativen Zeitgenossen der Jahrhundertwende um 1500 erscheinen lassen.

Hundt reiht sich allerdings durchaus in das vorrangig noch immer scholastisch geprägte universitäre Leipziger Ensemble ein: Seine universitäre Einbindung und akademische Methode stellen ihn eher als klassischen, durch die Meinung des Thomas von Aquin geprägten Gelehrten vor. Um zu verstehen, wie sich dieses Verhältnis zwischen aufgeschlossenem Denken einerseits und die Verwurzelung im ‚Alten‘, respektive der Tradition, andererseits ausgestaltete, lohnt sich ein genauerer Blick auf seine Schriften.

Magnus Hundt ist der Forschung sicherlich am ehesten durch sein *Antropologium de hominis dignitate* (1501) bekannt. Dabei handelt es sich um eine Schrift, in welcher der Leipziger Magister verschiedenste anthropologische Annahmen der Vormoderne zusammengestellt und zu harmonisieren versucht hat. Bemerkenswert ist sicherlich, dass der Mensch in dieser Schrift nicht nur als ein primär intellektuelles und mit einer Seele ausgestattetes, sondern mindestens genauso auch als körperliches Wesen betrachtet wird – etwa indem alle Organe des menschlichen Körpers (z. B. Herz, Hand, Auge) recht ausführlich besprochen und mit Holzschnitten zur Veranschaulichung dargestellt werden (vgl. Haedke 1961, 36ff.). Weil der Mensch ein Abbild Gottes sei – und auch Christus sei ja Mensch geworden – müsse der gesamte Organismus betrachtet werden. Gerade die Körperlichkeit des Menschen einerseits und seine intellektuellen, geistigen Fähigkeiten andererseits zeichneten ihn als „Knoten zwischen Gott und dem Irdischen“ aus („homo est dei et mundi nodus“, Hundt 1501, fol. A VI^r). Der Mensch sei al-

les, schreibt Hundt, enthalte alles, könne alles erkennen und alles bewirken (vgl. Hundt 1501, fol. B II^{ff.}). Er sei das nobelste Geschöpf (vgl. Hundt 1501, fol. 11r) und der zentrale Punkt in der Welt („ad hominem [...] omnia tendunt et ordinata sunt caelum et tota natura“, Hundt 1501, fol. B III^r). Um derartige Aussagen zu belegen, bezieht sich Hundt auf klassische Autoren des Mittelalters, allen voran Albertus Magnus und Thomas von Aquin (für das Innovationspotenzial des Thomismus in der Renaissance, von dem Hundt ein klassischer Vertreter ist, vgl. beispielsweise Blum 2017; Emery 2017; Gaetano 2017).

Hieran lässt sich erkennen, wie es Hundt gelingt, den damaligen Zeitgeist der Renaissance, dem viel an einem Narrativ vom ‚Menschen im Zentrum der Welt‘ gelegen war, in einen durch Referenz auf mittelalterliche Autoritäten typisch scholastischen Traktat zu integrieren. Eng damit in Verbindung steht auch das, wofür Hundt heute in der wissenschaftshistorischen Forschung bekannt ist: Mit seinem *Antropologium* gilt er als Namensgeber der wissenschaftlichen Anthropologie.

Auch im Bereich der logikhistorischen Forschung im engeren Sinne kann Hundt ein interessantes Forschungsobjekt darstellen. Hundts Philosophie und seine Begründung der Logik lassen sich als Teil eines Spektrums beschreiben, das im späten 15. Jahrhundert um einiges pluralistischer gewesen zu sein scheint als bisher angenommen. Hundt betonte nämlich anders als viele seiner Zeitgenossen vor allem, dass die Logik ein Instrument biete, das dem Denkvermögen im Erkenntnisprozess als „directivum rationis“ (vgl. Hundt 1493, fol. 5^r) zur Seite stehe. Sie helfe dabei, das Wesen der Dinge zu erkennen, weshalb Logik und Metaphysik bei Hundt auf raffinierte Weise zusammenfallen. Damit verwies Hundt bereits auf eine in der Frühen Neuzeit immer populärer werdende Position, die auch die Logikauffassung Hegels und des späteren Deutschen Idealismus mit vorbereitete (vgl. Hoenen 2024).

Hundt selbst rechtfertigte seine Ansicht mit einer sehr speziellen und eschatologischen Ausführung. Gott habe dem Menschen (gewissermaßen aus Gnade) die Logik gegeben, um seinen durch den Sündenfall verloren gegangenen direkten Zugriff auf die Erkenntnisgegenstände zu ersetzen. Vor der Verführung durch die Schlange sei es Adam und Eva beispielsweise möglich gewesen, das Wesen einer Sache direkt zu erkennen und von den Akzidenzien auf die Substanz bzw. von der Differenz auf die Gattung zu schließen. Durch den Sündenfall sei dem Menschen diese Fähigkeit genommen worden. Die Logik, die lehrt, welche Metabegriffe auf die Objektbegriffe angewandt werden können, helfe dabei, diese Fähigkeit (wenn auch durch mühsame Arbeit) wiederzuerlangen (vgl. Hundt 1500, fol. 7^r; vgl. auch Hoenen 2024). Damit zeigt sich, dass die Logik sich bei Hundt in erster Linie darüber begründete, dass sie dem Menschen bei der Erkenntnis der Welt und ihrer Strukturen hilft und nicht etwa nur in der Lage ist, auf sprachlicher Ebene Folgebeziehungen oder begriffliche Über- und Unterordnung aufzuzeigen. Die Logik, so Hundt, diene also auch dazu, Fehler bei den Tätigkeiten des Verstandes

zu vermeiden. Indem Hundt diese Deutung der Logik bei Aegidius Romanus ausmachte (vgl. Hundt 1493, fol. 3^v; vgl. auch Hoenen 2024) und sich ansonsten auf die biblische Schöpfungsgeschichte bezieht, betont er – genau wie im Antropologium auch – bei seinem aus heutiger Sicht innovativen Denken immer wieder die Bezüge zu wichtigen (christlich-)mittelalterlichen Ideen.

Was sich an Hundt hier – retrospektiv betrachtet – gut zeigen lässt, ist die sanfte Transformation des mittelalterlich-scholastischen Wissens in frühneuzeitliche Wissenskontexte der Renaissance: Die Quellen bleiben vorerst dieselben, aber das Erkenntnisinteresse verschiebt sich leicht. Mit der historischen Figur Magnus Hundt lässt sich auf diese Weise die Reform- und Beharrungsdynamik der Universität Leipzig im Jahr 1502 besser verstehen. Eine klassische Reform, die von großen Visionen für die Leipziger Universität getragen wurde, war für eine solche mittelalterliche Institution undenkbar. Die oben vorgestellten Gutachten machen das deutlich. Denn die Leipziger Magister waren institutionell vor allem darauf bedacht, einen ‚guten‘ Status Quo zu restituieren. Das bedeutet allerdings nicht, dass es an den vormodernen Universitäten keine Veränderungen, z. B. in Bezug auf den Lehrstoff, gegeben hat. Das zeigt der Magister Magnus Hundt, der bei aller institutioneller Beharrung auf die damals klassischen Werte der Universität ein Vordenker für die Philosophie der Neuzeit war.

Wissen und Wissenschaft waren aufs Engste mit Wissenstraditionen verbunden, sodass Neuerungen im Wissenschaftsbetrieb also sanft und subtil erfolgen mussten, wenn sie Erfolg haben sollten. Wenn man bei einer vormodernen Universität deshalb über Reformen sprechen möchte, kann man oft nur eine subtile wissenschaftliche Transformation erwarten, die in aller Regel bei institutioneller Beharrung durchgeführt werden musste. Genau dieses Phänomen zeigt sich auch in den vorgestellten Leipziger Gutachten.

5 Fazit

In diesem vorliegenden Aufsatz sind Gutachten vorgestellt und bewertet worden, die Auskunft über das Verbesserungspotenzial geben, das die Leipziger Magister im Jahr 1502 an ihrer Universität gesehen haben. Was die Universitätsangehörigen damals offenbar umgetrieben hat, waren ganz alltägliche Probleme wie beispielsweise zu hohe Lebenshaltungskosten, aber auch institutionelle Dysfunktionalitäten wie Amtsmissbrauch oder eine ungerechte Ämterverteilung. Strukturelle Änderungen des Lehrplans oder gar Visionen, wie die Leipziger Universität sich von der neu gegründeten Wittenberger Universität stärker abheben könnte, sucht man in vielen Gutachten vergeblich – auch im Gutachten des Magisters Magnus Hundt.

Am Beispiel Hundt ist deutlich geworden, dass man im universitären Leipziger Umfeld diese Visionen auf institutioneller Ebene auch gar nicht brauchte, um den akademischen Unterricht durch anregende Ideen zu reformieren und zu transformieren. Hundt hat seine Gedanken und Interessen weitestgehend unter Rückbindung an alte Autoritäten und an die mittelalterlich-scholastische Form der Universität entwickeln können. Das bedeutet insbesondere, dass sich der Lehrplan, d. h. die Liste der zu lesenden Bücher (meistens aus dem *Corpus Aristotelicum*), nicht merklich veränderte. Im Gegenteil plädierte Hundt sogar in seinem Gutachten dafür, das Curriculum noch traditioneller an die Forderungen des Thomas von Aquin im 13. Jahrhundert anzupassen. Dass er trotz dieses institutionellen ‚Konservatismus‘ kreativ mit dem Lehrstoff in seinen Schriften umgegangen ist, sollte ebenfalls klar geworden sein. Institutionelle Beharrung schloss also wissenschaftliche Veränderungen für Hundt keinesfalls aus. Ganz im Gegenteil schien er wie viele seiner Zeitgenossen davon überzeugt zu sein, dass der Weg zur Wahrheit durchaus gleichbleibende, althergebrachte institutionelle Rahmenbedingungen benötigte, in denen die Gedanken entwickelt werden konnten.

Untersucht man also Reformen in Bezug auf die vormoderne Universität, wird man in der Regel auf keine radikalen Neuerungen stoßen. Veränderungen geschehen meistens nicht über eine vollständige Umgestaltung des Lehrplans oder die Verbannung alter Traditionen, sondern über eine Verbindung neuer Inhalte mit einem bereits bestehenden Wissensschatz, der institutionelle Konstanz benötigte. Es handelt sich im vorgestellten Fall also um eine wissenschaftliche Reform bei institutioneller Beharrung.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Dresden, Sächsisches Hauptstaatsarchiv, 10024 Geheimer Rat (geheimes Archiv), Nr. Loc. 10596/01.

Gedruckte Quellen

Cheneval, Francis & Imbach, Ruedi (1993): Thomas von Aquin. Prologe zu den Aristoteleskommentaren. Frankfurt/M.: Klostermann.

Friedberg, Emil (1898): Anhang [Gutachten der Leipziger Universitätsreform 1502]. In: Die Universität Leipzig in Vergangenheit und Gegenwart. Leipzig: Veit.

Hundt, Magnus (1493): *Compendium totius logicae* [...]. Leipzig: Martin Landsberg.

Hundt, Magnus (1500): *Introductorium in universalem Aristotelis phisicen* [...]. Leipzig: Wolfgang Stöckel.

Hundt, Magnus (1501): *Antropologium de hominis dignitate, natura et proprietatibus* [...]. Leipzig: Wolfgang Stöckel.

Zarncke, Friedrich (1861): Die Statutenbücher der Universität Leipzig aus den ersten 150 Jahren ihres Bestehens. Leipzig: Hirzel.

Literatur

- Blum, Paul R. (2017): Humanism and Thomism. Doctrines, Schools, and Methods. In: Divus Thomas 120, Themenheft: Thomism in the Renaissance: Fifty years after Kristeller, 13-20.
- Buchwald, Georg (1920): Magnus Hundt der Ältere von Magdeburg (†1519). In: Zeitschrift für Bücherfreunde, 1/2, 275-279.
- Bünz, Enno (2008): Die Universität Leipzig um 1500. In: Enno Bünz & Franz Fuchs (Hrsg.): Der Humanismus an der Universität Leipzig. Wiesbaden: Harrassowitz, 9-39.
- Bünz, Enno (2009): Gründung und Entfaltung. Die spätmittelalterliche Universität Leipzig 1409-1539. In: Enno Bünz, Manfred Rudersdorf & Detlef Döring (Hrsg.): Geschichte der Universität Leipzig 1409-2009. Bd. 1. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 21-330.
- Emery Jr., Kent (2017): Comment on Thomism in the Renaissance. Fifty Years after Kristeller. In: Divus Thomas 120, Themenheft: Thomism in the Renaissance: Fifty years after Kristeller, 132-162.
- Gaetano, Matthew T. (2017): The „Studia humanitatis“ and Renaissance Thomism at the University of Padua. In: Divus Thomas 120, Themenheft: Thomism in the Renaissance: Fifty years after Kristeller, 21-47.
- Gess, Felician (1894): Die Leipziger Universität im Jahre 1502. In: Kleinere Beiträge zur Geschichte von Dozenten der Leipziger Hochschule. Festschrift zum Deutschen Historikertage in Leipzig Ostern 1894. Leipzig: Duncker & Humblot, 177-190.
- Gess, Felician (1895): Leipzig und Wittenberg. Ein Beitrag zur sächsischen Reformationsgeschichte. In: Neues Archiv für sächsische Geschichte 16, 43-93.
- Haedke, Kurt (1961): Der Bedeutungswandel des Begriffs Anthropologie in medizinisch-naturwissenschaftlicher Hinsicht in der Neuzeit. Dissertation. Universität Marburg.
- Hoenen, Maarten, J. F. M. (2024): Being as Object of Knowledge. On the Relationship between Logic and Metaphysics in the late Middle Ages. In: Nadja Germann & Pasquale Porro (Hrsg.): Being, Turnhout: Brepols (On What There Was 1). In Vorbereitung.
- Nowitzki, Hans-Peter (2009): Anthropologie. In: Detlef Döring & Cecilie Hollberg (Hrsg.): Erleuchtung der Welt. Sachsen und der Beginn der modernen Wissenschaften. Essays. Dresden: Sandstein, 290-297.
- Steinmetz, Max (1984): Die Universität Leipzig und der Humanismus. In: Lothar Rathmann (Hrsg.): Alma Mater Lipsiensis. Geschichte der Karl-Marx-Universität Leipzig. Leipzig: Edition Leipzig, 33-54.
- Worstbrock, Franz Josef (2008): Art. „Hundt“. In: Franz Josef Worstbrock (Hrsg.): Deutscher Humanismus 1480-1520. Verfasserlexikon. Bd. 1. Berlin/New York: De Gruyter, 1176-1185.

Autor

Engel, Karsten, M. A.

Universität Basel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Philosophische Mediävistik; Universitäts- und Bildungsgeschichte des Mittelalters

Anschrift:

Philosophisches Seminar

Universität Basel

Steingraben 5

CH-4051 Basel

E-Mail-Adresse: karsten.engel@unibas.ch

II Internationale Aspekte von Hochschulumbau und Wissensformationen

Andreas Oberdorf

Löwen als Argument: Die Akademie Münster, das Collegium Americanum St. Mauritz und das Scheitern einer katholischen Universitätsreform in Preußen

1 Einleitung

Der Beitrag untersucht, wie die Universität Löwen (flämisch: Leuven) in den Plänen und Verhandlungen zur Errichtung einer katholischen Universität in Preußen zum Vorbild wurde und warum dieses Vorhaben scheiterte. Für die zu errichtende Universität war Münster als bevorzugter Standort ausgewählt worden, deren Voraussetzungen zur Erweiterung der dortigen Akademie als besonders vorteilhaft eingeschätzt wurden. Die Akademie war 1818 aus der früheren fürstbischöflichen Landesuniversität hervorgegangen, die im Zuge der preußischen Universitätsreformen und mit der Gründung der Universität Bonn zu einer philosophisch-theologischen Lehranstalt umgewandelt, gleichzeitig degradiert worden war und den Rang einer Universität verloren hatte (vgl. Overhoff & Happ 2023). Dieser Beschluss der preußischen Hochschulpolitik, durch den der katholische Einfluss in Westfalen eingedämmt werden sollte, traf in Münster nicht nur auf Unverständnis, sondern schürte den Widerstand gegen die Bevormundung und Kontrolle durch den ohnehin unliebsamen preußischen Landesherrn (vgl. Kohl 1980; Kaiser 1991; Mütter 2012). Eine Folge dieser Entwicklung waren die Versuche auf katholischer Seite, von Preußen den Ausbau der Akademie zu einer katholischen Universität nach dem Vorbild der Universität Löwen zu erwirken. Dieses Vorhaben scheiterte nach mehreren Versuchen endgültig in den späten 1850er Jahren. Von dort richtet sich der Blick im folgenden Beitrag auf das *Collegium Americanum* zu St. Mauritz, das 1867 als bischöfliche Studienanstalt in Münster eröffnet wurde. Dieses Theologenkonvikt war eine Priesterausbildungsstätte für jene, die an der Akademie studierten und später in den deutschsprachigen katholischen Gemeinden in Nordamerika als Seelsorger wirken wollten (vgl. Gatz 1994; Oberdorf 2021). Das Verhältnis der katholischen Kirche zum preußischen Staat verschärfte sich in den 1860er Jahren drastisch und eskalierte schließlich im *Kulturkampf*, der in Münster besonders erbittert ausgefochten wurde. In dieser Zeit richtete sich

der Blick abermals nach Löwen, wo seit 1857 ein *Collège Américain* existierte, das demselben Stiftungszweck diene (vgl. Sauter 1959; Codd 2007). Dieser doppelte Befund soll zum Anlass genommen werden, nach den Motiven, Akteuren und Kontexten zu fragen, die zu diesem Bezug nach Löwen geführt haben. Ob Transferprozesse dieser Rezeption vorangingen oder erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgten, soll anschließend geklärt werden.

Der Blick ins Ausland konnte für die Akteure Anlass und Antrieb sein für bildungspolitische Debatten und Reformen, sei es durch eine bloße Referenz oder auch durch den planvollen Vergleich der eigenen Verhältnisse mit den Konzepten, Instrumenten oder Institutionen des Schul- und Bildungswesens anderer Länder. Das Ausland wird zum Argument, wenn hierdurch auf eigene Mängel und Unzulänglichkeiten hingedeutet wird und Bildungsreformen legitimiert werden sollen (vgl. Zymek 1975), oder auch zum Gegenargument, wenn Reformen im eigenen Bildungsbereich, die als nicht vorbildhaft eingeschätzt werden, abgewehrt werden sollten (vgl. Waldow 2016).

In der bildungshistorischen Forschung besteht schon seit längerer Zeit ein besonderes Interesse an solchen historisch-vergleichenden und transferorientierten Fragestellungen, die dazu verhelfen, den Wandel nationaler Bildungsprogrammatiken und -systeme im transnationalen Verhältnis und Wettbewerb zueinander besser zu verstehen (vgl. Möller & Wischmeyer 2013; Fuchs & Roldán Vera 2019). Dies gilt insbesondere für die Beschäftigung mit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, in der der Blick ins Ausland die politische Entwicklung, die Nationen- und Staatsbildung, die Globalisierung sowie die großen Migrationsbewegungen maßgeblich prägte (vgl. Osterhammel 2007, 123ff.). Vor diesem Hintergrund ist es beinahe verwunderlich, dass die Universitätsgeschichtsschreibung sich erst langsam transfer- und verflechtungsgeschichtlichen Perspektiven zuwendet (vgl. Bungert & Lerg 2015). Gerade für die Geschichte der Universitäten und Hochschulen im 19. Jahrhundert sei dies jedoch „ebenso unverzichtbar wie in der Sache überaus fruchtbar“, so Hans-Christof Kraus (2008, 78), „gerade wenn es um Fragen nach kulturellen Wechselbeziehungen, nach Einflüssen sowie nach den Formen und Folgen des allgemeinen kulturellen Transfers geht“. Hierfür können mittlerweile die zahlreichen universitätsgeschichtlichen Jubiläumsschriften der vergangenen Jahre eine geeignete Grundlage bieten, denen es bislang, wie Sylvia Paletschek (2011, 185) aufzeigte, „an modernen Synthesen auf der Basis des neuesten Forschungsstandes“ fehlt. Der transfergeschichtliche Ansatz, der sich im vorliegenden Fall aus den Bezügen der Akademie Münster und des Collegium Americanum im preußischen Westfalen zur Universität Löwen im belgischen Flandern ergibt, stellt im folgenden Beitrag den Versuch dar, grenzüberschreitende Transfer-, Austausch- und Rezeptionsprozesse, wie sie schon in anderen bildungshistorischen Forschungskontexten untersucht wurden, auch im Rahmen eines überschaubaren universitätsgeschichtlichen Fallbeispiels zu be-

trachten. Daraus ergibt sich die schließlich Frage, wie sich durch Transfer- und Rezeptionsvorgänge aus dem Ausland bzw. durch Verweis auf die Universität Löwen die Idee der Universität als Einrichtung freier und unabhängiger Lehre und Forschung im Laufe des 19. Jahrhunderts wandelte.

2 Die vergeblichen Bemühungen um eine katholische Universität in Münster

Seit der Aufhebung der Universität Münster und ihrer Umwandlung zu einer philosophisch-theologischen Lehranstalt im frühen 19. Jahrhundert wurde beharrlich um ihren Wiederausbau zu einer Volluniversität mit klarer konfessionsgebundener Prägung gekämpft (vgl. Klöcker 1990, 123f.; Kohl 1980, 38f.). Vor der Degradierung zur Akademie hatte der Staat Preußen zunächst noch den großzügigen Ausbau der Universität vorgesehen, wobei ihr katholischer Charakter durch die Berufung neuer Professuren gemäß der preußischen Simultanisierungspolitik zurückgedrängt werden sollte. Der bisherige Kurator und Gründer der Universität, Franz von Fürstenberg (1729-1810), wurde 1805 von seinem Amt entpflichtet. Doch Preußens Pläne änderten sich, als auch das Rheinland mit dem Besitzergreifungs-Patent 1815 an Preußen fiel, 1822 die preußische Rheinprovinz gebildet und 1818 Bonn zum Standort einer neuen Universität ausgewählt wurde. Die Gründung in Bonn sollte den Bedarf an einer Universität in den nordwestdeutschen Gebieten Preußens decken und war „Ergebnis politischen Kalküls“ (Becker 2010, 67). Dort ließ sich die preußische Universitätsidee mit einer am Prinzip der konfessionellen Parität orientierten Berufungspolitik leichter realisieren als an anderen Standorten im Rheinland oder in der 1815 ebenfalls neu gebildeten preußischen Provinz Westfalen. Für Münster führte dies 1818 zur Schließung der juristischen und medizinischen Fakultät. Übrig blieb eine philosophisch-theologische Lehranstalt. Über die Jahre wurden der Akademie Münster hinsichtlich ihres Status und ihrer Ausstattung immer wieder Zugeständnisse gemacht, die den gestiegenen Ansprüchen und Erwartungen des katholischen Bürgertums in Münster jedoch nicht hinreichend gerecht wurden. Gemäß ihrer Satzung war die Lehranstalt schon 1832 wieder eine Akademische Lehranstalt und damit eine universitätsähnliche Einrichtung mit eigener Verfassung geworden – eine „Minder-Universität“ (Duchhardt 1993, 155) –, die der Ausbildung katholischer Geistlicher und Gymnasiallehrer für Westfalen diene und das Promotionsrecht für Theologie besaß. Künftige Gymnasiallehrer, die an der philosophischen Fakultät studierten, hatten ihr Studium allerdings weiterhin nach abgeschlossenem Triennium, d. h. nach einer Studiendauer von drei Jahren, an einer vollwertigen Universität abzuschließen, wenn sie an preußischen öffentlichen höheren Schulen oder denen anderer deutscher Staaten unterrichten wollten.

1843 erfolgte eine weitere Aufwertung zur *Königlichen Theologisch-Philosophischen Akademie*. Von diesem Zeitpunkt an ist deutlich zu beobachten, dass die katholische Bürgerschaft der Stadt Münster und mit ihr, nach und nach, der westfälische Provinziallandtag, der Bischof von Münster sowie Vertreter des politischen Katholizismus in Deutschland, den Plan zum Ausbau zu einer katholischen Volluniversität entschieden vorantrieben. Dahinter stand das katholische Bürgertum in Westfalen, das sich hiervon eine stärkere Förderung der Wissenschaften in ihrer Region erhoffte (vgl. Klöcker 1990, 122ff.; Rasch 1991, 248ff.), und zwar verbunden mit dem Anspruch, Wissenschaft im Einvernehmen mit der katholischen Kirche zu betreiben (vgl. Raab 1987). Nachdem 1845 eine entsprechende Petition des westfälischen Provinziallandtags zur Errichtung einer Volluniversität bei der preußischen Regierung in Berlin ohne Wirkung geblieben war, wurde abseits des politischen Parketts der Mangel und Bedarf an einer eigenen Universität für das katholische Deutschland in der katholischen Publizistik diskutiert (vgl. Brandt 1981). Wichtigster Förderer dieser Idee war der Freiburger Jurist und Professor für Staatswissenschaften und Kirchenrecht Joseph Buß (1803-1878), der sich mit einer 526 Seiten umfassenden Schrift mit dem Untertitel *Notwendigkeit der Verstärkung der [...] sechs katholischen Universitäten gegenüber den sechzehn protestantischen* zum Thema äußerte und bereits im zweiten Teil des Untertitels der umfangreichen Schrift auf die *Erhebung der ihrem katholischen Princip entrückten Universität Freiburg zu einer großen rein katholischen Universität deutscher Nation* hindeutete (Buß 1846). Als alternative Standorte waren zunächst noch Mainz und Fulda im Gespräch, doch schließlich fand Münster unter den Befürwortern einer katholischen Universität den größten Zuspruch. Für Münster brachte der katholische Geistliche und ehemalige westfälische Schul- und Regierungsrat Kaspar Franz Krabbe (1794-1866) die katholischen Rechtsansprüche aus der Gründung, Entwicklung, Dotierung und Aufhebung der früheren Universität besonders deutlich zur Sprache (vgl. Krabbe 1847). Die in Münster zu gründende Universität, so fasste es Krabbe zusammen, müsse katholisch, frei und unabhängig sein. Katholisch sei sie nicht nur durch das Bekenntnis ihres Lehrkörpers, sondern auch insofern, „daß sie in einer lebendigen Verbindung mit der katholischen Kirche steht, nemlich mit dem Episkopate und dadurch mit der allgemeinen Kirche und deren sichtbarem Oberhaupte“ (Krabbe 1849, 256). Hinsichtlich der Forschung und Lehre müsse die Universität eine freie sein, allerdings bilde „das Dogma, sowohl auf dem Gebiete des Glaubens- als der Sittenlehre [...] die nothwendige Grundlage aller wahren Wissenschaft“ (ebd., 256f.). „Je kräftiger sich unter dem Schutze der Freiheit und unter der Leitung der Kirche“, so schlussfolgerte Krabbe, „diese corporative Freiheit ausbildet und entwickelt, desto einträchtiger und harmonischer, desto wohlthätiger und gedeihlicher auch wird ihr Wirken sein“ (ebd., 257). Schließlich müsse die Universität auch eine vom Staat unabhängige Körperschaft sein, damit kein schädlicher Einfluss auf ihre äußeren und inneren Angelegenheiten genommen

werde, denn nur so könne die Universität „keine preußische, oder hanöversche, oder hessische, sondern eine allgemein katholische sein“ (ebd.). Mit dem Prinzip freier Wissenschaft und der damit einhergehenden Universitätsidee, die Wilhelm von Humboldt (1767-1835) durch Einsamkeit und Freiheit gekennzeichnet sah, hatte diese Idee einer staatsfreien, aber der katholischen Kirchen unterworfenen höheren Bildungsanstalt nichts zu tun. Eine Aussöhnung von Wissen und Glauben, wie sie die Katholiken in ihrer katholischen Universität zu realisieren hofften, blieb für Preußen daher eine Provokation, zum einen für das Verständnis freier Wissenschaft, zum anderen für die Hochschul- und Universitätspolitik in Preußen. Krabbe ließ sich davon nicht beirren, zumal seiner Einschätzung ein Blick ins belgische Löwen vorausgegangen war. So merkt Krabbe in seinem 1849 erschienenen und vorausgehend bereits zitierten Beitrag *Über die Stiftung einer katholischen Universität* an, dass „die Katholiken in Belgien eine solche Universität zu Löwen gestiftet haben“ und dass das, „was dem kleinen Belgien möglich geworden ist [...], auch in Deutschland möglich sein [werde]“ (ebd., 67).

Die Universität Löwen war 1425 gegründet worden und bestand bis zu ihrer Aufhebung in der Zeit der Besetzung des Territoriums durch Frankreich im Jahr 1797. Zwischen 1817 und 1835 existierte in Löwen dann eine nichtkonfessionelle Universität ohne theologische Fakultät mit dem Namen *Rijksuniversiteit* des Vereinigten Königreichs der Niederlande. Mit der Unabhängigkeit Belgiens wurde diese 1834 geschlossen und eine von belgischen Bischöfen in Mechelen gegründete katholische Universität nach Löwen verlegt, die an die Wurzeln der alten Universität anknüpfte. Diese „Neugründung“ (Denis 1958, 23) führte zu einer staatsfreien Universität mit strengkirchlicher katholischer Ausrichtung. Die Autonomie der Universität und die Idee der akademischen Freiheit, die in Preußen der Maßstab einer modernen Universität war (vgl. vom Bruch 1993), wurde ausdrücklich verworfen. Stattdessen war die verfassungsmäßig gesicherte „Unterrichtsfreiheit [...] Basis der religiösen Freiheit“ (Mathes 1975, 10) und hielt alle Möglichkeiten zur Ausgestaltung einer Universität nach dem Verständnis katholischer Wissenschaft bereit (vgl. Brandt 1981, 74ff.; Raab 1987, 72f.). In den katholischen Kreisen in Deutschland blieb diese Entwicklung nicht unbemerkt, etwa im benachbarten Rheinland, aber auch in Westfalen. Die Berufung des 28-jährigen Münsteraners Johannes Möller (1806-1862) im Jahr 1834 auf den Lehrstuhl für Geschichte der Universität Löwen schuf sogar eine direkte Verbindungslinie nach Münster. Möllers Vater Nikolaus hatte einige Jahre als Konvertit in dem Kreis der Amalia von Gallitzin verkehrt (vgl. Brandt 1981, 89ff.). Wie nah der historisch versierte Krabbe diesem Kreis stand, dem auch Franz von Fürstenberg und Bernhard Overberg (1754-1826) angehörten, ist nicht bekannt. Krabbe war allerdings zeitlebens ein enger Vertrauter des Theologen, Pädagogen und Schulinspektors Overberg und auch dessen erster Biograf.

Im Sinne der von Krabbe ausgearbeiteten Idee einer katholischen, freien und unabhängigen Universität nutzte die Akademie Münster selbst eine Gelegenheit, die

Erweiterung der Akademie zu einer Volluniversität zu erwirken. Mit der Schrift *Über das Verhältnis der Kirche zum Staate und über die Freiheit des Unterrichts* trugen Rektor und Senat der Akademie vor der Frankfurter Nationalversammlung am 19. Juli 1848 ihren Universitätsplan vor und versuchten in gleichem Zuge, die für das Vorhaben nicht ungünstige Anerkennung der Akademie als universitätsgleiche Einrichtung durchzusetzen. Diese sei nämlich „die einzige rein katholische Hochschule unseres Staates“ und verfüge über die „höchsten akademischen Privilegien“ (UAM, Best. 3/8). Darüber hinaus sparten die Münsteraner in der Frankfurter Nationalversammlung nicht damit, die Akademie als mustergültige Anstalt der Lehre und Wissenschaft hervorzuheben, indem sie auf das „freundschaftliche Verhältnis zwischen Kirche und Staat“ (ebd., I., §9) und auf die „allgemeine Lehr- und Lernfreiheit“ (ebd., II., §1) verwiesen (vgl. Schmücker & Müller-Salo 2020, 29). Wenn dieser Vorstoß auch ins Leere lief, heizte die programmatische Schrift in den katholischen Kreisen des Frankfurter Parlaments die Debatte über eine ‚Unterrichtsfreiheit‘ im Sinne bekenntnisorientierter Lehre in Deutschland an, ob nämlich die Kirche frei und unabhängig von der Staatsgewalt über ihre „für Cultus-, Unterrichts- und Wohltätigkeitszwecke bestimmten Anstalten“ (Huber & Huber 2014, 2f.) bestimmen könne, oder ob dies nur innerhalb der Grenzen staatlicher Aufsicht geschehen dürfe. Die Nationalversammlung, der zeitweise neben Buß und Krabbe auch der Bischof von Münster, Johann Georg Müller (1798-1870), angehörte, stimmte in den Beratungen über die Grundrechte am 29. August 1848 gegen den Antrag des *Katholischen Klubs* – einem interfraktionellen Zusammenschluss katholischer Abgeordneter – und damit gegen die Forderung, jeder Religionsgemeinschaft die Freiheit zur selbstständigen Verwaltung ihrer eigenen Angelegenheiten ohne staatliche Aufsicht zu gewähren. Stattdessen befürwortete sie die Fassung, die von eher linksliberalen, staatsloyalen Katholiken unterstützt wurde und eine vom Staat unabhängige Kirche ablehnten (vgl. Brandt 1981, 134f.). Der Passus des staatskirchenrechtlichen Artikels der Frankfurter Reichsverfassung nach der ersten Lesung der Grundrechte vom 11. September 1848 lautete daher folgendermaßen: „Jede Religionsgesellschaft (Kirche) ordnet und verwaltet ihre Angelegenheiten selbstständig, bleibt aber, wie jede andere Gesellschaft im Staate, den Staatsgesetzen unterworfen“ (Huber & Huber 2014, 4).

So wie der Streit um die ‚Unterrichtsfreiheit‘ die deutschen Katholiken weiterhin beschäftigte, wurde auch die Idee einer freien, katholischen und vom Staat unabhängigen Universität nach dem Vorbild der Universität Löwen weiter vorangetrieben. Vor allem die deutschen Bischöfe hielten an dieser Idee fest. So wandte sich der Bischof von Münster, Johann Georg Müller, am 9. September 1851 an sämtliche Bischöfe und Erzbischöfe Deutschlands und der dem Deutschen Bund angehörigen Länder Österreichs und warb um Unterstützung für eine katholische Universität, die in Münster unter der Leitung des deutschen Episkopats zu errichten sei. Diese soll, wie Müller in seinem Brief ausdrücklich zu verstehen gab,

„nach dem Muster der belgischen [Universität] in Löwen“ (zit. n. Krabbe 1858, 205) gegründet werden. Hierfür habe er „sorgfältige Erkundigungen über die Art und Weise, wie die katholische Universität zu Löwen ins Leben gerufen ist, und über die wesentlichen Einrichtungen derselben eingezo-gen“ (ebd., 207). Wie der Bischof seine „Erkundigungen“ eingeholt hatte, ist nicht mehr festzustellen. Sicher ist nur, dass Krabbe die relevanten Dokumente und Informationen für den Bischof zusammengetragen hatte (vgl. Hegel 1964, 254). Ausführlich schildert Müller in seinem Schreiben die Grundzüge der Verfassung der Universität Löwen sowie die Hintergründe ihrer Gründung im Jahr 1834 als staatsfreie, katholische Universität. Das Ziel sei, „wahrhaft gelehrte und echt christlich-katholische Männer“ zu bilden; die Wissenschaften müssten dafür, „wenn sie auf die rechte Weise gefördert werden sollen, den Glauben zur Grundlage haben“ (zit. n. Krabbe 1858, 208). Der Staat spielt in dieser Gleichung keine Rolle und wird von Müller daher auch in keiner Weise erwähnt.

Während Müller und weitere Bischöfe an der Idee einer katholischen und staatsunabhängigen Universität festhielten, schlugen vor allem die katholischen Laien einen liberaleren Weg ein. Diese unterstützten zwar den kirchlichen Führungsanspruch und sahen die staatliche Aufsicht über das Schul- und Bildungswesen ebenfalls kritisch, jedoch wurde ihnen klar, dass der Plan einer katholischen Universität nicht gegen, sondern nur im Einvernehmen mit dem Staat realisiert werden könnte. Dies zeigte sich bei der Generalversammlung des *Katholischen Vereins Deutschland*, die 1852 in Münster abgehalten wurde. Seit seiner Gründung 1848 in Mainz etablierte sich dieser Verein als Interessenvertretung der katholischen Laien. Am Abend nach der Generalversammlung war die katholische Universität das bestimmende Thema auch im Lokalverein. In einer „kurzgefaßten, aber sehr klaren und lehrreichen Rede“ (SBIKCh 1852, 738) sprach sich der in ganz Deutschland anerkannte Freiburger Staatswissenschaftler und Kirchenrechtler Buß für eine katholische Universität in Münster aus. Dies begründete er damit, dass es sich bei dem Universitätsplan gar nicht um eine Neugründung handle, sondern lediglich um eine „Wiederherstellung der katholischen Universität“ (ebd., 739). So sei die Universität Münster gar nicht aufgehoben worden, sondern „nur eine faktische Sistierung vorhanden“ (ebd., 743), zumal die 1773 verliehenen päpstlichen Privilegien weiterhin ihre Gültigkeit besäßen. Die Erweiterung zu einer vollwertigen Universität könne daher leicht erfolgen. Wie dies formal geschehen könne, führte Buß in seiner Rede nicht aus. Die Auslegung der vermeintlichen Sachlage durch den Freiburger Professor zeigt zum einen, dass auch eine Restauration der alten Universität, wie sie von 1773 bis 1818 bestand, nicht allein unter Berufung auf die vorhandenen päpstlichen Privilegien geschehen konnte. Zum anderen macht Buß in seinen weiteren Ausführungen deutlich, dass die zukünftige Universität nur in einem paritätischen Miteinander von Kirche und Staat realisiert werden konnte.

Wenige Jahre später, am 23. April 1856, wurde diese Argumentation von der *Katholischen Fraktion* im preußischen Abgeordnetenhaus wieder aufgegriffen, als die Frage nach der Erhebung der Akademie Münster zu einer katholischen Universität ausdrücklich Thema einer Beratung war (vgl. StBAH 1856; Andernach 1972, 23ff.). Wieder war es Krabbe, der als Abgeordneter des Wahlkreises Münster den Rechtsanspruch der Akademie Münster erneut ausführlich erläuterte. Der Abgeordnete Anton Reichensperger (1808-1895) brachte als Antragsteller schließlich die Argumente der Katholischen Fraktion besonders deutlich zur Sprache. Er kritisierte die unzureichenden religiösen paritätischen Zustände in Preußen und die zentralistische Ministerialbürokratie der preußischen Hochschulverwaltung. Stattdessen verwies er auf die korporativen Verfassungen der englischen Universitäten Oxford und Cambridge. Diese können, so Reichensperger, „im Allgemeinen [...] als Muster dienen“, da durch „ein höheres Maß von Selbstständigkeit ein inneres Leben in diese Anstalten zurückkehrt“. Die Stadt Münster erschien ihm „vorzugsweise geeignet [...], um den Anfang zur Realisierung jener Idee zu machen“. Reichensperger gab zu verstehen, dass diese Universität nicht „eine ‚freie‘ im Sinne der katholischen Universitäten von Löwen und Dublin“ sein müsse, sondern es genüge, „wenn die Anstellung der Professoren unter Mitwirkung des Bischofs geschähe, und wenn ein konkurrierendes Aufsichtsrecht des Bischofs eintrete, und wenn endlich die Disziplin unter den Studierenden eine tiefgreifende werden würde“ (StBAH 1855/56, 1201). Der Antrag der Katholischen Fraktion zielte daher zum einen auf eine Stärkung der Parität in Preußen ab, zum anderen sollte das englische Universitätsmodell als Argument und Modell dienen, um allen Universitäten Preußens, ohne Berücksichtigung ihrer konfessionellen Prägung, größere Freiheiten zu gewähren. Dies hätte schließlich auch eine katholische Universität in Münster möglich gemacht. Die katholische Universität Löwen diente mittlerweile nur noch als Gegenbeispiel: Eine katholische Universität, die die akademische Freiheit zugunsten kirchlicher Dogmen ablehnte und sich als unabhängige Korporation außerdem der staatlichen Aufsicht und Kontrolle entzog, war mit dem Wissenschaftsverständnis sowie der Kirchen-, Bildungs- und Universitätspolitik Preußens unvereinbar. Der Antrag Reichenspergers wurde abgelehnt, allerdings mit weiteren Zugeständnissen des Kultusministers Karl Otto von Raumer (1805-1859), die Vermehrung der Lehrkräfte und die Aufhebung der verkürzten Studienzeit für Gymnasiallehrer an der Akademie Münster rasch erwirken zu wollen (ebd., 1202).

Auch dies änderte nichts an dem unvollendet bleibenden Plan zur Errichtung einer katholischen Universität in Münster. Die Bemühungen von Seiten des katholischen Bürgertums in Münster hielten auch in den folgenden Jahrzehnten an und überstanden sogar die Kulturkampfzeit. Die Universität Löwen erschien in diesen Jahren allerdings nicht mehr als Argument oder gar als Vorbild. Die Pläne und Bestrebungen erledigten sich schließlich 1902 mit der Erhebung der Akade-

mie zur Universität. Diese hatte mit der (Wieder-)Errichtung einer katholischen Universität allerdings nichts mehr zu tun, sondern geschah als preußische Neugründung unter Wilhelm II. unter neuen politischen und auch gesellschaftlichen Voraussetzungen.

3 Das Collegium Americanum St. Mauritz: Priesterausbildung für die USA

Eng verbunden mit der Geschichte der Akademie ist die Priesterausbildung im Bistum Münster. Da der Lehrbetrieb der Fakultäten von der Kulturkampfgesetzgebung unberührt blieb, war das Studium der Theologie und Philosophie mit dem Ziel des Priesteramtes weiterhin möglich. Erschwerend wirkte hingegen die zwangsweise Schließung der kirchlichen Priesterseminare im Jahr 1876 – allen voran das *Collegium Borromaeum*, das 1776 im Zuge der bildungspolitischen Reformen unter Franz von Fürstenberg neu gegründet worden war (vgl. Schröer 1994, 389ff., Hegel 1964, 317f.). Daneben existierte das kleinere aber deshalb nicht unbedeutende Collegium Americanum, in dessen Gründungsgeschichte wiederum Löwen eine Rolle spielt. Die Gründung und kurze Existenz des Collegium Americanum St. Mauritz fällt in die Jahre nach den vielseitigen Bestrebungen zur Gründung einer katholischen Universität in Münster. Vor den Toren der Stadt, im ehemaligen Immunitätsbezirk des 1811 aufgehobenen Kollegiatstifts St. Mauritz, gründete Johann Georg Müller als Bischof von Münster 1867 eine Studienanstalt, die der Ausbildung von Weltpriestern, d. h. keine Ordensleute, für die Vereinigten Staaten dienen sollte. Die Gründungsgeschichte dieses Theologenkonvikts als einzigem Collegium Americanum im deutschsprachigen Raum reicht zurück ins Jahr 1864, als Josef Ehring (1830-1904), der geistliche Rektor der Fürsorgeanstalt des Ordens der *Schwestern vom Guten Hirten*, bei seinem Bischof eine entsprechende Eingabe machte und um die Errichtung des Priesterseminars warb. Dieses sollte nach dem Vorbild des seit 1857 bestehenden Collège Américain im belgischen Löwen errichtet werden, das dort demselben Stiftungszweck diene (vgl. Sauter 1959; Codd 2007). Der Nachwuchs an Priestern überstieg in jenen Jahren ohnehin den eigenen Bedarf im Bistum Münster, während die US-amerikanischen Bischöfe einen deutlichen Bedarf an Priestern vermeldeten. Regelmäßig reisten diese über den Atlantik und warben in den großen deutschen Bischofsstädten um Priester, gerade auch für die deutschsprachigen Gemeinden ihrer Diözesen. Immer wieder wurde auch Münster – neben Osnabrück, Paderborn oder Mainz – zum Ziel solcher Werbungsreisen, bei denen die Bischöfe eindringlich an das Sendungsbewusstsein der jungen Theologiestudenten und Priesteramtskandidaten appellierten. Sie beklagten, dass viele Gläubige in ihren Bistümern aufgrund des vorherrschenden Priestermangels ganz ohne eine ordnungsgemäße Seelsorge aus-

kommen müssten und daher die Gefahr einer geistlichen Verwahrlosung bestünde. Diese Sorge war nicht völlig unbegründet, da nicht auszuschließen war, dass sich manche Katholiken aus Konformitätsdruck anderen religiösen Gruppierungen zuwandten. Gerade die Vereinigten Staaten schufen mit ihren umfangreichen Toleranzgeboten und Glaubensfreiheiten besondere Voraussetzungen, die alle religiösen Bekenntnisse in einen unmittelbaren Wettbewerb zueinander setzte. Das Leben der deutschen Priester und Missionare, die in der Diaspora ihre Pfarrstellen und Missionsstandorte besetzten, war daher nicht nur geprägt von Freiheiten, sondern auch großen Herausforderungen. Es erforderte manche Entbehrungen und verlangte von den Priestern, sich in einer zunächst weitgehend unbekanntem und konfessionell wie sprachlich-kulturell vielfältigen Gesellschaft zurechtzufinden und der Seelsorge zu widmen. Eben diese Umstände hatten bereits in Löwen die Gründung eines Collège Américain vorangetrieben, wie auch Joseph Ehring aus einer Postwurfsendung erfuhr:

„Um dieser betrüblichen Lage der Katholischen Kirche in den Vereinigten Staaten ab-zuhelfen, haben einige Bischöfe Amerikas den Plan gefasst, zu Löwen ein Amerikanisches Kolleg zu gründen, wo Abiturienten in der Theologie gebildet werden sollen mit besonderer Vorbereitung für die Missionsarbeit in den Vereinigten Staaten. Abgesehen von der Sorge für die wissenschaftliche Ausbildung – in Löwen können die Zöglinge des Amerikanischen Kollegs die Katholische Universität besuchen –, hat man Löwen gewählt wegen der geographischen Lage; man hofft nämlich, daß aus den benachbarten Ländern: Deutschland, Frankreich, Holland eine Reihe von Zöglingen sich anmelden wird.“ (zit. n. Cleve 1939, 123f.)

Gerade aus Deutschland erhoffte sich der Gründungsrektor des Collège Américain, Peter Kindekens (?-1873), der bis zu seiner Ernennung als Generalvikar in Detroit gewirkt hatte, einen deutlichen Zulauf. In Deutschland war – anders als in Löwen – keine katholische Universität vorhanden, und für die katholisch geprägten Regionen und Städte wie Bonn, Trier, Köln und Münster war Löwen günstig gelegen. Den deutschstämmigen Priester August B. Durst (1822-?) ernannte Kindekens zum stellvertretenden Rektor des Kollegs und schickte ihn kurzerhand nach Münster, Berlin, Breslau, Wien, Dresden und Prag, um die Einrichtung als neue Priesterausbildungsstätte bekannt zu machen und Spenden zu sammeln. Schul- und Missionsvereine – mit durchaus unterschiedlichen Schwerpunktgebieten in Afrika, Asien und Amerika (vgl. Gatz 1992, 64-75) – übernahmen hier eine wichtige Funktion. Die Bereitschaft zur Unterstützung der katholischen Auslandsseelsorge und Auswandererfürsorge war in Deutschland groß und speiste sich vor allem aus der nationalen Bewegung des katholischen Bürgertums, die deutsche Auslandsseelsorge stärken zu wollen. Dazu zählten neben der Pflege der deutschen Sprache und Kultur auch die jeweilige konfessionskulturelle Identität, vermittelt durch Katechismus, Predigt, Feiertage, Bräuche und Schule, um

das sich pastoraltheologisch und volkspädagogisch geschultes geistliches Personal zu kümmern hatte. Dies erklärt auch, warum deutsche und irische Katholiken in den Vereinigten Staaten eher schlecht als recht miteinander auskamen und jeweils eigene Gemeinden und Schulen errichteten (vgl. Conzen 2004; Schule-Umberg 2008). Gerade die jüngere Priestergeneration, die in den 1860er bis 1880er Jahren in den Vereinigten Staaten eine Pfarrstelle besetzte, hatte oftmals eine Ausbildung in bischöflichen Priesterseminaren absolviert, die von ‚ultramontanen‘, d. h. der Weisung des Papstes besonders folgsamen Bischöfen so gestaltet waren, dass sie die Absolventen bestmöglich für die Herausforderungen des Kulturkampfes mobilisierten und vorbereiteten. Um 1870 lebte jeder sechste Katholik in den Vereinigten Staaten in einer deutschsprachigen katholischen Gemeinde, und etwa ein Drittel aller Priester hatte deutsche Wurzeln. Während des Kulturkampfes stieg die Zahl katholischer Priester in den USA auf über zweitausend im Jahr 1881 an, wobei den größten Anteil Priester aus der Diözese Münster ausmachten.

Zum Sommersemester 1867 nahm das Collegium Americanum die ersten zehn Theologen auf, die bereits seit kurzer Zeit an der Akademie Münster studierten. Nach der räumlichen Vergrößerung des Kollegs konnte nach kurzer Zeit verstärkt um Kandidaten geworben werden. Dies geschah nicht nur innerhalb der Diözese, woher der überwiegende Teil der Seminaristen stammte, sondern im gesamten deutschsprachigen Raum. Ehring trat in dieser Zeit als Verfasser einer zweiseitigen Annonce in Erscheinung, die 1869 in der Mainzer Monatsschrift *Der Katholik* veröffentlicht wurde. Diese Zeitschrift war 1821 als „religiöse Zeitschrift zur Belehrung und Warnung“, so lautet ihr Untertitel, gegründet worden und trug in den folgenden Jahrzehnten immer offensiver zur Verbreitung und Popularisierung ultramontan-papalistischer Positionen und Forderungen bei (vgl. Schwalbach 1966). Auch Ehring versprach sich mit seinem Beitrag einen entsprechenden Kreis an Leserinnen und Lesern zu erreichen, die das Collegium Americanum und damit die amerikanische Auslandsseelsorge unterstützen wollten. Der Wortlaut seiner Annonce erinnert dabei stark an das bereits erwähnte Postwurfschreiben:

„Auf den Wunsch mehrerer Bischöfe Amerika's und unter Guttheißung des Hochwürdigsten Bischofs von Münster wurde zu Ostern 1867 zu St. Mauritz bei Münster das Collegium Amerikanum zu dem Zwecke errichtet, um Studirende, welche sich zum Priesterthume und zur Missionsthätigkeit berufen glauben, in wissenschaftlicher und sittlich-religiöser Beziehung zu tüchtigen und würdigen Weltpriestern für Amerika auszubilden. Aufnahme in dasselbe finden solche Jünglinge, welche die Gymnasialstudien vollendet haben und den Beruf in sich fühlen, zur Verherrlichung Gottes am Heile der Seelen in Amerika zu arbeiten.“ (Ehring 1869, 246)

In seinem Beitrag erläutert Ehring die Zugangsvoraussetzungen und den Studienplan der Seminaristen, der auch den Besuch theologischer und philosophischer Vorlesungen an der Akademie sowie das Studium der englischen Sprache vorsah.

Sowohl die Auswahl der Inhalte als auch der Appell an das Sendungsbewusstsein junger Priesteramtskandidaten sprechen klar für Ehrings Intention, das Collegium Americanum auch über die Grenzen der Diözese bekannt zu machen. Das Collège Américain zu Löwen war Vorbild, aber auch Konkurrent, zumal Löwen über eine große katholische Universität verfügte. Insgesamt lebten 68 Seminaristen im Collegium Americanum zu St. Mauritz und absolvierten währenddessen ihr Studium an der Akademie Münster, bis als Folge der preußischen Maigesetzgebung ab 1877 keine neuen Seminaristen mehr aufgenommen wurden und der letzte Kurs im Sommer 1879 auslief. Die Gesetzgebung sorgte dafür, dass alle kirchlichen Anstalten, die der Vorbildung der Geistlichen dienten, der staatlichen Aufsicht unterstellt und geschlossen wurden (vgl. Hegel 1964, 298f.).

Das Collegium Americanum zu St. Mauritz bestand von 1867 bis 1879 und damit zu einer Zeit, die ganz wesentlich von den religionspolitischen Spannungen und Auseinandersetzungen bestimmt wurde, die in Folge gegenseitiger Erhitzung zwischen der katholischen Kirche und dem preußischen Staat in den 1870er Jahren eskalierten. Vor allem das Schul- und Universitätswesen geriet zwischen die verhärteten Fronten von Staat und Kirche, als „Bildungspolitik nicht nur theoretisch, sondern praktisch zur Gesellschaftspolitik“ (Jeismann 1991, 243) wurde. Die kurze Existenz dieser bischöflichen Studienanstalt hat dazu geführt, dass ihre Geschichte in Vergessenheit geraten ist. Ihre Spuren finden sich heute nicht mehr in Münster, sondern in den Vereinigten Staaten, wo die Seminaristen des Collegium Americanum als Priester die längste Zeit ihres Lebens verbrachten und als Seelsorger in den Kirchen und diözesanen Schulverwaltung wirksam wurden. Manche wirkten über Jahrzehnte in den katholischen Diözesen des Nordostens und Mittleren Westens – zwischen Philadelphia, New York, Chicago und St. Louis – und gingen vereinzelt auch noch bis Mitte der 1930er Jahre ihrer pastoralen Tätigkeit nach.

4 Fazit

Die Geschichte der Akademie Münster im 19. Jahrhundert und die gescheiterten Bemühungen um ihren Ausbau zu einer katholischen Universität führt deutlich vor Augen, wie Löwen den Befürwortern einer katholischen Universität zunächst zum Beispiel wurde, dann jedoch, vor allem auf Seiten der katholischen Laien, zum Gegenbeispiel. Damit zeigten sie, wie sehr sie sich von den überspannten Forderungen des deutschen Episkopats nach einer staatsfreien katholischen Universität distanzieren und die Universitätsidee dennoch über einen gemäßigten Weg zu retten versuchten, indem sie mit dem Prinzip der Parität argumentierten. Die eingehende Auseinandersetzung mit dem Löwener Modell fand lediglich auf dem Papier statt, indem Krabbe aus den Statuten der Universität Löwen die Möglichkeiten und Grenzen einer katholischen Universität in Münster erarbeitete und seinem Bischof

vorlegte, schließlich jedoch selbst verwarf und mit dem Antrag Reichenspergers einer anderen Argumentation folgte. Ob auch ein Austausch mit Löwen stattfand, der einen direkten Transfer möglich machte, kann für diesen Zusammenhang nicht mehr aufgezeigt werden, da hierfür einschlägige Quellen nicht mehr vorhanden sind. Ähnliches zeigt auch die Gründung des Collegium Americanum St. Mauritz, bei dem kaum mehr als die Bezeichnung und Zielsetzung des Theologenkonvikts aus Löwen übernommen wurden. Das Fehlen einer katholischen Universität in Münster schuf für die Priesterausbildung in Münster schließlich andere Voraussetzungen, die gegen eine engere Orientierung an Löwen sprachen. Den Möglichkeiten, eine Zusammenarbeit mit Löwen oder auch anderen ausländischen katholischen Universitäten ins Auge zu fassen, standen die Bestrebungen der deutschen Katholiken entgegen, den Katholizismus vor allem innerhalb der deutschen Nation zu stärken – wozu auch das ‚Deutschtum‘ im Ausland zählte – und auf die ‚kulturkämpferischen‘ Herausforderungen der Moderne vorzubereiten. Leicht brüchige und einseitig motivierte Allianzen mit ausländischen Partnern, die der Idee eines weltumspannenden, aufgeklärten Katholizismus folgten, hatten dabei keine Chance. Löwen diente mit seiner staatsfreien und strengkirchlichen katholischen Universität zumindest einige Zeit der Debatte als Argument und der Universitätsidee als Legitimationsgrundlage. Soweit in diesem Kontext von direkten Transferprozessen im Sinne eines *explicit borrowing* keine Rede sein kann, könnten für die Verweise ins Ausland entsprechende Verbindungen vorausgegangen sein, die Florian Waldow (2009, 417) als „silent borrowing“ beschrieben hat – als ein Transfer, der zeitgenössisch unbemerkt vonstattenging und dadurch auch schwieriger zu erforschen ist. Der Universitätsgeschichtsschreibung fehlt es bislang noch an Beispielen für derartige Transfer- oder Rezeptionsvorgänge. Gerade für die Erforschung des Spannungsfeldes von Beharrung und Reform erscheint es jedoch als ein wichtiges Konzept, das eingehende Aufmerksamkeit verdient.

Schließlich führen diese Beobachtungen zurück zu der Frage, inwiefern sich die Idee der Universität in dem beschriebenen historischen Kontext wandelte. Das Beispiel der gescheiterten katholischen Universitätsreform in Preußen führt deutlich vor Augen, dass von der Idee einer freien und unabhängigen universitären Forschung und Lehre nicht Abstand genommen wurde. Ganz im Gegenteil: Die Katholiken in Münster und jene, die den Plan einer zu errichtenden katholischen Universität unterstützten, beriefen sich sogar auf diese grundlegende Idee und führten Löwen als ein gelungenes Beispiel und Modell an. Die kirchliche Einflussnahme wurde in ihrer Argumentation nicht als Einschränkung und erst recht nicht als Problem für die Freiheit von Forschung und Lehre angesehen, sondern als ein – auch in finanzieller Hinsicht – notwendiger Kompromiss, durch den Preußen die religions- bzw. kirchenpolitischen Spannungen in diesem Bereich hätte abschwächen und zu einer Aussöhnung von Kirche und Staat beitragen können. Daher brachen die Katholiken – ihrer eigenwilligen Interpretation nach –

nicht mit der von Preußen verfochtenen Lehr- und Forschungsfreiheit, die deren Universitätsidee auszeichnete. Es blieb vielmehr das bestimmende universitätspolitische Thema und Argument.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

UAM [Universitätsarchiv Münster], Bestand 3: Akademie, Nr. 8: Zwei Gutachten der Akademie zu Münster „Über das Verhältnis der Kirche zum Staate und über die Freiheit des Unterrichts“, Münster 1848 [Druck].

Gedruckte Quellen

Buß, Franz Joseph (1846): Der Unterschied der katholischen und der protestantischen Universitäten Deutschlands. Die Nothwendigkeit der Verstärkung der dortigen sechs katholischen Universitäten gegenüber den sechzehn protestantischen, insbesondere der Erhebung der ihrem katholischen Princip entrückten Universität Freiburg zu einer großen rein katholischen Universität deutscher Nation. Freiburg: Herder.

[Ehring, Joseph](1869): Das Collegium Amerikanum zu St. Mauritz bei Münster in Westphalen. In: Der Katholik. Eine religiöse Zeitschrift zur Belehrung und Warnung, NF 2, 22, 246-274.

[Krabbe, Caspar Franz] (1847): Die Academie zu Münster. In: Monatsblatt für katholisches Unterrichts- und Erziehungswesen 2, 66-70.

[Krabbe, Caspar Franz] (1849): Über die Stiftung einer katholischen Universität. In: Monatsblatt für katholisches Unterrichts- und Erziehungswesen 4, 67-84, 106-120, 144-158, 182-192, 247-260.

[Krabbe, Caspar Franz] (1858): Zur Geschichte der Münsterschen Universität. In: Monatsblatt für katholisches Unterrichts- und Erziehungswesen 13, 51-68, 113-128, 161-182, 201-219, 256-282.

SBlKCh [Sonntagsblatt für katholische Christen] 11 (42): Die katholische Universität. Rede des Herrn Hofraths Dr. Buß im kathol. Verein zu Münster. 17.10.1852, 738-744.

StBAH [Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Preußischen Hauses der Abgeordneten] (1856), Bd. 3: Erhebung der Akademie in Münster zu einer katholischen Universität. 1196-1202.

Literatur

Andernach, Norbert (1972): Der Einfluß der Parteien auf das Hochschulwesen in Preußen 1848-1918, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Becker, Thomas (2010): Diversifizierung eines Modells? Friedrich-Wilhelms-Universitäten 1810, 1811, 1818. In: Rüdiger vom Bruch (Hrsg.): Die Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft nach 1800, um 1860 und um 1910. München: Oldenbourg, 43-69.

Brandt, Hans-Jürgen (1981): Eine katholische Universität in Deutschland? Das Ringen der Katholiken in Deutschland um eine Universitätsbildung im 19. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Bungert, Heike & Lerg, Charlotte (2015): Transnationale Universitätsgeschichte. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 18, 35-50.

Cleve, Walter T. (1939): Das Collegium Americanum in Münster i. W. In: Albert Büttner (Hrsg.): Festbuch zum 20jährigen Bestehen des Reichsverbandes für das katholische Deutschtum im Ausland. Berlin: Saluator, 121-139.

Codd, Kevin A. (2007): „A Favored Portion of the Vineyard.“ A Study of the American College Missionaries on the North Pacific Coast, 1857-1907. Diss., Katholieke Universiteit Leuven, URL: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/1979/832/5/Full+Dissertation+ver+04-2.pdf> (Abrufdatum: 28.08.2023).

- Conzen, Kathleen N. (2004): Immigrant Religion and the Public Sphere: The German Catholic Milieu in America. In: Wolfgang Helbich & Walter D. Kamphoefner (Hrsg.): German-American Immigration and Ethnicity in Comparative Perspective. Madison: Max Kade Institute for German-American Studies, 69-114.
- Denis, Valentin (1958): Die Katholische Universität Löwen, 1425-1958. Löwen: Katholische Universität.
- Duchhardt, Heinz (1993): Städte und „Minder-Universitäten“. Ein Beitrag zur westfälisch-rheinischen Institutionen- und Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts. In: Ders. (Hrsg.): Stadt und Universität. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 143-156.
- Fuchs, Eckhardt & Roldán Vera, Eugenia (Hrsg.) (2019): The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives. Cham: Palgrave Macmillan.
- Gatz, Erwin (1992): Kirche und Muttersprache. Auslandsseelsorge – Nichtdeutsche Volksgruppen. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Gatz, Erwin (1994): Priesterausbildungsstätten der deutschsprachigen Länder zwischen Aufklärung und Zweitem Vatikanischen Konzil. Rom/Freiburg/Wien: Herder.
- Hegel, Eduard (1964): Geschichte der katholisch-theologischen Fakultät Münster, 1773-1964. Münster: Aschendorff.
- Huber, Ernst Rudolf & Huber, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Staat und Kirche im 19. und 20. Jahrhundert. Dokumente zur Geschichte des deutschen Staatskirchenrechts, Bd. 2: Staat und Kirche im Zeitalter des Hochkonstitutionalismus und des Kulturkampfes, 1848-1890. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jeismann, Karl-Ernst (1991): Preußische Bildungspolitik in Westfalen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zum Aufbau eines staatlichen Unterrichtswesens in der Provinz. In: Karl Teppe & Michael Epkenhans (Hrsg.): Westfalen und Preußen. Integration und Regionalismus. Paderborn: Schöningh, 225-243.
- Kaiser, Jochen-Christoph (1991): Konfession und Provinz. Problemfelder der preußischen Kirchenpolitik in Westfalen. In: Karl Teppe & Michael Epkenhans (Hrsg.): Westfalen und Preußen. Integration und Regionalismus. Paderborn: Schöningh, 268-287.
- Klöcker, M. (1990): Katholizismus und Bildungsbürgertum. Hinweise zur Erforschung vernachlässigter Bereiche der deutschen Bildungsgeschichte im 19. Jahrhundert. In: Reinhart Koselleck (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. 2: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart: Klett-Cotta, 117-138.
- Kohl, Wilhelm (1980): Die Bemühungen um den Ausbau der Theologisch-Philosophischen Akademie zu Münster im 19. Jahrhundert. In: Heinz Dollinger (Hrsg.): Die Universität Münster, 1780-1980. Münster: Aschendorff, 37-68.
- Kraus, Hans-Christof (2008): Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert. München: Oldenbourg.
- Mathes, Richard (1975): Löwen und Rom. Zur Gründung der katholischen Universität Löwen unter besonderer Berücksichtigung der Kirchen- und Bildungspolitik Papst Gregors XVI. Essen: Ludgerus-Verlag.
- Möller, Esther & Wischmeyer, Johannes (Hrsg.) (2013): Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mütter, Bernd (2012): Katholische Hochschule im protestantischen Staat. Die Akademie Münster als Fallbeispiel der konfessionellen Imparität und Integration im Preußen des 19. Jahrhunderts. In: Westfälische Forschungen 62, 299-348.
- Oberdorf, Andreas (2021): The American College of St. Maurice at Münster, 1867-1879: The Formation of Catholic Clergy for the United States between Seminary Education and Academic Studies. In: Paedagogica Historica, Online-Ausgabe, 22.10.2021. Online unter: <https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1987936>.
- Osterhammel, Jürgen (2007): Auf der Suche nach einem 19. Jahrhundert. In: Sebastian Conrad, Andreas Eckert & Ulrike Freitag (Hrsg.): Globalgeschichte – Theorien, Ansätze, Themen. Frankfurt a. M./New York: Campus, 109-130.

- Overhoff, Jürgen & Happ, Sabine (Hrsg.) (2023): Gründung und Aufbau der Universität Münster, 1773-1818. Münster: Aschendorff.
- Paletschek, Sylvia (2011): Stand und Perspektiven der neueren Universitätsgeschichte. In: Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin 19 (2), 169-189.
- Raab, Heribert (1987): „Katholische Wissenschaft“ – Ein Postulat und seine Variationen in der Wissenschafts- und Bildungspolitik deutscher Katholiken während des 19. Jahrhunderts. In: Anton Rauscher (Hrsg.): Katholizismus, Bildung und Wissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert. Paderborn: Schöningh, 61-91.
- Rasch, Manfred (1990): Staat, Kommunen, Wirtschaft, Bürger und die Wissenschaften: Zur Wissenschaftspolitik in der Provinz Westfalen 1815-1918. In: Karl Teppe & Michael Epkenhans (Hrsg.): Westfalen und Preußen. Integration und Regionalismus. Paderborn: Schöningh, 244-267.
- Sauter, John D. (1959): The American College of Louvain. Louvain: Bibliothèque de l'Université – Bureaux du Recueil/Publications Universitaires.
- Schmücker, Reinold & Müller-Salo, Johannes (2020): Pietät und Weltbezug. Universitätsphilosophie in Münster. Paderborn: Mentis.
- Schröer, Alois (1994): Die Kirche von Münster im Wandel der Zeit. Ausgewählte Abhandlungen, Aufsätze und Vorträge zur Kirchengeschichte und religiösen Volkskunde des Bistums und Fürstbistums Münster. Münster: Aschendorff.
- Schule-Umberg, Thomas (2008): Amerikanisierung, Religion und Migration. Die amerikanisch-deutsche katholische Erfahrung. In: Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte 102, 81-104.
- Schwalbach, Helmut (1966): Der Mainzer „Katholik“ als Spiegel des neuerwachenden kirchlich-religiösen Lebens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (1821-1850). Diss., Johannes-Gutenberg-Universität Mainz [unveröffentlicht].
- vom Bruch, Rüdiger (1993): Autonomie der Universität – Gelegentliche Bemerkungen zu einem Grundproblem deutscher Universitätsgeschichte. In: HU Berlin (Hrsg.): Über Autonomie und akademische Freiheit. Berlin: Selbstverlag HU Berlin, 7-38.
- Waldow, Florian (2009): Undeclared imports: „Silent borrowing“ in educational policy-making and research in Sweden. In: Comparative Education 45 (4), 477-494.
- Waldow, Florian (2016): Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (3), 403-421.
- Zymek, Bernd (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952. Ratingen/Kastellaun: Henn.

Autor

Oberdorf, Andreas, Dr., StR i. H.

Universität Münster

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Theorie und Geschichte der Erziehung und Bildung;

Bildung und Religion; deutsch-amerikanische Bildungsgeschichte

Anschrift:

Universität Münster

Institut für Erziehungswissenschaft, Historische Bildungsforschung

Georgs kommende 26

48143 Münster

E-Mail-Adresse: andreas.oberdorf@uni-muenster.de

Marcelo Caruso

Chance und Bürde: Die koloniale Universität, ‚pedagogy‘ und Lehrerbildung in Indien (1882-1922)

1 Einleitung: Das unerwartete Studium von *teaching* im kolonialen Indien

In den Jahren 1881/82 sollte eine von der Kolonialregierung eingesetzte Kommission in Britisch-Indien eine Bilanz der fast 30 Jahre alten *Education Despatch*, eines der Gründungsdokumente klassischer kolonialer Bildungspolitik, ziehen und Empfehlungen für die weitere Entwicklung des indischen Schulwesens formulieren. In jeder indischen Provinz wurden Untersuchungen von lokalen Kommissionen angestellt, die indische und britische Zeugen befragten und Petitionen von Vereinen, Gruppen und Individuen bearbeiteten. Die zentrale Kommission befragte selbst fast 200 Personen und wertete die Provinzberichte aus. In dem Endbericht dieser *Education Commission*, als das Thema der Ausbildung von Sekundarschullehrern behandelt wurde, positionierte sich die Kommission eindeutig gegen eine spezifisch pädagogische Ausbildung dieser Gruppe und zitierte dafür eine der befragten Personen:

„The best way to teach a man to teach arithmetic, is to teach him arithmetic; and if he knows arithmetic, and you want to additionally qualify him to teach arithmetic, the most efficient way of expenditure of your extra tuition upon him will be to teach him algebra, rather than to talk to him about teaching arithmetic.“ (Education Commission 1883, 235)

Bereits vor Jahrzehnten hat der britische Bildungshistoriker Brian Simon festgestellt, dass *pedagogy* in England während des 19. Jahrhunderts keineswegs als legitime Wissensform akzeptiert wurde (vgl. Simon 1981). Mit den Empfehlungen der *Education Commission* erlangte diese in England verbreitete Meinung nun einen quasi-amtlichen Status auch im kolonialen Indien: So etwas wie *pedagogy* – hier, wie im englischen Sprachraum üblich, stärker begrenzt auf Fragen des Lehrens und Lernens und nicht als Pädagogik im Sinne eines ausdifferenzierten Theorie- und Handlungsfelds zu übersetzen – existiere demnach entweder nicht oder es lohne sich nicht, Sekundarschullehrerinnen und -lehrer darin zu unterweisen. Somit sei eine eigenständige Lehrerbildung für Sekundarschulen überflüssig.

Im gleichen Jahr, 1882, führte jedoch die Universität im südindischen Madras einen neuen Abschluss ein: *licenciate in teaching*. Dort sollten Universitätsabsolventinnen und -absolventen durch ein Bachelorstudium einen vertieften Einblick in Grundlagen von Schule und Unterricht bekommen. Zudem wurde dieser Abschluss nach der Jahrhundertwende ebenfalls an der wichtigsten Universität des Landes in Kalkutta sowie an anderen, später gegründeten indischen Universitäten angeboten. Der Kontrast zwischen dem nicht akzeptierten Status eines Studiums der *education* bzw. *pedagogy* und der Einrichtung dieses Abschlusses in *teaching* wirft einige Fragen auf. Wie konnten sich diese Lehrerbildungsmöglichkeiten an den indischen Universitäten institutionalisieren, wenn gleichzeitig in England und in Indien sehr große Zweifel an der Existenz und dem Wert systematischen pädagogischen Wissens bestanden? Was sagt diese Entwicklung über den Status der kolonialen Universität aus, die mitunter aufgrund ihrer Funktion der Ausbildung von Personal für den Kolonialstaat auch als „Skavenuniversität“ (Fischer-Tiné 2004) in der frühen nationalistischen Rhetorik charakterisiert wurde? Im Folgenden sollen diese Fragen in Bezug auf die Einrichtung des Abschlusses in ‚teaching‘ für die Zeit zwischen 1882, der ersten Einrichtung eines solchen Studiengangs, bis hin zur Einführung der Dyarchie im Bildungsbereich im Jahr 1922 behandelt werden. Die Dyarchie bezeichnete eine Struktur der Doppelherrschaft in Indien infolge der Montague-Chelmsford Reformen im Jahr 1919, wonach die Bildungspolitik des Landes größtenteils in die Hände der Provinzen gelegt wurde und somit in die Einflussphäre von gewählten *natives* (vgl. Mann 2005, 86). Nach einem Überblick zur Entwicklung der modernen Universitätslandschaft in Indien sollen die Koordinaten des Institutionalierungsprozesses der universitären Lehramtsstudiengänge präsentiert werden. Dabei wird die eher unterschiedliche Positionierung in dieser Frage von Mitgliedern der Kolonialverwaltung und konservativen Indern einerseits und von indischen Akademikern andererseits aufgezeigt, um einen differenzierteren Blick auf die bereits damals von den Indern viel gescholtene koloniale Universität zu werfen (vgl. Mukerjee 1902; Ghosh 2014).

2 Zur Entstehung der Universitätslandschaft in Indien

Bereits die Entscheidung, welche Institutionen des höheren Lernens den Namen Universität verdienen, ist bis heute eine hochpolitische Angelegenheit. Die hindu-nationalistische Propaganda hantiert aktuell mit einer Zählung von rund zehn antiken Universitäten in Indien, die meisten von ihnen waren und sind jedoch buddhistische Klöster mit angeschlossenen Lernräumen und Bibliotheken, wie es z. B. beim Tempel von Nalanda in heutigem Bihar der Fall ist. Diese buddhistischen Klöster hatten ihre goldene Zeit bereits hinter sich, als die muslimischen Eroberungszüge aus Afghanistan und Persien in den Jahren nach 1200 ihr endgültiges Ende herbeiführten. Institutionen des höheren Lernens für Hindus und

Jains, eine seit dem 5. Jahrhundert vor Christus aus den vielen hinduistischen Strömungen ausgegliederte Religionsgemeinschaft, existierten jedoch weiter und wurden auch gelegentlich von muslimischen Herrschern finanziell unterstützt, aber diese Institutionen besaßen nicht die Funktion der Verwaltungskaderaus- bildung für die Staaten unter muslimischer Herrschaft. Diese Funktion wurde nun häufig von an die Moscheen angeschlossenen Madrassas, muslimische Schu- len des höheren Lernens, übernommen. Aus der Sicht des Hindu-Nationalismus wird diese Entwicklung des höheren Lernens als weiterer Beweis benutzt, um zu zeigen, dass die einst so florierende Kultur des Subkontinents von den mus- limischen Eroberern erheblich geschädigt wurde. Entgegen dieser Sicht wird im folgenden Beitrag Universität als ein Typ institutionalisierten höheren Lernens mit eminent europäischer Prägung bestimmt. Aus dieser Perspektive existieren Universitäten in Indien erst seit 1857/58, als die Gründungsdekrete der Univer- sitäten Bombay, Kalkutta und Madras erlassen wurden.

Der Kontext dieser Universitätsgründungen war eminent mit politisch-militäri- schen Zielsetzungen verbunden (vgl. Metcalf & Metcalf 2001, 100ff.). Der indi- sche Aufstand im Norden des Landes im Jahr 1857 wurde von den Briten blutig niedergeschlagen. Die fast dreihundert Jahre Herrschaft der muslimischen, seit 1526 regierenden Mughals fand somit ein Ende. Großbritannien änderte die Herrschaftsform und deklarierte den Subkontinent zur Kronkolonie, nachdem der Aufbau von kolonialen Verhältnissen bis dahin in der Form der Verwal- tung der *East India Company*, einer Aktiengesellschaft im Auftrag des britischen Parlaments, erfolgt war (vgl. Singh 1998; Tschurenev 2019). Nun herrschten explizit koloniale Verhältnisse auf dem gesamten Subkontinent, die sich nicht zuletzt in neuen Programmen der Bildungsexpansion auf der Grundlage kolo- nial etablierter Institutionen auf allen Ebenen zeigten. Es war dieser Kontext, in dem die Universitäten europäischer Prägung in den drei Hauptstädten der *Presidencies*, den großen Kolonialverwaltungseinheiten des Landes, entstanden. Bis 1922 wurden weitere elf Universitäten gegründet, wobei es noch zusätz- lich einzelne privat-weltanschauliche bzw. konfessionell geprägte Initiativen gab und ebenfalls zwei Universitäten in den sogenannten *princely states*, nominell noch unabhängige indische Staaten, die jedoch unter erheblichem englischem Einfluss standen (vgl. Bhagavan 2003).

Nicht nur der koloniale Kontext, sondern auch der Institutionstyp, der für die Gründung dieser Universitäten adaptiert wurde, war universitätsgeschichtlich alles andere als gewöhnlich. Indische Universitäten wurden nämlich nicht als *teaching universities* konzipiert. D. h. es ging nicht um Institutionen, in denen in erster Linie gelehrt, gelernt und geforscht wurde. Insbesondere Lehren und Lernen fanden vielmehr in Colleges statt, die aber über ein Verhältnis der *affilia- tion* bzw. Angliederung mit den Universitäten verknüpft waren. Universitäten in Indien waren somit *examining universities*, also Orte der Prüfung und der Zerti-

fizierung. Die Idee einer *examining university* entstand mit der Einrichtung der University of London im Jahr 1836. Diese war eine reformorientierte Gründung, die gegen die konfessionell gebundenen Universitäten Oxford und Cambridge gerichtet war. An dieser Universität säkularer Ausrichtung wurden die Studierenden des *University College London* und des *King's College London* geprüft. Dieses institutionelle Konstrukt, das von keiner anderen Universität adaptiert wurde, wurde in London bis 1958 beibehalten. Es stand jedoch Pate bei der Einrichtung der indischen Universitäten, weil die Briten sich in Indien sehr für säkulare Institutionen einsetzten, um die Probleme des dortigen Religionspluralismus zu umgehen. Mit der Einrichtung der Universitäten wurde eine Neuordnung der schon vielfältigen *College*-Landschaft auf dem Subkontinent sichtbar. Nur die besten Colleges erreichten den Status eines „affiliated college“.

Tab. 1: Liste der Universitäten in Indien, nach Gründungsjahr
(Eigene Zusammenstellung nach Datta 2017)

Universität	Gründungsjahr	Ort
University of Calcutta	1857	Calcutta/Kolkatta
University of Bombay	1857	Bombay/Mumbai
University of Madras	1857	Madras/Chennai
Aligarh Muslim University	1875	Aligarh
Panjab University	1882	Chandigarh
Allahabad University	1887	Allahabad
Banaras Hindu University	1916	Benares/Varanasi
University of Mysore	1916	Mysore/Mysuru
Patna University	1917	Patna
Osmania University	1918	Hyderabad
Mahatma Gandhi Kashi Vidyapeeth	1921	Benares/Varanasi
University of Lucknow	1921	Lucknow
Visva-Bharati University	1921	Santiniketan
University of Delhi	1922	New Delhi

Diese Affiliation bedeutete nicht, dass die Universitäten ein Inspektions-, geschweige denn ein Aufsichtsrecht erhalten hätten. Entscheidungen über Lehrkörper, Gebäude, Ausstattung etc. standen bis zu den Reformen 1904 außerhalb ihrer Befugnisse. Die Spezifika des Londoner Modells waren auch in England sehr umstritten. Der Mathematiker Karl Pearson urteilte über diese Konstruktion: „To term the body which examines at Burlington House a university is a perversion of

language, to which no charter or Act of Parliament can give a real sanction“ (zit. n. Datta 2017, 42).

Ungeachtet der Spezifika ihrer Institutionalisierung expandierten die Universitäten in Indien. Zwischen 1857 und dem Studienjahr 1921/22 wuchs die Zahl von *Arts and Science Colleges* von 21 auf 172, und die Zahl der Studierenden, Frauen wurden beispielsweise in Calcutta 1877 und in Bombay 1883 zum Studium zugelassen, schnellte von 4.355 auf 58.837. Die Expansion von Colleges und des Studiums insgesamt war am Ende des 19. Jahrhunderts in Indien derart beachtlich, unter anderem dank der Angebotsausweitung privat getragener Colleges, dass die koloniale Regierung nicht zuletzt aus Sorge der Entstehung eines akademischen Proletariats äußerst zurückhaltend bei der Genehmigung neuer Colleges blieb (vgl. Basu 1974, 13ff.). Georg Nathaniel Curzon, Vizekönig von Indien seit 1899, sah sich veranlasst, die aufgrund der Popularität eines Universitätsabschlusses unter den indischen Eliten heikle politische Frage der Universitätsexpansion selbst in die Hand zu nehmen. Konsultationen unter seiner Leitung fanden unter dem weitestgehenden Ausschluss indischer Stimmen statt, was die Animositäten zwischen Curzon und den gebildeten Mittelschichten aus Bengalen verschärfte (vgl. Ghosh 2014). Mit dem *University Act* von 1904 wurden Universitätssenat und Universitätsexekutive (*Syndicate*) stärker abgegrenzt; auch Elemente einer Lehruniversität (*teaching university*) wurden angemahnt, um den rein prüfenden Charakter der Universitäten abzuschwächen. Insbesondere sollte aber die Expansion über die *affiliated colleges* gebremst werden. Nicht nur das Gespenst der arbeitslosen Akademikerinnen und Akademiker spielte hierbei eine Rolle (vgl. Qadir 2014); vielmehr zeigten sich die Studierenden sehr aktiv bei den ersten antikolonialen Bestrebungen (vgl. Sen 2012, 13ff.). Interessant in diesem Zusammenhang bleibt die Tatsache, dass die ersten berufenen Universitätsprofessoren mit einem Lehrensium nur für das Graduiertenstudium versehen wurden, während die überaus große Mehrheit der Studierenden – *undergraduates* – weiterhin in den Colleges lernten.

3 Das universitäre Studium von *teaching*: Grundzüge seiner Institutionalisierung

Bezüglich der Ausgestaltung der Lehrkräftebildung an den Colleges ist es bemerkenswert, dass bis auf die Universität of Bombay alle öffentlichen Universitäten in Indien Variationen eines Lehramtsstudiums adaptierten. Eine wichtige Neuerung wurde in der University of Calcutta 1906 eingeführt, damals mit ca. 20.000 Studierenden vermutlich die größte Universität der Welt (vgl. Datta 2017, 46). Dort wurden die im Vergleich zum *bachelor* kürzeren Studiengänge des *licenciante* durch einen eigenen vollwertigen Abschluss des *Bachelor of Teaching* ergänzt. Die etwas

längere Studiendauer, aber auch die Möglichkeit, nach einer Zwischenprüfung (*licenciate*), nicht erst nach dem ersten Studienabschluss, ein Lehramtsstudium aufzunehmen, stellten die wesentlichen Neuerungen dar; dies wurde beispielsweise auch von der University of Punjab in Lahore ab 1905 übernommen (vgl. Bruce 1933, 114).

Eine ganze Reihe von Problemen begleitete die Entwicklung und Konsolidierung dieser Studiengänge. Allen voran war es im kolonialen Indien eine Selbstverständlichkeit, dass alle Abschlüsse englischsprachig und nach englischem Vorbild zu erfolgen hatten. Die Durchsetzung der englischen Sprache für *higher education* war so ausgeprägt, dass sogar Fächer wie Sanskrit und Arabisch mitunter auf Englisch geprüft wurden. Ein weiteres Problem bestand darin, dass viele dieser englischsprachigen Colleges wesentlich auf die Mitwirkung von europäischem Personal angewiesen waren. Die erste Inspektion, die die Universität of Calcutta im Jahr 1906 durchführte, listete penibel das Personal der jeweiligen Colleges auf und hielt dabei fest, dass circa die Hälfte aller Lehrenden Europäer waren (vgl. University of Calcutta 1906). Ein letztes, für das Lehramtsstudium relevantes Problem bestand darin, wie man praktische Fähigkeiten prüfen sollte. Besonders bei der Überprüfung des unterrichtlichen Geschicks waren entsandte Prüfer an der Universität nicht besonders versiert. Wie die *Calcutta University Commission* 1917 feststellte:

„It is not possible to devise any external examination which would in itself be a fair test in practices of teaching. The examination lesson at its best is given under artificial conditions; it has been well described as being to the actual work of the class-room what the dress parade is to warfare.“ (Calcutta University Commission 1919b, 13)

Die ausschließliche Prüfungsorientierung der Universitäten, während die Ausbildung an den Colleges stattfand, zeigte sich insgesamt als problematisch für die *professions*, und zwar nicht nur für zukünftige Lehrende, sondern auch für Mediziner.

Inhaltlich bewies das neue Lehramtsstudium eine erstaunliche Gleichförmigkeit und Kontinuität quer durch die Universitäten. Die im ersten Studiengang aufgestellte Liste von Prüfungsthemen seitens der Universität Madras sah neben der Unterrichtspraxis drei thematische Blöcke vor: *Principles of Education*, *History of Education*, *Methods of Teaching* und *School Management*. Bereits die Liste der Themen, beispielsweise Punkt 18 im Block *Methods of Teaching*, über die Handhabung der Tafel, zeigt, dass der fachliche Status des dort kommunizierten Wissens sehr prekär war (vgl. Croft 1888, 136ff.). Auch Fragen nach den Grundlagen dieser Tätigkeit wurden in der englischen Tradition der starken Individualisierung und Psychologisierung des pädagogischen Wissens gestellt. Obwohl eine erschöpfende Bestandsaufnahme der Regularien für alle Universitäten noch aussteht, zeigen die vorliegenden Dokumente keine strukturelle Abweichung gegenüber dieser ersten

Liste von Prüfungsthemen (vgl. Calcutta University Commission 1919b, 4f.). Aus Sicht der Historischen Bildungsforschung dürfte aber nicht uninteressant sein, dass die Wissenssparte, die stärker im Fokus der Kritik und der Reform stand, die Bildungsgeschichte war. Andrew Mackenzie, der britische Leiter des *Teachers College* der Universität in Allahabad, erklärte im Jahr 1918 diesen kontroversen Status teilweise aus pädagogischen Überlegungen.

„The value of the history of education and psychology in a training college curriculum is sometimes questioned, and it is therefore perhaps desirable to state what we regard as the main aims of these courses. The history of education is open to the objection that it lends itself to cram; it is an examinable subject.“ (Duncan & Mackenzie 1918, 71)

Aber er sah gleichzeitig durchaus positive Auswirkungen der Bildungsgeschichte auf das Lehramtsstudium:

„But our experience is that a study of the lives of the great educational reformers has a stimulating effect on students. The history of education is more than a record of the gradual development of educational ideals; it is a record also of personal service in the cause of education. A study of the lives of the great reformers gives a new point of view to men who frankly say on their admission to the college that it is their ‘hard fate’ to enter the teaching profession.“ (Ebd.)

Trotz dieses Vorbehalts bezüglich einer unterstellten Affinität von Bildungsgeschichte und Auswendiglernen wurde an den Universitäten Allahabad und Kalkutta eine vertiefte Kenntnis eines pädagogischen Klassikers zum vierten Prüfungsblock gemacht, was die Legitimität von Bildungsgeschichte als orientierendem Fach jenseits von anderen praktischen Fächern eindrücklich zeigt. Aber Probleme mit der Bildungsgeschichte konnten viel politischer sein. Als die *Calcutta University Commission* zwischen 1917 und 1919 ihren Bericht vorlegte, war es klar, dass die ausschließlich westliche Orientierung im Themenschwerpunkt „History of Education“ bereits unter Beschuss geraten war:

„The syllabus most criticised is that prescribed for the degree course in the history of education. This syllabus requires a knowledge of Hindu education in all times and that of the medieval Musalmans [...].“ (Calcutta University Commission 1919b, 6)

Aspekte des aufkommenden indischen Nationalismus und des parallelen Kulturimperialismus der Briten, die sich unter einer Bildungsgeschichte nur eine westliche Erzählung vorstellen konnten, spielen hier eine zentrale Rolle. Eine Grundsatzkritik an dem Gewicht der Bildungsgeschichte bei der Lehrkräftebildung ist in der Zeit jedoch nirgends zu finden. Obwohl die Zahl der Studierenden und Absolventen der Lehramtsstudiengänge eher niedrig blieb, stabilisierte sich dieses Studium in den Absolventenzahlen und im Curriculum im Laufe der Zeit (vgl. Calcutta University Commission 1919b, 7ff.).

4 Kontrastierende Positionierungen in der Frage eines universitären Lehramtsstudiums

Ein universitäres Angebot für die Ausbildung von Sekundarschullehrerinnen und -lehrern entstand somit in einem nicht unbedingt konfliktfreien Kontext. Wie eingangs skizziert, waren die Stimmen, die so ein Vorhaben für nutzlos und sogar schädlich hielten, zunächst in der Mehrzahl. Die Meinung, dass das akademische Leben und das pädagogische Wissen zwei verschiedene Welten darstellten, also das pädagogische Wissen keinen akademischen Rang beanspruchen könnte, war in England weit verbreitet. Nur für den Primarschulbereich waren Elemente von ‚pedagogy‘ vorgesehen (vgl. Caruso 2022). Als ein englischer Schulinspektor den damaligen Leiter des britischen *Education Office*, den konservativen Robert Lowe, wegen einer fachlichen Angelegenheit aufsuchte, erwiderte Lowe: „I know what you’ve come about, the science of education. There is none. Good morning“ (zit. n. Hirsch & McBeth 2004, XXII).

Es ist nicht weiter verwunderlich, wenn sich die ablehnenden Stellungnahmen seitens derjenigen Briten, die in der Bildungsverwaltung gehört wurden, in der Überzahl gegen das Lehramtsstudium waren. Britische Pädagogen waren insgesamt äußerst skeptisch bezüglich der Notwendigkeit eines Universitätsstudiums im Bereich der Pädagogik, auch als sie in Indien über die Sekundarschulen in England berichteten. Für den Schuldirektor Edge in Bombay irrten die britischen Sekundarschulen, wenn sie sich für eine pädagogische Ausbildung stark machten:

„They have begun at the wrong end in demanding that a person should have a training in pedagogics before entering school. They should rather go a step back, and before asking if the teacher is able to teach, should put the preliminary question whether he has been already sufficiently taught.“ (1898, 84)

Als in den späten 1880er Jahren in Indien ein mit College-Direktoren, Inspektoren und Bildungsbeamten organisierter Konsultationsprozess über Probleme der Schuldisziplin und Moralerziehung in den Sekundarschulen organisiert wurde, gab es zahlreiche Meinungen, die sich gegen das bereits existierende und vor allem ein erweitertes Angebot einer universitären Lehrerbildung richteten (vgl. 1890). Auch britische Finanzbeamte in Bengalen kritisierten die mögliche Verlegung der Lehrerbildung in die Universitäten, als im Jahr 1904 diesbezügliche Beratungen in Bengalen stattfanden. Die Lehrerbildung sollte unter der Kontrolle des britischen Education Department und nicht der eher autonomen Universitäten stehen:

„Consequently, when there are some advantages in the connection of the post graduate training of teachers with the University, we think that the two normal colleges will best be kept distinct from the University.“ (Bericht der *Finance and Commerce Department of the Government of India* an den *Secretary of State for India*, 15. September 1904, 3).

Nicht nur die pädagogischen Studiengänge standen in der Kritik, sondern einzelne Gruppen wollten dieses inzwischen konsolidierte Studienangebot aus der Universität wieder ausgliedern. Noch Jahre später lebte diese negative Positionierung fort: Alban Gregory Widgery, später Professor for Philosophy an der US-amerikanischen Duke University und zunächst Lehrer in Bombay, äußerte sich unmissverständlich und nannte „the granting of a University *degree* in Teaching” „a piece of lamentable childishness as I cannot help but regard it“ (zit. n. Widgery 1920, 393, Hervorhebung i. O.).

Auch höherkastige Hindus aus der Elite positionierten sich gegen eine Verbindung von Lehrerbildung und Universität. Rai Rájendralála Mitra, einflussreicher Philologe und Historiker, antwortete auf die Frage der Education Commission knapp: „The University curriculum does not, and should not, include the art of pedagogy“ (Commission 1884, 346). Auch Babu Dváraká Náth Gánguli von der *Hindu Mahila Vidyalaya*, einer der ersten Sekundarschulen für Mädchen, bevorzugte ein Lehrlingssystem als Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern innerhalb des Schulbetriebs und nicht ein Lehrkräfte-seminar innerhalb der Universität (vgl. Commission 1884, 267).

Demgegenüber stand auf Seiten der Stellungnahmen gebildeter, liberaler Inder eine viel positivere Sicht der Frage einer verbesserten Lehrerbildung an Universitäten. Asutosh Mukherjee, Vizekanzler der Calcutta Universität und möglicherweise der einflussreichste native Hochschulpolitiker der Zeit, sprach sich eindeutig für die Beibehaltung der pädagogischen Wissensform an seiner Universität aus (vgl. Mookerjee 1915, 73f.). Aber diese Positionierungen zugunsten einer Lehramtsausbildung an Universitäten waren ebenfalls eindeutig politisch. Auf der siebten Konferenz des *Indian National Congress* der Provinz Bombay im Jahr 1894 begründete der Delegierte M. R. Bhatt aus dem Fürstenstaat Baroda seinen Antrag für eine Verstärkung der systematischen Lehrerbildung an Universitäten folgendermaßen:

„And not I think I may draw your attention to a most absurd practice that has been religiously followed for the last 20 years. What is it you will ask. It is the practices of sending all the new youths as they enter the training college immediately to the practicing school to experiment on the tender children sent there. They are sent there, and – note this, gentlemen – before these are instructed even in the rudiments of pedagogy, they are sent to work on the finest faculties of their children. What would you think, gentlemen, if the Principal of the Medical College took it into his head to send all freshmen to the hospital with full powers to experiment on the poor patients. Why the dissecting house will have all its wants supplied. Is education then less responsible than medicine?“ (1895, 97)

Licenciate und *Bachelor of Teaching* seien in der gegenwärtigen Form noch nicht ideal, meinte Sir Guru Dass Banerjee, ein ehemaliger Vize-Kanzler der University of Calcutta und Mathematiker sowie liberaler Aktivist innerhalb der aufstrebenden

den indischen Unabhängigkeitsbewegung, aber es sei ein wichtiges Studienangebot der Universität, das man weiterentwickeln könne:

„If the Regulations for the degree of Bachelor of Teaching provide that no student shall be admitted to a Training College for Teachers unless his physical fitness is certified to by special testimonials, and that no one shall be sent up for the examination for the degree unless he has shown steady, diligent, careful, and intelligent work during this period of training, the B. T. degree will be a test of intellectual, physical and moral fitness. And I would suggest that the B. T. Regulations should be modified in the manner indicated.“ (Banerjee 1914, 124)

Diese aufgeschlossene Einstellung gegenüber der *pedagogy* zeigte sich schließlich sehr prominent an dem 1899 bei den Behörden eingereichten Projekt von Jams-hedji Tata, erfolgreicher Unternehmer, auch als Vater der indischen Industrialisierung bekannt, für die Einrichtung eines *Research Institute* in Indien:

„It is proposed to found an Institution which shall be, or correspond to, a Teaching University for India, its primary aim being to teach and not to examine. The Diplomas, therefore, will be conferred on those who have completed a certain course of higher education. This work of higher instruction will be conducted on the principles followed now in Europe, e. g., in the German *Seminaria*, the French *Conferences*, and the English and American Research Classes.“ (National Archives of India, Home Department, Education, 1899, Proceedings, June, N 81 to 85, 47)

An diesem Research Institute wollte Tata Master- und Fortbildungskurse, allerdings nicht im Bereich der *liberal education*, sondern eher im Bereich professionsbezogener Studiengänge, anbieten. Sein Vorschlag war, drei Departments zu gründen, und in dem dritten war eine *School of Pedagogics* vorgesehen, „for those intending to be higher secondary teachers (inspectors, headmaster, etc.)“ (ebd.). Als die Kolonialbeamten über diese Eingabe berieten, formulierten sie klare Ablehnungsgründe gegen diesen Teil des Projekts:

„Those opposed to the third Department are certainly opposed to its retention, but that is because they don't believe in Pedagogic; because they fear that the other subjects may be well left to the existing Colleges, and that Government would be better pleased without the Department.“ (National Archive of India, Home Department, Education, 1899, Proceedings, December, N 33-36, N36, 3)

Als das *Indian Institute of Science*, auch *Tata Institute* genannt, endlich im Jahr 1911 in Bangalore gegründet werden konnte, war das dritte Department, in dem unter anderen die Bildungs- und pädagogische Forschung betrieben werden sollte, nicht mehr dabei. Diese Versuche der Institutionalisierung von *pedagogy* und letztlich auch von Bildungsforschung im weitesten Sinne stehen im Gegensatz zur Ablehnung gegen eine Lehrkräftebildung an Universitäten, wie sie bei vielen Vertretern der britischen Verwaltung sichtbar wird.

5 Fazit: Die nicht so koloniale Universität?

Den Befund, dass lehrerbildende Studiengänge sich trotz solch ungünstiger diskursiver und politischer Bedingungen etablieren konnten, kann man sowohl auf strukturelle als auch auf politisch-kulturelle Elemente zurückführen. Strukturell ist das indische Schulwesen als Arbeitsmarkt für Akademiker nicht zu vernachlässigen. Der Zustrom an die Universitäten war in Indien nachhaltig, und der koloniale Staat konnte nicht alle Graduierten im Kolonialapparat absorbieren, sodass viele Absolventen, und dann zunehmend auch Absolventinnen, ohnehin eine Lehrerstelle annahmen, wie diese Auswertung der Beschäftigung der Absolventinnen und Absolventen der Universität von Kalkutta zwischen 1857 und 1882 zeigt.

Tab. 2: Beschäftigung der Absolventen der Universität Kalkutta (1857-1882)
(Eigene Zusammenstellung auf der Grundlage von Calcutta University Commission 1919a, 49)

	N
Rechtsanwälte	581
Öffentlicher Dienst	526
Lehrer an Colleges und High Schools	470
Mediziner	12

Nicht eigennütziges Interesse einer spezifischen Gruppe allein kann man für diese Disparität zwischen der Ablehnung eines wissenschaftlichen Status von *pedagogy* und der Institutionalisierung von pädagogischen Studiengängen und Abschlüssen erklären. Aus der Perspektive dieser Vorgänge erscheint die koloniale Universität alles andere als rein kolonial im Sinne der Durchsetzung der Präferenzen der Kolonisorinnen und Kolonisatoren. Obwohl die Universitäten in Indien als Beispiel einer übermäßigen Kontrolle seitens der Regierung gelten, erstreckte sich dieser regulatorische Impetus, besonders nach der Gründung des *Indian National Congress* im Jahr 1885, eher auf die Frage der politischen Betätigung von Lehrenden und Studierenden.

Politisch-kulturell könnte man die vielen Entscheidungen über die Einrichtung und Ausgestaltung von Studiengängen charakterisieren, die als Ergebnis einer gewissen Universitätsautonomie gelten dürfen. Die Entwicklung von Abschlüssen im Feld der Lehrerbildung an indischen Universitäten widerspricht zum Teil dem gängigen Bild einer kolonialen Universität mit absoluter Lenkung durch die Kolonialmacht und mit relativ wenigen Möglichkeiten, selbstständig gesellschaftliche Forderungen aufzunehmen. Aus der Perspektive des pädagogischen

Studiums scheint die koloniale Universität sich vielmehr den gebildeten und sogar politisch aktiven indischen Mittelklassen zuzuwenden. Vertreter dieser Gruppen – besonders in Bengalen, aber auch in Punjab und Madras, weniger in Bombay – waren sehr aktiv, wenn es darum ging, Projekte einer indischen Moderne und – perspektivisch – der politischen Autonomie voranzutreiben.

Dabei zeigte sich die indische Universität unbeachtet ihres strukturellen Konservatismus im Sinne fehlender sozialer Durchlässigkeit als eine für höherkastige, zunehmend antikolonial gesinnte Schichten offene Institution, unabhängig von der Unterstützung einzelner europäischer Beamten und Akademiker. Gewiss bleiben *pedagogy* und die Institutionalisierung pädagogischer Studiengänge und -abschlüsse in epistemischer Hinsicht auch eine koloniale Erscheinung, denn solche Studiengänge waren sowohl in der Hindu- als auch in der muslimischen Tradition unbekannt und somit ‚westlich‘ bzw. ‚fremd‘. Insgesamt erwies sich die frühe Institutionalisierung dieser Studiengänge gleichzeitig sowohl als Chance als auch als Bürde. Die Chance bestand darin, den indischen Mittelschichten eine weitere Möglichkeit der Beschäftigung, das Lehramt, anzubieten, die zwar nicht gut bezahlt war, aber ihnen einen gewissen sozialen Status als (potenziell) Dauerbeschäftigte in von der Kolonialregierung anerkannten Institutionen garantierte. Diese erste Institutionalisierung der Lehrerbildung an Colleges wurde jedoch längerfristig insofern zur Bürde, weil der enge und technizistische Wissenskanon der Lehrerbildung eine Bedeutung erlangte, die bis heute zu den größten Problemen bei Bildungsreformen auf dem Subkontinent gezählt wird.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Bericht des Finance and Commerce Department of the Government of India an den Secretary of State for India 15. September 1904. National Archives of India, Dehli. Home Department. Education, Proceedings, nos. 91-104, 103.

National Archives of India, Dehli. Home Department, Education, 1899, Proceedings, June, N 81 to 85. National Archive of India, Dehli. Home Department, Education, 1899, Proceedings, December, N 33-36.

Gedruckte Quellen

1890. Papers related to discipline and moral training in schools and colleges in India. Calcutta: Printed by the Superintendent of Government Printing, India.

1895. Report of Seventh Provincial Conference, held at Bombay on 2nd, 3rd, and 4th November 1894. Bombay: Printed at the Times of India Steam Press.

1898. Educational Notes. In: The Bombay Educational Record XXXI (2):81-84.

Banerjee, Gooroo Dass (1914): The Education Problem in India. Calcutta: S. K. Lahiri and Co.

- Calcutta University Commission (1919a): Report. Analysis of Present Conditions. Chapters I-XIII. Calcutta: Superintendent Government Printing, India.
- Calcutta University Commission (1919b): Report. Analysis of Present Conditions. Chapters XXI-XXIX. Vol. III. Calcutta: Superintendent Government Printing, India.
- Commission, Education (1884): Report of the Bengal Provincial Committee: with evidence taken before the Committee, and memorials addressed to the Education Commission. Calcutta: Superintendent Government Printing, India.
- Croft, Alfred (1888): Review of Education in India. Calcutta: Printed by Government Printing.
- Duncan, Herbert Spencer & Mackenzie, Arthur Henderson (1918): The Training of Teachers. Calcutta: Superintendent Government Printing, India.
- Education Commission (1883): Education Commission Report. Vol. 1, part I. Calcutta: Manager of Publications.
- Mookerjee, Asutosh (1915): Addresses. Literary and Academic. Calcutta: R. Cambay & Co.
- Mukerjee, Satischandra (1902): An examination into the present system of university education in India and a scheme of reform. Calcutta: Printed at the Weekly Notes Printing Works.
- University of Calcutta (1906): Inspection of Calcutta Colleges. Report of the commission appointed by the Senate. 2 vols. Calcutta: Hare Press.
- Widgery, Alban G. (1920): School Practice in the Training of Teachers. In: Indian Education XVIII (4), 393-396.

Literatur

- Basu, Aparna (1974): The Growth of Education and Political Development in India, 1898-1920. Bombay/Calcutta/Madras: Oxford University Press.
- Bhagavan, Manu (2003): Sovereign Spheres. Princes, Education and Empire in Colonial India. New Delhi: Oxford University Press.
- Bruce, J. F. (1933): A History of the University of the Panjab. Lahore: Ishwar Das.
- Caruso, Marcelo (2022): „The De-Subalternization of the Knowledge of Education? Lecturing Pedagogic Knowledge in Colonial India (approx. 1840-1882).“ In: Nordic Journal of Educational History 9 (2), 13-37.
- Datta, Surja (2017): A History of the Indian University System. Emerging from the Shadows of the Past. Oxford: Palgrave.
- Fischer-Tiné, Harald (2004): Von ‚Sklavener Universitäten‘ und ‚Nationalen Bildungsanstalten‘ – Elitenbildung, Sprachpolitik und nationale Identitätskonstruktionen im kolonialen Indien (ca. 1880-1925). In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 7, 27-51.
- Ghosh, Suresh Chandra (2014): The Genesis of Curzon's University Reform. In: Parimala V. Rao (Hrsg.): New Perspectives in the History of Indian Education. Hyderabad: Orient BlackSwan, 224-268.
- Hirsch, Map & McBeth, Mark (2004): Teacher Training at Cambridge. The Initiatives of Oscar Browning and Elizabeth Hughes. London, Portland: Woburn Press.
- Mann, Michael (2005): Geschichte Indiens. Vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. Paderborn: Schöningh.
- Metcalf, Barbara D. & Metcalf Thomas R. (2001): A Concise History of India. Cambridge: Cambridge University Press.
- Qadir, Ali (2014): The Ideal of Utility in British Indian Policy: Tropes of the Colonial Chrestomathic University, 1835-1904. In: South Asia 37 (2), 197-211.
- Sen, Satadru (2012): Disciplined Natives. Race, Freedom and Confinement in Colonial India. Delhi: Primus Books.
- Simon, Brian (1981): „Why no pedagogy in England?“ In: Brian Simon & William Taylor (Hrsg.): Education in the Eighties: the central issues. London: Batsford, 124-145.
- Singh, R. P. (1998): British Educational Policy in 19th Century India: A Nationalist Critique. In: Sabyaachi Bhattacharya (Hrsg.): The Contested Terrain. Perspectives on Education in India. Hyderabad: Orient Longman, 99-121

Autor

Caruso, Marcelo, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Transnationale Geschichte der Schule;

Geschichte der Technologien der Schularbeit;

Geschichte der Schulmedien

Anschrift:

Humboldt-Universität zu Berlin

Institut für Erziehungswissenschaften

Unter den Linden 6 (GS7)

10099 Berlin

E-Mail-Adresse: marcelo.caruso@hu-berlin.de

Toshiko Ito

Akademische Autonomie und die Frage der Konformität mit Japans kaiserlicher Staatsform. Der Sawayanagi-Zwischenfall und das Vorbild des deutschen Hochschulsystems

1 Einleitung: Konflikt um das Selbstbestimmungsrecht der Hochschulen in der liberalen Zeitströmung Japans

Die Auseinandersetzung über das Selbstbestimmungsrecht der japanischen Universitäten ist wieder aktuell. Das 2014 von der japanischen Regierung veröffentlichte *Gesetz zur Körperschaft der staatlichen Universitäten* schreibt eine beträchtliche Einschränkung der Befugnisse der Fakultäten fest. Der Veröffentlichung des Gesetzes ging die Festlegung der Richtlinien des Kabinettsrats zur Erfüllung des Bildungsbaus 2013 voran, die Entscheidungsbefugnisse auf den Rektor zu konzentrieren, um die Verwirklichung der staatlich gelenkten Universitätsreformen zu beschleunigen. Die offizielle Anerkennung der Befugnisse der Fakultätsitzung (an deutschen Universitäten ist das Äquivalent der Rat der Fakultät) geht dabei auf ein ministerielles Memorandum von 1914 zurück, und erfolgte damit genau ein Jahrhundert vor der Beschneidung dieser Befugnisse durch das oben erwähnte Gesetz.

Im Zeitraum zwischen dem Ende des Russisch-Japanischen Kriegs 1905 und dem Ausbruch des Mandschuri-Kriegs 1931 erhielten in Japan die Strömungen Auftrieb, die dem Autoritarismus des kaiserlich verfassten Staats eine liberale Alternative entgegenzusetzen suchten. Unter dem Einfluss dieser Strömungen entstand 1913 an der Kaiserlichen Universität Kyoto eine Auseinandersetzung über die Befugnisse der Fakultät, die unter der Bezeichnung „Sawayanagi-Zwischenfall“ in die Universitätsgeschichte eingehen sollte. Ausgelöst wurde diese durch einen Konflikt zwischen dem Rektor Masataro Sawayanagi (1865-1927), der eigenmächtig eine Entscheidung in Personalangelegenheiten traf, und den Professoren der Juristischen Fakultät, die auf den Befugnissen der Fakultätssitzung bei Personalangelegenheiten bestanden. Das ministerielle Memorandum von 1914, welches zur Schlichtung des Konflikts vorgelegt wurde, besagt, dass die Fakultät

zur Vergabe und zum Widerruf einer Professur befugt sei. Sawayanagi reagierte auf diesen Bescheid, indem er sein Rektorenamt niederlegte. Drei Jahre später gründete er eine private Grundschule, die fortan als Flaggschiff der reformpädagogischen Bewegung Japans galt.

Sawayanagi trat damit als Protagonist in zwei bildungsgeschichtlich bedeutsamen Vorgängen auf, bei denen ihm jedoch äußerst gegensätzliche Rollen zukamen. Als Rektor an der Kaiserlichen Universität Kyoto erschien er bei der offiziellen Bestätigung der Befugnisse der Fakultätssitzung als reaktionärer Gegner der Lehrfreiheit. Bei der Gründung der reformpädagogischen Grundschule erschien er hingegen als progressiver Förderer der Lernfreiheit.¹ Sawayanagis Biographen präsentieren seine Niederlage in der Leitung der Hochschule als einen irreversiblen Moment der Kursänderung, in dem er von einem Akteur der Bildungspolitik zu einem Akteur der reformpädagogischen Bewegung wurde. Es bestehen dementsprechend zahlreiche Forschungsbeiträge sowohl über Sawayanagi als Bildungspolitiker als auch über Sawayanagi als Reformpädagogen. Vor einiger Zeit wies der Sawayanagi-Forscher Hideo Sato (1979, 250) jedoch auf die offene Forschungsfrage hin, ob und inwieweit man den Staatsbeamten Sawayanagi mit dem Schulpraktiker Sawayanagi in Verbindung bringen könne. Inzwischen erfuhr die Forschung zu Sawayanagi zwar eine stetige Bereicherung, vornehmlich im Sinne der Erweiterung der Quellen und der daraus abgeleiteten Vertiefung der Kenntnisse über Sawayanagis Umfeld.² Die Frage, wie Sawayanagis gegensätzlich erscheinende Leistungen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen seien, blieb jedoch unbeantwortet.

Mein Beitrag beabsichtigt, Sawayanagis Stellung im Konflikt um die akademische Autonomie an der Kaiserlichen Universität Kyoto von Neuem zu prüfen, indem sie den Konflikt einordnet in den ideengeschichtlichen Zusammenhang mit dem Vorbild des deutschen Hochschulsystems. Aufgrund dieser ideengeschichtlichen Einordnung wagt der Beitrag eine Deutung von Sawayanagis bildungsgeschichtlichen Rollen, die deren Gegensätzlichkeit negiert.

1 Die Auffassung von Freiheit in der Reformpädagogik lässt bekanntlich starke Ambivalenzen und auch Widersprüche beobachten. Die Reformpädagogik legt einerseits großen Wert auf die freie Entfaltung der natürlichen Kräfte und distanziert sich prinzipiell von Autorität als Verkörperung der Lebensfremdheit beziehungsweise Lebensfeindlichkeit, bleibt andererseits jedoch oft autoritär bei der Durchsetzung ihrer eigenen pädagogischen Praxis und ihrer Vorstellung von Liberalität.

2 Um einige Beispiele zu nennen: Sosuke Watanabe (1980) zieht systematisch die zeitgenössischen Zeitungs- und Zeitschriftenartikel über den Zwischenfall heran; Nobuyuki Fukunishi (1984) untersucht die zeitgenössischen Fachartikel über den Zwischenfall; Takayoshi Matsuo (1994) analysiert den Hintergrund des Zwischenfalls aufgrund der Tagebücher von Sawayanagis Kollegen.

2 Vorgeschichte des Sawayanagi-Zwischenfalls: Die Kaiserliche Universität Kyoto in den 1900er Jahren

2.1 Suche nach der akademischen Autonomie

Im Japanischen Kaiserreich (1868-1945) wurde 1877 in Tokyo die erste Universität gegründet³ und 1886 durch Gesetzesbeschluss zur Kaiserlichen Universität umbenannt. In diesem Gesetzesbeschluss wird die Kaiserliche Universität als „für das Kaiserreich unentbehrliche Institution für Forschung und Lehre“ (Kultusministerium, 1886) bezeichnet. Die Kaiserliche Universität Tokyo, die in ihren ersten beiden Jahrzehnten als Japans einzige Universität mit großer Konstanz ihrem Auftrag entsprechend hochrangige Staatsbeamte hervorbrachte, neigte jedoch mangels Konkurrenz zu Trägheit und Bewahrung des Status quo. Das Japanische Kaiserreich gründete deshalb 1897 in Kyoto eine zweite Kaiserliche Universität, die mit der Kaiserlichen Universität Tokyo in einen produktiven Wettstreit treten sollte.

Um sich hinsichtlich dieser Erwartung zu profilieren, rückte die Kaiserliche Universität Kyoto das Ideal der akademischen Autonomie in den Vordergrund, wobei die Juristische Fakultät die führende Rolle spielte. Die Juristische Fakultät in Kyoto wurde 1899 gegründet, und jeder ihrer zwölf Professoren hatte vor seinem Amtsantritt einen Studienaufenthalt in Deutschland absolviert (vgl. Ushioji 2008, 158). Darunter befanden sich vier junge Männer, die 1896 als designierte Professoren der 1899 einzurichtenden Juristischen Fakultät in Kyoto auf Staatskosten für drei Jahre nach Europa geschickt worden waren. Diese trafen sich während ihres Studienaufenthaltes immer wieder in Berlin, um sich auszumalen, wie sie nach der Heimkehr die Juristische Fakultät in Kyoto gestalten wollten, was ihnen den Namen „Berliner Schule“ eintrug. Sie planten ihre künftige Fakultät wie die Universität in Kyoto insgesamt als Verkörperung der akademischen Autonomie zu etablieren, dies in klarer Abgrenzung zur Institution in Tokyo, die ausschließlich als Vorbereitungsstätte für Staatsprüfungen diente. Sie beabsichtigten deshalb, die neue Universität in Kyoto in Anlehnung an das als vorbildlich geltende deutsche Hochschulwesen durch Forschungsfreiheit auszuzeichnen. Zur Etablierung der akademischen Autonomie gelobten sie, sich keiner Einmischung des Staates zu beugen (vgl. Zanba 1904, 9).

Yoshito Takane (1867-1930)⁴, ein Mitglied der „Berliner Schule“, definiert die Universität als „Stätte der Suche nach der Wahrheit und Institution für die Wis-

3 Vor der Ausrufung des Kaiserreichs bestanden drei Ausbildungsstätten für Japans Eliten: die 1797 gegründete Akademie Shoheiko, sowie die 1863 gegründete Fremdsprachenschule Kaiseijo und die 1860 gegründete Medizinalschule Igakko. Vor diesem Hintergrund wurde die erste Universität des Kaiserreichs errichtet.

4 Gleich nach seiner Heimkehr beteiligte sich Takane 1900 an der Revision der Satzungen der Juristischen Fakultät in Kyoto, die bis dahin identisch mit denjenigen in Tokyo gewesen waren.

senschaft“ (Takane 1902, 7). Die Universität solle dafür eine sowohl von der Gesellschaft als auch von der Politik unabhängige Institution sein, der ein vollständiges Selbstbestimmungsrecht zustehe. Auf der Suche nach einem Vorbild für das Hochschulwesen Japans kontrastiert er das Hochschulwesen Deutschlands und Frankreichs. Deutschland, das den Universitäten als Auftrag primär die Forschung zuschreibe, gewähre diesen Institutionen weitreichende Freiheiten – die Lehrfreiheit, die Lernfreiheit und die Freizügigkeit der Professoren –, was der Grund für Deutschlands Vormacht in der akademischen Welt sei (vgl. ebd., 12). Frankreich, das den Universitäten als Auftrag die Lehre – genauer die Vorbereitung auf die Staatsprüfungen – zuschreibe, halte hingegen die Einmischung des Staats in akademische Angelegenheiten für selbstverständlich (vgl. ebd., 40). Takane war der Ansicht, dass das japanische Hochschulwesen eine Reform nach deutschem Vorbild vornehmen sollte, bei der das Selbstbestimmungsrecht der Lehrstuhlbesetzung in Hinsicht auf die akademische Autonomie großes Gewicht bekommen sollte (vgl. ebd., 11).

Es ist dabei beachtenswert, dass Takanes Reformplan in Personalangelegenheiten eine große Herausforderung angesichts der bestehenden Gesetzgebung darstellte, denn das *Gesetz für die Kaiserliche Universität* von 1886 hatte des Kaisers Alleinmacht hervorgehoben. Gemäß diesem Gesetz lag das Recht einen Rektor zu ernennen in der Hand des Kaisers, wobei der Rektor in der Ausübung seines Amtes dem Kultusminister unterstellt war. Das Recht, einen Dekan oder einen Professor zu ernennen, lag in der Hand des Kultusministers, wobei der Dekan in der Ausübung seines Amtes dem Rektor unterstellt war.

Takane legte zwar einen Entwurf vor, wie das an des Kaisers Alleinherrschaft orientierte Gesetz nach deutschem Vorbild zu revidieren sei, er bezog sich aber auf das

Es wurden darin die Lehrpläne der Fakultät gründlich überarbeitet, um die Forschungsfreiheit zu betonen: Die Revision institutionalisierte Seminare zur freien Erörterung und Untersuchung und zur praktischen Übung und führte auf der Grundlage der institutionalisierten Seminare die wissenschaftliche Arbeit ein, um bei den Studierenden den forschenden Geist und die angewandten Fähigkeiten zu fördern (vgl. Universität Kyoto 1997, 244). Aufgrund dieser Reform bezeichnet Masahide Miyasaka Takane (2001, 321) als Begründer des Humboldt'schen Ideals im japanischen Hochschulwesen. Diese Bezeichnung ist allerdings mit dem Vorbehalt zu versehen, dass Takane den Begriff „Humboldt'sches Ideal“ in seinen Schriften nirgends verwendet. Der Begriff „Humboldt'sches Universitätsideal“ taucht in Japan zum ersten Mal erst 1913 auf (vgl. Ushioji 2008, 199). Diese Tatsache deckt sich mit dem Hinweis Sylvia Paletscheks (2001, 103), dass der Rekurs auf Wilhelm von Humboldt bei geläufigen Wendungen wie „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre, die eine zweckfreie Wissenschaftsproduktion ermöglicht“ oder „Funktion der Universität als Forschungsstätte“ erst in Eduard Sprangers Jubiläumsrede zum 100jährigen Bestehen der Berliner Universität 1910 seinen Anfang nahm. Der Deutschland-Aufenthalt der „Berliner Schule“, die sich für die Reform der Kaiserlichen Universität Kyoto nach dem Vorbild des deutschen Hochschulwesens engagierte, fällt in die Vorzeit der ‚Erfindung des Humboldt'schen Universitätsideals‘, womit den Mitgliedern der „Berliner Schule“ eine Rezeption dieses Ideals i. e. S. vor Ort gar nicht möglich war, wohl aber ein allgemeiner Rekurs auf die deutsche Universität und ihre Ideale.

deutsche Vorbild nicht in vollem Ausmaß, sondern nur in willkürlicher Verkürzung. Er schrieb beispielsweise, dass nach deutschem Vorbild der Berufung eines Professors die Empfehlung der Fakultätssitzung zugrunde liegen solle, ohne jedoch hinzufügen, dass die Kultusminister der deutschen Einzelstaaten einen Professor an den Universitäten ihres Landes auch unabhängig von den Empfehlungen der Fakultät ernennen konnte.⁵

2.2 Etablierung der akademischen Autonomie als Gewohnheitsrecht

Die an der akademischen Autonomie orientierte Reform der Kaiserlichen Universität Kyoto, welche die „Berliner Schule“ als Abgrenzung gegenüber der Universität in Tokyo angestrebt hatte, wurde bald eingestellt. Der Grund dafür war die vergleichsweise geringe Erfolgsquote am Staatsexamen unter den Jura-Studierenden in Kyoto. Im Jahre 1907 legte Takane seine Stelle in Kyoto nieder, und die von ihm initiierte Reform der Lehrpläne, die mit ihrer Orientierung an der Forschungsfreiheit der Kaiserlichen Universität Kyoto ihre anfängliche Profilierung verliehen hatte, wurde rückgängig gemacht. Die Praxis der akademischen Autonomie verschwand jedoch nicht gänzlich aus Kyoto. Takanes Reformvorschläge in Personalangelegenheiten etablierten sich in Kyoto innerhalb eines Jahrzehnts als Gewohnheitsrecht, ohne jedoch formell als Recht verankert zu werden (vgl. Ienaga 1962, 36). Takanes Vermächtnis stellte dabei nicht bloß eine Eigenheit der Juristischen Fakultät dar, sondern war ein allgemeines Charakteristikum der Kaiserlichen Universität Kyoto (vgl. Zanba 1904, 9). Das eingeschränkte Recht, das zwar *de facto* ausgeübt wurde, aber sich nicht *de jure* einfordern ließ, bereitete den Boden, auf dem sich 1913 unter dem Rektorat von Sawayanagi der Zwischenfall an der Kaiserlichen Universität Kyoto abspielen sollte.

3 Sawyanagis Werdegang zum Rektor der Kaiserlichen Universität Kyoto

3.1 Karriere als Beamter des Kultusministeriums

Sawyanagis berufliche Laufbahn begann mit Anstellungen als Staatsbeamter. Weil er während seiner Studienzeit an der Kaiserlichen Universität Tokyo ein Stipendium des Kultusministeriums bezogen hatte, war er verpflichtet, gleich nach

5 Takanes mangelhafte Darstellung der deutschen Rechtsverhältnisse von 1902 entsprang nicht einer zufälligen Unkenntnis, sondern wohl eher seiner festen Absicht. Denn das universitäre Rechtsverhältnis in Deutschland war bereits 1872 anhand des Übersetzungswerks von Johann Kaspar Bluntschli *Allgemeinem Staatsrecht* in japanischer Sprache greifbar. Dieses Werk gibt das deutsche Original in der dritten Auflage (1863) wortgetreu wieder: „Den Facultäten, welche mit dem Gang und den Bedürfnissen der Wissenschaft genauer vertraut und mit den kundigen und tauglichen Personen näher bekannt sind, gebührt wohl ein Vorschlags- und Begutachtungsrecht: aber der Staat darf nicht an ihre Ansicht gebunden werden“ (Bluntschli 1863, 364; 1872, 49).

dem Studienabschluss eine Stelle am Kultusministerium anzutreten. Seit Anbeginn seines Beamtenlebens 1888 war er zugleich engagiert in Forschungsarbeiten über die Bildungspraxis und das Bildungssystem. In einer vergleichenden Studie zwischen öffentlichen und privaten Schulen präsentierte er als 26jähriger Staatsbeamter mit dem bestehenden Gesetz konforme Reformvorschläge für die Privatschulen. Darin ließ er bereits eine reformpädagogische Überzeugung anklingen, so zum Beispiel in seiner Behauptung, „das Ziel der Schulen ist vom Unterricht zur Erziehung zu verschieben“ (Sawayanagi 1890, 59).

In den 1890er Jahren arbeitete Sawayanagi an zwei Mittelschulen, dann an zwei Oberschulen nacheinander jeweils als Direktor. In dieser Phase versuchte er das Ideal des Erziehers auszuarbeiten. Er veröffentlichte 1895 das Resultat seiner Überlegungen in Form eines Buchs unter dem Titel *Erziehergeist*, in dem er Johann Heinrich Pestalozzi ins Zentrum rückt. Daraufhin übersetzte er 1896 anlässlich von Pestalozzis 150. Geburtstag eine Pestalozzi-Biographie ins Japanische, die einer japanischen Leser*innenschaft ein konkretes Bild des Erziehers vermitteln sollte.

Sawayanagi unternahm 1902 seine erste Auslandsreise, um an einer Konferenz in Hamburg teilzunehmen. Seither pflegte er sich in Bildungsfragen immer wieder im positiven Sinne auf Deutschland zu beziehen. Auf dem Rückweg von Hamburg machte er auch einen Abstecher nach London, wo er Cecil Reddie und dessen Abbotsholme School kennen lernte. Die Materialien über die Abbotsholme School, die er während seines Londoner Aufenthalts sammelte und nach Japan mitbrachte, markieren den Beginn der Rezeption westlicher Reformpädagogik in Japan (vgl. Nitta 2006, 96).

Sawayanagi wurde 1906 Vize-Kultusminister und stand damit auf dem Höhepunkt seiner Beamtenkarriere. Kurz darauf erreichte auch seine schriftstellerische Tätigkeit einen Höhepunkt. Mit seinem Buch *Praktische Pädagogik* provozierte er 1909 landesweit eine Debatte über das Wesen der Pädagogik. Er ging dabei von der Einschätzung aus, dass die herkömmliche Pädagogik „zu abstrakt“ (Sawayanagi 1909a, 1) sei, „zu fern von der Realität“ (ebd., 14), „zu willkürlich“ (ebd., 32), und „zu ignorant gegenüber bestehenden Problemen“ (ebd., 39). Aufgrund dieser Einschätzung schlug er vor, die herkömmliche Pädagogik durch eine praktische Pädagogik zu ersetzen, die sich der empirischen Suche nach Lösungen der in Wirklichkeit bestehenden konkreten Probleme verpflichtet (vgl. ebd., 56).

3.2 Sawayanagis Haltung zur Reform des Hochschulwesens und seine Wirkung als Rektor in Tohoku

In den 1910er Jahren, und damit auf dem Höhepunkt der liberal orientierten Zeitströmung, entwickelte sich an den Kaiserlichen Universitäten ein lebhafter Diskurs über die akademische Selbstverwaltung der Universitäten als Voraussetzung der akademischen Freiheit. Der Streitpunkt dabei war vornehmlich die Er-

nennungswise des Rektors. Die Professoren wollten nicht mehr mit einer vom Kultusminister ernannten außeruniversitären Person im Rektorenamt vorliebnehmen, sondern bestanden auf einem unter den Universitätsangehörigen gewählten Kollegen. Als Vorbild genannt wurde immer wieder das System in Deutschland, wo der Rektor durch die kollegiale Wahl der Professoren bestimmt wurde (vgl. N. N. 1912, 40).

Sawayanagi wurde 1911 vom Kultusminister zum Rektor an der Kaiserlichen Universität Tohoku berufen. Die administrative Arbeit an der Hochschule war für Sawayanagi zwar in der Praxis ein Novum, sie war ihm aber gedanklich überhaupt nicht fremd. Er hatte bereits lange seine Bedenken über die Situation der japanischen Universitäten gehegt. In einem Artikel über die Selbstverwaltung der Kaiserlichen Universität weist er als 25jähriger Staatsbeamter die von den Professoren vorgebrachten Argumente für die akademische Selbstverwaltung – zugunsten der akademischen Autonomie, zugunsten der finanziell sorgenfreien Durchführung langwieriger Forschung und zugunsten der Erhaltung des gesellschaftlichen Ansehens – alle als nicht überzeugend von der Hand (vgl. Sawayanagi 1889, 42). Sawayanagis Indifferenz gegenüber der akademischen Selbstverwaltung der Universitäten blieb auch nach der Wende zum 20. Jahrhundert unverändert. So behauptet er (1909b, 65ff.) in seinem 1909 veröffentlichten Essayband, es bestehe keine Sorge um die akademische Autonomie in Japan, denn nirgends sei die wissenschaftliche Forschung an den japanischen Universitäten politisch motiviert. Er betont dabei, dass er die akademische Autonomie zwar hochachte, dass er aber in Anbetracht der gegebenen Umstände keine Diskussion darüber für nötig halte. Nach seiner Einschätzung haben und hatten die japanischen Universitäten in Wirklichkeit sogar das Ernennungs- und Entlassungsrecht über Professuren, womit sie über ein ausreichendes Selbstbestimmungsrecht verfügten. Die modische Auseinandersetzung über die Selbstverwaltung der Universität, so Sawayanagi, sei deshalb als gegenstandslos zu beurteilen. Die Aufsicht des japanischen Kultusministers sei sogar zu verstärken nach dem Vorbild eines deutschen Kultusministers, der gegen den Willen der Universitätsangehörigen Professoren ernennen und entlassen konnte:

„man muss sehen, dass die Aufsicht des deutschen Kultusministers über die Universitäten viel strikter ist als jene des japanischen Kultusministers, wobei das wissenschaftliche Niveau der deutschen Universitäten auch jenes der anglo-amerikanischen Universitäten übertrifft“ (ebd., 69).

Schließlich ermahnt Sawayanagi die unzufriedenen Professoren in Japan, keine Anerkennung zusätzlicher Privilegien erzwingen zu wollen.

Als Rektor in Tohoku traf Sawayanagi 1912 die unkonventionelle Entscheidung, Frauen zum Studium zuzulassen. Während die Universitätsmitglieder in Tohoku aufgrund von Tradition und Gewohnheit auf dem Ausschluss der Frauen vom Studium bestanden, widersetzte sich Sawayanagi deren Argumentation mit dem

Argument, dass kein Gesetz den Ausschluss der Frauen vom Studium erzwingt. In der Zulassung der Frauen zum Studium decken sich also Sawayanagis Ansichten mit der liberalen Zeitströmung. Aufgrund der ambivalenten Auffassung von Autoritarismus und Liberalismus im japanischen Hochschulwesen schwenkte jedoch Sawayanagis Reformkurs bald – scheinbar – in die der Zeitströmung entgegengesetzte Richtung ein.

4 Der Sawayanagi-Zwischenfall an der Kaiserlichen Universität Kyoto

4.1 Sawayanagis Berufung zum Rektorenamt in Kyoto und die bildungspolitische Lage

Der Kultusminister Yoshito Okuda (1860-1917), der im Februar 1913 ernannt wurde, erklärte bei seinem Amtsantritt, dass er die Maßnahmen zur Kostenreduktion im Hochschulwesen insgesamt, aber insbesondere zur Kostenreduktion an den Kaiserlichen Universitäten als seine dringendste Aufgabe betrachte. Sawayanagis Berufung zum Rektorenamt in Kyoto fiel in den Mai 1913, und damit gerade in den Zeitraum, in dem der Kultusminister einerseits die Kostenreduktion an den Kaiserlichen Universitäten anstrebte und die Professoren der Kaiserlichen Universitäten andererseits um die Bestätigung ihres Selbstbestimmungsrechts kämpften. Sawayanagi, ein vom Kultusminister ernannter außer-universitärer Rektor, erhielt keinen warmen Empfang in Kyoto. Am ersten Amtstag wurde er von einem Professor der Juristischen Fakultät gefragt, ob man im Fall einer Meinungsverschiedenheit zwischen dem Rektor und den Professoren Beschlüsse durch Mehrheit fassen soll. Darauf erwiderte Sawayanagi unverhohlen, dass man an einer Universität Beschlüsse nicht durch Mehrheit fassen soll, denn die Mehrheit vertrete nicht immer das Gerechte (vgl. N. N. 1913, 38).

In seiner Amtsantrittsrede in Kyoto brachte Sawayanagi seine lang gehegten Sorgen um das wissenschaftliche Niveau des japanischen Hochschulwesens zum Ausdruck. Er wolle deshalb gemäß dem Leistungsprinzip eine Reform der Kaiserlichen Universität Kyoto vornehmen, wobei er kein Verständnis für Konventionen wie die Berufung zur Professur gleich nach der Rückkehr aus dem staatlich finanzierten Studienaufenthalt im Ausland und die Verleihung des Dokortitels ein Jahr nach der Berufung zur Professur zeigte (vgl. Universität Kyoto 2000, 236). In seinem Artikel *Die Autorität des Professors*, den er anlässlich seines Amtsantritts als Rektor verfasste, nannte er vier Bedingungen, die jeder Professor zu erfüllen habe: Als erstklassiger Wissenschaftler soll der Professor ein bestimmtes Fach vertreten, ununterbrochen forschen, originelle Theorien aufstellen und zum Fortschritt der Wissenschaft beitragen. Ein Professor, der im Alter diese vier Bedingungen nicht

mehr erfüllt, solle deshalb freiwillig zurücktreten, um dem Nachwuchs Platz zu machen (vgl. Sawayanagi 1913b, 196ff.).

4.2 Ablauf des Sawayanagi-Zwischenfalls

Zur Hebung des wissenschaftlichen Niveaus nahm Sawayanagi zwei Monate nach seinem Amtsantritt einen drastischen Eingriff vor. Er unterhielt sich vertraulich mit sieben einzelnen Professoren über die Belebung der Universität als eine dringende Angelegenheit sowohl für den Fortschritt der Wissenschaften als auch für den Fortschritt des Staats, und legte ihnen aufgrund des Leistungsprinzips nahe, freiwillig ihren Ruhestand zu beantragen. Alle sieben Professoren erklärten sich damit einverstanden, und alle reichten sogleich ihr Ruhestandsgesuch ein (vgl. Sawayanagi 1913a, 439). Damit nahm eine Episode ihren Lauf, die als „Sawayanagi-Zwischenfall“ in die Geschichte des universitären Selbstbestimmungsrechts Japans einging.

Sawayanagis Handlung versetzte die Universität in große Unruhe, namentlich die Jura-Professoren, die das Primat der Fakultätssitzungen bei Personalangelegenheiten als Gewohnheitsrecht etabliert hatten. Die Professoren der Juristischen Fakultät, unter denen niemand zum Ruhestand aufgefordert worden war, reichten beim Rektor alsbald eine schriftliche Stellungnahme des Inhalts ein, dass die Ernennung und die Entlassung eines Professors die Zustimmung der jeweiligen Fakultätssitzung benötigen. In ihrer Verlautbarung begründeten sie das Zustimmungsrecht der Fakultätssitzung bei Personalangelegenheiten als Voraussetzung der akademischen Freiheit und Selbstverwaltung und zählten drei Argumente auf, die gegen eigenmächtige Entscheidungen eines Rektors bei Personalangelegenheiten sprächen. Erstens hemme eine durch den Rektor angezweifelte Professur die uneingeschränkte Forschung des Professors, was zur Stagnation der Wissenschaft führe. Zweitens könne die wissenschaftliche Leistung eines Professors fachgerecht nicht durch den Rektor, sondern einzig durch die Professoren der jeweiligen Fakultät bewertet werden. Drittens senke eines Rektors willkürliche Entscheidung bei Personalangelegenheiten das Ansehen der Professur unter den Studierenden und in der Gesellschaft, was das Ansehen der Wissenschaft an sich beschädige. Aus diesen Argumenten zogen die Professoren der Juristischen Fakultät den Schluss, dass aufgrund der gewohnheitsgemäß etablierten Empfehlung der Fakultätssitzung bei der Ernennung eines Professors auch die Zustimmung der Fakultätssitzung bei der Entlassung eines Professors zu fordern sei (vgl. N.N. 1914a, 32). Sawayanagi erwiderte schriftlich, dass das bestehende Gesetz nirgends das Zustimmungsrecht der jeweiligen Fakultätssitzung bei der Ernennung und der Entlassung eines Professors erwähne. Die Annahme der Forderung der Juristischen Fakultät setze deshalb eine Revision des bestehenden Gesetzes voraus, was in absehbarer Zeit jedoch nicht zu realisieren sei (vgl. ebd.).

Die Professoren der Juristischen Fakultät überstellten dem Rektor eine schriftliche Replik, wonach sie nicht die Revision des bestehenden Gesetzes anstrebten, sondern nur dessen flexible Handhabung. Unter dem Status quo übe die Fakultätssitzung das Empfehlungsrecht bei der Ernennung eines Professors aufgrund der gewohnheitsmäßig etablierten Handhabung des bestehenden Gesetzes aus, weshalb die Fakultätssitzung das Zustimmungsrecht auch bei der Entlassung eines Professors ausüben können sollte. Dabei verwiesen sie auf das deutsche Beispiel. In Deutschland habe der Fakultätsrat das Empfehlungsrecht bei der Ernennung eines Professors. Wer unter den von der Fakultät empfohlenen drei Kandidaten ernannt werde, erhalte eine Festanstellung, die die Möglichkeit der Entlassung ausschließe (vgl. ebd., 33). Hier beziehen sich die Professoren auf das deutsche Beispiel als Beleg, dass der Beschluss der Fakultät im Ausland die entscheidende Rolle spiele.

Sawayanagi und die Professoren der Juristischen Fakultät verhandelten am Anfang 1914 erneut über die Befugnisse der Fakultät, kamen jedoch zu keiner Einigung. Daraufhin reichten alle neunzehn Professoren der Juristischen Fakultät bei Sawayanagi ihre Entlassungsgesuche ein. Sawayanagi schrieb seinerseits ein Rücktrittsgesuch und fuhr nach Tokyo. Nach seiner Ankunft in Tokyo verlautbarte Sawayanagi in einer Pressekonferenz seine unumstößliche Ansicht zur Selbstbestimmung der Universität: wenn der Rektor bloß den Beschluss der Fakultätssitzung an den Kultusminister weiterzuleiten habe, besitze der Rektor keine Befugnisse. In diesem Fall sei der Rektor eine inhaltsleere Galionsfigur, was der Bestimmung des Gesetzes widerspreche. Der Rektor respektiere zwar die Idee der Selbstverwaltung der Universität, aber die Realisation dieser Idee setze die Revision des Gesetzes voraus. Zu diesem Zeitpunkt schien Sawayanagi der festen Überzeugung zu sein, dass der Kultusminister ihm den Rücken decken werde. Er äußerte nämlich: „Wir verlassen uns jetzt auf den Beschluss des Kultusministers. Der Kultusminister widersetzt sich bekanntlich strikt dem Bestimmungsrecht der Fakultätssitzung unter dem bestehenden Gesetz. Der Beschluss wird also rasch fallen“ (N.N. 1914b, 39). In Anwesenheit von Sawayanagi und siebzehn Professoren der Juristischen Fakultät (zwei Professoren fehlten wegen Krankheit) legte der Kultusminister Okuda als Schlichter in diesem Konflikt seinen Beschluss in Form eines Memorandums vor: „die Vereinbarung zwischen dem Rektor und der Fakultätssitzung bei Ernennung und Entlassung eines Professors ist angemessen und auch rechtens“. Der Kultusminister erkannte damit erstmals offiziell die bisherige gewohnheitsmäßige Handhabung an. Diese Anerkennung der Befugnisse der Fakultät war hinsichtlich der akademischen Autonomie ein bedeutsames Ereignis in der Geschichte der japanischen Universitäten.

Der Kultusminister, der sich im Memorandum entgegen Sawayanagis zuversichtlicher Prognose auf die Seite der Professoren schlug, war innerlich zerrissen. Er war zwar dezidiert der Ansicht, dass das bestehende Gesetz zu beachten sei, aber

befürchtete zugleich, dass die gebieterische Verwerfung der Forderung der Professoren Unruhe an weiteren Universitäten hervorrufen könnte. Das Memorandum, mit Absicht undeutlich formuliert, war eine Notlösung. Auf die Frage eines Abgeordneten im Parlament, was mit dem gesetzwidrigen Memorandum gemeint sei, antwortete der Kultusminister, dass eine „Vereinbarung mit der Fakultätssitzung“ zwar damit geduldet, jedoch keineswegs gefordert sei (vgl. N.N. 1914c, 38). Im März 1914 legte Okuda das Amt des Kultusministers nieder und entzog sich damit der Verantwortung, als Verfasser des Memorandums das weitere Vorgehen in diesem Konflikt zu regeln (vgl. N.N. 1914d, 39). Sawayanagi setzte darauf im April einen Schlussstrich unter seine Beamtenkarriere.

4.3 Ideengeschichtliche Einordnung des Sawayanagi-Zwischenfalls

Hinsichtlich der Reform der Kaiserlichen Universität Kyoto stimmte Sawayanagi mit den Professoren der Juristischen Fakultät in folgenden drei Punkten überein: die akademische Selbstverwaltung der Kaiserlichen Universität sei ein erstrebenswertes Ziel, die Hebung des wissenschaftlichen Niveaus sei eine dringliche Aufgabe der Kaiserlichen Universität, und das deutsche Hochschulwesen sei ein ideales Vorbild. Sawayanagi und die Professoren der Juristischen Fakultät fanden jedoch keine Übereinstimmung darüber, wie die Reform anzugehen sei.

Erstens: Die Professoren der Juristischen Fakultät strebten nach der akademischen Selbstverwaltung der Kaiserlichen Universität, weil sie diese für eine Vorbedingung der akademischen Autonomie hielten. Sawayanagi anerkannte zwar, dass die akademische Selbstverwaltung der Kaiserlichen Universität eines Tages zustande kommen werde, meinte aber zugleich, dass die akademische Autonomie der Kaiserlichen Universität bereits sichergestellt sei.

Zweitens: Sawayanagi war der Auffassung, dass die Kaiserliche Universität zur Hebung ihres wissenschaftlichen Niveaus über ein Verfahren zur Selbstkorrektur verfügen müsse. Genauer: Die Kaiserliche Universität habe aufgrund der akademischen Autonomie eigenständig ein Verfahren zur Amtsenthebung inkompetenter Professoren einzurichten, damit diese Professoren dem Leistungsprinzip entsprechend dem Nachwuchs Platz machen konnten. Die Professoren in Kyoto räumten zwar die Notwendigkeit eines solchen Verfahrens ein, aber dessen Einführung war noch nicht abzusehen. In dieser Lage übte Sawayanagi seinerseits, gestützt auf das bestehende Gesetz, die Befugnisse des Rektors aus, indem er sieben Professoren den Übertritt in den Ruhestand nahelegte.

Drittens: Sowohl Sawayanagi als auch die Professoren der Juristischen Fakultät wollten sich das deutsche Hochschulwesen zum Vorbild für Japan nehmen, weil das wissenschaftliche Niveau Deutschlands als das höchste der Welt galt. Die Auffassungen der beiden Parteien über das deutsche Vorbild gingen jedoch auseinander. Während Sawayanagi das deutsche Hochschulwesen rigoros und pedantisch in seinem vollen Ausmaß – auch seine Abhängigkeit vom Minister zur Kenntnis

nehmend – betrachtete, sahen es die Professoren der Juristischen Fakultät partiell und willkürlich verkürzt, beispielsweise um die Kenntnis von seiner Abhängigkeit vom Kultusminister. Bei der Beschreibung des deutschen Systems zitierten die Professoren der Juristischen Fakultät denn auch einzig das Empfehlungsrecht des Fakultätsrats bei der Ernennung eines Professors in Deutschland, während Sawayanagi dazu auch das Ernennungsrecht des deutschen Kultusministers erwähnte, das nicht an die Empfehlung der Fakultät gebunden war.

Sawayanagi maß der Gesetzestreue das höchste Gewicht bei. Sein Prinzip der Gesetzestreue war zugleich verankert in seiner unverbrüchlichen Hingabe an die Erhaltung der japanischen Reichsidee. Für einen Vortrag über *Education in Japan* in Großbritannien verfasste er 1906 ein Manuskript in englischer Sprache, das 1910 in japanischer Sprache erschien. Darin widmet er sechzehn Seiten dem Verhältnis zwischen der Erziehung und dem Kaisersystem, um der Welt außerhalb Japans die Eigenheit der japanischen Erziehung verständlich zu machen. Er räumt darin ein, dass Japan seine Entwicklung in mancher Hinsicht dem Ausland verdanke, fügt jedoch sogleich auch hinzu, dass Japan über eine einzigartige Staatsform verfüge, auf die alle Japaner stolz seien, denn die Kaiserfamilie, die das Land seit urvor-denklicher Zeit in ununterbrochener Herrschaft regiere, stamme direkt von der Sonnengöttin Amaterasu ab (vgl. Sawayanagi 1910, 98). Es sei deshalb selbstverständlich, dass alle Japaner sich voller Freude dem Kaiser unterwürfen. Das Ideal der japanischen Schulerziehung sei nicht zufällig im *Kaiserlichen Erziehungsedikt* verkörpert (vgl. ebd., 97), das 1890 zur Förderung der Reichsidee in der schuli-schen Erziehung erlassen worden war. Sawayanagi vertrat damit das Erziehungs-verständnis des Edikts, dessen erklärte Absicht in der Formung von Untertanen zur Festigung des japanischen Kaiserreichs bestand.

Der Sawayanagi-Zwischenfall wird in der Regel als Konflikt zwischen einem herrschsüchtigen Rektor und nach Autonomie bestrebten Professoren dargestellt. In Wahrheit ging es vielmehr um den Konflikt zwischen Verfechtern des gesetzten Rechts und des Gewohnheitsrechts. Die Gesetzestreue des Rektors beruhte zudem letztlich auf der japanischen Reichsidee. Den Sawayanagi-Zwischenfall, der die erstmals offizielle Anerkennung des Gewohnheitsrechts zur Folge hatte, nahmen die Professoren in Kyoto zum Anlass, die Ausweitung der Befugnisse zu forcieren. Sie erhöhten ihre Anstrengungen, den Rektor durch die Universitätsangehörigen wählen zu lassen (vgl. Watanabe 1980, 31), und der neue Rektor in Kyoto wurde 1915 in der Tat gemäß der Empfehlung der Universitätsangehörigen ernannt. Damit wurde die Kaiserliche Universität Kyoto zur ersten Universität in Japan, die ihren Rektor selbst wählte.

5 Sawayanagis Engagement für die Autonomie nach dem Sawayanagi-Zwischenfall

5.1 Beiträge zur Hochschulreform

Sawayanagi nahm den Zwischenfall keineswegs zum Anlass, künftig über die Hochschulreform zu schweigen. Als Autor und Berater äußerte er sich weiterhin zum Thema. Seinen Wortmeldungen in Essays und in Ausschuss-Sitzungen ist unmissverständlich zu entnehmen, dass seine Ansichten zur Hochschulreform nicht die geringste Änderung erfahren hatten.

Seine Äußerungen zur Hochschulreform in seinem 1915 veröffentlichten Essayband liegen auf derselben Linie wie diejenigen in seinem Essayband von 1909. Er blieb bei der Auffassung, dass in Japan die akademische Autonomie im Sinne der Unabhängigkeit von politischer Einmischung bereits verwirklicht sei und vermerkte dabei kritisch, dass sich vielmehr etliche Wissenschaftler der Politik anzubiedern versuchten (vgl. Sawayanagi 1915, 177f.). Weiterhin bekundete er öffentlich seine Sorge um das wissenschaftliche Niveau im japanischen Hochschulwesen. Um den wissenschaftlichen Fortschritt zu beflügeln, ermutigte er die japanischen Wissenschaftler, ihrer Forschung mit schöpferischer Freude nachzugehen. Denn: Während die Wissenschaftler im Westen, wo die Wissenschaften fortgeschritten waren, ihrer Forschung mit Freude nachgingen, legten die Wissenschaftler in Japan, wo die westlichen Wissenschaften erst einmal rezipiert werden mussten, keine solche Freude an den Tag (vgl. ebd., 121f.).

Er wiederholte auch seinen Aufruf, dass ältere Professoren mit nicht mehr hinreichender wissenschaftlicher Leistung zur Hebung des wissenschaftlichen Niveaus dem Nachwuchs Platz machen sollten (vgl. ebd., 93). In diesem Zusammenhang beharrte er auf dem Prinzip der wissenschaftlichen Publikationstätigkeit als Leistungsindikator und mahnte die Professoren, die neben der Lehre zur Forschung verpflichtet waren, die freiwillige Entscheidung des Rücktritts zu treffen, sobald sie den Anforderungen der wissenschaftlichen Publikationstätigkeit nicht mehr nachkommen konnten (vgl. ebd., 146f.). Um seine Ansichten zu bekräftigen, bezeichnete er nun die freiwillige Entscheidung der nicht mehr qualifizierten Professoren zum Ruhestand als Tugend, die das Ansehen der Universität in der Gesellschaft fördern könne (vgl. ebd., 95).

Sawayanagi, dessen Ansichten zur Hochschulreform unverändert geblieben waren, engagierte sich nach dem Zwischenfall auch weiter in ministeriellen Projekten zur Hochschulreform. Als das Kultusministerium 1918 einen Ausschuss zur Revision des Gesetzes zum Hochschulwesen einsetzte, berief es Sawayanagi als eines seiner fünfzehn Mitglieder und betraute ihn mit der Aufgabe, konkrete Reformentwürfe auszuarbeiten. In den zwei Grundsätzen, die Forschung als Aufgabe der Professoren zu betrachten und die Altersgrenze der Professoren festzulegen, spiegelte sich Sawayanagis ungebrochene Ambition, Reformen des Hochschulwe-

sens zugunsten der Hebung des wissenschaftlichen Niveaus vorzunehmen, auch wenn dies gewohnheitsmäßig etablierten Regeln zuwiderlief. Sawayanagis Berufung zum ministeriellen Ausschuss für die Hochschulreform ist zudem ein Beleg, dass das Kultusministerium Sawayanagis Ansichten zur Hochschulreform trotz des Memorandums von 1914 weiterhin unterstützte und weiterhin gewillt war, mit ihm für die Hochschulreform zusammenzuarbeiten.

5.2 Beiträge zur reformpädagogischen Bewegung

Auch wenn Sawayanagi den Zwischenfall nicht zum Anlass für einen Gesinnungswechsel über die Hochschulreform nahm, so wechselte er dennoch zu einer neuen Tätigkeit: Er verabschiedete sich von seiner Beamtenkarriere in der Bildungsverwaltung und brach als Privatperson zu einer neuen Karriere in der Bildungspraxis auf.

Sawayanagi, der einst als 26jähriger Staatsbeamter einen Reformplan für die Privatschulen in Anlehnung an die Reformpädagogik präsentiert hatte, gründete 1917 die private Seijo-Grundschule im Geist der Reformpädagogik. Diese Versuchsschule strebte ein ‚naturnahes‘ Erziehungsmilieu und eine Erziehungspraxis an, in der sich vor allem die Individualität des Kindes entfalten können sollte. Diese Schule wurde fortan zur Wiege und Hochburg der reformpädagogischen Bewegung Japans, indem ihre Lehrkräfte in der folgenden Zeit weitere Schulen im selben Geist gründeten und jeweils eine ähnliche Schulpraxis weiterverfolgten. Beachtenswert ist hierbei, dass die führenden Köpfe der reformpädagogischen Bewegung in Japan zugleich unangefochten das Kaisersystem als einzigartige und einzig mögliche Staatsform Japans vertraten (vgl. Ito 2011). Sawayanagi teilte diese Ideologie. Es versteht sich deshalb, dass er seine reformpädagogisch inspirierte Schule in Konformität mit dem bestehenden Gesetz für Privatschulen entwarf, genauso wie er die Hochschulreform in Konformität mit dem bestehenden Gesetz zur Kaiserlichen Universität angegangen war. In beiden Fällen diente die jeweilige Bildungsinstitution letztlich der Konsolidierung der japanischen Reichsidee. Eine eigenartige Ambivalenz besteht daher bei der ideengeschichtlichen Einordnung von Sawayanagis reformpädagogischem Ideal in der Kompatibilität einer liberal orientierten reformpädagogischen Schulpraxis mit der imperial ausgerichteten Erziehungsanschauung und auch völkischen Gesinnung des japanischen Kaiserstaats.

6 Widersprüchlichkeit als Grundelement der Reformbereitschaft

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sawayanagi sich ununterbrochen dafür einsetzte, mit Hilfe der liberal orientierten Zeitströmung seine innovative

Reformidee – auch unter Benutzung seines Amtes – zu verwirklichen. Er beharrte zugleich stets auf der Reichsidee, was in mancher Hinsicht als reaktionär und konservativ erscheint. Die Rollen, die Sawayanagi in den jeweiligen Reformbestrebungen – Universität und Schule – spielte, gingen als ‚gegensätzlich‘ in die japanische Bildungsgeschichte ein, obgleich seine Ansichten zur Reform stets dieselben geblieben waren. Seine Auffassung, dass die akademische Autonomie in Japan bereits gewährleistet sei, war ebenfalls eine Folge seiner Fixierung auf die Reichsidee. Die Kaiserlichen Universitäten waren gemäß dem Gesetz zur Kaiserlichen Universität ja ausschließlich mit Forschung befasst, die mit der Reichsidee konform ging.⁶

Der Grund für die vermeintliche Gegensätzlichkeit seiner Rollen liegt einzig im Unterschied, unter welcher Perspektive die Bildungsgeschichte die jeweilige Gelegenheit zu betrachten pflegt. Der Sawayanagi-Zwischenfall war ein bedeutsames Ereignis in Hinsicht auf das Selbstverwaltungsrecht im Hochschulwesen. In der Bildungsgeschichte wird der Zwischenfall aus der Perspektive der Verfechter des Selbstverwaltungsrechts dargestellt. Daraus spinnt die Bildungsgeschichte das Garn, wonach Sawayanagi als Bösewicht und Unterdrücker der liberalen Strömung die Professoren in Kyoto als Förderer dieser Strömung bekämpfte. Die Gründung der Seijo-Grundschule war von fundamentaler Bedeutung für die reformpädagogische Bewegung in Japan. Die Erziehungspraxis von Seijo ging in die Bildungsgeschichte ein, wobei die Erziehungspraxis überwiegend aus der Perspektive der Verfechter reformpädagogischer Ansätze dargestellt wird. Daraus entwickelt die Bildungsgeschichte eine Interpretation, wonach Sawayanagi als Förderer der liberalen Strömung auftrat. Der Grund für diese gegensätzlichen Deutungen der Sawayanagi zugeschriebenen Rollen ist vor allem in der Unzulänglichkeit der Deutungsmuster zu finden. Im Kern seiner Reformpläne stand bei Sawayanagi immer und jederzeit die Errichtung eines dem schöpferischen Forschen, beziehungsweise dem schöpferischen Lernen förderlichen Milieus, dem allerdings in beiden Fällen auch die Erhaltung des japanischen Kaiserreichs, seiner Strukturen und Gesetze, zugrunde lag.

6 Dies ist auch ein Grund dafür, dass John Dewey bei seinem Besuch der Kaiserlichen Universität Tokyo im Februar 1919 in Japan keine Bereitschaft für die Aufnahme der demokratischen Erziehung finden konnte. Dewey verkürzte deshalb seinen Japan-Aufenthalt auf zwei Monate und reiste weiter nach China, dies inmitten der Bewegung des *Vierten Mai* bzw. der Protestbewegung gegen den Versailler Vertrag. Dewey sah in dieser Bewegung eine Grundlage für die demokratische Erziehung und weilte bis zum Juli 1921 mehr als zwei Jahre in China.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Gedruckte Quellen

- Bluntschli, Johann Kaspar (1863³): Allgemeines Staatsrecht. Zweiter Band. München: Literarisch-Artistische Anstalt [Hiroyuki Kato (1874): Kokuho-Hanron. Tokyo: Kultusministerium].
- Kultusministerium (1886): Gesetz zur Kaiserlichen Universität. Tokyo: Kultusministerium.
- N. N. (1912): Die Probleme der Selbstverwaltung der Kaiserlichen Universitäten. In: *Kyoiku Jiron* 987, 40.
- N. N. (1913): Die Zeremonie des Amtsantritts des Rektors an der Kaiserlichen Universität. In: *Kyoiku Jiron* 1013, 38.
- N. N. (1914a): Der Verlauf des Zwischenfalls der Kaiserlichen Universität Kyoto. In: *Kyoiku Jiron* 1035, 31-32.
- N. N. (1914b): Der vollumfängliche Rücktritt in der Juristischen Fakultät der Kaiserlichen Universität. In: *Kyoiku Jiron* 1036, 38-39.
- N. N. (1914c): Das Problem der Kaiserlichen Universität und der vier Professoren. In: *Kyoiku Jiron* 1039, 38.
- N. N. (1914d): Das neue Problem des Rektors der Kaiserlichen Universität Kyoto. In: *Kyoiku Jiron* 1043, 39.
- Sawayanagi, Masataro (1889): Ein Einwand gegen das Gesetz zur Erhaltung der Kaiserlichen Universitäten. In: Masataro Sawayanagi (1978): *Sämtliche Werke*. Dritter Band. Tokyo: Kokudoshya, 41-45.
- Sawayanagi, Masataro (1890): Eine vergleichende Studie zwischen öffentlichen und privaten Schulen. Tokyo: Tetsugaku-Shoin.
- Sawayanagi, Masataro (1909a): *Praktische Pädagogik*. Tokyo: Dobunkan.
- Sawayanagi, Masataro (1909b): *Essays (Taikoroku)*. Tokyo: Heigoshya.
- Sawayanagi, Masataro (1910): *Erziehung unseres Landes*. Tokyo: Dobunkan.
- Sawayanagi, Masataro (1913a): Brief an Nobuaki Makino. In: Masataro Sawayanagi (1980): *Sämtliche Werke*. Zehnter Band. Tokyo: Kokudoshya, 439.
- Sawayanagi, Masataro (1913b): Die Autorität des Professors. In: Masataro Sawayanagi (1978): *Sämtliche Werke*. Dritter Band. Tokyo: Kokudoshya, 195-201.
- Sawayanagi, Masataro (1915): *Essays (Zuikan Zuiso)*. Tokyo: Fuzanbo.
- Takane, Yoshito (1902): *Meine Einschätzung zum Hochschulwesen*. Tokyo: Hobunkan.
- Universität Kyoto (1997): *100 Jahre Universität Kyoto*. Abteilungen I. Kyoto: Universität Kyoto.
- Universität Kyoto (2000): *100 Jahre Universität Kyoto*. Dossier II. Kyoto: Universität Kyoto.
- Zanba, Kenzen (1903): *Die Universitäten in Tokyo und Kyoto*. Tokyo: Mihiro.

Literatur

- Fukunishi, Nobuyuki (1984): Der Sawayanagi-Zwischenfall und die Selbstverwaltung der Universität. In: *Japans Bildungsgeschichte*. Dritter Band. Tokyo: Daiichihoki, 284-307.
- Ienaga, Saburo (1962): *Die Geschichte der Freiheit der Universität*. Tokyo: Haniwa.
- Ito, Toshiko (2011): Das Kaiserbildnis und die Förderung der nationalen Gesinnung. In: *Pädagogische Rundschau* 65, 577-589.
- Matsuo, Takayoshi (1994): Der Hergang des Sawayanagi-Zwischenfalls. In: *Tachibana Women's University Bulletin* 21, 1-34.
- Miyasaka, Masahide (2001): Humboldts Modell als eine Basis der Gründung von Universitäten in Japan? In: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): *Humboldt International*. Basel: Schwabe, 313-322.
- Nitta, Yoshiyuki (2006): Masataro Sawayanagi. Kyoto: Minerva.
- Paletschek, Sylvia (2001): Verbreitete sich ein „Humboldt'sches Modell“ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? In: Rainer Christoph Schwinges (Hrsg.): *Humboldt International*. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe, 75-104.

- Sato, Hideo (1979): Masataro Sawayanagi als Staatsbeamter. In: Masataro Sawayanagi: Sämtliche Werke. Sonderband. Tokyo: Kokudoshya, 239-250.
- Ushioji, Morikazu (2008): Abschied vom Humboldt'schen Ideal. Tokyo: Toshindo.
- Watanabe, Sosuke (1980): A Reflection on the Sawayanagi Case at the Imperial University of Kyoto. In: Research in Higher Education 8, 31-48.

Autorin

Ito, Toshiko, Prof. Dr.

Mie University (Japan)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Historische Bildungsforschung (u. a. Wirkungsgeschichte und Rezeptionsgeschichte der Erziehungsideen) und international vergleichende Berufsbildungsforschung

Anschrift:

Mie University

Faculty of Education

Kurimamachiya-cho 1577

Tsu 514-8507 Mie

Japan

E-Mail-Adresse: itoshiko@edu.mie-u.ac.jp

III Strukturelemente deutscher Hochschulentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert

Jonas Flöter

„Ausdruck des jeweiligen Gesamtfortschritts der Wissenschaften“. Karl Lamprechts (1856-1915) Überlegungen zur Reform der Universität

1 Einleitung

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte sich das humboldtsche Universitätsmodell, das in Preußen am Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden war, zu einem Modell entwickelt, das in verschiedenen Ausprägungen zunächst in anderen deutschen Staaten, schließlich auch in allen europäischen Staaten und in Nordamerika, Anwendung fand. Die Ideen der Einheit von Forschung und Lehre und der forschungsbasierten Lehre, die gleichermaßen auf dem Wissenschaftsverständnis der Aufklärung und der Bildungsidee des Neuhumanismus beruhten, hatten sich zu allgemeingültigen internationalen Leitlinien entwickelt. Selbst die französischen Universitäten, die seit Ende des 18. Jahrhunderts einen eigenständigen Weg eingeschlagen hatten, orientierten sich am Ende des 19. Jahrhunderts am preußisch-deutschen Modell.

Motor des humboldtschen Universitätsmodells waren die Geisteswissenschaften, die in den philosophischen Fakultäten angesiedelt waren. Diese Entwicklung veränderte die traditionelle Struktur der Universitäten grundlegend. Während die Zahl der Studenten – und seit 1900 auch der Studentinnen – an den philosophischen Fakultäten während des 19. Jahrhunderts stetig stieg, sanken die Zahlen vor allem an den theologischen Fakultäten. Ende des 19. Jahrhunderts überstieg die Zahl der Studenten an den philosophischen Fakultäten erstmals die an den juristischen Fakultäten (vgl. Charle 2004, 63ff.).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kristallisierten sich jedoch an den deutschen Universitäten auch die strukturellen und personellen Probleme immer stärker heraus, die von Beginn an durch die Verankerung von nur vier Fakultäten angelegt waren. Strukturell hatten die modernen Naturwissenschaften und die Technikstudien keinen eigenen Platz an den Universitäten und waren den philosophischen Fakultäten zugeordnet. Auch personell setzte Mitte des 19. Jahrhunderts ein grundlegender Wandlungsprozess ein. Bei den Studenten veränderte sich die soziale Herkunft zwar vorerst kaum – sie entstammten vorzugsweise dem Bildungsbürgertum und

dem Adel. Der Anspruch der Studenten an ein Universitätsstudium war aber im Wandel begriffen. Das Studium sollte in erster Linie die Basis für eine akademisch fundierte berufliche Tätigkeit bilden. Entsprechend stieg beispielsweise der Anteil der Studenten kontinuierlich an, die das höhere Lehramt anstrebten (vgl. Titze 1981, 200ff.). Hinzu kam das einsetzende generelle Wachstum der Universitäten. Von der Reichgründung bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges verfünffachte sich fast die Zahl der Studenten und Studentinnen (vgl. Wehler 1995, 1211). Damit stieg die Zahl der sogenannten Brotgelehrten, die Friedrich Schiller 1789 in seiner Antrittsvorlesung noch verspottet hatte (vgl. Schiller 1789, 5).

Als ein Hemmnis für Innovationen in Forschung und Lehre stellten sich immer stärker die Hierarchisierung des Lehrkörpers und die damit verbundene alleinige Entscheidungsmacht der ordinierten Professoren heraus. Die Innovationskraft ging zunehmend von den Extraordinarien und Privatdozenten aus, deren Zahl kontinuierlich stieg. Insbesondere in den Naturwissenschaften und der Medizin trugen sie die Hauptlast in der Lehre und Forschung, waren an den Entscheidungen der Fakultäten aber nicht beteiligt. Diese Benachteiligung wurde durch die sich verschlechternden Berufungschancen auf ein Ordinariat noch verstärkt und führte nach 1900 zur Bewegung der Nichtordinarien (vgl. vom Bruch 1984, 72ff.).

Die rasante Entwicklung der Wissenschaften veränderte seit Mitte des 19. Jahrhunderts zudem das Verhältnis zwischen Universität und Staat. Die enormen finanziellen Mittel, die insbesondere für die Naturwissenschaften und die Medizin, aber auch für den Ausbau der geisteswissenschaftlichen Bibliotheken aufgebracht werden mussten, waren aus den traditionellen Finanzierungsquellen der Universitäten nicht mehr zu bestreiten. Die entstehenden Differenzen mussten mehr und mehr durch Sonderinvestitionen des Staats und privater Stifter ausgeglichen werden (vgl. Jarausch 1991, 313ff.; Charle 2004, 63ff.).

Der Historiker Karl Lamprecht agierte als Wissenschaftler und Wissenschaftsorganisator im Kontext jener Entwicklungen der deutschen Hochschullandschaft. Ausgehend von den wesentlichen Stationen seines akademischen Werdeganges werden im Folgenden die ideellen und organisatorischen Verflechtungen zwischen seiner Entwicklung als Kultur- und Sozialhistoriker und seinen Vorstellungen zur Neuausrichtung der Universität Leipzig aufgezeigt. Dabei verfolgte er keine grundlegende Strukturreform der Universität, sondern strebte vor allem innerhalb der Philosophischen Fakultät neue, institutionell untermauerte Verflechtungen in Forschung und Lehre an.

2 Wege zur Wissenschaft – Anmerkungen zur Biografie Karl Lamprechts

Karl Lamprecht hatte als Geschichtswissenschaftler und Universitätsprofessor eine Bilderbuchkarriere aufzuweisen. Der am 25. Februar 1856 in Jessen im Königreich

Sachsen geborene Lamprecht wuchs als Sohn des Pfarrers Carl Nathanael Lamprecht (1804-1878) in einem evangelischen Pfarrhaus auf. Er besuchte zunächst das Gymnasium in Wittenberg (1867/68) und wechselte 1869 an die Landesschule Pforta. Von dem offenbar vorgezeichneten Weg eines Studiums der Theologie und dem Beruf des Pfarrers wurde er durch den Rektor der Landesschule, dem Thukydides-Forscher und Geschichtslehrer Wilhelm Herbst (1825-1882), abgebracht und auf ein Studium der Geschichte und Klassischen Philologie verwiesen (vgl. Flöter 2015, 184ff.). Von 1874 bis 1877 studierte Lamprecht diese Fächer in Göttingen und wurde durch Julius Weizsäcker (1828-1889), Professor für Mittelalterliche Geschichte, in die quellenkritische Methode und die Quellenkunde sowie durch Ernst Bernheim (1850-1942) in die geschichtswissenschaftlichen Methoden eingeführt. Anschließend studierte er in Leipzig (1877/78), arbeitete dort am Aufbau des in diesem Jahr von dem Mittelalterhistoriker Carl von Noorden (1833-1883) begründeten Historischen Seminars der Universität Leipzig mit und wandte sich unter dem Einfluss des Nationalökonomen Wilhelm Roscher (1817-1887) der historisch ausgerichteten Wirtschaftsgeschichte zu. Angeregt durch Weizsäcker und Roscher legte Lamprecht 1878 seine Promotion zum Thema *Beiträge zur Geschichte des französischen Wirtschaftslebens im 11. Jahrhundert* vor. Während sich diese Arbeit weitgehend in den Bahnen einer wirtschaftsgeschichtlichen Darstellung bewegte, ging sein späteres wirtschaftsgeschichtliches Hauptwerk, das unter dem Titel *Deutsches Wirtschaftsleben im Mittelalter. Untersuchungen über die Entwicklung der materiellen Kultur des platten Landes auf Grund der Quellen zunächst des Mosellandes* 1885/86 in vier Bänden erschien, inhaltlich und methodisch weit darüber hinaus. Lamprecht ging es darum, in dieser umfassenden Untersuchung nicht allein aus historischer Perspektive wirtschaftliche Fragen zu klären, sondern die „materielle Kultur“ einer ganzen Landschaft in ihrer Gesamtheit zu erforschen und die ländlichen Zustände im Moselland und am Mittelrhein auf Grund eines umfassenden Quellenmaterials so darzustellen, dass die wirtschaftlichen, sozialen, rechtlichen und politischen Entwicklungen gleichzeitig und in ihren inneren Zusammenhängen erhellt würden (vgl. Jahn 1956, 136; vom Brocke 2015, 29ff.).

Nach seiner Promotion und einem weiteren Semester überwiegend kunstgeschichtlicher Studien in München legte Lamprecht 1879 in Leipzig das Staatsexamen für das höhere Lehramt ab und trat, vermittelt durch seinen Mentor Wilhelm Herbst, eine Privatlehrerstelle beim Kölner Bankier Theodor Deichmann (1837-1895) an. In Köln wurde Lamprecht auch Probekandidat am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, sodass er gleichzeitig als Privatlehrer und am Gymnasium tätig war. Dadurch erhielt er zugleich Zugang zu führenden Kreisen des Kölner Bürgertums. Vor allem lernte er den Großbankier, rheinischen Industriellen und Mitglied des Preußischen Herrenhauses, Gustav von Mevissen (1815-1899), kennen. Mevissen war 1848 Abgeordneter der Frankfurter Nationalversammlung gewesen und galt als führender Vertreter des rheinischen Liberalismus (vgl. Schorn-Schütte 1984, 40ff.).

Mevissen hatte bereits 1868 mit dem Bonner Historiker Heinrich von Sybel (1817-1895) Pläne für die Erforschung der Geschichte der Rheinlande und ihrer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse erwogen und sah nun in Lamprecht, der sein wissenschaftliches Interesse für die Geschichte wirtschaftlicher Institutionen gezeigt hatte, den geeigneten Mann für die Realisierung dieses Projektes. Gleichzeitig beförderte Mevissen Lamprechts Habilitation, die dieser als Arbeit über den Historiographen und Verfasser der lateinischen Weltchronik, Dietrich Engelhus, einreichte. Die Habilitation wurde vom Direktor des Historischen Seminars der Universität Bonn, dem Reformationshistoriker Wilhelm Maurenbrecher (1838-1892), unterstützt (vgl. Schorn-Schütte 1984, 44f.).

In den Jahren im Rheinland legte Lamprecht die Grundlagen für seine erfolgreiche landesgeschichtliche Forschungsarbeit. 1881 gründete er zusammen mit Mevissen die *Gesellschaft für rheinische Geschichts-Kunde* als erste deutsche landesgeschichtliche historische Kommission. Mit dem Direktor des Trierer Provinzial-Museums, Felix Hettner (1891-1902), gründete er die *Westdeutsche Zeitschrift für Geschichte und Kunst*, die er von 1881 bis 1891 herausgab. Die Zeitschrift stellte damals das führende landesgeschichtliche Organ dar. Gleichzeitig arbeitete er seit 1880 an der ersten historischen Ortsnamenkarte des Rheinlands und legte damit – seit 1883 gemeinsam mit Statistiker und Nationalökonom an der Berliner Universität, August Meitzen (1822-1910) – die Grundlagen für den geschichtlichen Atlas der Rheinprovinz.

Ausgehend von seinen Forschungen zum Rheinland etablierte Lamprecht die Landesgeschichtsforschung institutionell auf nationaler Ebene. Auf dem zweiten *Deutschen Historikertag* 1894 in Leipzig gründete er die *Konferenzen von Vertretern landesgeschichtlicher Publikationsinstitute*, die dann regelmäßig im Rahmen der Historikertage abgehalten wurden. Nach seinem Wechsel an die Universität Leipzig im Jahr 1891 setzte er diese landesgeschichtlichen Forschungsaktivitäten in Sachsen fort und gründete 1895 die *Königlich Sächsische Kommission für Geschichte* und 1898 gemeinsam mit dem Leipziger Geographen Friedrich Ratzel (1844-1904) das *Historisch-Geographische Seminar* an der Universität Leipzig, das erste seiner Art in Deutschland. Mit seinen wissenschaftlichen Leistungen auf dem Gebiet der Landesgeschichte etablierte Lamprecht Forschungsstränge, die zum Teil bis in unsere Gegenwart reichen (vgl. vom Brocke 2015, 32f.).

Seiner ausgezeichneten Zusammenarbeit mit Mevissen verdankte es Lamprecht auch, dass seine akademische Laufbahn gradlinig verlief. Mevissen hatte 1884 den einflussreichen preußischen Hochschuldezernenten im preußischen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Friedrich Althoff (1839-1908), auf ihn aufmerksam gemacht, der 1885 die Ernennung Lamprechts zum unbesoldeten und 1889 zum besoldeten Extraordinarius an der Universität Bonn erreichte. Nachdem Lamprecht auf Berufungslisten an den Universitäten Zürich, Tübingen, Halle und Breslau gestanden hatte, setzte Althoff gegen das

Votum der Fakultät seine Berufung zum Ordinarius für Mittlere und Neuere Geschichte an der Universität Marburg durch. Bereits ein Jahr später übernahm er den Lehrstuhl für Mittlere und Neuere Geschichte an der Universität Leipzig und wurde dort neben Wilhelm Maurenbrecher zweiter Direktor des Historischen Seminars. Maurenbrecher war es auch, der Lamprechts Berufung nach Leipzig erwirkt hatte. Nach dessen Tod 1892 übernahm Lamprecht die alleinige Geschäftsführung des Historischen Seminars, die er dann bis zu seinem eigenen Lebensende 1915 innehatte (vgl. vom Brocke 2015, 33f.).

3 Der Methodenstreit – Auseinandersetzungen um Themen und Zugänge zur Geschichte

Lamprecht hatte seit dem Ende der 1880er Jahre an seinem Hauptwerk, die *Deutsche Geschichte*, gearbeitet, dessen erste Bände seit 1891 erschienen (vgl. Lamprecht 1891-94). Der sich daran entzündende sogenannte Methodenstreit setzte 1893 ein und löste „ein hochkomplexes Spektakel [aus], das mit der Lage der deutschen Geschichtswissenschaft ebenso viel zu tun hatte wie mit den Mängeln in Lamprechts Werk“ (Chickering 2021, 197).

Lamprecht hatte mit seinem Projekt als erster – und bis heute einziger – Historiker eine Gesamtdarstellung der deutschen Geschichte vorgelegt und damit versucht, einen ‚durchgehenden Faden‘ der deutschen Geschichte aufzuzeigen, dessen Existenz Leopold von Ranke (1795-1886) in einem Gespräch mit Lamprecht kurz vor seinem Tod 1886 noch verneint hatte (vgl. Muhlack 2015, 129ff.). Diesen ‚durchgehenden Faden‘ glaubte Lamprecht nun „in einer gesetzmäßigen Abfolge materieller Zustände in Wirtschaft, Recht und Verfassung, in den ihnen zugrundeliegenden ökonomischen Interessen und in der parallel verlaufenden Entwicklung geistig-kultureller Zustände“ erkannt zu haben, „hinter denen die Darstellung der ‚Haupt- und Staatsaktionen‘ und die Rolle der großen Persönlichkeiten“ zurücktrete (vom Brocke 2015, 36). Die Erregung der Fachkollegen, die sich an dieser Form einer primär wirtschafts- und sozialgeschichtlichen Betrachtung der deutschen Geschichte entzündete, wurde durch handwerkliche und methodische Unzulänglichkeiten in Lamprechts Arbeit genährt. Lamprecht sah sich daher gezwungen, seine geschichtstheoretischen und methodischen Zugänge zu erläutern. Dabei reagierte er auch auf die aus verschiedenen Richtungen auf ihn einwirkende Kritik einer positivistischen und materialistischen Geschichtsauffassung. Letztere gründete sich auf eine ursprünglich wohlwollende Rezension des ersten Bandes der *Deutschen Geschichte* durch den marxistischen Publizisten und Historiker Franz Mehring. In den Bänden der Deutschen Geschichte, die nach 1900 erschienen, wandte sich Lamprecht daher von einer vorzugsweise ökonomischen Betrachtung ab und interpretierte jetzt den Geschichtsverlauf als Abfolge psychogen verursach-

ter Kulturstufen. Dabei schloss er sich Überlegungen seines Leipziger Kollegen, dem Völker- und Kulturpsychologen Wilhelm Wundt (1832-1920), sowie des Psychologen und Philosophen Theodor Lipps (1851-1914) an. Beide betrachteten die Logik als eine Form des wissenschaftlichen Denkens, die vorzugsweise als ein psychologischer Untersuchungsgegenstand zu betrachten sei. Wundt ging von einem ermittelbaren kollektiven Willen eines Volkes aus, der zur psychischen Macht werden und Kausalitäten im Geschichtsprozess begründen könne (vgl. Schorn-Schütte 1984, 88). Lamprecht griff dieses Konzept eines kollektiven Willens auf und erklärte, dass „die Summe aller sozialpsychologischen Faktoren in sich zu jeder Zeit eine Einheit“ bildeten (Lamprecht 1896/97/1988, 252).

Mit diesem Konzept reagierte Lamprecht auf die Krise der Geisteswissenschaften um 1900, die sich insbesondere in methodischen Fragen durch die sich rasant entwickelnden Naturwissenschaften herausgefordert sahen. Er entwickelte daher ein Abfolgesystem von psychologisch konnotierten Kulturzeitaltern als eine ständig fortschreitende Intensivierung des ‚seelischen Gesamtzustandes eines Volkes‘. Diese waren seiner Meinung nach gleichzeitig mit wirtschaftlichen Entwicklungsstufen verbunden. Der Wandel von einer historischen Epoche zur nächsten hänge aber mit der Intensivierung des Geisteslebens zusammen, „die Nuancen wurden feiner, die Affekte ausgeglichener, die Energie der Auffassung und Anschauung eindringlicher“ (Lamprecht 1896/97/1988, 254f.). Für Lamprecht waren demnach folgende Zeitalter zu unterscheiden:

- Symbolismus (bis zum 10. Jahrhundert)
- Typismus (10. bis 13. Jahrhundert; Frühmittelalter)
- Konventionalismus (13. bis 15. Jahrhundert; Hoch- und Spätmittelalter)
- Individualismus (15. bis 18. Jahrhundert; Frühe Neuzeit)
- Subjektivismus (19. Jahrhundert; Moderne)

Zum subjektivistischen Zeitalter zählte auch die Wilhelminische Epoche, die er als Zeitalter der „Reizsamkeit“ bezeichnete (zit. n. vom Brocke 2015, 36f.).

In seinen weiteren kulturgeschichtlichen Forschungen machte es sich Lamprecht zur Aufgabe, diese – von ihm als universell angenommene – Entwicklungsstruktur auch in den Entwicklungen anderer Völker aufzuspüren. Seine darauf aufbauende Konzeption der vergleichenden Kulturgeschichte etablierte sich in der deutschen Geschichtswissenschaft nicht. Lamprechts Einfluss auf die französische Historikerschule der Annales ist in der Forschung umstritten (vgl. Warland 2015, 200ff.).

4 Reform der universitären Lehre in Leipzig

Die Intensität des Methodenstreits um die *Deutsche Geschichte* stand im engen Zusammenhang mit Lamprechts Auftreten als Hochschullehrer. Die Ausstrahlung, die von ihm in seinen Vorträgen und Vorlesungen ausging, ist vorzugsweise durch seine

Studentinnen und Studenten dokumentiert. So schrieb rückblickend der norwegische Historiker Halvdan Koht (1873-1965), der in den 1890er Jahren in Leipzig studierte, dass Lamprecht „unter allen deutschen Professoren der beste Lehrer“ sei, den er kenne. „Seine praktischen Handgriffe, sein eigentümliches Vermögen, alles so klar und einleuchtend werden zu lassen, daß es sich unauslöschlich in die Erinnerungen einprägt, wird man nicht so leicht zum zweitenmal finden“ (zit. n. Chickering 2021, 517). Rudolf Kötzschke (1867-1949), der seit 1906 an der Universität Leipzig das *Institut für Landesgeschichte und Siedlungskunde* leitete, erinnerte sich an einen „Lehrer von ganz ungemeiner Wirksamkeit“, dessen „übersprudelnde“ Vorlesungen durch „die reiche Mannigfaltigkeit des Gedankeninhalts“ geprägt waren und „leicht die geschlossene Form“ sprengten (zit. n. Chickering 2021, 518).

Die Begeisterung, die die Studentinnen und Studenten den Vorlesungen Lamprechts entgegenbrachten, basierte auf der gleichen Grundlage wie die Ablehnung seiner Historikerkollegen. Die Studentinnen und Studenten, die mit einer politisch-ereignisgeschichtlich orientierten Geschichtsschreibung sozialisiert worden waren, begeisterten sich für den erweiterten Blick Lamprechts auf kulturelle und wirtschaftliche Entwicklungsaspekte und seine Gabe, diese verschiedenen Aspekte in eine zusammenhängende Darstellung zu bringen. Hendrik de Man (1885-1953), der 1909 in Leipzig bei dem Nationalökonom Karl Bücher (1847-1930) promovierte, zeigte sich rückblickend beeindruckt von Lamprechts „große[n], kühne[n] Synthesen“ (zit. n. Chickering 2021, 519). Dabei gingen die internationale Bekanntheit, die Lamprecht auch durch den Methodenstreit erlangte, und seine Ausstrahlungskraft als Hochschullehrer eine Wechselwirkung ein. Er vermittelte seinen Studenten und Studentinnen das Gefühl, gleichermaßen an der Entstehung und Entwicklung einer neuen Geschichtsauffassung und an einer der größten Wissenschaftsdebatten ihrer Zeit beteiligt zu sein (vgl. Schorn-Schütte 1984, 74f.; Chickering 2021, 520).

Hinzu kam, dass Lamprecht mit seinen Studentinnen und Studenten eine neue Umgangsform pflegte. Bereits in Bonn hatte er regelmäßige Gesprächsrunden mit ihnen eingeführt und diese in Leipzig fortgesetzt. Mit fortgeschrittenen Studenten und Studentinnen unternahm er Exkursionen in das Umland von Leipzig, nach Wittenberg, Naumburg und an seine eigene frühere Bildungsstätte, die Landesschule Pforta. Auf seinen eigenen privaten Reisen machte er zahlreiche Fotografien, die er in seinen Vorträgen und Vorlesungen zur visuellen Unterstützung einsetzte – eine Methode, die hohe Aufmerksamkeit erhielt, von einigen Historikerkollegen allerdings misstrauisch betrachtet wurde (vgl. Chickering 2021, 520).

5 Neuorganisation der Universität – Hochschulreform

Im Zuge des Methodenstreits reifte bei Lamprecht die Einsicht, dass die Etablierung seines kulturgeschichtlichen Ansatzes innerhalb der deutschen Geschichts-

wissenschaft von strukturellen Veränderungen begleitet werden müsse. Dieses Ziel als Direktor im Rahmen des Historischen Seminars umzusetzen, stieß auf den erbitterten Widerstand seiner Kollegen, den Historikern Gerhard Seeliger (1860-1921) und Erich Brandenburg (1868-1946).

Neue Inspiration für eine strukturelle Neugestaltung der Universität erhielt Lamprecht 1904 im Rahmen seiner Vortragsreise durch die USA. Anlass war seine Teilnahme am *International Congress of Arts and Sciences*, der am Rande der Weltausstellung in St. Louis stattfand. Im Zuge dieser Reise beeindruckte ihn an den amerikanischen Colleges und Universitäten der Sinn für die körperschaftliche Einheit sowie die institutionalisierten Loyalitäten unter den Studenten und Alumni (vgl. Naumann 2015, 274ff.). Außerdem nahm er eine „Kollegialität und selbstlose Hingabe der Lehrkörper zur unvoreingenommenen Erforschung der Wahrheit [wahr], die der Historiker als ‚das innerlichste Bekenntnis des eigentlichen Berufes der Universitäten‘ betrachtete“ (zit. n. Chickering 2021, 526). Dieses Konzept erschien ihm besonders brauchbar, da er der Ansicht war, dass seine Geschichtsauffassung dazu geeignet wäre, die historische Wahrheit umfassender zu erforschen und dabei im Sinne Georg Wilhelm Friedrich Hegels (1770-1831) die geistige Einheit der Universität als Einheit der Wissenschaften zu erfassen.

In Leipzig beschränkt Lamprecht allerdings zunächst einen anderen Weg. Seine exzellenten Kontakte ins sächsische Kultusministerium sowie die Einwerbung umfangreicher privater Mittel aus dem Leipziger Wirtschafts- und Bildungsbürgertum ermöglichten es ihm, 1909 das *Königlich Sächsische Institut für Kultur- und Universalgeschichte* zu gründen. Das Institut wurde als eine unabhängig von der Universität bestehende Forschungseinrichtung gegründet, übernahm aber Aufgaben in Forschung und Lehre für die Universität und stellte so gleichermaßen Unterstützung wie Konkurrenz für das Historische Seminar dar (vgl. Middell 2015, 63ff.). In dieser Konstellation nutzte Lamprecht sein neues Institut als Versuchsfeld für eine strukturelle Reform der Universität. In dieser neuen Struktur sollten die Studenten und Studentinnen sowie Professoren in einem koordinierten Programm in Forschung und Lehre zusammenarbeiten: „Die Umbildung des Hochschulwesens sollte“, so Roger Chickering (2021, 526), „also im Namen eines umfassenden neuen wissenschaftlichen Paradigmas stattfinden“.

Noch im gleichen Jahr (1909) regte Lamprecht die Diskussion mit einem Aufsatz *Zur Fortbildung unserer Universitäten* an, in dem er in erster Linie die Reformbedürftigkeit der Geisteswissenschaften herausstellte. Darin sprach er nicht nur die steigenden Zahlen von Studenten – und nun auch Studentinnen – und die Bezahlung der Dozenten an. Vielmehr ging es ihm um strukturelle Reformen. Die naturwissenschaftlichen Institute könnten nicht beispielgebend sein, da ihre hierarchische Struktur „die Initiative des selbstständigen wissenschaftlichen Denkens, und damit die kostbarste Ausstattung jeder wirklichen Gelehrtennatur unterbindet“ (Lamprecht 1909, 1548). Daher müssten die Geisteswissenschaften aus sich

selbst heraus neue Wege beschreiten. In einem Rundschreiben an seine Leipziger Fakultätskollegen plädierte er für die ‚Historisierung‘ eines jeden geisteswissenschaftlichen Forschungsfeldes, wodurch alle Disziplinen als Teilbereiche einer gemeinsamen geschichtswissenschaftlich konnotierten Wissenschaftsauffassung zusammengeführt werden könnten. Grundlagen dieser gemeinsamen Geschichtsauffassung sollten seine eigenen kulturgeschichtlichen Überlegungen sein: „Die Historisierung der Geisteswissenschaften wird mit der Durchbildung allgemeiner vergleichender Disziplinen (etwa Kulturgeschichte u[nd] allg[emeiner] Völkerpsychologie) abschliessen“ (zit. n. Chickering 2021, 527). Diese Überlegungen bargen die Gefahr in sich, dass sich die geisteswissenschaftlichen Disziplinen sämtlich einer Idee der ‚Historisierung‘ auf Grundlage der kulturhistorischen Methode unterzuordnen hätten, die durch Lamprecht vorgeprägt war und die die Entfaltungsmöglichkeiten der Disziplinen eingeschränkt hätte.

Lamprechts Überlegungen zielten aber auch auf neue Lehrformate. Die Vorlesungen, die nicht zuletzt aufgrund der Hörergelder bis zum Ende des 19. Jahrhunderts durch die Professoren bevorzugt wurden, sollten eingeschränkt und an ihre Stelle verstärkt Seminare und Übungen gesetzt werden, die dann durch einen kollegialen Stab an Lehrenden – vorzugsweise Privatdozenten – zu planen und zu halten waren. Der Direktor des Instituts sollte die Rolle eines *primus inter pares* einnehmen, der über Konferenzen die Einheitlichkeit der Lehre steuerte:

„Er mag sich über alles, was in den einzelnen Übungen vor sich geht, durch Protokollbücher unterrichten, die in jeder Übung an erster Stelle schon der Lernenden wegen eingehend geführt werden sollen – er wird trotzdem, und gerade aus der Kenntnis des wissenschaftlich reich verzweigten Organismus heraus, der alsbald entsteht, das Bedürfnis der Beratung durch die Dozenten und der Dozent durch ihn empfinden.“ (Lamprecht 1909, 1550)

Dabei sollten die Lehrveranstaltungen aufeinander aufbauend organisiert werden, um gleichermaßen den Erfordernissen von Forschung und Lehre gerecht zu werden und die Studierenden systematisch und mit intensiver Betreuung durch die geisteswissenschaftlichen Fachgebiete zu führen. Das dafür notwendige zusätzliche Personal sollte durch Erhöhung von Immatrikulations-, Instituts- und Prüfungsgebühren sowie Auditoriengelder finanziert werden.

Lamprechts Vorschläge zur Neustrukturierung der Universität waren echtes Interesse an der Universitätsentwicklung und kalkulierte Provokation gleichermaßen. Er sah sich als Erneuerer der geschichts- und geisteswissenschaftlichen Forschung und erkannte vor dem Hintergrund seiner Eindrücke von amerikanischen Universitäten die Notwendigkeit einer strukturellen und inhaltlichen Erneuerung. Grundlage seiner Konzeption bildete aber sein eigenes *Institut für Kultur- und Universalgeschichte*, das als Modell für alle anderen an der zukünftigen Reformuniversität zu gründenden Institute dienen sollte. Die Reformuniversität sollte somit

eine Zusammenfügung ähnlicher institutioneller Einrichtungen sein, die in den Studien- und Lehrplänen und in ihrer organisatorischen Struktur nach den Vorgaben Lamprechts neu zu organisieren wären (vgl. Chickering 2021, 528). Gleichzeitig griff er die etablierten Strukturen der Universität sowie die tradierten Rechte der Lehrstuhlinhaber gezielt an. Der zu erwartende Widerstand blieb zunächst gemäßigt, da die Umsetzung seiner Vorstellungen unrealistisch schien. Die zusätzlichen finanziellen Mittel, die mit Lamprechts Reformvorhaben verbunden waren, konnten mit den skizzierten erhöhten Einschreibebühren und Auditoriengeldern kaum aufgebracht werden (vgl. Lamprecht 1909, 1553).

6 Lamprecht als Rektor der Universität Leipzig

Der Front der Ablehnenden im Historischen Seminar und in der Philosophischen Fakultät insgesamt standen wenige einflussreiche befürwortende Kollegen und Freunde in anderen Instituten und Fakultäten gegenüber. Im Zentrum stand dabei das sogenannte Debattierkränzchen, dem neben Lamprecht der Geograph Friedrich Ratzel (1886 bis 1904 Professor an der Universität Leipzig), der Chemiker und Nobelpreis-träger Wilhelm Ostwald (1887 bis 1906 Professor für physikalische Chemie an der Universität Leipzig) und der Psychologe Wilhelm Wundt (1875 bis 1917 Inhaber einer Professur für Philosophie an der Universität Leipzig) angehörten. Unterstützung erhielt Lamprecht auch durch Naturwissenschaftler innerhalb der Philosophischen Fakultät, wie durch die Physiker Theodor Des Courdes (1862-1926) und Otto Wiener (1862-1927) sowie durch den Direktor der Universitätsfrauenklinik, Paul Zweifel (1848-1927), und auch den Theologen Rudolf Kittel (1853-1929) (vgl. Schorn-Schütte 1984, 78ff.).

Angesichts dieser Konstellation schienen Lamprechts Aussichten, ein höheres Amt in der Philosophischen Fakultät oder in der Universität zu bekleiden, wenig aussichtsreich. Umso erstaunlicher erschien seine Wahl zum Rektor für das akademische Jahr 1910/11.

Das Rektorat der Universität Leipzig wechselte seit 1831 jährlich von einer Fakultät zur nächsten. Kandidaten waren in der Regel ehemalige oder amtierende Dekane jener Fakultät, aus der der Rektor zu wählen war. Unter diesen Voraussetzungen hätte Lamprecht keine Aussicht gehabt, das Amt des Rektors zu bekleiden. Vor dem Hintergrund seiner spektakulären Institutsgründung und der beeindruckenden Akquise von Finanzmitteln war er im Wahljahr 1910 aber gleichwohl eines der bekanntesten Mitglieder der Philosophischen Fakultät. Getragen durch seine Freunde und durch Unterstützer in der Juristen- und der Medizinischen Fakultät erfolgte im Juni 1910 seine Wahl zum Rektor.

Bereits in seiner Antrittsrede stellte er heraus, dass er nicht gedachte, das Rektorat als zeremonielles Amt auszuführen, sondern seine Wahl als einen Auftrag betrachtete,

die von ihm selbst skizzierten institutionellen Reformen an der Universität auch umzusetzen. Das universitäre Leben müsse mit der wissenschaftlichen Entwicklung seiner Zeit Schritt halten: „Denn das Universitätsleben ist, wenigstens in Deutschland, letzten Endes und in seiner untersten Tiefe doch nur ein Ausdruck des jeweiligen Gesamtfortschritts der Wissenschaften“ (Lamprecht 1910, 992). Entsprechend sei es dringend geboten, so Lamprecht, dass die Geisteswissenschaften „eine Umbildung ihrer Methode, ihrer Lehrmittel und ihrer Lehrinrichtungen erfahren“, die dann in eine allgemeine Universitätsreform münden sollte (Lamprecht 1910, 1000). Zu diesem Zweck rief Lamprecht dazu auf, die geisteswissenschaftlichen Seminare im Sinne seines *Instituts für Kultur- und Universalgeschichte* umzustrukturieren und auch die Teilnahme von Nichtordinarien in leitenden Institutspositionen zu ermöglichen. Aufgabe der Wissenschaft sei es, „den Ausblick in die Zukunft zu erhellen“, der seiner Meinung nach unter den Vorzeichen der von ihm selbst betriebenen Kulturgeschichte stehen müsse. Der geschichtliche Verlauf selbst habe gezeigt, „daß die Kulturgeschichte dieser Aufgabe weit mehr gewachsen ist als etwa die politische Geschichte oder sonst ein Zweig der historischen Wissenschaften“ (Lamprecht 1910, 1003).

Lamprechts Sympathien für das amerikanische Universitätssystem waren allgemein bekannt. Daher verwunderte es nicht, dass unmittelbar nach seinem Amtsantritt in der Aula der Universität eine Fotoausstellung zum Thema *Fortschritte des amerikanischen Universitätswesens* eröffnet wurde. Der neue Rektor verwies damit auf sein reformpolitisches Hauptprojekt und deutete zugleich an, dass ihm nun die universitätspolitischen Machtmittel zur Verfügung standen, diese Ziele durchzusetzen. In Zusammenarbeit mit der Verwaltung und dem Kanzler der Universität ließ er am südöstlichen Stadtrand von Leipzig, in Probstheida und Zuckelhausen, umfangreichen Landbesitz ankaufen, auf dem nach amerikanischem Vorbild ein neuer Universitätscampus errichtet werden sollte. Ungeachtet der Widerstände begann er, die Verlegung der Universität auf den neuen Campus zu planen. Der von ihm inspirierte Vorentwurf macht deutlich, dass Lamprecht einen Campus für eine wesentlich größere Zahl an Studenten und Studentinnen plante, um das ‚Überfüllungsproblem‘ der Universität zu lösen und zugleich eine neue Kultur des Lehrens, Lernens und Lebens an der Universität zu etablieren. Bei der Finanzierung griff er auf Überlegungen zurück, die auch an anderen Landesschulen praktiziert wurden (vgl. Joost 1982, 100ff.). Er dachte an den Verkauf der innerstädtischen Grundstücke und Immobilien der Universität, um mit diesem Erlös die Neubauten und die schrittweise Erweiterung des Campus am Stadtrand bewerkstelligen zu können. Er musste jedoch schnell feststellen, dass die einjährige Amtszeit als Rektor nicht ausreichen würde, die Widerstände im Rektorat und in den Fakultäten gegen seine Pläne zu überwinden. (vgl. Chickering 2021, 528).

Dennoch hatte Lamprecht bereits präzise Pläne ausarbeiten lassen, wie die folgende Abbildung zeigt.

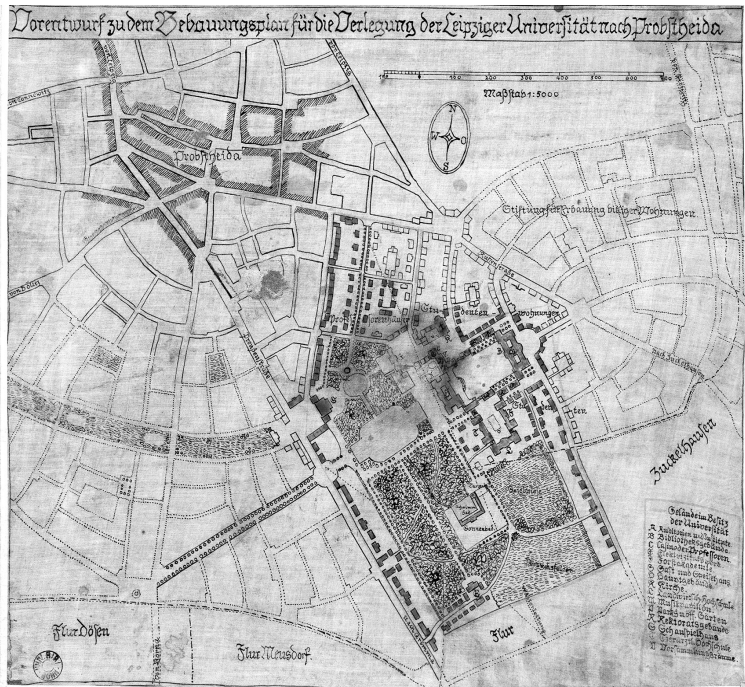


Abb. 1: Vorentwurf zu dem Bebauungsplan für die Verlegung der Leipziger Universität nach Probstheida
Legende: A: Auditorien und Institute; B: Bibliothek; C: Casino der Professoren; E: Elektrizitätswerk; F: Forstakademie; G: Gast- und Speisehaus; H: Hauptgebäude; K: Kirche; L: Landwirtschaftliche Hochschule; M: Musikpavillon; P: Parks & öffentliche Gärten; R: Rektoratsgebäude; S: Schauspielhaus; T: Tierärztliche Hochschule; V: Versammlungsräume (Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, NL Lamprecht, S2713:B:10)

Je deutlicher sich abzeichnete, dass die Pläne für einen neuen Campus nicht zu realisieren waren, desto mehr konzentrierte sich der Rektor auf seine institutionelle Kernidee: die Umgestaltung der Universitätsseminare. Vorbild waren wiederum die amerikanischen Departments und sein eigenes Institut. Die geplanten wissenschaftlichen Einrichtungen sollten nicht mehr auf eng gesteckte wissenschaftliche Disziplinen bezogen sein, sondern weite disziplinäre Bereiche umfassen und sich aus kulturwissenschaftlicher Perspektive mit der Entstehung und Entwicklung des menschlichen Seelenlebens befassen. Forschung und Lehre sollten dabei gleichermaßen einem gestuften System folgen, das das Modell der Kulturstufen vorwegnahm. Anfangs plante Lamprecht nur fünf neue Institute. Die Frühstadien der geistigen Entwicklung des Menschen sollten an dem von Wilhelm Wundt geleiteten *Institut für Experimentelle Psychologie* und an einem neu zu errichtenden

Institut für Sprachgeschichte untersucht werden. Forschungen über die Entwicklung von den niederen zu den höchsten Kulturen waren sowohl in dem von Lamprecht selbst geleiteten *Institut für Kultur- und Universalgeschichte* etabliert und sollten auch in einem neuen *Institut für Völkerkunde* angesiedelt werden, das dem *Anthropologischen Museum* der Stadt Leipzig angegliedert werden sollte. An einem weiteren neu einzurichtenden *Institut für Geschichte der Religion* sowie am *Institut für Universalgeschichte*, das als integraler Bestandteil des Lamprechtschen Instituts geplant war, sollten dann die höchsten Kulturen erforscht werden. Den an der Universität etablierten Instituten, dem *Philologischen Seminar*, dem *Archäologischen Seminar* und dem *Historischen Seminar*, waren weiterhin Forschungsschwerpunkte zu den Hochkulturen zugeordnet (vgl. Chickering 2021, 539).

Eine völlig neue Richtung erhielten die Verhandlungen, die Lamprecht in dieser Zeit bereits mit dem Königlich Sächsischen Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts führte, durch die Ankündigungen des deutschen Kaisers im Oktober 1910, Forschungsinstitutionen zu etablieren, die unter dem Dach der *Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften* als *Kaiser-Wilhelm-Institute* in großem Umfang aus öffentlichen und privaten Geldern finanziert werden sollten (vgl. vom Brocke 1990, 17ff.). Obwohl Lamprecht der preußischen Regierung seine Unterstützung sofort anbot, scheiterten seine Bemühungen, als klar wurde, dass die Berliner Institute allein naturwissenschaftlichen Forschungen vorbehalten sein sollten. Daraufhin regte er auf der Grundlage seiner Reformideen zur Universität Leipzig bei seinen Kollegen und im sächsischen Kultusministerium an, in Leipzig eine vergleichbare Initiative für die Geisteswissenschaften zu starten. Institutionelle Kerne sollten die beiden bestehenden Institute für *Experimentelle Psychologie* und für *Kultur- und Universalgeschichte* sein. Im Bereich der Geisteswissenschaften, so Lamprecht, erscheine „eine Überflügelung der Berliner Universität“ noch möglich (zit. n. Chickering 2021, 538).

Die Unterstützung, die das Kultusministerium für den Plan signalisierte, förderte Lamprechts weitere Aktivitäten, der in kürzester Zeit bei Honoratioren und Geschäftsleuten der Stadt Spendenzusagen in Höhe von fast einer halben Million Mark erhielt. Obwohl Lamprecht im Mai 1911 die Unterstützung des Senats der Universität erlangte, wuchs der Widerstand insbesondere der Mitglieder der Philosophischen Fakultät, die sich sowohl gegen die einseitige methodische Ausrichtung der geplanten Forschungsinstitute als auch gegen Lamprechts Kontrolle über die zugesagten privaten Finanzmittel richtete. Das Kultusministerium gab diesen Protesten nach und forderte den Rektor auf, eine einvernehmliche Lösung innerhalb der Universität zu finden. Diese Aufforderung fiel bereits in die Endphase von Lamprechts Rektorat, in der deutlich wurde, dass eine Pattsituation entstanden war. Während die Mehrheit der Universitätsmitglieder die Pläne ablehnte, besaß Lamprecht die alleinige Kontrolle über die Finanzen (vgl. Chickering 2021, 541f.).

Im Ergebnis der Verhandlungen entstand mit der *König-Friedrich-August-Stiftung für wissenschaftliche Forschung zu Leipzig* eine Konkurrenzinstitution zur *Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft*, deren finanzielles Potenzial zwar bei Weitem nicht an die Berliner Institution heranreichte, die aber auf Expansion und Entwicklung angelegt war. Die Stiftung besaß keine unmittelbare Verbindung mit der Universität. Der Stiftungsrat, der die finanziellen Mittel verwaltete, war paritätisch aus Vertretern der Stifter, der Stadt Leipzig, der *Sächsischen Akademie der Wissenschaften* und des Senats der Universität Leipzig besetzt. Ungeachtet der Innovationskraft, die von der *König-Friedrich-August-Stiftung* als einer Gemeinschaft von privaten und öffentlichen Ressourcen ausging (vgl. Middell 2005, 408f.), war deren Errichtung mit einer Niederlage Lamprechts verbunden. Er musste seine Verfügungsgewalt über weite Teile der privaten Spenden abtreten und statt der fünf von Lamprecht vorgeschlagenen, in Forschung und Lehre miteinander verbundenen Institute, wurden zweiundzwanzig Forschungszentren gegründet, die in einer engen Verbindung zu den Instituten der Universität standen und deren jeweilige Forschungen befördern sollten. Lamprechts Klage, dass von „der ursprünglichen freudigen Idee eines Vorwärtsschreitens zu höheren Formen des Unterrichts“ (zit. n. Chickering 2021, 542f.) nichts mehr zu erkennen sei, war durchaus berechtigt.

Die politischen Ereignisse Europas überschatteten die Gründungsphase der Stiftung allerdings mehr als die inneruniversitären Konflikte. Einen Monat nach der Gründung der Stiftung brach der Erste Weltkrieg aus und schränkte das gesellschaftliche und wissenschaftliche Leben in Deutschland massiv ein. Im August 1914 beschloss der Senat, während der Kriegszeit auf die Gelder für die Forschungsinstitute zu verzichten. In der Kriegszeit konnten die im November 1914 eröffneten Forschungsinstitute weder ihre Arbeitsfähigkeit entfalten noch gelang es der Stiftung, die vorhandenen finanziellen Mittel wertbeständig in Grundbesitz und Immobilien anzulegen. Die Weltwirtschaftskrise und die Hyperinflation der 1920er und 1930er Jahre machte die finanzielle Grundlage der Stiftung dann vollständig zunichte (vgl. Adam 2008, 149ff.).

7 Resümee

Karl Lamprecht gehörte zu den innovativsten Wissenschaftlern und Wissenschaftsorganisatoren des späten 19. Jahrhunderts. Seine Vorstellungen und Vorschläge zur Reform der Leipziger Universität fußten auf einer Problemanalyse des deutschen Universitätswesens und waren gleichermaßen an modernen Formen wissenschaftlichen Forschens und Lehrens sowie an den Eindrücken orientiert, die er über amerikanische Universitäten gewonnen hatte. Er griff die durch Humboldt geprägte neuhumanistische Idee der Einheit von Forschung und Lehre auf und übertrug diese auf die wissenschaftlichen Rahmenbedingungen um 1900. Vor dem

Hintergrund einer abnehmenden Bedeutung der Geisteswissenschaften plädierte Lamprecht aus kulturwissenschaftlicher Perspektive für eine disziplinenübergreifende Zusammenarbeit und unterbreitete für die Universität Leipzig strukturelle Vorschläge (vgl. Schorn-Schütte 1984, 246ff.). Ein gestuftes System musste dabei allen am Prozess des Forschens und Lehrens Beteiligten zugutekommen und damit gleichermaßen in die universitäre Forschung einführen und berufliche Perspektiven außerhalb der Universität eröffnen. Dieses System sollte zusätzlich durch die Zusammenarbeit von öffentlichen und privaten Finanziers unterstützt werden. Die Ausweitung von seminaristischen Lehrmethoden und Übungen eröffnete den nichtordinierten Dozenten universitäre Berufsperspektiven und bot Möglichkeiten einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese neuen Formen des universitären Lehrens und Lernens sollten durch die Idee des Campus gleichermaßen intensiviert und institutionalisiert werden.

Dass Lamprecht seine Reformvorstellungen an seinem eigenen *Institut für Kultur- und Universalgeschichte* erprobte und dann sein Institut als institutionelle Keimzelle für die Universitätsreform betrachtete, erwies sich gleichermaßen als innovationsfreudig und als problematisch. Die enge Bindung der strukturellen Reformüberlegungen an sein eigenes Institut erweckte das Misstrauen insbesondere seiner Kollegen in der Philosophischen Fakultät und war teilweise auch de facto gegen sie gerichtet. Geprägt durch den langanhaltenden Methodenstreit unternahm Lamprecht keine Anstrengungen, seine Kollegen für seine Ideen gewinnen zu wollen. Vielmehr hoffte er, den sukzessive steigenden Einfluss des Staates auf die Universität und sein Talent bei der Akquise privater finanzieller Mittel im Sinne seiner Reformvorstellungen nutzen zu können. Der Ausbruch des Ersten Weltkrieges und Lamprechts plötzlicher Tod 1915 beendeten abrupt alle Bestrebungen einer auf seiner Idee der Kultur- und Universalgeschichte beruhenden Universitätsreform.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Gedruckte Quellen

- Lamprecht, Karl (1891-1909): Deutsche Geschichte. 12 Bände, dazu zwei Ergänzungsbände. Zur jüngsten deutschen Vergangenheit. Berlin/Freiburg i. B.
- Lamprecht, Karl (1896/97/1988): Was ist Kulturgeschichte? Beitrag zu einer empirischen Historik. In: Hans Schleier (1988) (Hrsg.): Karl Lamprecht. Alternative zu Ranke. Schriften zur Geschichtstheorie. Leipzig: Philipp Reclam jun.
- Lamprecht, Karl (1909): Zur Fortbildung unserer Universitäten. In: Internationale Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik 3, Sp. 1539-1554.
- Lamprecht, Karl (1910/2009): Rede des antretenden Rektors. In: Die Leipziger Rektoratsreden 1871-1933. Hrsg. vom Rektor der Universität Leipzig Professor Dr. iur. Franz Häuser zum 600-jährigen Gründungsjubiläum der Universität im Jahr 2009. Bd. II: Die Jahre 1906-1933. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 991-1003.

Literatur

- Adam, Thomas (2008): Stipendienstiftungen und der Zugang zu höherer Bildung in Deutschland von 1800 bis 1960. Stuttgart: Franz Steiner.
- Brocke, Bernhard vom (1990): Die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Kaiserreich. Vorgeschichte, Gründung und Entwicklung bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs. In: Rudolf Vierhaus & Bernhard vom Brocke (Hrsg.): *Forschung im Spannungsfeld von Politik und Gesellschaft. Geschichte und Struktur der Kaiser-Wilhelm-/Max-Planck-Gesellschaft*. München: DVA, 17-162.
- Brocke, Bernhard vom (2015): Karl Lamprecht (1856-1915). Leben und Werk im Kontext der Wissenschaftsentwicklung. In: Flöter & Diesener, Karl Lamprecht, 29-43.
- Bruch, Rüdiger vom (1984): Universitätsreform als soziale Bewegung. Zur Nicht-Ordinarienfrage im späten deutschen Kaiserreich. In: *Geschichte und Gesellschaft* 10, 72-91.
- Charle, Christophe (2004): Grundlagen. In: Walter Rüegg (Hrsg.): *Geschichte der Universität in Europa*. Bd. III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945). München: C. H. Beck, 43-80.
- Chickering, Roger (2021): Karl Lamprecht. Das Leben eines deutschen Historikers (1856-1915). Stuttgart: Franz Steiner.
- Flöter, Jonas (2015): „Mit besonderen Empfindungen ...“. Wilhelm Herbst und Karl Lamprecht – ein Lehrer-Schüler-Verhältnis? In: Flöter & Diesener, Karl Lamprecht, 171-191.
- Flöter, Jonas & Diesener, Gerald (Hrsg.) (2015): Karl Lamprecht (1856-1915). Durchbruch in der Geschichtswissenschaft. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Jahn, Georg (1956): Karl Lamprecht als Wirtschafts- und Kulturhistoriker. Zur 100. Wiederkehr seines Geburtstages. In: *Schollers Jahrbuch* 76, 129-142.
- Jaraus, Konrad H. (1991): Universitäten und Hochschulen. In: Christa Berg (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C. H. Beck, 313-345.
- Joost, Siegfried (1982): Das Joachimsthalische Gymnasium. Festschrift zum Gedenken an die 375jährige Wiederkehr der Gründung des Joachimsthalischen Gymnasiums am 24. August 1982. Wittlich: Fr. Wilh. Knopp.
- Middell, Mathias (2015): Karl Lamprecht und das Institut für Kultur- und Universalgeschichte bei der Universität Leipzig. In: Flöter & Diesener, Karl Lamprecht, 63-83.
- Middell, Matthias (2005): Weltgeschichtsschreibung im Zeitalter der Verfälschung und Professionalisierung. Das Leipziger Institut für Kultur- und Universalgeschichte 1890-1990, 3 Bde., Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Muhlack, Ulrich (2015): Leopold Ranke und Karl Lamprecht. In: Flöter & Diesener, Karl Lamprecht, 123-146.
- Naumann, Katja (2015): Karl Lamprecht andernorts. Einblicke in die Rezeptionsprozesse an den Universitäten von Chicago, Columbia und La Plata. In: Flöter & Diesener, Karl Lamprecht, 271-288.
- Schiller, Friedrich (1789): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? (Antrittsvorlesung in Jena, 26.05.1789). Jena: Akademische Buchhandlung. Online unter: https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller_universalgeschichte_1789?p=5 (Abrufdatum: 28.08.2023).
- Schorn-Schütte, Luise (1984): Karl Lamprecht. Kulturgeschichtsschreibung zwischen Wissenschaft und Politik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, Hartmut (1981): Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren. Eine Zyklustheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27, 187-224.
- Warland, Geneviève (2015): Henri Pirenne und Karl Lamprechts Internationalisierungsstrategien. In: Flöter & Diesener, Karl Lamprecht, 193-214.
- Wehler, Hans-Ulrich (1995): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Bd. 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs 1849-1914. München: C. H. Beck.

Autor

Flöter, Jonas, Prof. Dr.

Universität Leipzig

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Theorie von Bildung und Erziehung; Bildungs-, Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte des 18. bis 20. Jahrhunderts; Schulentwicklungsforschung und Führungskräfteentwicklung

Anschrift:

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Allgemeine Erziehungswissenschaft

Marschnerstraße 29a

D-04109 Leipzig

E-Mail-Adresse: jonas.floeter@uni-leipzig.de

Jonas Klein

Hans Delbrücks ‚unbekannte‘ Schüler – Wissenschaftliche Schulen als Beharrungsfaktor der Hochschulentwicklung

1 Einleitung

„Freilich das letzte Heft der Historischen Zeitschrift hat in mir die Vorstellung, daß ich und Alles was mit mir zusammenhängt, mit Vorliebe bekämpft und verfolgt werde, von Neuem hervorgerufen.“ (GStA PK, VI. HA, Nachl. Meinecke, Nr. 7, HD an Friedrich Meinecke, 24.10.1911, Bl. 77) So klagte der Militärhistoriker Hans Delbrück (1848-1929) 1911 gegenüber Friedrich Meinecke (1862-1954), damals Herausgeber der *Historischen Zeitschrift*, über ebendort erhobene Plagiatsvorwürfe gegen den jüdischen Historiker Emil Daniels (1863-1936) und lenkte in dieser zornigen Identifikation seiner selbst mit jenem größeren „Alles“, das mit ihm zusammenhänge, den Blick auf die oft genug für selbstverständlich genommene Organisation akademischer Forschung in konkurrierenden Schulen (vgl. Klein 2020, 147f.). Dass dieser Organisationsform auch Innovationspotenzial innewohnen mag, muss nicht bestritten werden, um den Blick auf ihre Schattenseiten zu lenken: auf die soziale und infolgedessen auch wissenschaftliche Beharrungskraft autoritär-hierarchischer Strukturen. Jene strukturelle Prägung der ganzen deutschsprachigen Universitätslandschaft durch steile Hierarchien und prekäre Beschäftigungsverhältnisse sind zumindest von ausländischen Beobachtern wie dem französischen Soziologen Émile Durkheim (1858-1917) bereits während des späten 19. Jahrhunderts problematisiert worden (vgl. Schultheis 2000). In dieser Zeit tiefgreifender gesellschaftlicher Transformationsprozesse wirkten die sozialen Routinen und kulturellen Deutungsmuster, die in wissenschaftlichen Schulen gepflegt und reproduziert wurden, als beharrende Elemente im akademischen Feld. Während die deutschen Universitäten durch fachliche Spezialisierung, die Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Praxis sowie soziale Diversifikation zum modernen „wissenschaftlichen Großbetrieb“ (Adolf von Harnack) wurden, stabilisierten die Schulen deren ‚neofeudale‘ Ordnung (vgl. Tenorth 2012, XXXVI; Hirschi 2012). In einer Zeit, in welcher der moderne Leistungsbegriff etabliert wurde, bewahrten sie gegenüber dem neuen Paradigma eines individuellen Leistungsvermögens den alten Sinngehalt einer moralischen Verpflichtung innerhalb sozialer Beziehungen (vgl. Verheyen 2014, 78; Verheyen 2018b, 183f.). Das Ver-

dienst individueller ‚Leistung‘ war im Universitätsbetrieb des Deutschen Reiches jedoch die entscheidende Grundlage für Ressourcenverteilung. Verfahren zu deren Organisation und mithin auch die Zuschreibung solchen Verdienstes waren maßgeblich für Kohäsion und Konkurrenz innerhalb und zwischen wissenschaftlichen Schulen. Womöglich waren sie sogar deren hauptsächlicher Existenzzweck. Die Bedeutung derartiger Bewertungs- und Belohnungsmuster für die Entwicklung von Forschungsinteressen und Erkenntnismöglichkeiten, wie Robert K. Merton sie vornehmlich für die Naturwissenschaften des 20. Jahrhunderts herausgearbeitet hat, gilt auch für andere Disziplinen wie die Geschichtswissenschaft (vgl. Merton 1985).

Aufschlussreich ist es in dieser Hinsicht, Ego-Dokumente solcher Wissenschaftler in den Blick zu nehmen, deren ‚Verdienst‘ prekär blieb und die nicht an der Universität reüssierten. Zwar sind Außenseiter in der Wissenschaft inzwischen ein eigenes Nischengenre, jedoch figurieren unter diesem Begriff meistens entweder lang verkannte und spät anerkannte Heroen bestimmter Fachdisziplinen oder skurrile ‚Querulanten‘ (vgl. Steinbach & Ploenius 2008; Wuketits 2015). Während die vielfältigen strukturgeschichtlichen Untersuchungen akademischer Sozialprofile und Laufbahnen vorrangig auf administrativen Akten und statistischem Material gründen (vgl. Klein 2018), behandelt die akteurszentrierte Historiographiegeschichte zum deutschen Kaiserreich ganz vorrangig solche Gelehrte, denen in der Fachüberlieferung besondere Leistungen und eventuell auch noch politisches Gewicht zugeschrieben werden, während ihre jeweilige Schülerexistenz vornehmlich als Durchgangsstation auf dem Weg zur späteren Bedeutung figuriert (vgl. Reichert 2018, 371). Diese mangelnde Balance hat ihre Gründe nicht zuletzt in der Quellenlage, die ihrerseits durch die Zuschreibung individuellen ‚Verdienstes‘ bedingt ist. Wer es nicht bis zum Ordinariat schaffte, der wurde allzu oft zum ‚infamen‘ Historiker, der nur als Objekt akademischer Verwaltungsvorgänge spärliche Spuren in einschlägigen Archiven hinterließ (vgl. Foucault 1977). Daher sind Hans Delbrück und seine ‚unbekannten‘ Schüler als Fallbeispiel besonders prädestiniert.¹ Denn Delbrück war nicht nur als Vorkämpfer der zivilen Militärgeschichte sowie wegen seiner exponierten Rolle als politischer Intellektueller eine Person der Kontroverse (vgl. Klein 2023). Sein Nachlass zählt außerdem zu den größten Einzelbeständen in der Handschriftenabteilung der *Staatsbibliothek Preussischer Kulturbesitz*. Da Delbrück über lange Jahre Briefkonzepte erstellte und wiederum auch solche Briefe verwahrte, von denen die Unterzeichner dringend die Vernichtung erbeten hatten (vgl. Klein & Rose 2018), bieten die einschlägi-

1 Im Zuge der schrittweisen Einführung des Frauenstudiums in Preußen haben Delbrücks Vorlesungen auch weibliche Hörer gefunden. Unter den Angehörigen seines kriegsgeschichtlichen Seminars und den Verfassern von ihm betreuter Hochschularbeiten finden sich indes ausschließlich Männer. Die Zulassung zur Habilitation als Voraussetzung zur Berufung auf eine Professur blieb Frauen versagt (zur Geschlechtergeschichte der deutschen Geschichtswissenschaft vgl. Schnicke 2015).

gen Nachlassbestände betreffend seine Rollen als Forscher und Hochschullehrer ergiebige Einblicke in die interpersonalen akademischen Verhältnisse der Zeit. Ihre Untersuchung verspricht eine spezifische Perspektive auf mentale Strukturen des Beharrens, welche Lehrer und Schüler gleichermaßen dazu disponierten, die Bürden akademischer Laufbahnen zu personalisieren und die ‚natürliche‘ soziale Ordnung der Universität zu reproduzieren.

2 Die Geschichte der Kriegskunst

Als Nachfolger Heinrich von Treitschkes (1834–1896) auf dem Lehrstuhl für Weltgeschichte an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität war Delbrück ab 1896 auf dem akademischen Olymp des Deutschen Reiches etabliert und erfreute sich neben familialen Verbindungen an diversen anderen Hochschulen des In- und Auslandes auch guter Kontakte ins preußische Kultusministerium. Seine Reputation und Protektion galten auch im internationalen Rahmen als erstrebenswerte Währung (vgl. Klein 2023, 245). *Die Geschichte der Kriegskunst im Rahmen der politischen Geschichte* (vgl. Delbrück 2000) war sein hinsichtlich der Verschränkung von thematischer Breite und analytischer Tiefenschärfe im Grunde bis heute unerreichtes Hauptwerk (vgl. Reiff 2004; Münkler 2011). Ihm verdankt er wesentlich seine fortdauernde wissenschaftliche Rezeption, gerade auch in ihrer internationalen Dimension. Stark beeinflusst von Ranke, dessen Grabrede er 1886 gehalten hatte, verband Delbrück in diesem Buch historisches Akteurshandeln mit Strukturanalysen und stand darin der Methodologie der späteren Annales-Schule durchaus nicht fern (vgl. Bucholz 1993, 524). Diesen Übereinstimmungen zum Trotz stand Delbrück im Methodenstreit der deutschen Geschichtswissenschaft während der 1890er Jahre auf der Seite der sogenannten Neo-Rankeaner wie Georg von Below (1858–1927) und Max Lenz (1850–1932) (vgl. Chickering 2021, 264ff.). Zunächst um Vermittlung zwischen diesen und ihrem Antipoden Karl Lamprecht (1856–1915), als dem Vorreiter einer erneuerten Kulturgeschichte, bemüht, hat Delbrück die Gegnerschaft zu Lamprecht noch Jahre später ostentativ zelebriert (vgl. Klein 2023, 245). Sein Lehrstuhl für Weltgeschichte diente ihm vor allem als Plattform für eine diachron durch alle Epochen verlaufende, vergleichende Kriegsgeschichte, nachdem diese anderthalb Jahrzehnte lang der Grund heftigen fakultätsinternen Widerstandes gegen eine Berufung Delbrücks gewesen war (vgl. SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Fasz. 22, Denkschrift über einen Lehrstuhl für Kriegsgeschichte [1920], Bl. 5–12; Thomas 2010). Sein Forschungsparadigma eines ewigen Gegensatzes von „Niederwerfungs-“ und „Ermatungsstrategie“ war der Gegenstand des ‚Strategiestreits‘, den Delbrück insbesondere gegen eine ganze Reihe Militärschriftsteller aus dem Umfeld des preußischen Generalstabs ausfocht. Die „Niederwerfungsstrategie“ verlangte massives Mobili-

sierungspotenzial, welches erlaubte, den Feind mit überschaubarem Zeitaufwand kampfunfähig zu machen. Im Falle der „Ermattungsstrategie“ musste der Feldherr mit den gegebenen Mitteln dergestalt geschickt taktieren, dass die Kräfte des Feindes vor den eigenen erschöpft waren. Heftige Gegenrede erregte Delbrück in dieser Beziehung vor allem dadurch, dass all sein preußischer Patriotismus seiner nüchternen Objektivität keinen Halt vor erinnerungskulturell bedeutenden, borussischen Geschichtslegenden gebot. Im Besonderen wurde die Charakterisierung Friedrichs des Großen als Ermattungsstrategie von den Hütern dieser historiographischen Tradition als Schmähung desjenigen Monarchen aufgefasst, der Preußens Großmacht begründet hatte (vgl. Bucholz 1985, 52ff.; Lange 1995, 83ff.). Nach dem verlorenen Weltkrieg und Delbrücks Emeritierung 1921 sollten sich die militärisch-zivilen Konflikte um die Deutungshoheit über die Kriegsgeschichte wiederholen, die sich nun an der Frage der Verantwortlichkeit für den militärischen Zusammenbruch des Reiches entzündeten (vgl. Lüdtkke 2018). Wer bei Hans Delbrück studierte, konnte sich also einerseits eines nicht unbeträchtlichen Renommées sicher sein, kam jedoch zugleich kaum umhin, sich in jahrelang mit harten Bandagen geführten Auseinandersetzungen mit Fachkollegen und Militärangehörigen um sachliche Zuständigkeit und konzeptionelle Grundlagen der zivilen Geschichtswissenschaft zu positionieren respektive positioniert zu werden. In den vorliegenden Darstellungen tritt Hans Delbrücks Rolle als Hochschullehrer deutlich hinter der als Forscher und Autor zurück (vgl. Bucholz 1985; Christ 1989; Bucholz 1993; Lange 1995; Deist 1998; Lange 2010; Thomas 2010). Auf sein akademisches Lehramt verweisen lediglich Anekdoten, wie jene vom kaiserlichen Jagdausflug auf das Landgut des Bankiers Ludwig Delbrück (1860-1913) in Madlitz, in dessen Verlauf Wilhelm II. eine Begegnung mit dem Vetter des Hausherrn wünschte, sich des Abends gut unterhielt und als er den Faden am folgenden Vormittag wieder aufnehmen wollte, feststellen musste, dass Delbrück bereits abgereist war, um rechtzeitig zum Kolleg um 11 Uhr wieder in Berlin zu sein (vgl. Lüdtkke 2018, 48). Seine Vorlesungen wurden zu einem bildungsbürgerlichen Ereignis und von einem breiten Personenkreis besucht, der über die Historikerstudierendenschaft weit hinauswies (vgl. SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefe Jastrow, Ignaz Jastrow an HD, 03.03.1916, Bl. 5f.). Gegenstand von Delbrücks Lehre in Vorlesung und Seminar waren die Schlachten und Feldzüge der europäischen Geschichte vom 5. Jahrhundert v. Chr. bis in die eigene Gegenwart (vgl. Klein 2023, 40). Grundlage seiner Darstellungen war das Paradigma des unauflöselichen Wechselverhältnisses von „Kriegsverfassung“ und politischer Verfassung eines Gemeinwesens, das in seinen Grundzügen bereits Delbrücks Gedankenwelt als Kriegsteilnehmer 1870/71 geprägt hatte (vgl. Klein 2023, 41). Dieses Paradigma war auch das einigende Band jener, die sich seine Schüler nannten und sich gern als verschworene Gemeinschaft inmitten hartnäckiger Gegner begriffen. Als Glieder einer informellen Organisation bildeten sie eine Gruppe,

deren Zugehörigkeit zumal in einer Epoche noch häufigeren Hochschulwechsels nur begrenzt bestimmt werden kann. Gängiger Weise sind unter diese Schüler jene zu fassen, die unter Delbrücks Anleitung in Berlin promoviert haben; mit Blick auf Jubiläumsschriften und Festgaben lässt sich sagen, dass sie selbst mit diesem Band ihren Kreis geschlossen haben. Andererseits hat jedoch auch Delbrücks Neffe Peter Rassow (1889-1961), der 1912 bei dem Mediävisten Michael Tangl (1861-1921) promovierte und 1940 zum Ordinarius in Köln berufen wurde, sich mit Emphase als Schüler seines Onkels geriert (vgl. Daniels, Lehmann & Roloff 1908; Rassow 1918; Delbrück 1918). Nicht wenige Arbeiten aus diesem Kreis begegnen den Leser*innen als Referenzen für Spezialprobleme in der *Geschichte der Kriegskunst* (vgl. Delbrück 1913, 348).

Diese Gemeinschaft hat Delbrück durchaus geteilt. Nicht nur zur Abwehr der Plagiatsvorwürfe in der *Historischen Zeitschrift* sprang er für Emil Daniels in die Bresche, dem vermutlich sein Judentum eine akademische Karriere verwehrte und der noch mit über 50 Jahren auf die Vermittlung von Honorartätigkeiten angewiesen blieb (vgl. SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefkonzepte Hatzfeldt, Bl. 1, HD an Hermann Fürst von Hatzfeldt, 20.09.1926; Maurer 2013, 25ff.). Für günstige Karriereoptionen seiner Schüler hat Delbrück sich nicht ohne Nachdruck verwendet (vgl. Klein 2020, 145). Die von Eduard Meyer (1855-1930) führend betriebene Ablehnung der Dissertationsschrift Gottfried Zinns über die Schlacht bei Salamis hat Delbrück 1914 als planmäßiges Manöver aufgefasst, seine Schule dadurch einzudämmen, dass im Rahmen der von ihm prominent verfochtenen Paradigmen arbeitenden Historikern die Graduierung versagt wurde. Indem er seinen fakultätsinternen Opponenten drohte, widrigenfalls das Kultusministerium in den Konflikt hineinzuziehen und dort die Bestreikung weiterer seminarischer Lehre in Aussicht zu stellen, setzte er Zinns Promotion nach einem mehrmonatigen Konflikt schließlich durch (vgl. BArch, N 1017/75, Bl. 27).

Gleichwohl ist aus dem Kreis seiner Schüler zu Delbrücks Lebzeiten einzig der Kolonialhistoriker Gustav Roloff (1866-1952) 1909 auf eine ordentliche Professur (in Gießen) gelangt. Eine derartige akademische Karriere hat zwar gewiss nicht jeder der rund 80 Absolventen von Delbrücks kriegsgeschichtlichem Seminar gezielt verfolgt (vgl. Denkschrift über einen Lehrstuhl für Kriegsgeschichte [1920]). Nicht wenige wurden Gymnasiallehrer, wie es auch Hans Delbrück selbst als Student zunächst erstrebt hatte (SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefkonzepte Hobohm, HD an Martin Hobohm, 10.03.1920, Bl. 7-9). Fortgesetzte wissenschaftliche Betätigung wurde von den Angehörigen dieser Berufsgruppe im Deutschen Reich erwartet, und so war es in Person des Schwedenexperten Otto Haintz (1890-1969) auch ein Gymnasiallehrer, der gemeinsam mit Emil Daniels für die Vollendung der letzten drei Bände der *Geschichte der Kriegskunst* verantwortlich zeichnete (vgl. Kipf 2013). Doch wer aus Delbrücks Seminar die Hallen der Universität Unter den Linden verließ, um in den Schuldienst zu treten, tat dies

wiederum nicht unbedingt aus freien Stücken. So war Konrad Molinski, Jahrgang 1892 und 1917 mit einer Arbeit zum Sardinischen Krieg von 1859 promoviert, zwar Delbrück eng genug verbunden, um hinsichtlich des Zugangs zu Foren der Fachkommunikation dessen Autorität für seine Zwecke in Anspruch nehmen zu können. Doch die Protektion seines Lehrers konnte Molinski nicht über die Hürde hinwegheben, als Katholik in der preußischen Geschichtswissenschaft nur sehr eingeschränkt vermittelbar zu sein. Tatsächlich erwies sich Molinskis akademische ‚Stammeszugehörigkeit‘ im Sinne selbst- und fremdzugeschriebener schulischer Solidarität angesichts generationenüberspannender Loyalitäten und Animositäten ausgerechnet in Köln, wo der konfessionelle Gesichtspunkt für ihn sprach und politische Unterstützung fand, als unüberwindliche Hürde im Konkurrenzkampf geschichtswissenschaftlicher Schulen (vgl. SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefkonzepte Molinski, HD an Konrad Molinski, 02.12.1925, Bl. 1, HD an Konrad Molinski, 28.06.1926, Bl. 4; HD an Konrad Molinski, 15.12.1926, Bl. 5, HD an Konrad Molinski, 10.03.1927, Bl. 7; SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefkonzepte Ziekursch, HD an Johannes Ziekursch, 12.03.1927, Bl. 2-3).

Am deutlichsten tritt die Eigenschaft jener Schulen als Beharrungsfaktor jedoch dort zutage, wo der Wille zur akademischen Karriere, ein günstiger sozialer Rahmen und die langfristige Unterstützung durch den akademischen Lehrer unbereitbar zusammenfielen.

3 Akademische Abhängigkeitsverhältnisse

In großer Dichte und mit vergleichsweise hohem Reflexionsgrad begegnet diese Gemengelage im Kreis von Delbrücks Schule in der Person Martin Hobohms (1883-1942). 1883 als Sohn eines evangelischen Pfarrers in der preußischen Provinz Sachsen geboren, war Hobohm nicht per se ein Außenseiter des akademischen Betriebs. Anders als Emil Daniels und Konrad Molinski gehörte er keiner diskriminierten Minderheit an, sondern teilte mit der bildungsbürgerlichen Herkunft und der protestantischen Konfession den familiären Hintergrund zahlreicher Ordinarien des Kaiserreichs (vgl. Baumgarten 1997, 111f.). Als einer der wenigen zivilen Mitarbeiter des Reichsarchivs der Weimarer Republik und Sachverständiger im *Parlamentarischen Untersuchungsausschuss für die Schuldfragen des Weltkriegs* sollte Hobohm die Aufmerksamkeit der fachhistorischen Forschung zur deutschen Militärgeschichtsschreibung und zur Kriegsschuldebatte der 1920er Jahre erhalten, ohne dass er je ein Ordinariat erlangt hätte (vgl. Herrmann 2019; Pöhlmann 2002; Lüdtke 2018). Nur am Rande ist dabei auf den Quellenwert für akademische Lehrer-Schüler-Beziehungen in der Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik hingewiesen worden, den unter anderem ein 45seitiger Brief an Hans Delbrück aus dem Herbst 1920 beanspruchen kann, in dem Hobohm

seine Beziehungsgeschichte mit dem akademischen Lehrer Revue passieren lässt (vgl. Pöhlmann 2002, 276). Selbst der Ost-Berliner Historiker Hans Schleier, der nicht nur eine gründlich recherchierte biographische Skizze zu Martin Hobohm vorgelegt, sondern in den 1960er und 1970er Jahren so quellengesättigt wie ideologiestreng Delbrück als bourgeoisen Imperialisten gezeichnet hatte, hat es auffälliger Weise unterlassen, die akademischen Abhängigkeitsverhältnisse in den Fokus zu rücken und Hobohm hinsichtlich seiner tragischen Lebensgeschichte individualistisch als „moralisch labil und erblich belastet“ (Schleier 1975, 532) dargestellt. 1903 nahm Martin Hobohm nach einer Kaufmannslehre das Studium der Geschichte und Germanistik auf, zunächst in Heidelberg, sodann in Freiburg und trat 1904 in Delbrücks kriegsgeschichtliches Lehrseminar ein. Der setzte früh „große Hoffnungen“ auf Hobohm (SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefkonzepte Lehmann, HD an Max Lehmann, 13.07.1907, Bl. 3f) und gab zugleich den Rahmen von dessen Forschung vor. Bereits 1905 übernahm Hobohm eine Preisaufgabe zu Niccolò Machiavelli als Militärpolitiker der Renaissance. Dieses Thema blieb nach letztlich erfolgreicher Bewältigung das Feld seiner Arbeit, über die Dissertation bis hin zur Habilitation, während derer er Machiavelli weiter traktierte und dabei vor allem als Materiallieferant für den vierten Band der *Geschichte der Kriegskunst* fungierte (vgl. SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefe Hobohm I, Martin Hobohm an HD, 14.04.1910, Bl. 31-33; SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefkonzepte Lenz, HD an Max Lenz, 25.01.1920, Bl. 58). Mit dem ersten Band der voluminösen Studie *Machiavellis Florentinische Miliz* wurde Hobohm am 11. Mai 1910 in Göttingen bei Delbrücks Bergsteigerfreund Max Lehmann (1845-1929) promoviert (vgl. Schleier 1975, 534). Den zweiten Band reichte er im Mai 1913 an der Berliner Universität als Habilitationsschrift ein, wo mit Max Lenz ein weiterer persönlicher Freund Hans Delbrücks, diesem seit gemeinsamen Jugendtagen in Greifswald eng verbunden, als Zweitgutachter fungierte (vgl. Schleier 1975, 534). Günstige Besprechungen verfasste nicht nur mit Martin Nell ein weiterer Delbrückschüler für die *Deutsche Literatur-Zeitung* (vgl. Nell 1913). In den von ihm herausgegebenen *Preußischen Jahrbüchern* betätigte sich Delbrück selbst als Rezensent und bewarb die Arbeit als „vorläufigen Ersatz für meinen noch fehlenden vierten Band [der Geschichte der Kriegskunst, JK]“ (Delbrück 1913, 349). Doch auch die kritischer ausgefallene Besprechung Eduard Fueters (1876-1928) in der *Historischen Zeitschrift* hat Hobohms Arbeit durchaus als wissenschaftlichen Fortschritt bewertet. Zwar reizte Hobohms Identifikation mit Delbrücks und Lehmanns historiographischem Dissidententum innerhalb der borussischen Geschichtstradition zu lautstarker Gegnerschaft innerhalb der Fakultät. Doch reichte diese nicht so weit, dass die im Raum stehenden formalen Vorbehalte genutzt worden wären, um Hobohm die *venia legendi* zu versagen. Die Statutenwidrigkeit der gewohnheitsmäßigen Praxis, in Prüfungsverfahren nicht bloß die Stimmen der anwesenden Fakultätsmitglieder zu zählen,

wurde augenscheinlich im Falle fakultätsinterner Diskrepanzen über bestimmte Prüflinge durchaus häufiger als Fallstrick aufgezogen (vgl. SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefe Hobohm I, Martin Hobohm an HD, 21.07.1913, Bl. 61-64; SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefe Hintze, Otto Hintze an HD, 25.07.1913, Bl. 21f.).

Zwar hat Delbrück in seinem Gutachten zu Hobohms Habilitationsschrift ausdrücklich den „universalen Charakter“ der Arbeit hervorgehoben (zit. n. Schleier 1975, 535). Dieselbe Qualität hob auch der damals in Heidelberg lehrende Historiker Hermann Oncken (1869-1945) hervor, als Hobohm sich 1914 um eine Anstellung an der Universität von Liverpool bemühte (vgl. SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Fasz 22, Gutachten über die wissenschaftliche und persönliche Qualifikation Martin Hobohms, 17.03.1914, Bl. 32; SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Fasz. 157 (30), HD an Martin Hobohm, o. D. [1914] Bl. 39). Doch für Hobohm bedeuteten die acht Jahre der Arbeit über die *Florentinische Miliz* und die stetig wachsende Kette einzelner Hürden, wie die Massen der vorhandenen Literatur und die für ihre Lektüre erforderlichen Sprachkenntnisse, durchaus eine monothematische Verengung im Widerspruch zum universalistischen Bildungsideal. Diese Verengung beeinträchtigte zudem ganz unmittelbar seine Berufsaussichten, insofern sie die nötigen Examina für einen Eintritt in den Schuldienst zeitlich massiv erschwerte (vgl. SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefe Hobohm IV, Martin Hobohm an HD, 27.10.1920, Bl. 26-61) und seine Karriereoptionen somit „auf Gedeih und Verderb“ (Martin Hobohm an HD, 27.10.1920) an seinen akademischen Lehrer band.

Solche und andere Widernisse klangen in den Äußerungen des Schülers Hobohm gegenüber seinem Lehrer für lange Jahre nur vage an. Nachdem Hobohm ihn bereits während des Ersten Weltkriegs in der akademischen Lehre umfassend vertreten hatte, bemühte sich Delbrück 1920 in Erwartung seiner eigenen Emeritierung und zur Ordnung seines akademischen Erbes, diesem an der Berliner Universität zu einem besoldeten Extraordinariat zu verhelfen. Denn abgesehen vom durch Tradition und Universitätsstatuten gewährten Vorschlagsrecht der Fakultäten hatten gerade in Berlin auch einzelne gut vernetzte Fachvertreter durchaus Möglichkeiten der Einflussnahme auf das letztlich entscheidende preußische Kultusministerium. Indem er an erster Stelle den bereits in Gießen als Lehrstuhlinhaber amtierenden Gustav Roloff und Hobohm erst an zweiter Stelle zur Berufung vorschlug, hoffte Delbrück, dem letzteren als dem Kandidaten mit dem geringeren Marktwert die Anstellung sichern zu können (vgl. HD an Max Lenz, 25.01.1920; SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefe Lenz III, Max Lenz an HD, 03.02.1920, Bl. 38-41; SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefkonzepte Lenz, HD an Max Lenz, 05.02.1920, Bl. 60f.).

Derweil dieses Vorhaben an den inneruniversitären Widerständen scheiterte, die sich nicht nur gegen die Person Hobohms richteten, sondern auch den alten Streit

um die Anerkennung der Militärgeschichte als Teil der zivilen akademischen Geschichtswissenschaft fortzusetzen, gelangte Hobohm im Jahr 1921 in Anstellung am neugegründeten Reichsarchiv in Potsdam. Erst da wurde eine gewisse Emanzipation Hobohms von seinem Lehrer erkennbar. Hierzu mag beigetragen haben, dass der konservative ‚Vernunftrepublikaner‘ Delbrück und das zunehmend der SPD zuneigende Reichsbanner-Mitglied Hobohm auch politisch auseinanderstrebten (vgl. Ziemann 2013, 225ff.). Diese Entwicklung dürfte die Voraussetzung für Hobohms intensive Reflexion der gemeinsamen Lehrer-Schüler-Beziehung gewesen sein, die er Delbrück in mehreren Gesprächen und Briefen über das Jahr 1920 hinweg auseinandersetzte. Zwar lagen die fraglichen Ereignisse zum Teil über zehn Jahre zurück und seine Tagebücher, die Hobohm bei diesen Gelegenheiten wiederholt zitierte, hat er wohl 1933 selbst vernichtet (vgl. Schleier, 1975, 574). Doch geben nicht nur die Übereinstimmungen mit den im Nachlass Delbrücks erhaltenen älteren Briefe Hobohms keinen Anlass, dessen Darstellung zu misstrauen. Denn vor allem ist zu unterstreichen, dass Hobohm aller zwischenzeitlich eingetretenen Entfremdung zum Trotz seinem alten Lehrer weiterhin Bewunderung und Anhänglichkeit entgegenbrachte. Er suchte Verständnis und war durchaus nicht darauf aus, die Kooperation abzubrechen (vgl. SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefe Hobohm IV, Martin Hobohm an HD, 10.03.1920, Bl. 14-18, HD an Martin Hobohm, 10.03.1920; Martin Hobohm an HD, 19.10.1920, Bl. 21f.; BArch, N 1017/31, HD an Martin Hobohm, 26.10.1920; Martin Hobohm an HD, 27.10.1920).

Rückblickend artikulierte Hobohm unumwunden die Zweifel, mit denen er als Student die Lehrpraxis Delbrücks erlebte, der damals seine konzeptionellen und arbeitspraktischen Bedenken leichthin abtat und nonchalant über die ihm vorgelegten Zwischenergebnisse von Hobohms Forschung urteilte, dessen Manuskripte aber bestenfalls spärlich korrigierte.

Über solche und andere Zweifel dürften Hobohm zwei verschiedene Motivbündel hinweggehoben haben. Abgesehen von kurzfristigen Beschäftigungen als Hauslehrer beim Magdeburger Chemiefabrikanten Adolph List (1861-1938) und als Theaterkritiker der *Göttinger Zeitung* 1909 sowie als wissenschaftlicher Hilfsarbeiter im Berliner Zeughaus 1912 bestritt Hobohm seinen Lebensunterhalt jahrelang durch verschiedene Stipendien. Von 1906 bis 1910 erhielt Hobohm zunächst das mit 900 Mark p.A. bedachte Jungcken-Stipendium, dann das *Köpckesche Stipendium für Geschichte*, das sich auf 1.200 Mark p.A. belief. Beide wurden durch Gremien der Universität Berlin gewährt; für ihren fortdauernden Erhalt war Hobohm auf Delbrücks Verbindungen und günstige Beurteilung angewiesen. Selbst als 1911 Hobohms Onkel Otto Junghann (1836-1920), der als Generaldirektor der *AG Vereinigte Königs- und Laurahütte* zu Wohlstand gelangt war, diesem ein informelles Stipendium gewährte, ging dies auf Delbrücks Wirken zurück (vgl. Die Königl. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin 1887, 666ff.; SBB PK,

Nachl. Hans Delbrück, Briefe Hobohm I, Martin Hobohm an HD, 05.06.1907, Bl. 1f., Martin Hobohm an HD, 15.12.1907, Bl. 3f.; Martin Hobohm an HD, 25.12.1907, Bl. 5; Martin Hobohm an HD, 31.01.1908, Bl. 8f., Martin Hobohm an HD, 26.03.1908, Bl. 10f., Martin Hobohm an HD, 24.09.1908, Bl. 13f., Martin Hobohm an HD, 22.03.1909, Bl. 20, Martin Hobohm an HD, 02.10.1909, Bl. 23f.; Martin Hobohm an HD, 27.10.1920). In seiner Anstellung als Assistent Delbrücks 1910/11 war Hobohm ebenfalls von seinem akademischen Lehrer abhängig. Gleiches gilt für seine Privatdozentenstipendien in den Jahren 1914 und 1920 sowie kaum minder für seine Betätigung als Leiter eines spendenfinanzierten Agitationsbüros für die publizistische Förderung eines Verständigungsfriedens im Ersten Weltkrieg. Die potentesten Spender hatte Delbrück angeworben, der auch dem Komitee zur Verwaltung der Spendengelder auf einem Konto bei seiner Hausbank Delbrück, Schickler & Co. angehörte (vgl. Martin Hobohm an HD, 27.10.1920; Klein 2023, 317).

4 Lehrer- und Schüler-Rolle als Gefühlshaltung

Zugleich identifizierte Hobohm sich in höchst idealistischer Manier mit seiner Rolle als Schüler, welcher der Vorlesung des Lehrers „wie eine üppige Frühsommernacht in schwerem Wachstum einem beginnenden Regen entgegenatmet“ (Martin Hobohm an HD, 27.10.1920). Tatsächlich erzeugen die Auseinandersetzungen zwischen Hobohm und Delbrück im Jahr 1920 einen markanten Eindruck von der Wirksamkeit einer spezifischen akademischen Autoritätsgläubigkeit, die Schüler und Lehrer gleichermaßen dazu disponierte, ihr Verhältnis betreffende Kontingenzen durch die Macht der Ordinarien aufzulösen. In ihnen wurde ein Gefälle expliziert, das als etablierte soziale Routine Komplexität reduzierte, ohne im alltäglichen akademischen Betrieb thematisiert oder gar kritisch reflektiert zu werden, da „die Professoren es oft so ganz vergessen, wie groß ihre Macht ist!“ (Martin Hobohm an HD, 27.10.1920)

Dem Lehrer verschaffte dieses Gefälle Handlungssicherheit, insofern es ihm ersparte, jede mögliche Windung der Seminardiskussion und jede potenziell aufscheinende Spezialfrage antizipieren zu müssen. Wo „Geist“ und „Erfahrung“ nicht hinreichten, da „trat Ihre [Delbrücks; JK] Autorität deckend ein“ (Martin Hobohm an HD, 19.10.1920). Diese durch gewohnheitsmäßige Inanspruchnahme zu pflegen, ermöglichte es, eigene Unzulänglichkeiten in der Lehrpraxis vordergründig aufzuwiegen, mochten sie nun der Bürde anderer dienstlicher Verpflichtungen oder schlicht der ‚Tagesform‘ geschuldet sein. Noch 1920 scheint Delbrück in diesem Sinne Hobohm in didaktischen Fragen Rat gegeben zu haben. Doch: „Durch Autorität zu wirken, könne ich [Hobohm; JK] mich nie im gleichen Maße wie Sie entschließen. Und überdies – ich besitze keine solche Auto-

rität.“ (Martin Hobohm an HD, 19.10.1920) Dem Schüler verschaffte dieses Gefälle Handlungssicherheit, insofern es den relevanten Wissenskanon scheinbar fest umgrenzte. Es legitimierte die Verfahren zur Leistungsmessung, deren Agenten die Lehrer waren und lud sie idealistisch auf, indem es die akademischen Lehrer als Vorbilder hinstellte, deren Autorität „die Unbedingtheit annähernd restloser Selbstüberwindung und Pflichterfüllung als ein Gesetz hinstellte, das man wirklichen könne und müsse“ (Martin Hobohm an HD, 27.10.1920). Dem Urteil des Lehrers war uneingeschränkt zu vertrauen, vor seinen Augen galt es, sich zu beweisen, sein Anerbieten, ihm nützlich zu sein, war „ein magisches Wort, ein unwiderstehlicher Antrieb“ (Martin Hobohm an HD, 27.10.1920).

Die Kontrolle der wissenschaftlichen ‚Höchstleistung‘ jüngerer Generationen von Wissenschaftlern mitsamt der Macht materieller Sanktionierung lag somit in den Händen jener Lehrer, die für die Bewältigung ihrer eigenen Leistungsanforderungen zur Akkumulation akademischer Ehre oder der Entwicklung generalisierender Einsichten in die Ordnung der Dinge auf die Spezialforschung ihrer solcherweise mobilisierten Schüler angewiesen waren. So gesehen ist der traditionsreiche Aphorismus von den Zwergen, die auf den Schultern von Riesen stünden, für die wilhelminischen Ordinarien zu präzisieren (vgl. Merton 1983, 19ff.). Indem ihnen in allseits anerkannter Weise ‚Zuckerbrot und Peitsche‘ zu Gebote standen, stand wohl nicht nur Delbrücks *Geschichte der Kriegskunst* auf den Schultern von ‚Riesen‘, die sich willig ins Geschirr warfen.

Der Druck, der diesem Spannungsgefüge innewohnte, hatte im Falle Martin Hobohms drastische Auswirkungen. Am 17. Dezember 1909 unternahm er in Göttingen einen Selbstmordversuch. Hobohms spätere Kompilation seiner Tagebucheinträge aus dieser Zeit zeugt von der Beschäftigung mit einer möglichen, anlagebedingten geistigen Erkrankung. Auszuschließen ist dies nicht, zumal sich im Hauptarchiv der von Bodelschwingschen Stiftungen Bethel, wo Hobohm fünf Monate in Behandlung war, keine Patientenakten erhalten haben.² Doch unter der hier verfolgten Fragestellung ist der unklare psychopathologische Befund weniger relevant als Hobohms Verhalten in einer Lebensphase, in der das Tagebuch bereits für den September 1907 von „hochgradiger Nervenerschöpfung und Gemütsverwirrung“ ob seiner selbst für mangelhaft erachteten „Leistungen“ sprach (SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Martin Hobohm an HD, 27.10.1920). Diesen schambesetzten Stimmungslagen begegnete er vor allem mit sozialem Rückzug, der sich im Zuge der Übersiedlung nach Göttingen 1908 noch verstärkte. Wenn Hobohm sich unter diesen Umständen ausmalte, bei einer Autopsie „würde man’s in meinem Schädel finden“ (Martin Hobohm an HD, 27.10.1920), dann waren

2 Persönliche Mitteilung von Kerstin Stockhecke, v. Bodelschwingsche Stiftungen Bethel, Hauptarchiv, 11.11.2020. Der Grund dafür ist vermutlich in dem Umstand zu suchen, dass Martin Hobohm im Privathaus seines in Bethel als Psychiater tätigen Bruders Johannes Hobohm lebte und insofern ambulant behandelt wurde.

diese Überlegungen nicht zuletzt die stärkste Form seines Bemühens, individuelle Determinanten als Grund dafür ausfindig zu machen, dass er im Widerstreit konkurrierender, endogener und exogener Leistungsanforderungen die Erfüllung des „Fertigwerdenmüssens“ (Martin Hobohm an HD, 27.10.1920) verfehlte. Konsequenterweise setzte er dann bei der Vorbereitung der Tat auch alles daran, jede Bezüge derselben zu seinem Studium zu verschleiern, um sich selbst und dem verehrten Lehrer die Schande zu ersparen, dass der „preisgekrönte Schüler“ (Martin Hobohm an HD, 27.10.1920) gescheitert sei.

Versuchte und vollendete Selbstmorde unter Gymnasialschülern sind zwar um die Jahrhundertwende zum Gegenstand von Bildungsreformdebatten und sogar zum viel traktierten Topos literarischer Auseinandersetzungen mit modernem ‚Leistungskummer‘ geworden (vgl. Verheyen 2018a, 34ff.). Im akademischen Rahmen hat der Selbstmordversuch Martin Hobohms dagegen offenbar keine Anknüpfungspunkte in dieser Richtung geboten. Tatsächlich scheint seine Tat für keine Partei die Beziehung verändert zu haben. Delbrück fand seinerzeit rasch zum Optimismus, den Schüler nach überstandener Krise der Wissenschaft erhalten zu können, während sein Freund Max Lehmann vor Ort in Göttingen an den Versuch ging, Hobohm an Reminiszenzen ‚großer Männer‘ aufzurichten, die nach einem Suizidversuch in jüngeren Jahren noch zu „großen Erfolgen“ gelangt waren (vgl. SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Briefe Lehmann III, Max Lehmann an HD, 18.12.1909, Bl. 52, Max Lehmann an HD, 20.12.1909, Bl. 53; Max Lehmann an HD, 26.01.1910, Bl. 54f., Max Lehmann an HD, 08.02.1910, Bl. 56f.; SBB PK, Nachl. Hans Delbrück, Fasz. 157, Nr. 21, HD an Max Lehmann, 05.02.1910, Bl. 75-77). Wenn Hobohm aus der Rückschau des Jahres 1920 seine ‚Seelenkämpfe‘ der Vergangenheit vor Delbrück ausbreitete, so können dessen Reaktionen durchaus nicht bloß als Ignoranz gegenüber den Bedingungen wissenschaftlichen Arbeitens im Konzert konkurrierender hierarchisch organisierter Schulen angesehen werden. Wenn Delbrück sich nämlich ferner ratlos hinsichtlich seiner eigenen rhetorischen Frage gab, ob Hobohm ihm etwa mangelhafte Unterstützung in seiner Karriere vorwarf, dann war diese ostentative Irritation auch von daher nicht ganz unberechtigt, als dass Hobohm zwar die obwaltenden Zwangslagen seines Schülerdaseins eindrücklich schilderte, jedoch die enttäuschte Erwartung emotionaler Reziprozität in den Mittelpunkt seines Klagens stellte.

Wie er zuvor jahrelang unentwegt Entschuldigungen für Delbrücks einigermassen rücksichtsloses Verhältnis zu der eigenen professoralen Amtsmacht gefunden hatte, so beharrlich vermied er nun jeden Vorwurf, dass Delbrück nie zum Wohle seiner Schüler gegen die strukturellen Bedingungen wissenschaftlicher Arbeit aufgestanden war. Tatsächlich beklagte Hobohm weniger den Druck zur Höchstleistung im spezifischen Spannungsgefüge wissenschaftlicher Schulen als vielmehr eine individuelle Beziehungserfahrung. Nämlich, dass Delbrück ihn nicht als gleichwertigen „Freund“, sondern als „nützlichen Domestiken“ betrachtet hätte,

wodurch er sich gegen die „Freiheit“ seines „geistigen Gefolgsmanns“ versündigt habe (Martin Hobohm an HD, 10.03.1920).

Delbrück indes hatte bereits 1907 den ersten *Deutschen Hochschullehrertag* in Salzburg als vorgeblichen Versuch zur Gründung einer ‚Professoren-Gewerkschaft‘ mit Feuereifer bekämpft und erklärt, dass wer nur mit der genügenden „Kraft für das Leben“ (vgl. Delbrück 1907, 132) ausgestattet sei, gewiss ohne eine solche kollektive Interessenvertretung zu seinem verdienten Recht an der Universität käme (vgl. Klein 2020, 148ff.). Gleichsam fern lag es ihm nun, Hobohms Klagen über sein berufliches Schicksal auf bedauernswerte, aber womöglich veränderbare strukturelle Bedingungen zurückzuführen. „[D]ass Sie es als mein Schüler doppelt schwer haben würden“ (HD an Martin Hobohm, 10.03.1920), habe Hobohm beim Anlauf zur akademischen Karriere gewusst und die Verzögerung seiner akademischen Qualifikation durch politisches Engagement selbst verschuldet. So wie Delbrück 1907 in seiner Fronde gegen den Hochschullehrertag erklärt hatte: „Zum wahren Gelehrten gehört, daß er auch ein Stück Martyrium auf sich zu nehmen imstande ist“ (Delbrück 1907, 141), so ordnete er 1920 auch Hobohms Krisenpanorama der gemeinsamen Beziehung als Kette in ihren Nuancen unterschiedlicher, aber naturnotwendig zur akademischen Karriere zugehöriger „innerer Hemmungen“ ein (HD an Martin Hobohm, 10.03.1920), über die hinweg zu helfen ihm Ausweis emotionaler Zugewandtheit war:

„Wenn ein Lehrer an seinem Schüler die schönsten, zu allen Hoffnungen berechtigenden Fähigkeiten entdeckt, mangelndes Selbstvertrauen diese Fähigkeiten aber zu erdrücken droht, was soll er dann tun? Er kann ihn laufen lassen und sagen: gehe den gewöhnlichen Weg mit der grossen Masse. Wenn er ihn aber liebt, so wird er das nicht tun, sondern wird ihn durch kräftiges Zureden ermuntern und helfen über die inneren Schwierigkeiten hinwegzukommen. So hat einst Noorden in Greifswald, als ich an nichts anderes dachte, als ein bescheidener Oberlehrer zu werden, mich mit einer Art Gewalt gezwungen, nach Bonn zu gehen, um mir ein höheres Ziel zu stecken.“ (HD an Martin Hobohm, 10.03.1920)

5 Fazit

Die durch eine reiche Fülle von Ego-Dokumenten vermittelte Innenansicht der militärgeschichtlichen Schule Hans Delbrücks in Berlin und insbesondere die Beziehung zu seinem Schüler Martin Hobohm ist geeignet, eine spezifische Perspektive auf mentale Strukturen des Beharrens in der deutschen Universitätsgeschichte aufzuzeigen. In einer Zeit, in der die strukturellen Mängel des deutschen Wissenschaftssystems zumindest durch den auswärtigen Beobachter Durkheim bereits pointiert herausgestellt worden waren, hat in diesem Personenkreis dennoch niemand die innere Ordnung dieses Systems in Zweifel gezogen. Hans Delbrück, der selbst in eineinhalb Jahrzehnten als ein um sein Auskommen ringender, für seine

Arbeit nur teilweise entlohnter Privatdozent, außerordentlicher Professor und Bittsteller im Kultusministerium unter dieser Ordnung gelitten hatte, hat sie nicht nur nach dem Eintritt ins Ordinariat rückwirkend als ‚normal‘ rationalisiert. Er hat auch in der unmittelbaren Konfrontation mit dem Lebenslauf eines konkreten Schülers den Bürden, die aus dem akademischen Machtgefälle erwachsen, weitgehend verständnislos gegenüberstanden und darauf beharrt, sie als naturgegebene irdische Unvollkommenheit anzusehen, deren Konfliktpotenzial ihm ein rein persönliches war. Auch im Kreis seiner Schüler ist diese Einstellung weithin geteilt worden. Selbst Martin Hobohm hat sich nur im Einzelfall mit der Sentenz vernehmen lassen: „es können dann eben nur reiche Menschen Privatdozenten sein“ (Martin Hobohm an HD, 19.10.1920). Doch im Wesentlichen hat auch er die Ordnung der Universität nicht in Zweifel gezogen, sondern über Jahre intensiver Selbstreflexion hinweg daran festgehalten, die so schlaglichtartig beleuchteten systemischen Probleme zu personalisieren. Wenn Hobohm in der Schule Delbrücks die erwartete emotionale Reziprozität realisiert gesehen hätte, dann hätte er sich wohl für alle Lasten des akademischen Berufslebens entschädigt betrachtet. Dann hätte er wohl auch Delbrücks Urteil geteilt, ökonomisch nicht schlechter gestellt zu sein als die Masse der Nicht-Ordinarien, denn kollegiale Solidarität über den konkreten Einzelfall hinaus spielte für den Schüler Hobohm ebenso wenig eine erstrebenswerte Rolle wie für den Lehrer Delbrück. Dann hätten sich Lehrer und Schüler wohl einträchtig mit den vorgeblich unreformierbaren sozialen Selektionsmechanismen des deutschen Wissenschaftssystems arrangiert.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Staatsbibliothek zu Berlin. Handschriftenabteilung (SBB PK)

Nachlass Hans Delbrück

Fasz. 157, Nr. 21: Briefkonzeptbuch, 01.06.1909 - 12.02.1910.

Fasz. 157, Nr. 25: Briefkonzeptbuch, 15.04.1911 - 02.09.1911.

Fasz. 157, Nr. 30: Briefkonzeptbuch, 27.08.1913 - 04.03.1914.

Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe an Hermann Fürst von Hatzfeldt. Briefkonzepte, Hatzfeldt, Fürst von.

Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe von Otto Hintze. Briefe, Hintze, Otto.

Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe an Martin Hobohm. Briefkonzepte, Hobohm, Martin.

Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe von Martin Hobohm 1907-1913. Briefe, Hobohm, Martin, Mappe I.

Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe von Martin Hobohm 1920-1922. Briefe, Hobohm, Martin, Mappe IV.

Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe von Ignaz Jastrow. Briefe, Jastrow, Ignaz.

Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe an Max Lehmann. Briefkonzepte, Lehmann, Max.

Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe von Max Lehmann 1908-1913. Briefkonzepte, Lehmann, Max, Mappe III.

Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe an Max Lenz. Briefkonzepte, Lenz, Max.

- Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe von Max Lenz 1916-1927. Briefe, Lenz, Max, Mappe III.
- Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe an Konrad Molinski. Briefkonzepte, Molinski, Konrad, Mappe II.
- Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe von Ludwig Rieß. Briefe, Riess, Ludwig.
- Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe an Gustav Roloff. Briefkonzepte, Roloff, Gustav.
- Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe von Carl von Weinberg. Briefe, v. Weinberg, C.
- Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe an Johannes Ziekursch. Briefkonzepte, Ziekursch, Johannes.
- Delbrück, Hans (1848-1929): Verhandlung um die Berufung von Martin Hobohm und die Errichtung einer Professur für Kriegsgeschichte [1920]. Fasz. 22.
- Delbrück, Lina (1864-1943): Hans Delbrück. 1848-1929. In Briefe, bis 1880. Ka. Reste.
- Rassow, Peter (1918): Hans Delbrück als Lehrer. Zu seinem 70. Geburtstag, 11.11.1918. Fasz. 3. Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK):
- Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe an Friedrich Meinecke. VI. HA, Nachlass Friedrich Meinecke, Nr. 7.
- Delbrück, Hans (1848-1929): Briefe an Rudolf von Valentini. VI. HA, Nachlass Rudolf von Valentini, Nr. 4.
- Bundesarchiv Koblenz (BArch)
Nachlass Hans Delbrück
N 1017/31 Persönliche Angelegenheiten von Dr. Martin Hobohm [1920].
N 1017/75. Hans Delbrücks Leben, für seine Kinder aufzeichnet von seiner Frau Lina Delbrück. Bd. 11: 1914.

Gedruckte Quellen

- Daniels, Emil, Lehmann, Konrad & Roloff, Gustav (1908): Vorwort. In: Delbrück-Festschrift. Gesammelte Aufsätze zu seinem 60. Geburtstag. Berlin: Stilke.
- Delbrück, Hans (1907): Eine Professoren-Gewerkschaft. In: Preußische Jahrbücher 129 (1), 120-142.
- Delbrück, Hans (1908): König Servius Tullius und das römische Wahlrecht. In: Preußische Jahrbücher 131 (1), 87-102.
- Delbrück, Hans (1910): In Wehr und Waffen. In: Preußische Jahrbücher 142 (2), 266-304.
- Delbrück, Hans (1913): Martin Hobohm: Machiavellis Renaissance der Kriegskunst. In: Preußische Jahrbücher 151 (2), 347-349.
- Delbrück, Hans (1918): Danksagung. In: Preußische Jahrbücher 174 (3), 442-445.
- Delbrück, Hans (2000): Geschichte der Kriegskunst im Rahmen der politischen Geschichte, 4 Bde. Berlin: de Gruyter [Nachdruck].
- Die Königl. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin (1887): Systematische Zusammenstellung der für dieselbe bestehenden gesetzlichen, statuarischen und reglementarischen Bestimmungen. Im Auftrage Sr. Excellenz des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten Herrn Dr. von Goßler bearbeitet von dem Universitäts-Kuratorium durch dessen Mitglied, Universitätsrichter Dr. Daude. Berlin: Verlag H. W. Müller.
- Nell, Martin (1913): Martin Hobohm, Machiavellis Renaissance der Kriegskunst. In: Deutsche Literaturzeitung 34 (35), 2221-2226.

Literatur

- Baumgarten, Marita (1997): Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bucholz, Arden (1985): Hans Delbrück and the German military establishment. War images in conflict. Iowa City: University of Iowa Press.
- Bucholz, Arden (1993): Hans Delbrück and modern military history. In: *The Historian* 55 (3), 516-526.
- Chickering, Roger (2021): Karl Lamprecht. Das Leben eines Historikers (1856-1915). Stuttgart: Franz Steiner.

- Christ, Karl (³1989): in: Ders.: Von Gibbon zu Rostovtzeff. Leben und Werk führender Althistoriker. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 159-200.
- Deist, Wilhelm (1998): Hans Delbrück. Militärhistoriker und Publizist. In: Militärgeschichtliche Zeitschrift 57 (2), 371-383.
- Döring, Herbert (1975): Der Weimarer Kreis. Studien zum politischen Bewusstsein verfassungstreuer Hochschullehrer in der Weimarer Republik. Meisenheim am Glan: Hain.
- Foucault, Michel (1977): Le vie des hommes infâmes. In: Ders.: Dits et écrits, hrsg. v. Daniel Defert. Bd. 3: 1976-1979. Paris: Gallimard, 237-253.
- Herrmann, Matthias (1994): Das Reichsarchiv (1919-1945). Eine archivische Institution im Spannungsfeld der Politik. Kamenz: Stadtarchiv Kamenz.
- Hirschi, Caspar (2012): Wege in ein post-feudales Universitätszeitalter. 7. Tagung des Österreichischen Wissenschaftsrates „Wissenschaftliche Karriere und Partizipation – Wege und Irrwege“. Wien: Österreichischer Wissenschaftsrat.
- Kipf, Stefan (2013): Der Schulmann als vir doctissimus. Preußische Schulprogramme im Spannungsfeld von Wissenschaft und Öffentlichkeit. In: Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge 23 (2), 259-275.
- Klein, Christa (2018): Biographie und Prosopographie – Kollektivbiographien als universitätshistorische Genres. In: Livia Prüll, Christian George & Frank Hüther (Hrsg.): Universitätsgeschichte schreiben. Inhalte – Methoden – Fallbeispiele. Göttingen: V&R unipress, 157-182.
- Klein, Jonas (2023): „Der Prophet des Staatsgedankens“. Hans Delbrück und die „Preußischen Jahrbücher“ (1883-1919). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Klein, Jonas & Rose, Andreas (2019): Zwischen Wissenschaft und Politik. Hans Delbrück – Ausgewählte Korrespondenz (1868-1929). In: Jahresbericht 2018. Hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, 37-50.
- Klein, Jonas (2020): Zwischen Wissenschaft und Politik. Hans Delbrücks Korrespondenz als Herausgeber der *Preußischen Jahrbücher*. In: Matthias Berg & Helmut Neuhaus (Hrsg.): Briefkultur(en) in der deutschen Geschichtswissenschaft zwischen 19. und 21. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 139-164.
- Lange, Sven (1995): Hans Delbrück und der „Strategiestreit“. Kriegführung und Kriegsgeschichte in der Kontroverse 1879-1914. Freiburg/Br.: Rombach.
- Lange, Sven (2010): Hans Delbrück. Der Kritiker der Kriegsgeschichte. In: Hans Ehlert & Jost Dülfer (Hrsg.): Deutsche Militärhistoriker von Hans Delbrück bis Andreas Hillgruber. Potsdam: Militärgeschichtliches Forschungsamt, 9-20.
- Lüdtke, Christian (2018): Hans Delbrück und Weimar. Für eine konservative Republik – gegen Kriegsschuldliche und Dolchstoßlegende. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maurer, Trude (2013): Diskriminierte Bürger und emanzipierte „Fremdstämmige“. Juden an deutschen und russischen Universitäten. Graz: Leykam.
- Merton, Robert K. (1983): Auf den Schultern von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Merton, Robert K. (1985): Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Aufsätze zur Wissenschaftssoziologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Münkler, Herfried (2011): Rezension zu: Thomas Kolnberger & Ilja Steffelbauer (Hrsg.): Krieg in der europäischen Neuzeit. Wien: Mandelbaum Verlag 2010. In: Connections. A Journal for Historians and Area Specialists, 16.12.2011. Online unter: <https://www.connections.clio-online.net/publicationreview/id/reb-15544> (Abrufdatum: 31.01.2023).
- Pöhlmann, Markus (2002): Kriegsgeschichte und Geschichtspolitik. Der Erste Weltkrieg. Die amtliche deutsche Militärgeschichtsschreibung 1914-1956. Paderborn: Schöningh.
- Reichert, Folker (2018): Tod und Verklärung. Das Professorengrab als biographisches Zeugnis. In: Historische Zeitschrift 307 (2), 370-411.

- Reiff, Michael (2004): Rezension von: Jürgen Luh: *Kriegskunst in Europa 1650-1800*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau 2004. In: *sehpunkte* 4 (11). Online unter: <http://www.sehpunkte.de/2004/11/4903.html> (Abrufdatum 31.03.2023).
- Schleier, Hans (1975): *Die bürgerliche deutsche Geschichtsschreibung der Weimarer Republik. Strömungen, Konzeptionen, Institutionen*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Schnicke, Falko (2015): *Die männliche Disziplin. Zur Vergeschlechtlichung der deutschen Geschichtswissenschaft 1780-1900*. Göttingen: Wallstein.
- Schultheis, Franz (2000): *Un inconscient universitaire fait homme: le Privatdozent*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* 135 (1), 58-62.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): *Geschichte der Universität zu Berlin, 1810-2010. Zur Einleitung*. In: Charles McClelland & Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): *Geschichte der Universität Unter den Linden*. Bd. 1: *Gründung und Blütezeit der Universität zu Berlin 1810-1918*. Berlin: Akademie-Verlag, XV-XLIII.
- Steinbach, Matthias & Michael Ploenius (Hrsg.): *Ketzer, Käuze, Querulanten. Außenseiter im universitären Milieu*. Jena und Quedlinburg: Dr. Busser & Stader.
- Thomas, Alexander (2010): *Geschichtsschreibung und Autobiographie. Hans Delbrück in seiner „Weltgeschichte“*. In: Wolfgang Hardtwig (Hrsg.): *Die Vergangenheit der Weltgeschichte. Universalhistorisches Denken in Berlin 1800-1933*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 195-215.
- Verheyen, Nina (2014): *Die soziale Konstruktion individueller Leistung. Forschungsperspektiven zwischen Geschichts- und Sozialwissenschaften*. In: *Neue Politische Literatur* 59 (1), 63-87.
- Verheyen, Nina (2018a): *Die Erfindung der Leistung*. München: Carl Hanser.
- Verheyen, Nina (2018b): *Liebe, Gehorsam oder Großes leisten? Leistungsemantiken im 19. Jahrhundert zwischen sozialer Verpflichtung und individuellem Können*. In: Sabine Reh & Norbert Ricken (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, 165-189.
- Wuketits, Franz M. (2015): *Außenseiter in der Wissenschaft. Pioniere – Wegweiser – Reformer*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Ziemann, Benjamin (2013): *Contested Commemorations. Republican War Veterans and Weimar Political Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Autor

Klein, Jonas, Dr.

Universität Potsdam

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Internationale Geschichte; Wissenschafts- und Intellektuellengeschichte;
Historische Geschichtskulturen

Anschrift:

Universität Potsdam
Historisches Institut
Professur Geschichte des 19./20. Jahrhunderts
Am Neuen Palais 10
14469 Potsdam

E-Mail-Adresse: jonas.klein@uni-potsdam.de

IV Hochschulbildung an vielfältigen Orten

Christina Stehling

„Gründung eines Familienvereins“. Erziehungsinstitute als Teil universitärer Bildung an der Wende zum 19. Jahrhundert?

1 Einleitung

Am Ende des 18. Jahrhunderts wurde eine Vielzahl privater Erziehungsinstitute gegründet, die von den pädagogischen Ideen der Aufklärung beeinflusst waren. Dazu zählen nicht nur bekannte Einrichtungen wie das von Johann Bernhard Basedow gegründete Philanthropin in Dessau, das Philanthropin Schnepfental unter der Leitung von Christoph Gotthilf Salzmann oder die Erziehungsanstalt von Joachim Heinrich Campe bei Hamburg (vgl. Weimar 1992, 91). Neben diesen bekannten Einrichtungen gab es eine Vielzahl kleiner Institute, die von Pfarrern oder Gelehrten geleitet wurden. Diese kleinen, häufig in den Haushalt der Pfarrer oder Gelehrten integrierten Institute erfuhren aber bisher in der Forschung wenig Aufmerksamkeit. Dies gilt auch für das Erziehungsinstitut der beiden Marburger Vettern, Privatdozenten und späteren Professoren Creuzer und ihrer Ehefrauen. Mit seinem den pädagogischen Ideen der Aufklärung entsprechenden Bildungs- und Erziehungsangebot wollte das in der Universitätsstadt Marburg angesiedelte Erziehungsinstitut der Creuzers auf sich verändernde gesellschaftliche und vor allem bürgerliche Anforderungen an Bildung reagieren. Es bot mit der Möglichkeit der familienanalogen Erziehung und Betreuung sowie der Teilnahme an universitärer Bildung eine attraktive Alternative zu anderen Erziehungsinstituten.

Die historische Beschäftigung mit der vormodernen Universität ist seit der Jahrtausendwende geprägt von Untersuchungen zur Sozial- und Alltagsgeschichte der an der Universität vertretenen Personen- und Statusgruppen. So entstanden Untersuchungen zu Professoren und ihren Familien (vgl. Schmotz 2012; Schopferer 2014), Studenten (vgl. Homoki 2021), Privatdozenten (vgl. Tütken 2005), Sprach- und Tanzmeistern (vgl. Schöttle 2014) sowie zu weiterem Personal der Universität (vgl. Wagener 1996). Einen weiteren Schwerpunkt bildeten kulturwissenschaftlich ausgerichtete Studien beispielsweise zu frühneuzeitlichen Universitätskulturen (vgl. Krug-Richter & Mohrmann 2009), der symbolischen Praxis von Gelehrtenkultur (vgl. Füssel 2012) oder der Rolle von Ehe, Familie

und Haushalt in der Standeskultur der Universität (vgl. Harding 2014a). Ein Forschungsdesiderat besteht hingegen im Hinblick auf den Alltag von Lehre und studentischem Lernen an der vormodernen Universität. Damit verbunden ist auch das Problem, dass die eindeutige Abgrenzung der Universität von Lateinschulen aufgrund des auch um die Wende zum 19. Jahrhundert noch in vielen Territorien des deutschen Sprachraums noch nicht reglementierten Zugangs zu universitärer Bildung fehlt (vgl. Asche & Gerber 2021, 309).

An diesem Punkt setzt der folgende Beitrag an. Das Creuzersche Erziehungsinstitut diente nicht nur der Vorbereitung auf ein mögliches Universitätsstudium, sondern eröffnete auch Studenten die Möglichkeit, während des Studiums erzieherisch begleitet und betreut zu werden. Das Institut wird im Jahr 1798 zwar in den *Annalen deutscher Universitäten* erwähnt (vgl. Justi & Mursinna 1798, 465), wann genau und in welchem Umfang das Institut seine Arbeit aufnahm und wann es geschlossen wurde, lässt sich nicht mit Sicherheit klären.¹ So steht im folgenden Beitrag weniger die Historie des Erziehungsinstitutes selbst als vielmehr das ihm zugrundeliegende Konzept im Mittelpunkt. Der Beitrag geht der Frage nach, ob das Creuzersche Erziehungsinstitut als Teil universitärer Bildung verstanden werden kann und inwieweit es mit seiner Konzeption zur – durchaus geforderten – Reform der Marburger Universität beitragen konnte. Dazu werden zunächst die Akteur*innen in den Blick genommen sowie die Situation der Marburger Universität und der Stadt Marburg am Ende des 18. Jahrhunderts dargestellt, bevor das Konzept des Erziehungsinstituts und dessen praktische Umsetzung im Spannungsfeld zwischen pädagogischen Ideen und finanziellen Notwendigkeiten analysiert werden.

2 Die Akteur*innen: Die Vettern und ihre Ehefrauen

Gegründet wurde die Erziehungsanstalt in Marburg von den Vettern Christoph Andreas *Leonhard* (1768-1844) und Georg *Friedrich* Creuzer (1771-1858). Ihre Väter waren Brüder und entstammten der Marburger Buchbinderfamilie Creuzer. Der Vater Friedrichs, Leonhard Creuzer, hatte seine Tätigkeit als Buchbinder aufgegeben und war danach als Steuereinnahmer tätig gewesen, bevor er wenige Jahre nach Friedrichs Geburt verstarb. Leonhard Creuzers Vater, Jeremias, setzte die Buchbindertradition der Familie fort. Beide Vettern besuchten die lutherische Stadtschule in Marburg, die als Vorbereitung für das an die Universität angeschlossene akademische Gymnasium, das sogenannte Pädagogium, diente, das beide im Anschluss besuchten (vgl. Soliday 2020). Ihr Studium absolvierten sie gemeinsam in Marburg und Jena. Während Leonhard evangelische Theologie studierte, wid-

1 Da zum Erziehungsinstitut selbst keine archivalische Überlieferung vorliegt, lassen nur die Briefe Creuzers Vermutungen über die Zahl der Schüler zu, die in der Praxis aufgrund der räumlichen und finanziellen Verhältnisse nur im einstelligen Bereich gelegen haben dürfte.

mete sich Friedrich, der zunächst auch Theologie studierte, der Philologie und Geschichte, gleichwohl es der Wunsch seiner Mutter gewesen war, dass er ihrer familiären Tradition folgend, Pfarrer werden sollte. Nach der Rückkehr nach Marburg 1791 war Leonhard Creuzer als Privatlehrer tätig und wurde 1794 Magister der Philosophie, bevor er 1799 in der Theologie promoviert wurde (vgl. Strieder 1819, 91). Friedrich Creuzer studierte nach der Rückkehr aus Jena in Marburg weiter und gab privaten Unterricht für Schüler und Studenten (vgl. Strieder 1819, 96). Nach Abschluss seines Studiums war er 1796 als Lehrer am Erziehungsinstitut seines Freundes, des Pfarrers Friedrich Heinrich Christian Schwarz, tätig und trat 1798 eine Stelle als Hauslehrer bei der Professorenfamilie Leske in Leipzig an (vgl. Becker-Cantarino 2008, 287). 1799 schloss auch Friedrich Creuzer seine Promotion als Doktor der Philosophie ab und war anschließend ebenso wie sein Vetter als Privatdozent an der Marburger Universität tätig. Eine weitere Gemeinsamkeit im Leben der Vettern Creuzer war die Doppelhochzeit, die im Oktober 1799 gefeiert wurde. Leonhard Creuzer heiratete die Pfarrerstochter Charlotte Lindenmeyer, mit der er acht gemeinsame Kinder hatte. Die Professorenwitwe Sophie Leske (1758-1831) wurde Ehefrau von Friedrich Creuzer. Aus ihrer ersten Ehe brachte sie zwei halbwüchsige Kinder mit in die Verbindung, deren Hauslehrer Creuzer in Leipzig war, bevor der Vater nach Marburg berufen wurde. Eigene Kinder hatte das Ehepaar Creuzer nicht.

Mit der Eheschließung gewann die Frage nach einem regelmäßigen Einkommen für die Vettern deutlich an Relevanz. Als Privatdozenten der Marburger Universität bezogen beide keine feste Besoldung, sondern erhielten lediglich Zahlungen der Studenten, die die Veranstaltungen der Creuzers besuchten. Welche Veranstaltungen sie anbieten durften, wie viele Studenten eine Veranstaltung besuchten und ob diese pünktlich zahlten, stellten Unsicherheitsfaktoren hinsichtlich des Einkommens der Vettern dar. Für die unbesoldeten Privatdozenten war es, sofern sie nicht über eigenes Vermögen verfügten, zur Sicherung ihres Lebensunterhalts erforderlich, weitere Einkünfte durch weitere Lehr- oder andere Tätigkeiten zu erzielen (vgl. Tütken 2005, 366).

Neben privaten Lehrtätigkeiten waren eine Pfarrstelle für Leonhard Creuzer und eine Lehrerstelle für Friedrich Creuzer eine Option. Leonhard Creuzer hatte sich um eine ordentliche Professur bemüht und war von der Universität 1798 auch dem Landgrafen vorgeschlagen, aber nicht berufen worden (vgl. Friedrich Creuzer an Friedrich Carl von Savigny, 05.05.1799, in: Dahlmann & Schnack 1972, 28f.). Auch Bemühungen um eine Pfarrstelle blieben vorerst erfolglos. Friedrich Creuzer bewarb sich auf verschiedene Lehrerstellen, aber auch er hatte hierbei zunächst keinen Erfolg (vgl. Friedrich Creuzer an Savigny, 17.05.1799, in: Dahlmann & Schnack 1972, 31). Dies war die Ausgangssituation, in der die beiden Vettern beschlossen, ihren bereits fünf Jahre zuvor gefassten und veröffentlichten Plan der Gründung eines Erziehungsinstitutes (vgl. Creuzer u. a. 1794) in die Tat umzusetzen.

3 Marburg: Stadt und Universität

Die Gründung des Erziehungsinstituts in Marburg war bereits für den Mai 1794 angekündigt, aber aufgrund des Ersten Koalitionskriegs gegen die neue französische Republik nicht umgesetzt worden. Zum Zeitpunkt der Gründung war die wirtschaftliche Situation vieler Einwohner*innen der Stadt Marburg prekär. Marburg galt mit einer Einwohnerzahl zwischen 5.000 und 6.000 Menschen als Mittelstadt. Handwerk und kleine Gewerbebetriebe prägten die Wirtschaft der Stadt. Mehrfache Missernten hatten zu einem deutlichen Anstieg der Inflation geführt. Viele Einwohner*innen der Stadt waren wirtschaftlich abhängig von den Konsumausgaben der Universitätsangehörigen: Handwerker, die für die Haushalte der Professoren Aufträge erfüllten; Kaufleute, die den Bedarf von Professorenhaushalten und Studenten deckten; Friseure, Perückenmacher, Wäscherinnen und Stiefelputzer*innen waren für Studenten und Professorenfamilien tätig. Dazu kamen weitere Haushalte der Stadt, die Zimmer an Studenten vermieteten. Die Studentenzahl in Marburg war in den 1790er Jahren rückläufig gewesen, was die Bürgerschaft im Jahr 1803 zu einer Bittschrift an die landgräfliche Regierung veranlasste, in der sie die in den Jahren zuvor immer prekärer gewordenen wirtschaftlichen Verhältnisse beklagte und ein Eingreifen der Landesherrschaft zur Besserung der Situation forderte (vgl. Brieger 1927, 281).

Die Universität hatte in den Jahren nach der Schließung des Kasseler Collegium Carolinum im Jahr 1786 neue medizinische und naturwissenschaftliche Einrichtungen erhalten. 1789 waren die Professorenränge innerhalb der Fakultäten aufgehoben worden, die Pläne zur Gründung einer gelehrten Zeitung und einer wissenschaftlichen Akademie in Marburg scheiterten aber (vgl. Dersch 1924, 182ff.). Innerhalb der Professorenschaft gab es zudem vermehrt Spannungen. So waren an die – den Statuten nach reformierte – Universität zwar in den letzten Jahren zunehmend auch lutherische Professoren berufen worden, die theologische Fakultät bestand aber weiter ausschließlich aus reformierten Theologen. Dies führte regelmäßig zu Disputen um die Ausrichtung der Universität, beispielsweise über die Frage, ob Kants Schriften gelesen werden sollten (vgl. Dersch 1924, 189). So wird in einem späteren Band zur Universitätsgeschichte Marburgs für diese Zeit konstatiert:

„Wehte nicht bald ein kräftiger Windzug in diese verdorbene Atmosphäre, überließ man die angehäuften Fermente einem ungestörten Gärungsprozeß, dann mußte die wachsende Spannung in diesem miteinander verankten, auf einander angewiesenen und unabhängig sich aneinander reibenden, engen Kreisen, eines Tages sich Luft machen in einem kräftigen Skandal. Jedoch der frische Luftzug einer großzügigen Reform blieb aus“ (Hermelink & Kaehler 1927, 467f.).

Es gab nicht nur Animositäten innerhalb der Professorenschaft, auch die Lebensweise der Studenten stand in der Kritik (vgl. Langefeld 2022; Braun & Liermann 2007). Die Klagen der Bevölkerung über die Studentenschaft waren vielfältig, worauf Landgraf Wilhelm IX. von Hessen-Kassel mit den 1790 verordneten neuen akademischen Gesetzen reagierte. In diesen wurden nicht nur Schlägereien und Schießereien in der Stadt, sondern auch das Glücksspiel untersagt. Die überhandgenommene Verschuldung der Studenten wurde durch die Verordnung bekämpft, indem Studenten nur noch für bestimmte Dinge Kredit gegeben werden durfte. Dies sollte nicht nur die Studenten selbst schützen, sondern auch die Einwohner*innen der Stadt davor bewahren, dass studentische Schulden nicht mehr bezahlt wurden.

In dieser Zeit der wirtschaftlich unsicheren Situation der Stadtbevölkerung, der Klagen über sinkende Studentenzahlen und über den studentischen Lebenswandel und einer Universität, die von professoralen Kontroversen und schleppender Weiterentwicklung geprägt war, wurde das Erziehungsinstitut der Vettern Creuzer gegründet.

4 Das Creuzersche Erziehungsinstitut

4.1 Das Konzept

Im *Kaiserlich privilegierten Reichsanzeiger* vom 17. Januar 1800 wurde das Konzept der Vettern Creuzer für ihr Marburger Erziehungsinstitut veröffentlicht unter dem Hinweis, dass ein erster Plan bereits 1794 publiziert worden sei, und auf diese Weise reichsweit um Schüler geworben. Zielgruppe des Erziehungsinstitutes waren Knaben im Alter zwischen 9 und 18 Jahren, die „zu vernünftigen, d. h. rechtschaffenen der Welt brauchbaren, und in sich selbst glücklichen Menschen“ (Creuzer u. a. 1794, 3) erzogen werden sollten. Dass das pädagogische Konzept der Creuzers an Ideen der Aufklärung anknüpfte, wird bereits in der Beschreibung der Ziele deutlich. Basierend auf der menschlichen Fähigkeit der Vernunft stand im Mittelpunkt der Erziehung nicht nur das Kind als Individuum, mit eigenen Bedürfnissen und Rechten sowie eine Pädagogik, die auf körperliche Strafen verzichtete und stattdessen mit positiver Verstärkung arbeitete, sondern auch die Aufgabe, den Schüler so zu erziehen, dass dieser zukünftig als Teil der Gesellschaft zum Gemeinwohl beitragen konnte (vgl. Blankertz 1982, 71ff.; Herrmann 2005). Auch wenn auf bereits bestehende philanthropische Erziehungsinstitute, wie die von Salzmann oder Basedow gegründeten, im Creuzerschen Konzept kein direkter Bezug genommen wurde, lassen sich konzeptionelle Parallelen in Fragen der Auswahl der Unterrichtsfächer, der Orientierung am Schüler und der Bedeutung der körperlichen Gesundheit erkennen (vgl. Blankertz 1982, 79ff.; Schmitt 2005).

Das Konzept der Creuzers war in die drei Aspekte der körperlichen, sittlich-religiösen und wissenschaftlichen Erziehung unterteilt: Wesentliche Aspekte der

körperlichen Erziehung stellten dabei „die genaueste Sorge für Reinlichkeit, Diät und verhältnismäßige Bewegung“ (Creuzer u. a. 1794, 4) dar. Auch Salzmanns Konzept legte Wert auf die Gesunderhaltung des Körpers, wozu unter anderem sportliche Aktivitäten und regelmäßige Spaziergänge beitragen sollten (vgl. Salzmann 2008/1784, 102).

Die individuelle Orientierung am einzelnen Schüler stellte den wesentlichen Aspekt der sittlichen Erziehung dar. „Der Lehrer muß z. B. jeden seiner Zöglinge nach dem Maße seiner Fähigkeiten behandeln, und von keinem mehr fordern, als er zu leisten vermag. Er muß es ihnen zu erkennen geben, daß er den Spuren ihres geäußerten Verstandes nachgeht, sie wahrnimmt und billigt“ (Creuzer u. a. 1794, 6). Dabei sollte mit Belohnung, aber auch Bestrafung gearbeitet werden, wobei jede Form körperlicher Strafen explizit ausgeschlossen wurde (vgl. Creuzer u. a. 1794, 8). Unabdingbar zur sittlichen Erziehung gehörte nach Auffassung der Vettern auch christlicher Religionsunterricht. Da das Institut „nicht auf eine einzelne Religionsparthey eingeschränkt“ (Creuzer u. a. 1794, 11) war, sollte der Unterricht, wie auch bei Salzmann auf Grundlage konfessioneller Gemeinsamkeiten des Christentums erfolgen und letztlich die religiöse Toleranz fördern (vgl. Salzmann 2008/1784, 104f.). Konfessionsspezifische Inhalte legten die Creuzers in die Hände der jeweiligen Geistlichen im Zuge der möglichen Konfirmation.

Die Unterrichtsschwerpunkte des Instituts waren „1. ältere und neuere Sprachen, 2. eigentlich sogenannte Wissenschaften und 3. mechanische Kunstfertigkeiten“ (Creuzer u. a. 1794, 8). Im Bereich der Sprachen nahm Deutsch die zentrale Rolle ein, unterrichtet wurden ebenfalls Latein, Griechisch, Englisch und Französisch. Der zweite Schwerpunkt beinhaltete Unterricht in z. B. Religion, Philosophie, Mathematik, Geschichte, Landwirtschaft sowie Staats- und Finanzwissenschaft. Im Unterschied zu einer Lateinschule bot das Erziehungsinstitut der Creuzers ein erweitertes Fächerspektrum, das sogenannte realistische Bildungsinhalte mit einbezog. Explizit war das Institut nicht nur auf „künftige Gelehrte“ (Creuzer u. a. 1794, 10) ausgerichtet:

„Was nun die übrigen dem künftigen Kaufmann, Oekonomen oder Geschäftsmann nöthigen Kenntnisse betrifft; so ist es ja dem größten Theil des Publikums schon bekannt, daß unsere Akademie sich durch ein besonderes ökonomisch-politisches Institut auszeichne, und daß insbesondere der Unterricht in der Forstwissenschaft, Landwirtschaft, Technologie und Handlungswissenschaft, desgleichen in der Polizey-, Finanz- und Regierungswissenschaft einem eigenen in allen diesen Fächern hinreichend bekannten Schriftsteller anvertraut ist. Im juristischen, politischen, ökonomischen und kaufmännischen Rechnungswesen wird in unserem Institut selbst Anweisung gegeben. Eben so werden wir in allen denen Fächern, die zugleich eine praktische Anleitung erfordern, diese mit theoretischen Unterricht, so viel möglich zu verbinden suchen“ (Creuzer u. a. 1794, 16).

Erste Ansätze zur Implementierung beruflicher Bildung in Schulen finden sich bereits in der Mitte des 18. Jahrhunderts mit der von Johann Julius Hecker gegründeten *Ökonomisch-mathematischen Realschule* in Berlin (vgl. Neugebauer 2005, 245ff.; Koerrenz u. a. 2017, 153). Die Vettern Creuzer sahen in ihrem Konzept allerdings vor, dass berufsbildende Inhalte durch Universitätsdozenten sowohl in separaten, aber auch in Veranstaltungen im Rahmen ihres Lehrangebots an der Universität übernommen wurden, worin ein wesentlicher Unterschied zu den Konzepten der Philanthropine Dessau und Schnepfenthal liegt.

Weiterer praktischer Unterricht wurde z. B. im Zeichnen oder als Unterweisung in handwerklichen Tätigkeiten, wie Drechseln, Buchbinden oder Glasschleifen, angeboten. Hier stand allerdings nicht der berufliche Bildungsaspekt im Vordergrund, sondern es handelte sich nach Auffassung der Gründer des Erziehungsinstituts um „zur Gesundheit des Körpers und zur angenehmen Erholung“ (Creuzer u. a. 1794, 17) dienende Tätigkeiten. Mit Ausnahme des Aspektes der theoretischen beruflichen Bildung ähnelte das Unterrichtsangebot in Bezug auf die Bedeutung der körperlichen Erziehung, die Unterrichtsfächer und praktischen Unterrichtsangebote sowie den Religionsunterricht anderen Erziehungsinstituten, wie beispielsweise dem im Jahr 1784 von Christian Gotthilf Salzmann in Schnepfenthal gegründeten (vgl. Salzmann 2008/1784, 74, 102f., 104f.).

Der Artikel im *Kaiserlich privilegierten Reichsanzeiger* zu Beginn des Jahres 1800 rückte zwei zentrale Ideen in den Mittelpunkt der Ausführungen: die Kombination öffentlicher und privater Erziehung im Institut sowie die Möglichkeit der Teilnahme entsprechend fortgeschrittener Schüler am „academischen Unterricht“ (Creuzer & Creuzer 1800, 182), d. h. an Veranstaltungen aus dem Lehrangebot der Marburger Universität. Sobald die Schüler die nötigen Fähigkeiten im jeweiligen Fach besaßen, war es ihnen nach diesem Konzept möglich, universitäre Lehrangebote wahrzunehmen und so einen fließenden Übergang zum Universitätsstudium zu gestalten. Eine quasi parallele voruniversitäre und universitäre Bildung, wie sie von den Creuzers angeboten wurde, unterscheidet sich deutlich von der heutigen Differenzierung zwischen schulischer und universitärer Bildung, die für die Bildungslandschaft des 18. Jahrhunderts noch nicht konstatiert werden kann. Bevor sich ein gegliedertes Bildungssystem mit dem Abitur als Zugangsvoraussetzung zur Universität im 19. Jahrhundert ausdifferenzierte (vgl. Herrlitz 1973, 60), existierten vielfältige Bildungseinrichtungen wie Ritterakademien oder Akademische Gymnasien (Gymnasium Illustre) oder auch private, wie das Erziehungsinstitut, für die keine eindeutige Einordnung als Teil einer schulischen oder akademischen Bildung erfolgen kann (vgl. Stichweh 1994, 194). Voruniversitäre Bildung fand im 18. Jahrhundert überwiegend sowohl an öffentlichen Schulen als auch durch Privatlehrer im familiären Bereich statt.

Indem die Creuzers sowohl privaten, häuslichen Unterricht anboten, zugleich aber auch einen Zugang zum Lehrangebot der Universität ermöglichten, wurde

nach Ansicht der beiden Vettern „eine so glückliche Vereinigung der öffentlichen und Privaterziehung“ (Creuzer & Creuzer 1800, 181) erzielt, dass nach ihrer Auffassung die Vorteile aus beiden Möglichkeiten miteinander verbunden und Nachteile vermieden wurden. Die Frage, inwieweit eine staatliche Kontrolle und Organisation der Erziehung und Bildung erfolgen sollte und dies gleichsam notwendig war, damit der Staat seiner Fürsorgepflicht für alle Menschen nachkam, aber auch der Umgang mit häuslichem Unterricht und seinen möglichen Vorteilen gegenüber einem öffentlichen Schulwesen, wurde zu Beginn des 19. Jahrhunderts intensiv diskutiert (vgl. Fichte 1796; Herbart 1810; Blankertz 1982, 143ff; Herrmann 2005). Den besonderen Vorteil ihres Konzepts sahen die Vettern Creuzer darin, dass die Schüler zwar akademischen Unterricht genossen, dennoch aber in einem familiären, sozusagen behüteten Umfeld wohnten, das erzieherisch und wenn nötig auch disziplinarisch auf sie einwirken konnte.

4.2 Die Frauen

Charlotte und Sophie Creuzer, die beiden Ehefrauen der Vettern, spielten für die Umsetzung des Konzepts der Erziehungsanstalt eine wesentliche Rolle. Erst mit der Heirat konnten die Vettern ihren Schülern die familienanaloge Bildung und Erziehung bieten. Zwar waren die Ehefrauen nicht am eigentlichen Unterricht beteiligt, auf ihre Mitwirkung bei der körperlichen und sittlich-religiösen Erziehung wurde jedoch im Zeitungsartikel des Reichsanzeigers explizit verwiesen.

„Was die beiden ersten Gegenstände [die körperliche und sittlich-religiöse Erziehung C. S.] betrifft, so verdanken es die Unterzeichneten der innern Einrichtung ihrer Familie und insbesondere der Mitwirkung des weiblichen Theils derselben, deren sie sich rühmen dürfen, eine so glückliche Vereinigung der öffentlichen und Privaterziehung bewirken zu können, daß die Nachtheile, die jede für sich allein fast unzertrennlich mit sich führt, in ihrer Bildungsanstalt möglichst vermieden werden“ (Creuzer & Creuzer 1800, 181).

So waren es vor allem die Ehefrauen, die die jungen Schüler im Alltag begleiteten und erzogen, dafür sorgten, dass die Nahrungsmittel beschafft und zubereitet wurden, die das Waschen der Wäsche organisierten und vieles mehr. Damit waren es die Ehefrauen, die den privaten Teil der Erziehung mit ermöglichten, indem die Schüler im Familienhaushalt leben konnten und auch in das Familienleben einbezogen waren (vgl. Friedrich Creuzer an Savigny, 16.11.1799, in: Dahlmann & Schnack 1972, 68). Gemeinsam mit ihren Ehemännern bildeten sie nicht nur Ehe-, sondern auch *Arbeitspaare* (vgl. Wunder 1992, 98), die mit ihren je eigenen Tätigkeitsbereichen zur Gesamtwoikonomie des Familienhaushalts beitrugen.

Die Mitarbeit der Ehefrauen im „Familienverein“ (Friedrich Creuzer an Savigny, 16.07.1800, in: Dahlmann & Schnack 1972, 92) spielte eine zentrale Rolle für das Funktionieren des Erziehungsinstituts und damit für den ökonomischen Status

des Haushalts. Erst die Tätigkeiten aller Beteiligten ermöglichten die Umsetzung des Konzepts und damit auch die Erzielung notwendiger Einkünfte. Die Eltern der Schüler zahlten für die Erteilung des Unterrichts jährlich zwischen 100 und 150 Gulden, je nachdem wie viel Unterricht der Schüler nahm. An Kosten für die Versorgung im Familienhaushalt mussten 406 Gulden getragen werden. Darin eingeschlossen waren ein möbliertes Zimmer, die Mahlzeiten, die Aufwartung, aber auch Kosten für das Waschen der Wäsche, Haar- und Schuhpflege (vgl. Creuzer & Creuzer 1800, 183).

Parallel zur Arbeit im Erziehungsinstitut bemühten sich die Vettern weiter um eine Stelle und waren schließlich auch erfolgreich. Leonhard Creuzer erhielt nach dem Tod eines Pfarrers 1801 die Stelle als Subdiakon der lutherischen Kirche in Marburg. Friedrich Creuzers Stellensuche ging über Marburg hinaus, war aber weiterhin nicht erfolgreich (vgl. Friedrich Creuzer an Savigny, 16.07.1800, in: Dahlmann & Schnack 1972, 93). 1800 erhielt er dann eine außerordentliche Professur an der Marburger Universität, die zwar mit 100 Reichstalern besoldet war, als alleiniges Einkommen aber nicht zur standesgemäßen Versorgung ausreichte, sodass er weiter auf die Einnahmen aus dem Erziehungsinstitut angewiesen blieb.

4.3 Die Universität als „Grab der physischen und moralischen Gesundheit“

Als ein „Grab der physischen und moralischen Gesundheit“ (Creuzer & Creuzer 1800, 182) beschrieben die Vettern Creuzer die Universität. Den besonderen Vorteil ihres Instituts sahen sie darin, dass die Schüler zwar akademischen Unterricht genossen, dennoch aber in einem familiären Umfeld wohnten, das erzieherisch und wenn nötig auch disziplinarisch auf sie einwirken konnte, und später auch als immatrikulierte Studenten weiter in den Haushalten der Creuzers verblieben. Damit sollten die oft noch sehr jungen Studenten, die bei Studienbeginn durchaus erst 15 Jahre alt sein konnten (vgl. Matschegg 2009, 100), vor den Gefahren des städtischen und studentischen Lebens bewahrt werden.

Die vormoderne Universität fungierte selbst nicht nur als Ort der Bildung, sondern auch der Erziehung (vgl. Asche & Gerber 2021, 305). Der Professorenfamilie kam als Teil der Korporation Universität ebenso eine Erziehungsfunktion (vgl. Vandermersch 1996, 186; Harding 2014b, 109) wie eine Funktion als Stabilitätsfaktor innerhalb des Sozialisationsraums der Universität und der Stadt zu (vgl. Asche & Gerber 2021, 299). Gemeinsam mit der fachlichen Bildung war die charakterliche Festigung und Erziehung im Professorenhaushalt quasi Teil des „universitären Bildungskonzepts“ (Wunder 2009, 258) und wurde von den Eltern der Studenten gewünscht und aktiv gefördert. Professorenhaushalte wurden den angehenden Studenten und ihren Eltern als Unterkunftsmöglichkeit durchaus empfohlen (vgl. Pütter, 381f.). So zählte zu den Aufgaben von Professoren in der Vormoderne nicht nur die Vermittlung von Wissen, sondern auch die Kontrolle des Verhaltens außerhalb der Lehrveranstaltungen sowie die Aufsicht über den Umgang der Studenten mit ihren Finanzen. Damit verbunden

war auch die Vorstellung, dass die Professorenehepaare erzieherisch auf die Studenten einwirken sollten (vgl. Vandermeersch 1996, 186).

In ihrer Rolle des Hausvaters und der Hausmutter übernahmen die Professorenpaare Verantwortung für die Erziehung der oft noch sehr jungen Studenten *in loco parentis*, indem sie für die Dauer des Studiums stellvertretend die Stelle des Elternteils einnahmen. Verwendet wurde der Ausdruck *parens* (vgl. Pütter, 1788, 381f.), der für Elternteil, Eltern steht (vgl. Frisch 1741, 76). Bisherige Arbeiten sehen hier ausschließlich den Professor in der stellvertretenden Vaterrolle (vgl. Brüdermann 1990, 158; Hammerstein 2005, 386). Zwar galten Professoren durch ihr Amt als Sozialisationsinstanz (vgl. Vandermeersch 1996, 186), aufgrund der Befunde im Hinblick auf die Teilhabe der Studenten am Haushalt und der gemeinsamen Führung des Haushalts durch das Professorenpaar kann das Verständnis aber erweitert werden. Nicht nur die Vaterstelle wurde übernommen, vielmehr wurden beide Elternteile in ihren jeweiligen Rollen am Studienort durch das Professorenpaar vertreten, das Studenten am Studienort in ihre Haushalte aufnahm, Verantwortung für die sittliche Erziehung der Studenten übernahm und den studentischen Lebenswandel reglementierte. In den Haushalten der Creuzers lebten in der Praxis nicht nur Schüler des Erziehungsinstituts, sondern auch ehemalige Zöglinge nach ihrer Immatrikulation an der Universität. Somit konnten die Creuzers gemeinsam mit ihren Frauen weiterhin die Rolle der stellvertretenden Eltern ausüben und so versuchen zu verhindern, dass die Universität „zum Grab der moralischen und physischen Gesundheit“ (Creuzer & Creuzer 1800, 182) wurde.

5 Das Creuzersche Erziehungsinstitut als Teil universitärer Bildung?

Das Erziehungsinstitut der Vettern Creuzer konnte nicht vollständig und nicht dauerhaft so verwirklicht werden, wie ursprüngliches Konzept und weiterführende Überlegungen dies hätten erwarten lassen. Die „Gründung des Familienvereins“, wie Friedrich Creuzer die gemeinsame Unternehmung nannte, war nicht erfolgreich. Er schrieb in einem Brief dazu:

„Als Hauptbedingung der Realisierung dieses Plans setzen wir [...] eine innere Zustimmung der beiden Frauen voraus, die einen Familienverein begründen sollte. Diese ist aber nicht erfolgt. Nicht als ob grelle Disharmonie an die Stelle getreten wäre. Sondern etwas, worauf wir sicher gerechnet hatten, ist nicht eingetreten“ (Friedrich Creuzer an Savigny, 16.07.1800, in: Dahlmann & Schnack 1972, 92).

Der geplante Kauf eines Hauses, in dem die Familien gemeinsam das Institut betreiben wollten, scheiterte nicht nur, weil Charlotte Creuzer das finanzielle Risiko fürchtete, sondern auch daran, dass kaum geeignete Häuser vorhanden waren. Die bisherigen Wohnungen waren zu klein, um mehr Schüler aufzunehmen, was aber

erforderlich gewesen wäre, um das Institut wirtschaftlich zu betreiben. Spätestens mit dem Eintritt Leonhard Creuzers in den Pfarrdienst und der Berufung als ordentlicher Professor der praktischen Theologie 1803 und der Berufung Friedrich Creuzers auf eine ordentliche Professur der Philologie und Alten Geschichte an die Universität Heidelberg 1804 wurde das Institut aufgelöst.

Die Vettern waren sowohl als Dozenten für die Schüler des Erziehungsinstituts als auch für die Studenten der Marburger Universität tätig. Wo es möglich war, nahmen die Schüler an den universitären Kollegien teil (vgl. Friedrich Creuzer an Savigny, 16.11.1799, in: Dahlmann & Schnack 1972, 66f.), ohne dass sie selbst bereits immatrikuliert waren. Dies ermöglichte ein individuelles und differenziertes Lernen der Schüler im voruniversitären und universitären Bereich, was eine Besonderheit dieses Erziehungsinstituts im Vergleich zu anderen darstellte. Ende des 18. Jahrhunderts gab es in Hessen-Kassel zwar vereinzelt Ansätze zur Reform des höheren Schulwesens, „doch auch hier dominierten Einzelregelungen, ein übergreifendes Konzept für das gesamte Bildungswesen des Landes ist nicht zu erkennen“ (Bruning 2005, 304). Das Konzept des Erziehungsinstituts unterstützte durchaus Reformbemühungen der Universität, indem es die neue Ausrichtung der Universität mit der Hinwendung zu Naturwissenschaften, aber auch Staatswissenschaften und Ökonomie schon im voruniversitären Bereich einbezog. Dass die Schüler und späteren Studenten in den Haushalten der Creuzers wohnten und so familienanaloge Erziehung genossen, setzte eine lange Tradition der Professorenhaushalte als Erziehungsorte fort. Mit der Einführung der Hochschulreifepfprüfung in Hessen-Kassel im Jahr 1820 (vgl. Kesper-Biermann 2001, 211) stieg das Einstiegsalter der Studenten an, womit auch der Erziehungsaspekt in den Hintergrund trat und das Wohnen in Professorenhaushalten seltener wurde. Aber gerade durch die gemeinsame voruniversitäre und universitäre Bildung und den fließenden Übergang zum Studium hätten aus der Gruppe der Schüler des Instituts die gewünschten und durchaus benötigten zusätzlichen Studenten für die Universität kommen können. Dieser Effekt konnte aufgrund des nur kurzen Bestehens des Instituts jedoch nur gering sein.

Die Ausgangsfrage des Beitrags war, ob und inwieweit das Erziehungsinstitut Teil universitärer Bildung war. Die Befunde zeigen, dass sich eine Verflechtung von Erziehungsinstitut und Universität sowohl bei der praktischen Durchführung der Lehre als auch auf personeller Ebene durch die Creuzers als Angehörige der Universität und Gründer des Instituts ergab. Dies wurde begünstigt durch die geplanten, aber noch nicht realisierten Bildungskonzepte für das höhere Schulwesen auf Ebene der Landgrafschaft und die prekäre Situation der Privatdozenten. Zwar war das Erziehungsinstitut im Gegensatz zum Pädagogium kein Teil der Universität, wurde aber im Rahmen der Beschreibung der Universität in den *Annalen deutscher Universitäten* neben dem Pädagogium entsprechend erwähnt (vgl. Justi & Mur-

sinna 1798, 465). Insofern konnte gezeigt werden, dass das Institut zwar nicht explizit, aber durchaus implizit Teil universitärer Bildung war.

Das Erziehungsinstituts der Vettern Creuzer steht nicht nur exemplarisch für das eingangs angesprochene Problem der fehlenden eindeutigen institutionellen Abgrenzung von Bildungseinrichtungen. Dieses Beispiel lädt vielmehr dazu ein, die Praxis von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen mikrogeschichtlich zu untersuchen, deren Vielfalt zu fassen, die institutionellen Differenzen und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und damit auch das Forschungsfeld der Universitätsgeschichtsforschung zu erweitern.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Gedruckte Quellen

- Creuzer, C. A. Leonhard & Creuzer, Georg Friedrich (1800): Nützliche Anstalten und Vorschläge: Bildungsanstalt junger Leute. In: Kaiserlich privilegirter Reichs=Anzeiger vom 17.01.1800, Sp. 181-183.
- Creuzer, C. A. Leonhard, Creuzer, Georg Friedrich & Hauff, Johann Carl Friedrich (1794): Plan zu einer neuen Erziehungsanstalt. Welche mit d. Monat May 1794 in Marburg eröffnet werden soll. Marburg: Neue Akademische Buchdruckerei.
- Creuzer, Friedrich (1848): Aus dem Leben eines alten Professors. Mit literarischen Beilagen und dem Porträt des Verfassers. Leipzig/Darmstadt: Leske.
- Fichte, Johann Gottlieb (1796): Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre. Jena/Leipzig: C. E. Gabler
- Frisch, Johann Leonhard (1741): Teutsch-Lateinisches Wörter-Buch 2:[N-Z]. Berlin: Nicolai. Online unter: <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10523584?page=,1> (Abrufdatum: 01.04.2022).
- Herbart, Johann Friedrich (1810): Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: Herbart, Johann Friedrich (1919): Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. Hrsg. von Otto Willmann & Theodor Fritsche. Osterwieck (Harz)/Leipzig: A. W. Zickfeldt, 226-237.
- Justi, Karl Wilhelm & Mursinna, Friedrich Samuel (Hrsg.) (1798): Annalen der deutschen Universitäten. Marburg: Neue akademische Buchhandlung.
- Pütter, Johann Stephan (1788): Versuch einer academischen Gelehrten-Geschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen. Zweyter Theil von 1765 bis 1788. Göttingen: Vandenhoeck-Ruprechtischer Verlag.
- Salzmann, Christian Gotthilf (2008/1784): Noch etwas über Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. Leipzig 1784 (hier Text 2b). In: Leonhard Friedrich (Hrsg.): Pädagogische Welt – Salzmanns Schnepfenthal. Ausgewählte Texte. Jena: Verlag IKS, 66-112.
- Strieder, Friedrich Wilhelm (1819): Grundlage zu einer Hessischen Gelehrten und Schriftsteller Geschichte seit der Reformation bis auf gegenwärtige Zeiten, Band 18. Göttingen: Selbstverl. d. Stiftung Sippel v. 1525 im Familienverb. Berneburg. Online unter: <https://doi.org/10.17192/eb2010.0391>.

Literatur

- Asche, Matthias & Gerber, Stefan (2021): Universität. In: Gerhard Kluchert, Klaus-Peter Horn, Carola Groppe & Marcelo Caruso (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 299-312.

- Becker-Cantarino, Barbara (2008): Mythos und Symbolik bei Karoline von Günderode und Friedrich Creuzer. In: Friedrich Strack (Hrsg.): 200 Jahre Heidelberger Romantik. Berlin/Heidelberg: Springer, 282-298.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Braun, Tina & Liermann, Elke (2007): Feinde, Freunde, Zechkumpane.: Freiburger Studentenkultur in der Frühen Neuzeit. Münster/New York: Waxmann.
- Brieger, Rudolf (1927): Eine Klage der Marburger Bürgerschaft über den Verfall der Universität im Jahr 1803 und die Ursachen des Rückgangs. In: Zeitschrift für hessische Geschichte und Landeskunde 56, 280-346.
- Brüdermann, Stefan (1990): Göttinger Studenten und akademische Gerichtsbarkeit im 18. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bruning, Jens (2005): Das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert. In: Hammerstein & Herrmann, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: 18. Jahrhundert, 278-328.
- Dahlmann, Hellfried & Schnack, Ingeborg (Hrsg.) (1972): Briefe Friedrich Creuzers an Savigny. 1799-1850. Berlin: E. Schmidt.
- Dersch, Wilhelm (1924): Beiträge zur Geschichte der Universität Marburg im Zeitalter der Aufklärung. In: Zeitschrift für hessische Geschichte und Landeskunde 54, 161-203.
- Füssel, Marian (2012): Gelehrtenkultur als symbolische Praxis. Rang, Ritual und Konflikt an der Universität der Frühen Neuzeit. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hammerstein, Notker (2005): Universitäten. In: Hammerstein & Herrmann, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: 18. Jahrhundert, 369-400.
- Hammerstein, Notker & Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2005): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: 18. Jahrhundert: Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München: C. H. Beck.
- Harding, Elizabeth (2014a): Der Gelehrte im Haus. Ehe, Familie und Haushalt in der Standeskultur der frühneuzeitlichen Universität Helmstedt. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Harding, Elizabeth (2014b): Ökonomie der Gastlichkeit. In: Schweizerische Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialgeschichte = Société suisse d'histoire économique et sociale 28, 93-113.
- Hermelink, Heinrich & Kaehler, Siegfried A. (1927): Die Philipps-Universität zu Marburg 1527-1927. Marburg: Elwert.
- Herrlitz, Hans-Georg (1973): Studium als Standesprivileg. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuch.
- Herrmann, Ulrich (2005): Erziehung und Bildung. In: Hammerstein & Herrmann, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 2: 18. Jahrhundert, 97-133.
- Homoki, Götz (2021): Identität – Habitus – Konformität. Eine kulturgeschichtliche Untersuchung zu württembergischen Herzoglichen Stipendiaten in der Frühen Neuzeit. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2001): Staat und Schule in Kurhessen 1813-1866. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koerrenz, Ralf, Kenkies, Karsten, Kauhaus, Hanna & Schwarzkopf, Matthias (2017): Geschichte der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Krug-Richter, Barbara & Mohrmann, Ruth-Elisabeth (Hrsg.) (2009): Frühneuzeitliche Universitätskulturen. Kulturhistorische Perspektiven auf die Hochschulen in Europa. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Langefeld, Kristin (2022): „Nichts als Störer der äußerlichen Ruhe?“ Konflikte zwischen Studenten und Stadtbewohnern im 18. Jahrhundert. In: Karl Murk, Ulrich Hussong & Ulrich Ritzerfeld (Hrsg.): Marburg. Strukturen und Lebenswelten vom Mittelalter bis zur Neuzeit. Marburg: Marburger Geschichtsverein.
- Matschinegg, Ingrid (2009): Aspekte der Alltagsorganisation in studentischen Lebensumgebungen am Beginn der frühen Neuzeit. In: Barbara Krug-Richter & Ruth-Elisabeth Mohrmann (Hrsg.): Frühneuzeitliche Universitätskulturen. Kulturhistorische Perspektiven auf die Hochschulen in Europa. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 97-108.

- Neugebauer, Wolfgang (2005): *Niedere Schulen und Realschulen*. In: Hammerstein & Herrmann, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 2: 18. Jahrhundert, 213-261.
- Schmitt, Hanno (2005): *Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung*. In: Hammerstein & Herrmann, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 2: 18. Jahrhundert, 262-277
- Schmotz, Theresa (2012): *Die Leipziger Professorenfamilien im 17. und 18. Jahrhundert. Eine Studie über Herkunft, Vernetzung und Alltagsleben*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Schopferer, Julia (2014): *Sozialgeschichte der halleschen Professoren 1694-1806*. Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag.
- Schöttle, Silke (2014): *Männer von Welt. Exerzitien- und Sprachmeister am Collegium illustre und an der Universität Tübingen 1594-1819*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Soliday, Gerald (2020): *Die Marburger Stadtschule*. In: Lutz Vogel u. a. (Hrsg.): *Mehr als Stadt, Land, Fluss: Festschrift für Ursula Braasch-Schwersmann*. Neustadt a. d. Aisch: P. Ch. W. Schmidt, 227-231.
- Stichweh, Rudolf (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Türken, Johannes (2005): *Privatdozenten im Schatten der Georgia Augusta: Zur älteren Privatdozentur (1734 bis 1831)*. Teil 1: *Statutenrecht und Alltagspraxis*. Göttingen: Universitätsverlag. Online unter: http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2006/tuetken_book1_online.pdf (Abrufdatum: 04.07.2021).
- Vandermeersch, Peter A. (1996): *Die Universitätslehrer*. In: Walter Rüegg (Hrsg.): *Geschichte der Universität in Europa*. Band II: *Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800)*. München: C. H. Beck, 181-212.
- Wagener, Silke (1996): *Pedelle, Mägde und Lakaien. Das Dienstpersonal an der Georg-August-Universität Göttingen 1737-1866*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weimar, Hermann (1992): *Geschichte der Pädagogik*. Berlin: De Gruyter.
- Wunder, Heide (1992): „Er ist die Sonn^e, sie ist der Mond^e“. *Frauen in der Frühen Neuzeit*. München: C. H. Beck.
- Wunder, Heide (2009): „Die Professorin“ und die Professorentöchter. Ein Beitrag zur Sozialgeschichte des Professorenstandes in der Frühen Neuzeit. In: Horst Carl (Hrsg.): *Universalität in der Provinz: die vormoderne Landesuniversität Gießen zwischen korporativer Autonomie, staatlicher Abhängigkeit und gelehrten Lebenswelten*. Darmstadt: Hessische Historische Kommission, 233-269.

Autorin

Stehling, Christina, Dipl.-Päd.

Philipps-Universität Marburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Haus, Haushalt und Familie in der Frühen Neuzeit;
Geschlechter- und Universitätsgeschichte in der Frühen Neuzeit

Anschrift:

Wilhelm-Gerlach-Str. 18
35096 Weimar (Lahn)

E-Mail-Adresse: chr.stehling@uni-marburg.de

Kristina Schierbaum

Bildung an offiziellen wie geheimen Orten und über disziplinäre wie nationale Grenzen hinaus: Zu Janusz Korczaks akademischer Sozialisation in Warschau, Berlin, Paris und London

1 Einleitung

Das Zeitalter der Massenuniversitäten ging nicht nur mit einem Wandel der Praktiken akademischer Wissensaneignung und Lehre einher, sondern führte im Kontext der Frauenfrage auch dazu, die Homosozialität der „männlichen Lebenswelt“ (Lundt 1996) schrittweise zu überwinden. Da für viele Hochschulen die „erlebte und gelebte Universität“ (Asche & Gerber 2021, 310) noch weitgehend unerforscht ist, aber Kenntnisse und Vorstellungen über Bildungsprozesse und lebensgeschichtliches Lernen über den Vorgang biografischer Reflexion hergestellt werden können (vgl. Häder 2021, 103), möchte ich in meinem Beitrag den Fokus auf *Janusz Korczak* (1878/79-1942) richten. Dabei greife ich auf das Forschungskonzept der Historischen Biografieforschung zurück und rekonstruiere über die Analyse (auto-)biografischer Quellen¹ nicht nur seinen akademischen Sozialisationsverlauf in verschiedenen Bildungsinstitutionen, sondern schließe auch an bildungshistorische Perspektiven unter der Überschrift *Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform* an, indem ich die Jahrhundertwende 1900 ins Zentrum meiner Analysen stelle.²

Der polnische Pädiater, Pädagoge und Schriftsteller Janusz Korczak hat drei Jahrzehnte das *Dom Sierot* (ein Waisenhaus für jüdische Kinder im Grundschulalter) in Warschau geleitet. Im August 1942 wurde er mit seinen Zöglingen und Mitarbeiter*innen in das Vernichtungslager Treblinka deportiert und ermordet. Die Omnipräsenz der Geschichte um sein Lebensende führte lange Zeit dazu,

1 Biografische Bezüge stelle ich über (auto-)biografische Texte her. Mein Quellenkorpus besteht aus ausgewählten lebensgeschichtlichen Zeugnissen wie etwa Artikel, Berichte, Tagebuchfragmente und Briefaufzeichnungen, die in der Gesamtausgabe Janusz Korczaks (den Sämtlichen Werken – im weiteren Verlauf im Rahmen der Zitation als „SW“ abgekürzt und mit zugehöriger Bandnummer versehen) abgedruckt sind. Außerdem beziehe ich mich auf Forschungsliteratur, um kontextbasiert Fakten der Sozial- und Bildungsgeschichte zusammenzuführen.

2 Einige Aspekte wurden bereits vorab, aber in Anschluss an andere Themenschwerpunkte (vgl. Schierbaum 2018 und Schierbaum 2020), veröffentlicht.

sein Leben und Werk nur aspekthaft wahrzunehmen. Aber nicht nur sein Tod ist erinnerungswürdig, auch seine Lernbiographie und sein Sozialisationsverlauf sind höchst interessant, weil er sich akademisch (weiter-)bildete, als sich in der polnischen Bildungsgeschichte bereits ein Umbruch andeutete, der aber erst in der Zwischenkriegszeit (1918-1939) seinen Höhepunkt erreichte. Polen war bis zur Ausrufung der II. Republik (1918) dreigeteilt: Ein Teil gehörte zu Preußen, ein weiterer zum zaristischen Russland, auch als Weichselland bezeichnet, ein dritter zur Habsburgermonarchie. Auch wenn der Begriff *Russifizierung* im russisch regierten Teil Polens für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg (1914-1918) nicht mehr als aktives Projekt, das sich gegen Nicht-Russen richtete, sondern vielmehr als Markierung von Dominanz, die mit der Privilegierung der russischen Kultur und Sprache wie auch der Orthodoxie in Verwaltung, Bildung und im öffentlichen Raum einhergegangen ist, verstanden wird (vgl. Weeks 2001, 89), bildeten das polnische Geistesleben und die polnischen Wissenschaften stets einen Gegenpol. Sie strebten danach, eine eigene kulturelle Überlieferung zu bewahren, um zur Wiedererlangung nationaler Freiheit beizutragen (vgl. Anweiler & Mitter 2002, 7). Auf der einen Seite war es gelungen, alternative (geheime) Orte (für Akteure beiderlei Geschlechts) zu schaffen, um den wissenschaftlichen Kenntnisstand zu bewahren und zu vermehren. Auf der anderen Seite hat die Öffnung der Bewohner*innen des Weichsellandes für westeuropäische Ideen dazu geführt, auch im Ausland nach Wissen zu streben und Erkenntnis zu suchen.

Weil Janusz Korczaks akademische Sozialisation sowohl an offiziellen (Abschnitt 3) als auch an geheimen Orten und über disziplinäre (Abschnitt 4) wie nationale Grenzen hinaus (Abschnitt 5) stattfand, wird es im Rahmen einer chronologischen Retrospektive beginnend mit seiner (Vor-)Schulbildung (Abschnitt 2) gelingen, sowohl Fragen von bzw. nach (wissenschaftlichen) Lern- und Lehrorten, dem Verhältnis von Lehrenden und Lernenden als auch von (wissenschaftlicher) Männlichkeit und Weiblichkeit um 1900 zu bearbeiten und im Rahmen einer Fallstudie zu beantworten.

2 Janusz Korczaks (Vor-)Schulbildung

Janusz Korczak wuchs in einer bürgerlichen jüdischen Familie auf. Sein Vater führte seit den 1880er Jahren eine eigene Rechtsanwaltskanzlei und vermietete Wohnungen im Warschauer Westen. Außerdem pflegte er Kontakte zur polnischen Intelligencja. Das Familienleben war polnisch in Sitte und Kultur (vgl. Mortkowitz-Olczakowa 1973, 19) und wie in den Kreisen gebildeter und assimilierter Familien der jüdischen Oberschicht üblich, wurde Janusz Korczak nicht nur von den Eltern, sondern auch von Deutsch und Französisch sprechenden Kinder mädchen erzogen. Da es im Weichselland zu jener Zeit noch keine Schulpflicht gab (vgl. Schulte 2006, 126), war ein Schulbesuch auch für Jungen keine Selbstverständ-

lichkeit. Noch bevor Janusz Korczak mit sieben oder acht Jahren die Schule von Szmurło besuchte (1884), hat er Lesen und Schreiben gelernt. Er wurde nach nur wenigen Monaten wieder von der Schule genommen und bis zum Eintritt in das Gymnasium von einem Hauslehrer unterrichtet, weil ihm der Unterricht in russischer Sprache³ und die praktizierte Prügelstrafe in seiner Klasse zugesetzt hatten (vgl. SW Bd. 15, 31). Auch das humanistische Gymnasium im Stadtteil Praga, das er wahrscheinlich seit 1891 besuchte, versuchte die Spuren nationaler Besonderheiten zu negieren (vgl. ebd., 16), wobei der Unterricht offenbar anspruchslos und auf Gedächtnisübungen beschränkt blieb. Janusz Korczak langweilte sich oft und entwickelte mit 15 Jahren eine regelrechte Lesegier (vgl. ebd., 364). Er las „Klassiker und zeitgenössische Dekadente, Meister der Form, Reimer, Vielschreiber und Journalisten, aber auch progressive und konservative Schriftsteller, Lyriker und Prosaiker“ (SW Bd. 1, 435). Seine Hochschulreife erlangte er 1898.

3 Öffentliche Bildung: Janusz Korczaks Studium an der *Kaiserlichen Universität*

Janusz Korczak studierte Ende des 19. Jahrhunderts als polnischer Jude Medizin in Warschau an einer Universität unter russischer Leitung: Im dreigeteilten Polen waren jüdische Männer in der Mehrzahl als Kleinhändler, Schankwirte, Vermittler von Geschäften und Handwerker tätig, teilweise verdienten sie ihren Lebensunterhalt aber auch als Geldverleiher, Kaufleute und industrielle Unternehmer. Nur zehn Prozent übten einen freien akademischen Beruf aus, auch wenn sie gemessen an der Gesamtbevölkerung im Beruf des Arztes, Rechtsanwaltes und Schriftstellers seit dem 19. Jahrhundert weit über dem Prozentsatz vertreten waren (vgl. Ruppin 1930, 316f., 331, 488).

Dass sich für jüdische Männer allmählich vielfältigere (Aus-)Bildungsmöglichkeiten ergaben, hatte zwei Ursachen: Auf der einen Seite öffneten sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts viele Familien (wie die Janusz Korczaks) im Anschluss an die jüdische Aufklärungsbewegung (*Haskala*) für eine weltliche Bildung. Durch die Bestrebung, sich in das soziale Leben der Städte zu integrieren, wurden die Söhne nicht mehr nur in Knabenschulen mit stark religiöser Prägung (*Chedern*) unterrichtet, sondern besuchten auch Schulen außerhalb der jüdischen Gemeinde. In Familien mit hohen Bildungsambitionen und dem nötigen finanziellen Hintergrund blieb ihr Studium nicht mehr allein auf die Thora beschränkt. Auf der anderen Seite waren im Mai 1862 alle wesentlichen zivilrechtlichen Diskriminierungen gegenüber der jüdischen Bevölkerung aufgehoben und somit deren Gleichberechtigung dekretiert worden (vgl. Haumann 1991, 84).

3 Seit 1879 war das Russische auch an Grundschulen Unterrichtssprache; die Fächer religiöse Unterweisung und polnische Grammatik waren von dieser Regelung ausgenommen (vgl. Rolf 2012, 66).

Die Geschichte der Warschauer Universität nahm mit zwei Schulen (einer für Medizin und einer für Recht) in napoleonischer Zeit ihren Anfang, die nach der Gründung der *Kaiserlichen Universität* (1816) in die Fakultäten für Rechtswissenschaften und Medizin integriert wurden. Außerdem wurden die Fakultäten für Philosophie, Theologie, Naturwissenschaften und Bildende Kunst eröffnet, in denen etwa 800 Universitätsstudenten von 40 bis 50 Professoren unterrichtet wurden (vgl. Uniwersytet Warszawski 2023, o. S.). Die *Kaiserliche Universität* wurde nach dem Novemberaufstand von 1831 geschlossen, 1857 wiedereröffnet und in Folge des Januaraufstandes 1863/1864 erneut geschlossen. Eine revolutionäre Romantik und der polnische Nationalismus hatten vor allem unter den Studenten ihren Höhepunkt erreicht und die politische Lage in Kongresspolen verschärft. Die zaristische Armee schlug den Aufstand nieder; dies gelang, weil die Unterstützung Westeuropas ausgeblieben war (vgl. Hoensch 1998, 218).

In jener Zeit wurde die *Warschauer Hauptschule* (poln. *Szkola Główna Warszawska*) eröffnet (1862). Sie war aus der *Akademie für Medizin und Chirurgie* hervorgegangen, die 1857 im Zuge der vorübergehenden Liberalisierung als polnische Universität gegründet worden war (vgl. Uniwersytet Warszawski 2023, o. S.). Janusz Korczaks Vater (Jozef Goldszmit) hat dort Jura studiert. Bei ihr handelte es sich um eine Hochschule mit vier Abteilungen (Recht und Administration, Philologie und Geschichte, Mathematik und Physik sowie Medizin). Sie durfte offiziell nicht als Universität bezeichnet werden, konnte aber während der Schließung der *Kaiserlichen Universität* fortbestehen. Aus ihr sind viele symbolträchtige Akteure der Warschauer Intelligencja wie etwa der Literaturnobelpreisträger Henryk Sienkiewicz und der Schriftsteller Alexander Świętochowski hervorgegangen (vgl. Sdvižkov 2006, 117), die zur Entwicklung des Landes beigetragen und das nationale Bewusstsein der Pol*innen unter russischer Fremdherrschaft bis Anfang des 20. Jahrhunderts bewahren konnten. Die *Hauptschule* erlitt allerdings das gleiche Schicksal wie die *Kaiserliche Universität*; sie wurde 1869 geschlossen.

An die Stelle der liquidierten (und vormals als polnisch zu charakterisierenden) *Hauptschule* trat die *Kaiserliche Universität* als einzige höhere Bildungseinrichtung, die diese Titulatur nach 1869 noch führen durfte. Mit ihrer Reform wurde ein stark russlandbezogener Fokus mit einem Schwerpunkt auf russische Geschichte, russische Literatur und russische Sprache gelegt (vgl. Rolf 2012, 66). Kritische polnische Stimmen bezeichneten sie bald als „Russische Universität“ (ebd.), auch wenn unter den 1.500 bis 2.000 Studenten 60-70 Prozent römisch-katholische Polen waren, was für die Wissenschaft und die nationale Kultur von großer Bedeutung war (vgl. Uniwersytet Warszawski 2023, o. S.).

Janusz Korczak studierte seit dem Wintersemester 1898/99 Medizin an der *Kaiserlichen Universität*. Die Medizinische Fakultät bestand seit der Gründung der Hochschule im Jahr 1862 und bildete neben Ärzten auch Pharmazeuten aus. Zur Ausbildung der Medizinstudenten wurden verschiedene Kliniken unterhalten,

unter denen das *Heilig-Geist-Krankenhaus* besonders hervorzuheben ist. Es verfügte u. a. über ein Anatomisches Theater, das sich als Ort medizinischer Lehre etabliert hatte. Studenten konnten hier Chirurgen bei Operationen zusehen oder anatomischen Demonstrationen beiwohnen. Die Klinik hatte im Gegensatz zu vielen anderen Einrichtungen der *Kaiserlichen Universität* einen besseren wenn nicht gar guten Ruf, weil sie von polnischen Ärzten geleitet wurde, die bei guter medizinischer Ausstattung auch technisch schwierige Operationen und anspruchsvolle Eingriffe durchgeführt haben (vgl. Markowski 2016, 777). Doch auch wenn die Kinderheilkunde in Russland bereits ein hohes Niveau erreicht hatte, war in Warschau noch kein Lehrstuhl für Pädiatrie eingerichtet worden.

Janusz Korczak legte sein Examen am 17. März 1905 ab und erhielt am 23. März 1905 sein ärztliches Diplom (vgl. Beiner 2011, 45). Daraufhin begann er im *Berson-Bauman-Kinderspital* als Pädiater zu arbeiten, das Kinder mosaischen Glaubens bis zu ihrem 13. Lebensjahr kostenlos behandelte. Seinen Lebensunterhalt besserte sich der junge Kinderarzt durch Hausvisiten in Familien der Warschauer Oberschicht auf, von denen er ärztliche Professoren-Honorare verlangte. Außerdem trieb er seine literarische Karriere voran.

4 Geheime Bildung: Janusz Korczaks Studium an der *Fliegenden Universität*

Die Bildungspolitik der russischen Behörden hat die Warschauer Intelligencja und Studenten der *Kaiserlichen Universität* dazu bewegt, unabhängige Bildungsinitiativen zu gründen oder sich für sie zu engagieren. Sie wollten Kinder des Proletariats im Rahmen der Grundschulbildung erreichen, Arbeiter alphabetisieren und die jüdische Bevölkerung in Grundlagen des Polnischen unterrichten. Ein weiteres Tätigkeitsfeld waren die Mädchenerziehung⁴ und *Frauenbildung*, die sich in Polen aber anders als die Knabenerziehung bzw. männliche Bildung entwickelte.

Die Frauenbildung hatte bis in das 19. Jahrhundert hinein weder eine Tradition entwickelt noch war sie institutionalisiert worden (vgl. Rütters 2003, 238). Im *Handbuch der Frauenbewegung* (1901) gibt Izabela Moszeżeńska (Publizistin und soziale Aktivistin) zwar einen Einblick in die *Geschichte der Frauenbewegung in Polen* und Paulina Kuczalska-Reinschmit (Sozialreformerin und Aktivistin) skizziert den *Stand der Frauenbildung in Polen*, aber beide Beiträge fokussieren allein auf offizielle Orte der Mädchenerziehung und Frauenbildung. Die Bildungsinstitution,

4 Um 1900 bestand noch immer keine allgemeine Schulpflicht, aber der Lehrplan für die Volksschule war in Kongresspolen für Mädchen und Jungen derselbe. In Warschau gab es für Knaben 106, für Mädchen 45 städtische Volksschulen, und 1897 wurden – sowohl in den städtischen als auch in den privaten (konfessionellen) Schulen – 2.643 Mädchen beschult (vgl. Kuczalska-Reinschmit 1901, 344).

die ich in diesem Abschnitt genauer in den Blick nehmen möchte, weil sie auch die Bildungsgeschichte Janusz Korczaks betrifft, ist in der Forschung noch weitgehend ein Desiderat. Ihre Aufarbeitung scheiterte in der deutschen Historischen Bildungsforschung bisher aber mehr an der Sprache als am Material.

Dass sich in Warschau 1885 mehrere seit 1882 bestehende Selbstbildungszirkel für Frauen zur sogenannten *Fliegenden Universität* (poln. *Uniwersytetu Latającego*) zusammenschlossen, war eine kleine Sensation und eine Antwort der Generation der Suffragetten auf die Forderung polnischer Positivisten (eine künstlerische Gruppierung mit sozialpolitischen und nationalen Bestrebungen) nach der Gleichberechtigung der Frau (vgl. Cywiński 1971). Fragen weiblicher Bildung wurden heftig(er) diskutiert, weil die Löhne und Gehälter der Frauen zwar gestiegen waren, sich ihre Gehaltsobergrenzen aber weiterhin nur an Gehältern auf dem Niveau von Schulabschlüssen männlicher Absolventen ohne Abitur orientierten. Die *Fliegende Universität* stellte einen alternativen und informellen Raum für gelehrte Kommunikation dar. Sie schloss Frauen ein, als diese im Weichselland noch von einem Studium an der staatlichen Universität ausgeschlossen waren. Sie ermöglichte jenen Polinnen eine höhere Bildung, denen auch ein Studium im Ausland⁵ verwehrt blieb oder auf das sie sich vorbereiten wollten. Die Kurse fanden im Geheimen statt, weil der Unterricht in polnischer Sprache abgehalten wurde und sich die Unterrichtsinhalte zwar am Niveau von Universitäten, aber nicht an den russischen Lehrplänen orientierten. Derlei Bildungsaktivitäten waren illegal und unter Strafe gestellt, nur selten wurden sie von den Behörden und der Polizei geduldet (vgl. Markowski 2016, 781). Bei ihrer Entdeckung kam es in der Regel zu Verhaftungen und Deportationen.

Der Pionierin der Frauenbildung und -emanzipation, Jadwiga Szczawinska Dawidowa (1864-1910), war es gelungen, den Enthusiasmus vieler Einzelner zu bündeln, um der Mädchen- und Frauenbildung in Warschau eine stärkere gesellschaftliche Bedeutung und eine stabile Organisationsstruktur zu verleihen. Sie führte an der *Fliegenden Universität* nicht nur einheitliche Lehrpläne, sondern auch Gebühren (zwei bis vier Rubel monatlich) für Dozent*innenhonorare und den Betrieb des geheimen wissenschaftlichen Lesesaals ein: In der ersten Phase ihres Bestehens wurden vor allem Frauen an der Fakultät für Geschichte und Philologie unterwiesen. Mit der Gründung der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der sozialwissenschaftlichen Fakultät konnte der Bildungskanon (seit mindestens 1893) um diverse Naturwissenschaften (Botanik, Zoologie, Geologie, Chemie, Physik, Mathematik, Bakteriologie, Anatomie und Geografie) sowie Pädagogik und Gesellschaftswissenschaften (Soziologie, Philosophie, Politische Ökonomie, Ästhetik, Psychologie und Jura) erweitert werden (vgl. Stegmann

5 Zwischen den Jahren 1878 und 1894 kamen an den Universitäten in Paris und in der Schweiz ein Drittel aller weiblichen Hörerinnen aus Polen (vgl. Kuczalska-Reinschmit 1901, 347).

2000, 75). Schätzungen zufolge waren ca. 70 Prozent aller Kursteilnehmer*innen⁶ weiblich (vgl. Markowski 2016, 783). Ihnen blieben aber diverse Berufszweige verschlossen, weil sie ihr Studium⁷ in Ermangelung offizieller Zertifikate nicht nachweisen konnten. Allerdings hatte unter Zar Alexander III. die höhere Bildung von Frauen insgesamt einen schweren Stand, weil ihnen u. a. das Recht entzogen worden war, Prüfungen an russischen Hochschulen zur Nostrifizierung (Anerkennung ausländischer Abschlüsse) ihrer akademischen Bildung abzulegen. Gut ausgebildete Medizinerinnen konnten nur als Hebammen oder Masseusen und Naturwissenschaftlerinnen nur als Lehrerinnen tätig werden (vgl. ebd. 356; Kuczalska-Reinschmit 1901, 347).

Die *Fliegende Universität* leistete Bildungsarbeit auf hohem Niveau, auch wenn die Initiative illegal und ihre finanzielle Grundlage bescheiden war. Die Zahl der Zuhörer*innen wuchs schnell, und die Kurse zogen auch immer mehr Männer an. Zu Beginn der 1890er Jahre waren es 200, ein paar Jahre später 500 und bis 1905⁸ mehr als 1.000 (vgl. Markowski 2016, 783). Ihr Erfolg zeigt, dass durch die autoritäre, konservative und nationalistische Politik der russischen Behörden marginalisierte Kreise, deren Mitglieder häufig auch mit emanzipatorisch-sozialpolitischen und national-polnischen Bestrebungen sympathisierten, mit ihrem Enthusiasmus und ihrer Energie Menschen zusammenbrachten, um sich Repressionen im russisch dominierten Bildungssystem gemeinsam entgegenzustellen (vgl. ebd., 784). Hier teilten die bekanntesten Natur- und Sozialwissenschaftler*innen Polens an geheimen und wechselnden Orten (vor allem in privaten Wohnungen oder in Räumlichkeiten privater Mädchenwohnheime) mit jeweils 10 bis 15 Personen ihr Wissen.

Janusz Korczak wurde vor 1905 und während seines Medizinstudiums von einem Freund aus Kindertagen in das Studium an der *Fliegenden Universität* eingeführt. Unter den namhaften Persönlichkeiten und Gelehrten Warschaus, die ihn dort zur Sozialarbeit brachten und seinen geistigen Horizont erweiterten, waren Jan

6 Unter ihnen waren bekannte Persönlichkeiten wie Maria Skłodowska, spätere Curie (Physikerin und Chemikerin), Natalia Gąsiorowska-Grabowska (Historikerin), Helena Radlińska (Pädagogin und Begründerin der Sozialpädagogik in Polen) und Stefania Sempołowska (Lehrerin, Bildungsaktivistin und Schriftstellerin).

7 Das Studium dauerte fünf bis sechs Jahre, und die Studierenden besuchten etwa acht bis elf Vorlesungen pro Woche (vgl. Miąso 1990).

8 Dem Jahr 1905 kommt eine Schlüsselrolle zu, weil sich das politische System und die Gesellschaft im Zarenreich im Zuge der Russischen Revolution (1905 bis 1907) veränderten. Die Einführung der Duma (Volkskammer), das neue Presse- und Vereinsrecht und die Erfahrungen der ‚Tage der Freiheit‘ (vgl. Rolf 2015, 325) wirkten sich bis nach Kongresspolen aus. 1905/06 wurden die ersten legalen Kurse durchgeführt und die *Fliegende Universität* arbeitete als *Gesellschaft für wissenschaftliche Studiengänge* (poln. Towarzystwo Kursów Naukowych) weiter (vgl. Davies 1982, 235). Aus ihr ging nach dem Ersten Weltkrieg (1914 bis 1918) die *Freie Polnische Universität* hervor – eine offizielle Bildungsinstitution, an der beide Geschlechter studierten und lehrten.

Władysław Dawid (Chefredakteur *Der Stimme*⁹ und Polens erster experimenteller Psychologe), Waclaw Nałkowski (Sozialaktivist und Geograph), Ludwik Krzywicki (Soziologe), Stefania Sempołowska (ehemalige Studentin der *Fliegenden Universität*), Adolf Dygasiński (Journalist, Erzieher und Vertreter des polnischen Naturalismus), Bolesław Prus (Schriftsteller und Publizist), Adam Asnyk (Lyriker, Dramatiker, Politiker und Philosoph), Józef Piłsudski (Militär und Politiker), Stefan Straszewicz (Mathematiker), Adam Mahrburg (Philosoph) und der Orientalist Radlinski (vgl. Newerly 1967, XII; SW Bd. 15, 214). Überliefert ist außerdem, dass Janusz Korczak Anatomie und Bakteriologie bei Edward Przewóski, Biologie bei Nikolak Nasonow und Psychiatrie bei Aleksander Szerbakow gehört hat (vgl. SW Bd. 15, 213). In dieser Zeit knüpfte er teils enge Beziehungen zu seinen Dozent*innen und freundete sich auch mit einigen Hörer*innen der *Fliegenden Universität* an. Darunter etwa Stanisław Liciński, ein Schriftsteller und Ethnograph. Mit ihm unternahm Janusz Korczak Ausflüge in die Elendsviertel Warschaus, wo er mit den prekären Lebensbedingungen unterprivilegierter Kinder konfrontiert wurde.

Janusz Korczak bewegte sich wie schon sein Vater in den Kreisen der Warschauer Intelligencja, der man aber nicht qua formeller Bildung angehörte (vgl. Sdvižkov 2006, 119). Das konspirative Umfeld der *Fliegenden Universität* bot ihm ein Wissen, das er offiziell nicht erwerben konnte und ermutigte ihn zu einem Austausch über den institutionellen Rahmen der *Kaiserlichen Universität* hinaus. Dieser Austausch wurde dann ein Teil der öffentlichen Debatte, wenn Dozent*innen oder Studierende wie Janusz Korczak in sozialkritischen oder satirischen Zeitschriften wie etwa *Der Stimme* publizierten. Daneben trug dieser informelle Austausch sicher auch dazu bei, dass auch Janusz Korczak sich als Bildungsaktivist engagierte. Er setzte sich u. a. als Bildungshelfer in den kostenlosen Lesesälen der *Warschauer Wohltätigkeitsgesellschaft* ein und war dort für die Ausgabe von Büchern verantwortlich. Daneben unterstützte er seit 1901/02 ein Erziehungsinstitut für Mädchen (vgl. SW Bd. 16, 36), das parallel zur *Fliegenden Universität* entstanden war und von Stefania Sempołowska geleitet wurde. Das Institut wurde allerdings 1904 durch die zaristische Regierung geschlossen und Sempołowska nach der Russischen Revolution (1905-1907) ins österreichische Galizien abgeschoben.

5 Janusz Korczaks akademische Bildung über nationale Grenzen hinaus

Nach seinem Studium und während seiner Anstellung am Kinderspital unternahm Janusz Korczak drei Auslandsreisen, um sich auf dem Gebiet der Kinder-

9 Die Zeitschrift *Die Stimme* (poln. *Głos*) war eine polnische Wochenschrift, die zwischen 1886 und 1905 in Warschau erschien. Dawid erwarb die Zeitschrift 1900, für die auch Janusz Korczak regelmäßig schrieb.

heilkunde fortzubilden und einen Einblick in die Arbeitsweise diverser Kinderkliniken und in Formen und Organisationen karitativer Arbeit zu erhalten. Die folgenden Abschnitte geben einen Einblick in seine Aufenthalte in Berlin (5.1), Paris (5.2) und London (5.3).

5.1 Janusz Korczak in Berlin

Janusz Korczaks erste Studienreise führte ihn 1907 nach Berlin. Seine Biographin Betty Jean Lifton (1990, 76) erkennt in seiner Berlinreise die Fortsetzung der Tradition polnischer Intellektueller, im Ausland ihr Wissen zu erweitern. Der junge Mediziner entschied sich für Berlin und hat sich für etwa ein Jahr von den gesellschaftlichen, kollegialen und familiären Verpflichtungen in Warschau befreit: Die deutsche Medizin im Allgemeinen und die Pädiatrie im Speziellen hatten um 1900 durch zahlreiche Klinikgründungen aufgeholt und der medizinischen Arbeit eine andere organisatorische Basis verliehen (vgl. Peter 2013, 263). Die Zahl der Krankenhäuser war auf 6.300 (mit 370.000 Betten) angestiegen (vgl. Eckart 2009, 230). In Preußen kamen auf 10.000 Einwohner*innen 5,18 Ärzte; im Stadtgebiet Berlins war es ein Arzt auf 798 Einwohner*innen bei insgesamt 2.360 zugelassenen Ärzten (vgl. Heimann 1900, 835f.). Das älteste Krankenhaus Berlins (die *Charité*) bestand seit 1709 und hatte besonders mit ihren Forschungen zwischen 1870 und 1918 zum medizinischen Fortschritt in vielen Bereichen beigetragen. Hier wurden auch die Medizinstudenten der *Friedrich-Wilhelms-Universität* von Professoren und Privatdozenten praktisch ausgebildet. Janusz Korczak war einer von ihnen und besuchte vom 30. September bis 26. Oktober 1907 als Gasthörer die kostenpflichtigen *Ferienkurse für praktische Ärzte der Dozenten-Vereinigung zu Berlin*. Zwei- bis dreimal in der Woche hörte er Vorträge unterschiedlicher Referenten; zum Teil gab es Vorführungen und praktische Übungen an Patient*innen oder anatomischen Modellen. Die Vorträge beschreibt Janusz Korczak als einen großen „Jahrmarkt des Wissens“ (SW Bd. 8, 34). Diesem „Verkauf von Wissen nach Taxwert“ (ebd., 35) stand er allerdings kritisch gegenüber, auch wenn namhafte Professoren wie der Hals-Nasen-Ohren-Arzt Gustav Brühl, der Pathologe Richard Oestreich und der Pädiater Erich Müller hier ihr Wissen mit dem medizinischen Nachwuchs teilten.

Daneben hat Janusz Korczak mit großer Wahrscheinlichkeit auch die Arbeit der deutsch-jüdischen Kinderärzte Adolf Baginsky und Heinrich Finkelstein kennengelernt. Baginsky war von 1890 bis 1918 Direktor des *Kaiser- und Kaiserin Friedrich-Kinderkrankenhauses*, das hauptsächlich infektiöse Kinderkrankheiten behandelte und den Ruf der größten und modernsten Kinderklinik genoss (vgl. Eckart 2009, 224). Nach seinem Tod wurde er von Finkelstein abgelöst, der bis dahin leitender Oberarzt des *Kinderasyls und Städtischen Waisenhauses Berlin-Rummelsburg* war – eine Einrichtung für bis zu 500 Mädchen und Jungen, der auch eine Krankenanstalt angegliedert war. Während der Wintermonate in Berlin begleitete

Janusz Korczak als junger Arzt vor allem die Aufnahme ambulanter Krankheitsfälle und interessierte sich für das Verhältnis der hygienisch-diätetischen Beratungen zur Zahl der ausgestellten Rezepte. Außerdem galt sein Interesse dem differenzierten Berliner Fürsorge-, Anstalts- und Hilfsschulwesen (vgl. Göppel 2004, 137). Er besuchte nicht nur das *Ambulatorium der psychiatrischen Klinik* an der Charité, das seinerzeit von dem Psychiater und Neurologen Theodor Ziehen geleitet wurde, sondern auch das *Zentralinstitut für alle Spitäler und Anlaufstelle für erblich belastete Kinder* (vgl. SW Bd. 8, 59). Darüber hinaus hospitierte er in einer *Hilfsschule im Spital für geistig Behinderte* in Dalldorf (Berlin-Wittenau), auf dessen Gelände auch eine *Internatsschule für idiotische Kinder* untergebracht war. Auf diese Weise lernte er auch die Arbeitsweise der *Zwangserziehungsanstalt für verwahrloste Knaben* in Lichtenberg bei Berlin kennen, deren pädagogisches Profil später von Karl Wilker geprägt wurde und die heute noch als *Lindenhof* bekannt ist. In *Sorgenkinder* (1909, 59) erwähnt Janusz Korczak zudem die *Städtische Anstalt für Epileptiker* in Berlin-Wuhlgarten und das Erziehungsheim in Zehlendorf bei Berlin, das vom *Verein zur Erziehung sittlich verwahrloster Kinder* geführt wurde.

Durch den Studienaufenthalt in Berlin wurde dem jungen Arzt bewusst, dass Polen dem Westen Europas in seiner sozialpolitischen und sozialmedizinischen Entwicklung noch in Vielem nachstand. Während es im deutschen Kaiserreich beispielsweise möglich war, ein Mikroskop¹⁰ auf Ratenzahlung zu erwerben, musste man in Warschau dafür ein paar hundert Rubel aufwenden, sodass Studierende ohne Vermögen benachteiligt waren. Außerdem war der Zugang zum aktuellen Stand diverser Wissensgebiete in Deutschland leichter, weil die zugehörigen Publikationen kostenlos oder gegen ein nur geringes Entgelt in einer Leihbibliothek zugänglich waren (vgl. Graubner 1982, 34). Es liegt nahe, dass Janusz Korczak in Berlin auch der pädiatrischen, kinderpsychologischen und heilpädagogischen *Kindheitsforschung* begegnet ist und mit großer Sicherheit die schriftliche Dokumentation zum *Kongress für Kinderforschung* (1907) studiert hat (vgl. Göppel 2007, 23). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Janusz Korczak die medizinischen Einrichtungen Berlins und die deutsche medizinische Literatur gelehrt haben, „über das nachzudenken, was wir wissen, und langsam und systematisch vorzugehen. [...] Berlin, das war ein Arbeitstag voller kleiner Sorgen und Bemühungen [...]. Die Technik der Vereinfachung, die Erfindungsgabe im Kleinsten, die Ordnung der Details“ (SW Bd. 4, 201) habe er aus Berlin mitgebracht.

5.2 Janusz Korczak in Paris

Seine zweite Studienreise unternahm Janusz Korczak 1909 nach Paris. In Paris las er vor allem die Werke der klassischen französischen Kliniker, studierte regelmäßig in Bibliotheken und besichtigte Besserungsanstalten und Waisenhäuser: Die

10 Mikroskope waren ein frühes Werkzeug medizinischer Arbeitsstätten und wurden im 19. Jahrhundert zum Symbol medizinisch Forschender (vgl. Bynum 2010, 131f.).

französische Hauptstadt und ihre Krankenhäuser hatten sich zwischen den Revolutionen von 1789 und 1848 zu einem „Mittelpunkt der medizinischen Welt“ (Bynum 2010, 65) entwickelt. Von dort verbreiteten sich neue Hilfsmittel und Formen medizinischer Ausbildung und Praxis in andere westliche Staaten. Theoretische Auseinandersetzungen traten in den medizinischen Ausbildungsstätten allmählich hinter die praktische Ausbildung zurück und das chirurgische Denken und Arbeiten setzte sich durch. Die französische Hospitalmedizin begründete eine neue Perspektive auf Krankheiten und ruhte im Wesentlichen auf drei Säulen. Sowohl (1) die physische Diagnose, (2) die Wechselbeziehung von Klinik und Pathologie als auch (3) der Einsatz einer großen Fallzahl, um diagnostische Kategorien zu entwickeln und Therapien zu beurteilen, sind noch heute grundlegende Kriterien medizinischer Praxis (vgl. ebd., 68).

Janusz Korczak fand auch in Paris eine moderne medizinische Forschungslandschaft vor, die mit der in Warschau nicht zu vergleichen war. Die medizinische Arbeit im Labor war neben die Medizin am Krankenbett getreten und im „Pantheon der Medizin“ genoss der „heilige Louis“ (ebd., 138) viel Anerkennung. Louis Pasteur war wie Robert Koch in Berlin darum bemüht zu beweisen, dass epidemische Krankheiten auf Mikroorganismen zurückzuführen waren. Pasteur hatte weder die Bakterien entdeckt noch den Begriff ‚Krankheitserreger‘ eingeführt, aber „seine ab den 1850er Jahren angestellten Forschungen zeig[t]en eine wunderbare inhärente Logik“ (ebd., 139).

Wie schon in Berlin suchte Janusz Korczak in Paris die Nähe namhafter Wissenschaftler, darunter Antoine Bernard-Jean Marfan, der seit 1914 den ersten Lehrstuhl für kindliche Hygiene innehatte und Victor Henri Hutinel, der vier Bände über Kinderkrankheiten (1907) publiziert und die *Association Internationale de Pédiatrie* gegründet hat. Beide erwähnt er in seinem *Tagebuch - Erinnerungen*, seinem letzten Zeugnis aus dem Warschauer Ghetto (1942; SW Bd. 15). Paris lehrte ihn, „über das nachzudenken, was wir nicht wissen, aber wissen wollen, müssen und werden“ (SW Bd. 4, 201), und die Stadt schenkte ihm „Willenskraft, den Schmerz der Unwissenheit [und] die Lust des Forschens“ (ebd., 201).

5.3 Janusz Korczak in London

Janusz Korczak trat 1911 seine dritte und vorerst letzte Auslandsreise an. Er reiste im Sommer vier Wochen nach London. Seine Reise sollte die Wartezeit überbrücken, bis das *Dom Sierot*, das Waisenhaus für jüdische Kinder in der Krochmalna Straße 92 in Warschau bezugsfertig war und er seine Leitungsposition antreten konnte. England verzeichnete zu jener Zeit in Bezug auf die Hygiene- und Gesundheitsbewegung große Fortschritte. Die Industrialisierung und Verstädterung forcierten ein wachsendes Interesse an der Volksgesundheit (vgl. Bynum 2010, 121). Daneben wurde die Medizin durch statistische Erhebungen quantifiziert. Die *Poor Law Commission* hat 1832 beispielsweise die erste landesweite Erhebung

durchgeführt und einen detaillierten Fragebogen an jede Gemeindeverwaltung geschickt, die für die Armenpflege verantwortlich war (vgl. ebd., 121). Das *British Health Movement* verfolgte das Ziel, einen Zusammenhang zwischen Armut, beengten Wohnverhältnissen und epidemischen Krankheiten durch „die Macht der Zahlen“ (ebd., 122) nachzuweisen. Auf diese Weise wurden auch gesellschaftliche Fragen von medizinischer Relevanz gestellt und beantwortet. Es

„galt Daten zu evaluieren: im Krankenhaus, in der Gemeinschaft, im Labor. Die mathematischen und statistischen Werkzeuge, um dies zu erreichen, gewannen in der modernen Forschung zu Gesundheitsfragen und Krankheitsprävention immer stärker an Bedeutung“ (ebd., 128).

Forest Hill hat Janusz Korczak in besonderem Maße beeindruckt. Bis zum 19. Jahrhundert war das Waldgebiet bzw. sein Westen nur dünn von überwiegend wohlhabenden Menschen besiedelt. Nachdem die elektrische Straßenbahn den Londoner Vorort erreichte (1908), änderte sich die Einwohnerstruktur und das östliche Gebiet wurde zunehmend mit bescheideneren Häusern bebaut, die auch von weniger wohlhabenden Menschen bewohnt wurden. Janusz Korczak entdeckte dort eine Schule, die über Beete, einen kleinen botanischen Garten, ein Aquarium, ein Vivarium und eine Werkstatt unter freiem Himmel verfügte (vgl. SW Bd.7, 306) – eine Schule, die seiner Idealvorstellung, wie er sie in der *Schule des Lebens* (1907/08) beschrieben hat, in einigen Punkten stark ähnelte. Neben der Schule stand ein kleines Museum und es gab ein Waisenhaus: „Zwei einstöckige Häuschen, einander ähnlich wie Zwillinge. In jedem [waren] dreißig Kinder. Die Mädchen [hatten] eine Wäscherei, eine Nähstube und Stickerei, die Jungen – Werkstätten. Außerdem [gingen] sie zur Schule“ (ebd., 307). Es ist wahrscheinlich, dass er das *Shaftesbury House* und das *Louise House* besucht hat (vgl. SW Bd. 16, 81). Diese Einrichtungen gehörten zu den frühen reformpädagogischen Arbeitsschulen (*Industrial Schools*).

6 Resümee

Die Retrospektive auf Janusz Korczaks Bildungsbiografie, die sich an öffentlichen wie geheimen Orten und über disziplinäre wie nationale Grenzen hinaus vollzog, beantwortet sowohl Fragen von bzw. nach (wissenschaftlichen) Lern- und Lehrorten, dem Verhältnis von Lehrenden und Lernenden als auch von (wissenschaftlicher) Männlichkeit und Weiblichkeit um 1900. Seine Bildungsgeschichte beginnt in einer Umbruchszeit. Während die offizielle Bildungspolitik der russischen Besatzungsmacht die polnische Sprache und die polnische Identität aus den staatlichen Schulen und Lehranstalten verbannte und auf veralteten Strukturen beharrte, hatten sich Gelehrte und Bildungsaktivist*innen (im Untergrund) längst für

Reformen geöffnet und Veränderungen herbeigeführt, um der Russifizierung zum Trotz polnische Traditionen und die polnische Sprache in der Erziehung und Bildung zu erhalten und an politische Autonomiebestrebungen anzuschließen.

Bis 1905 waren etwa 550 private Schulen entstanden, die in einem (halb-)legalen System vor allem der Mädchenbildung dienten. Alternative Unterrichtsformen blieben dabei nicht nur auf die Schulbildung beschränkt, sondern dehnten sich bis ins akademische Niveau hinein aus und waren mit der Zeit auch beiden Geschlechtern zugänglich. Zwar wurde die *Fliegende Universität* auch ‚Weiberuniversität‘ genannt, doch versammelten sich hier die polnischen Enthusiast*innen der Wissenschaft, um an geheimen privaten Orten Wissen und Bildung an Studierende beider Geschlechter zu vermitteln (vgl. Sdvižkov 2006, 121f.). Zu diesem elitären Kreis gehörte auch Janusz Korczak, dessen Studium, wie näher ausgeführt wurde, nicht allein auf die *Kaiserliche Universität* beschränkt blieb. Dass seinerzeit (im Jahre 1897) in Warschau nur 1,8 Prozent der Männer und 0,4 Prozent der Frauen (vgl. ebd., 121) einen akademischen Bildungshintergrund hatten, spricht für eine nur kleine Gruppe der Intelligencja.

Es zeigt sich mit Blick auf seine Bildungsbiographie, aber auch dass seine Bildungsambitionen eng mit seiner Familie verwoben waren. Die männlichen Nachkommen werden seit dem Urgroßvater mütterlicherseits und Großvater väterlicherseits (Maurycy Gebicki und Hirsz Goldszmit waren Ärzte) als Gelehrte erinnert und verfügten über eine Hochschulausbildung.¹¹ Da seit Beginn des 19. Jahrhunderts etwa Dreiviertel aller Söhne von polnischen Gebildeten den Beruf ihrer Väter wählten (vgl. ebd., 131), stellte auch die Familie Goldszmit ein bildungsbiographisches Referenzsystem dar, das ein „familiales Bildungserbe“ bzw. „kulturelles Familienerbe“ weitergab (Büchner 2006, 14).

Zudem konnte die bildungspolitische Situation im dreigeteilten Polen Bildungsmöglichkeiten und -chancen durch Reformen und Schulgründungen voranbringen, aber auch einschränken, indem öffentliche Schulen und Universitäten schlossen, (wieder-)eröffneten oder im Untergrund mehr oder weniger geheim und illegal agierten. An Janusz Korczaks Beispiel wird deutlich, dass sich Bildungsbiographien im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert nicht frei entfalteten, sondern den Veränderungen des Bildungswesens im Zusammenhang mit dem politischen- und sozialhistorischen Wandel unterlagen. Einerseits musste man (als Junge und Mann) einen Zugang zu öffentlicher Bildung haben, da im Weichselland keine Schulpflicht bestand und (Aus-)Bildungswege noch nicht allen offenstanden. Andererseits musste man sich private Bildung – ob nun im Untergrund oder im Ausland – leisten können, wenn das eigene Wissen über den offiziellen Bildungskanon hinausgehen sollte (oder man im Falle der Mädchen und Frauen qua Geschlecht noch von ihm ausgeschlossen war).

11 Zum Genogramm der Familie Goldszmit und seiner Analyse siehe Schierbaum 2020, Kapitel 1.

Janusz Korczak war auf mehreren Ebenen privilegiert, denn seine Bildung an öffentlichen wie geheimen Orten und über disziplinäre wie nationale Grenzen hinaus war ihm nicht nur ‚in die Wiege gelegt‘ worden, sondern er verfügte auch über das nötige ökonomische Kapital, um sich Studien(reisen) leisten zu können. Außerdem bewegte er sich in Netzwerken, die ihn anregten und es ihm erlaubten, Wissen über den offiziellen Bildungskanon hinaus zu erlangen und sich weiterzubilden. An dieser Stelle lassen sich abschließend auch Bezüge in Hinblick auf die Verschränkung von Medizin (Pädiatrie) und Pädagogik herstellen: Da es keinen Lehrstuhl für Kinderheilkunde an der *Kaiserlichen Universität* gab, zog es den jungen Arzt nach Berlin (siehe 5.1) und Paris (siehe 5.2), um sich pädiatrisch fortzubilden. Das Wissen, das er sich dort aneignete, konnte er nicht nur im Rahmen seiner Tätigkeit im *Berson-Bauman-Kinderkrankenhaus* anwenden, sondern es schlug sich auch in seiner pädagogischen Praxis nieder, weil er das *Dom Sierot* als *Erziehungsklinik* führte und er Kindheit in seiner Erzieherpraxis medikalisierte (vgl. Schierbaum 2020, Kapitel 3).

Quellen- und Literaturverzeichnis

Gedruckte Quellen

- Korczak, Janusz (1996): Band 1 (*Kinder der Straße; Kind des Salons*). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (1999): Band 4 (*Wie liebt man ein Kind. Erziehungsmomente. Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik*). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (1999): Band 8 (*Sozialmedizinische Schriften*). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (2003): Band 13 (*Ein hartnäckiger Junge – Das Leben des Louis Pasteur. Publizistik für Kinder und Jugendliche. Berichte und Geschichten aus den Waisenhäusern*). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (2005): Band 14 (*Kleine Rundschau. Chanukka- und Purimszenen*). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, Janusz (2005): Band 15 (*Briefe und Palästina-Reisen. Dokumente aus den Kriegs- und Ghetto-Jahren. Tagebuch-Erinnerungen. Varia*). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Literatur

- Anweiler, Oskar & Mitter, Wolfgang (2002): Vorwort. In: Mirosław S. Szymański (Hrsg.): *Pädagogische Reformbewegungen in Polen 1918-1933*. Köln/Wien: Böhlau, 7-9.
- Asche, Matthias & Gerber, Stefan (2021): Universität. In: Gerhard Kluchert, Klaus-Peter Horn, Carola Gropp & Marcelo Caruso (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt/urb, 299-312.
- Beiner, Friedhelm (2011): Janusz Korczak. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bynum, William (2010): *Geschichte der Medizin*. Stuttgart: Reclam.
- Büchner, Peter (2006): Der Bildungsort Familie. In: Peter Büchner & Anna Brake (Hrsg.): *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS, 21-47.
- Cywiński, Bohdan (1971). *Rodowody niepokornych*. Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.

- Davies, Norman (1982). *God's Playground: A History of Poland*. Oxford: Clarendon Press.
- Eckart, Wolfgang U. (2009): *Geschichte der Medizin*. Heidelberg: Springer Medizinverlag.
- Graubner, Bernd (1982). *Korczaks Aufenthalt in Berlin (1907/08)*. In: Friedhelm Beiner (Hrsg.): *Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik*. Heinsberg: Agentur Dieck, 139-161.
- Göppel, Rolf (2004): *Janusz Korczak und die Kindheitsforschung in seiner und unserer Zeit*. In: Konrad Brendler & Silvia Ungermaier (Hrsg.): *Janusz Korczak in Theorie und Praxis*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 136-160.
- Göppel, Rolf (2007): *Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Häder, Sonja (2021): *Historische Biografieforschung*. In: Gerhard Kluchert, Klaus-Peter Horn, Carola Grope & Marcelo Caruso (Hrsg.): *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt/utb, 103-111.
- Haumann, Heiko (1991): *Geschichte der Ostjuden*. München: dtv.
- Heimann, Georg (1900): *Die Aerzte Deutschlands im Jahre 1900*. In: *Deutsche Medicinische Wochenzeitschrift vom 20. Dezember*. G. C. Bernstein: Berlin, 835-837.
- Hoensch, Jörg K. (1998): *Geschichte Polens*. Stuttgart: utb.
- Kuczalska-Reinschmit, Paulina (1901): *Der Stand der Frauenbildung in Europa*. In: Helene Lange & Getrud Bäumer (Hrsg.): *Handbuch der Frauenbewegung; III. Teil: Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern*. Berlin: Moeser, 339-354.
- Lifton, Betty Jean (1990): *Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lundt, Bea (1996): *Zur Entstehung der Universität als Männerwelt*. In: Elke Kleinau & Claudia Opitz (Hrsg.): *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Bd. 1. Frankfurt a.M./New York: Campus, 103-120.
- Markowski, Artur (2016): *UNIWERSYTET CESARSKI: UCZELNIA A SPOŁECZEŃSTWO, 1869-1917*. In: Tomasz Kizwalter & Piotr M. Majewski (Hrsg.): *Monumenta Universitatis Varsoviensis 1816-2016*. Warschau: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 723-816.
- Miąso, Józef (1990): *Tajne nauczanie w Królestwie Polskim w świetle dokumentów władz rosyjskich*. In: *Rozprawy z dziejów oświaty*, t. 33, 47-85.
- Mortkowicz-Olczakowa, Hanna (1973): *Janusz Korczak*. München/Salzburg: Anton Pustet.
- Moszezeńska, Izabela (1901): *Geschichte der Frauenbewegung in Polen*. In: Helene Lange & Getrud Bäumer (Hrsg.): *Handbuch der Frauenbewegung; I. Teil: Die Geschichte Frauenbildung in den Kulturländern*. Berlin: Moeser, 351-360.
- Newerly, Igor (1967): *Einleitung*. In: Elisabeth Heimpel & Hans Roos (Hrsg.): *Janusz Korczak*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, VIII- XXXIV.
- Peter, Claudia (2013): *Ideen von Erziehung in der Geschichte der Pädiatrie vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2013 (3), 259-272.
- Rolf, Malte (2012): *Russifizierung, Depolonisierung oder innerer Staatsaufbau? Konzepte imperialer Herrschaft im Königreich Polen (1863-1915)*. In: Gasimov Zaur (Hrsg.): *Kampf um Wort und Schrift. Russifizierung in Osteuropa im 19.-20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 51-88.
- Rolf, Malte (2015): *Imperiale Herrschaft im Weichselland. Das Königreich Polen im russischen Imperium*. Berlin/München/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Ruppin, Arthur (1930): *Soziologie der Juden*. Bd. 1. Berlin: Jüdischer Verlag.
- Rüthers, Monica (2003): *Frauenleben verändern sich*. In: Heiko Haumann (Hrsg.): *Luftmenschen und rebellische Töchter. Zum Wandel ostjüdischer Lebenswelten im 19. Jahrhundert*. Köln/Wien: Böhlau, 223-308.
- Schierbaum, Kristina (2018): *Janusz Korczak im Spannungsfeld von Pädiatrie und Pädagogik*. In: *Verein für Sozialgeschichte der Medizin (Hrsg.): Virus – Beiträge zur Sozialgeschichte der Medizin* 17, 203-220.

- Schierbaum, Kristina (2020): Janusz Korczak, der Brückenbauer. Relektüre der Spannungsverhältnisse in seinem Leben und Werk. Wiesbaden: Springer VS.
- Schulte, Dagmar (2006): Die Geschichte der Sozialarbeit in acht osteuropäischen Ländern zwischen 1900 und 1960 – ein Überblick. In: Sabine Hering & Bertheke Waaldijk (Hrsg.): Helfer der Armen – Hüter der Öffentlichkeit. Die Wohlfahrtsgeschichte Osteuropas 1900-1960. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 95-156.
- Sdvižkov, Denis (2006): Das Zeitalter der Intelligenz. Zur vergleichenden Geschichte der Gebildeten in Europa bis zum Ersten Weltkrieg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stegmann, Natali (2000): Die Töchter der geschlagenen Helden. Wiesbaden-Erbenheim: Harrasowitz.
- Szymański, Mirosław S. (2002): Pädagogische Reformbewegungen in Polen 1918-1933. Köln: Böhlau.
- Uniwersytet Warszawski (2023): Królewski Uniwersytet Warszawski. Online unter: <https://www.uw.edu.pl/universytet/historia-uw/> (Abrufdatum: 09.03.2023).
- Weeks, Theodore R. (2001): Religion and Russification. In: Kritika. Explorations in Russian and Eurasian History 2 (1), 87-110.

Autorin

Schierbaum, Kristina, Dr.

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Historische Bildungsforschung; Kindheits- und Familienforschung;
Heimerziehung in der ehemaligen DDR

Anschrift:

DIPF | Leibniz-Institut für
Bildungsforschung und Bildungsinformation
Forschungsdatenzentrum Bildung - IZB
Rostocker Straße 6
60323 Frankfurt am Main

E-Mail-Adresse: k.schierbaum@dipf.de

V Lehren und Lernen: Tradition und Innovation

Christiana Bers

„[M]it unablässiger Rücksicht aufs Nutzbare und Lehrreiche“ – Das Akademische Museum der Universität Göttingen als innovativer Ort der Forschung und Lehre?

1 Einleitung

Im Jahr 1766 schaffte der drei Jahre zuvor berufene Professor Christian Gottlob Heyne (1729-1812) moderne Verkleinerungen von berühmten antiken Statuen und einige Abgüsse von antiken Köpfen in Originalgröße an, die neben der „Erweckung des Kunstsinns der Studierenden aller Fächer“ auch dem „Nutzen und Vergnügen im Studium“ (Boehringer 2001, 64) dienen sollten. Die genannte Sammlung von Gipsabgüssen war demnach insbesondere auch zum Zweck der Bildung und Erziehung der Studierenden erstanden worden.¹ Noch deutlicher wird die Funktion der Sammlung für die Lehre, wenn man in Rechnung stellt, dass die Abgüsse in einem engen Zusammenhang zu einer vom Altertumswissenschaftler Christian Gottlob Heyne (1729-1812) gehaltenen Vorlesung zur *Archäologie der Kunst des Altertums* (Georgia-Augusta-Universität Göttingen 1772, 6; vgl. Boehringer 2001, 64) standen.

Es lässt sich bereits hier aussagen, dass sich die Ausbildung der Studierenden und die Lehre seit der Aufklärung zunehmend auch den Dingen zugewendet hat.² Diese Veränderung kann im Zusammenhang mit den sich reformierenden universitären Lehrformen, die Pohl als Bewegung von den klassischen Lehrformen *lectio* und *disputatio* hin zum wissenschaftlichen Seminar beschreibt (vgl. Pohl 2009, 39-42), gesehen werden. Ausdruck der Aufnahme von Dingen in den Lehr- und Forschungsalltag der Universitäten sind historisch gewachsene, fachspezifische Sammlungen, die sich

1 So schreibt Heyne im Vorwort zu seiner berühmt gewordenen Akademischen Vorlesungen über die Archäologie der Kunst des Altertums, insbesondere der Griechen und Römer: „Zur Vorbereitung des Anschauen der Kunstwerke, wird eine Sammlung erfordert, und eine durch Übung in der Zeichnung und durch Betrachtung guter Abgüsse für das Vortreffliche und Schöne der Kunst gebildeter Sinn“ (Heyne 1822, 4).

2 Zur Entstehung wissenschaftlicher Sammlungen und den Professorensammlungen im 18. Jahrhundert vgl. Müller 2020.

vielfach auch heute noch im Besitz der Universitäten befinden. So besitzt beispielsweise die Georg-August-Universität Göttingen, die im Jahr 1737 gegründet wurde und von der im Folgenden exemplarisch die Rede sein wird, 70 (Teil-)Sammlungen an 30 Standorten (vgl. Allemeyer 2018, 6). In den Jahren 1773-1878 waren einige der Sammlungen der Universität zunächst im *Academischen Museum* (1773-1840) (vgl. Nawa 2010) vereint, bis sie schließlich im Zuge der Ausdifferenzierung der Disziplinen und mit zunehmender Ausweitung ihrer Bestände in einzelne Sammlungen überführt wurden: Seit 1840 wurden die ethnographische und die mineralogische Sammlung separat verwaltet (vgl. Willmann 2001, 254), während die zoologische Sammlung weiter aufgebaut wurde und letztlich 1878 in das extra dafür errichtete Naturhistorisches Museum (vgl. ebd.) zog.

Der kurze Abriss der Historie des *Academischen Museums* verweist bereits auf die enge Verknüpfung der Sammlungen mit der Entwicklung der Wissenschaft und der Universität. Ausgehend davon beleuchtet der Beitrag dieses Zusammenspiel und blickt auf die Frage nach der Funktion des Museums und seiner Sammlungen für die Universität. Damit leistet er – ausgehend vom *Academischen Museum Göttingen* – einen systematisierenden Blick auf die Lehr- und Forschungsdinge an diesem Ort. Der Einblick orientiert sich exemplarisch an drei Fragen, die in unterschiedliche Richtungen weisen. Erstens in die Richtung der historischen Hochschulforschung: (1) Welchen Stellenwert hatten Dinge in der Universität des ausgehenden 18. Jahrhunderts, und was erfahren wir daran über die Veränderungen der Universität? Des Weiteren ergibt sich eine erziehungstheoretische Frage: (2) Welche erziehungs- bzw. bildungstheoretischen Implikationen finden sich in den Beschreibungen zu den Sammlungsbeständen? Drittens verweist der Gegenstand auf methodische Fragen der Historischen Bildungsforschung: (3) Welche Quellen stehen zur Bearbeitung einer solchen Fragestellung zur Verfügung, und worin liegen die Grenzen und Möglichkeiten?

Bevor diese drei Perspektiven anhand ausgewählter Beispiele vorgestellt werden, sollen zunächst einige theoretische Verortungen erläutert und einige weitere Rahmenbedingungen zum *Academischen Museum* in Göttingen dargelegt werden.

2 Theoretischer Rahmen: Wissensdinge als Untersuchungsgegenstand der historischen Bildungsforschung

Dass Universitäten und ihre historische Entwicklung ein wichtiger Untersuchungsgegenstand der historischen Bildungsforschung sind, ist, wie die neuere Literatur zeigt, unbestritten.³ Blickt man auf die Forschung, wird jedoch auch

3 Beispielsweise: Birn 2015; Haupt 2018; Nicolaysen 2008; Tenorth 2010-2012.

deutlich, dass diese meist darauf fokussiert ist, wer was wen gelehrt hat bzw. wie sich die Universitäten als Bildungsorte zu anderen Bildungsinstitutionen verhalten haben und welchen Einfluss politische, religiöse und gesellschaftliche Veränderungen auf die Universitäten hatten.⁴ Der vorliegende Beitrag nimmt hierbei einen anderen Ausgangspunkt: Er geht von einem besonderen Gegenstand der universitären Lehre und Forschung – den Sammlungsbeständen der Universität – aus und stellt die Frage danach, welchen Stellenwert akademische Sammlungen für den universitären Lehrbetrieb hatten. Das erziehungswissenschaftlich-historische Interesse an Sammlungen liegt auch darin begründet, dass diese Teil des Speichergedächtnisses der Universität sind. In ihnen wird kulminiertes Wissen zunächst standpunkt- und perspektivlos sowie unbewertet und zudem nicht hierarchisch (vgl. Assmann 2001, 22) gespeichert. Sie bewahren, ordnen und präsentieren „Wissensdinge“ (Hennig 2012) und können damit als wichtige Zeuginnen der „Strukturen und Ereignisse der Universitäts-, Kultur- und Wissenschaftsgeschichte“ (Andraschke u. a. 2016, 6) verstanden werden. Aus der Perspektive der Historischen Bildungsforschung treten insbesondere Fragen nach der universitären und wissenschaftlichen Lehre mit Wissensdingen sowie zum Zusammenhang von Bildung und Ordnung in das Zentrum des Interesses (vgl. Bers 2020). Auch ermöglicht die Studie der Lehr- und Forschungssammlungen, den erziehungswissenschaftlichen Blick auf erziehungs- und bildungstheoretische Implikationen der universitären Bildung und Ausbildung innerhalb der Lehr- und Lernsettings zu erweitern: Nicht die direkte Interaktion zwischen Anwesenden wird zum Thema, sondern die Beschreibung der Wirkweise von Dingen auf Lehr- und Lernprozesse. So finden sich in den Beschreibungen der Sammlungsbestände des Museums immer wieder solche Darstellungen, die der Ordnung der Objekte selbst sowie ihrer reinen Präsenz eine erzieherische Wirkung zuschreiben. Außerdem besteht eine weitere Besonderheit: Die Sammlungsbestände waren zunächst keiner Disziplin direkt zugeordnet. Im Laufe der Zeit werden sie dann zu Zeuginnen der Ausdifferenzierung der Fächer, da sie im Zuge dieser Entwicklung in fachbezogene Sammlungen überführt wurden. Eine letzte Besonderheit ist, dass die historischen Dinge teilweise immer noch in der Lehre und Forschung – teils aber unter anderen Vorzeichen – eingesetzt werden. Im Folgenden soll demnach an einem spezifischen historischen Beispiel die Frage nach der Funktion und Erforschung eines historischen Sammlungsbestandes gestellt und exemplarisch an den Beschreibungen des *Academischen Museums* Göttingen dargelegt werden.

4 Vergleiche im vorliegenden Band unter der Perspektive von Beharrung und Reform z. B. Kurig, S. 17-33; Engel, S. 34-48; Flöter, S. 99-115; Reimer, S. 188-206; Dubois, S. 207-227.

3 Vom Plan der Naturalien Cammer zum *Academischen Museum*

Das *Academische Museum* der Universität Göttingen wurde 1773, also 36 Jahre nach der Gründung der Georg-August-Universität Göttingen, eröffnet. Bereits mit der Gründung tauchen immer wieder Pläne zum Ankauf einzelner Sammlungen und Naturalienkabinette auf.⁵ Auch findet sich bereits in den Plänen des Klosterbaumeisters Joseph Schaedeler (1733) für den Umbau des ehemaligen Dominikaner Klosters zum Universitätsgebäude die Planung für einen Raum, in dem das Naturalienkabinett untergebracht werden soll (vgl. Nawa 2010, 40). Schließlich wird dieser Plan aber erst mit dem Erwerb der Büttnerschen Naturalien- und Münzsammlung verwirklicht, deren Ankauf beim Stiftungsfest 1773 bekannt gegeben wird. So findet sich in den *Göttingischen Anzeigen von Gelehrten Sachen* der Hinweis: „daß die ansehnlichen Naturalien- und Münzsammlungen unsers Hrn. Prof. Büttners auf seinem [sic] eigenen patriotischen Betrieb an die Universitätsbibliothek überlassen sind“ und diese „so bald sie einige Einrichtung werden erhalten haben, zu dem öffentlichen Gebrauche auf gleiche Weise als die Bibliothek selbst sollen bestimmt werden“ (GAG 1773, 1113f.). Nach der Einrichtung des Museums kommen immer wieder ganze Sammlungsbestände und einzelne Objekte durch Schenkungen und den Erwerb in den Besitz der Universität.⁶ Zu den großen Sammlungsankäufen zählen beispielsweise eine Mineralienschenkung des Baron von Asch und der Ankauf der Cook-Forster-Sammlung, um nur zwei berühmte Zugewinne zu benennen.⁷

Das Museum selbst war zu Beginn zunächst im alten Collegienhaus der Universität untergebracht, in dem sich neben der Bibliothek auch einige Auditorien befanden (1773-1796). Im Lauf der Zeit und mit dem Wachstum der Bestände wurden jedoch die Räumlichkeiten zu eng und das Museum zog in 14 Räume des ehemaligen Professorenhauses gegenüber der Bibliothek (1796-1877). Die Bestände des Museums werden immer wieder in Beschreibungen der Universität dargestellt, beispielsweise in dem von Johann Stephan Pütter verfassten *Versuch einer academischen Gelehrten-Geschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen. Theil 2* (1788), in der Beschreibung des *Academischen Museums* in der Fortsetzung der oben genannten Gelehrtengeschichte durch Osterley (1838) oder auch im Zuge von Auseinandersetzungen mit einzelnen Objekten in den *Göttingischen Anzeigen von gelehrten Sachen* bzw. den *Göttinger Gelehrten Anzeigen* (1753-1801 bzw. 1802-1827).

Die in den Beschreibungen zugrunde gelegte Ordnung der Sammlung differenziert zwischen der zoologischen, der mineralogischen, der ethnographischen

5 Zur Geschichte des Academischen Museums vgl. auch Plesker 2006, 261-277.

6 Zu den Sammlungszugewinnen von 1772-1840 vgl. Nawa 2010, 65-71.

7 Zur Cook-Forster-Sammlung vgl. Hauser-Schäublin u. a. 1998.

Abteilung und den Kunstsachen des Altertums sowie den Hölzern und Pflanzen (vgl. Pütter 1788, 233). Schon in den Anfangsjahren wanderten jedoch einige Teilbestände in die ihnen zugeordneten Disziplinen ab. So wird beispielsweise das Herbarium im Jahre 1793 in den botanischen Garten verlagert, da es dort vor Ort zu Lehre und Forschung genutzt werden konnte (vgl. Saalfeld 1820, 419; zum Herbarium Wagenitz 2001, 235-242). Gleichzeitig zog mit der Kunstsammlung, die auf zwei Stiftungen von Privatsammlungen im 18. Jahrhundert⁸ zurück geht (vgl. Schnell 2001, 99), eine weitere Sammlung neben dem Museum ein. Diese Sammlung wurde jedoch nicht in das Museum eingegliedert und konnte seit 1784 einen eigenen Kurator vorweisen, der die Sammlung zu Lehrzwecken nutzbar machte.⁹ Eine Zäsur erfuhr das Museum mit dem Tod Naturforscher und Sammlungsaufseher Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840); hier enden die Aufzeichnungen über Zukäufe, und es wird in der Forschung angenommen, dass keine größeren Sammlungseingänge mehr zu verzeichnen waren (vgl. Nawa 2010, 81f.). Die einzelnen Abteilungen des Museums wurden unterschiedlichen Aufsichern und damit auch Fachbereichen übereignet, und so begann die verstärkte Ausdifferenzierung der Sammlungsbestände – weg vom *Academischen Museum* als Ort der universitären Wissenschaft, hin zu einzelnen, disziplinär ausdifferenzierten Sammlungen in den Fächern.¹⁰ 1877 wurde dann schließlich das naturhistorische Museum in Göttingen eröffnet, in das die übrigen Bestände der Mineralogie, Paläontologie, Zoologie und zunächst auch noch der Ethnologie wanderten (vgl. Willmann 2001, 254).

8 „1736 entschloss sich der Frankfurter Patrizier Johann Friedrich Armand von Uffenbach (1687-1769), seinen umfangreichen Besitz an Druckgrafiken und Zeichnungen der Universität nach seinem Tod zu überlassen. Die zweite prägende Stiftung bestand aus rund 300 Gemälden und ist Johann Wilhelm Zschorn (1714-1795) zu verdanken. So entstand gegen Ende des 18. Jahrhunderts die älteste universitäre Kunstsammlung Deutschlands“ (Kunstgeschichtliches Seminar der Georg-August-Universität 2022).

9 Verantwortlich für die Kunstsammlung war Johann Dominicus Fiorillo (1748-1824), der 1781 nach Göttingen kam und dort als „Zeichenlehrer, Leiter des Kupferstichkabinetts und der Gemäldegalerie und als einer der ersten akademischen Kunstgeschichtslehrer in Deutschland wirkte“ (Betthausen 1999, 93).

10 Hierzu Nawa: „Nach etwas mehr als einem halben Jahr Vakanz war am 10. September 1840 Rudolf Wagner (1805-1864) in die Direktion des Akademischen Museums berufen worden. Er fand, wie Plischke zu berichten weiß, ‚unhaltbare[n] Zustände‘ vor, die ihn dazu veranlassten, bereits am 17. Oktober desselben Jahres einen längeren Bericht an die Regierung in Hannover abzufassen. Mit dem Argument, dass ‚die einzelnen Gebiete, die in den Sammlungen des Akademischen Museums vereint waren, jetzt zu groß geworden wären, um noch von einem übersehen werden zu können‘, trat er für eine größere Eigenständigkeit der einzelnen Abteilungen ein, die auch gewährt wurde. Sukzessive entstanden vier verwaltungs- und weitgehend auch etatmäßig selbstständige Abteilungen: ‚die mineralogisch-geologische unter Hausmann; die zoologische unter Berthold; die anthropologisch-zootomische unter Wagner; die ethnographische unter Osiander [...]‘. Diese Struktur wurde, trotz mehrmaliger Personalwechsel, im Wesentlichen bis ins Jahr 1878 beibehalten. Dabei gewann die zoologisch-zootomische Sammlung im Laufe der Zeit zunehmend an Bedeutung“ (2010, 81f.).

Es wird deutlich, dass sich universitäre Veränderungen im Verständnis von Wissenschaft und Disziplinen in der Geschichte des *Academischen Museums* und seinen Beständen spiegeln. Dies wird insbesondere sichtbar, blickt man auf die Ordnung der Bestände oder, wie es hier mit der Kunstgeschichtlichen Sammlung nur kurz dargelegt werden konnte, die personellen Zuständigkeiten für diese. Um genauer in den Blick zu nehmen, welchen Stellenwert die Objekte für die Universitätsangehörigen hatten, soll nun exemplarisch an der Beschreibung des Museums und ausgewählter Objekte dargelegt werden, wie über diese gesprochen wurde und was man über ihre Verwendung in der Lehre erfahren kann.

4 Der Stellenwert der Dinge und ihrer Sammlung in der Universität des ausgehenden 18. Jahrhunderts

Wie bereits dargelegt, war das Museum in vier Teilbereiche untergliedert: 1) „Die Naturgeschichte des Menschengeschlechts im weitesten Umfang“, 2) „das übrige Thierreich“ 3) „die Gewächse“ und 4) „die Mineralien“ (Pütter 1788, 233). In den Beschreibungen des Museums findet sich auch immer wieder der Verweis auf die Ordnung der Dinge innerhalb dieser Unterteilung sowie die Betonung der Wissenschaftlichkeit dieses Ordnungssystems. So beschreibt der Rechtswissenschaftler Johann Stephan Pütter (1725-1807) die Ordnung der Fossilien im *Academischen Museum* wie folgt:

„Petrefacte sind vorzüglich nach dem Verhältniß, worin sie zu ihrer Lagerstätte und zu den Originalen in der jetzigen organisierten Schöpfung stehen (als unter welchem Gesichtspunct ihr sonst nicht sehr fruchtbares Studium von der äussersten Wichtigkeit für Geologie wird) unter folgenden drei Klassen untergebracht: 1) solche wozu sich gar keine Originale in der gegenwärtigen Schöpfung vorgefunden haben, wie die Ammoniten und so viele andere incognita einer catastophierten Vorwelt; 2) solche wozu die noch jetzt existierenden Originale in weit entfernten Erdstrichen leben, wie die hieländischen Knochen von Elephanten, Rhinocere, vom nordischen Polarbär ec. Und 3) solche wozu sich die Originale noch jetzt in der gleichen Gegend finden, wie die Deninger Fischeschiefer“ (Pütter 1788, 239).

Hier wird deutlich, dass die Dinge nicht nur einen stellvertretenden Charakter hatten, wenn sie als Beispiel für eine bestimmte Tierart, ein Gestein oder Artefakt aus der Vergangenheit verstanden wurden. Vielmehr werden ihre Ordnung und Anordnung im Raum selbst als Repräsentation wissenschaftlicher Systeme verstanden. Daran wird die Annahme der Wissenschaftler sichtbar, dass aus der Betrachtung der Fossilien nicht nur Erkenntnisse zum Objekt selbst gezogen werden konnten, sondern auch etwas über den Wissensstand der biologischen Ordnung des Tierreichs erfahren werden sollte. Dem Prinzip der ordnenden Darstellung folgen naturkundliche Museen auch heute noch, wenn die ausgestellten Objekte

die geläufigen Lehrmeinungen spiegeln. Beispielhaft sei hier auf die Ausstellung zur Geschichte der Pferdefossilien im Naturhistorischen Museum in New York verwiesen, mit der sich Latour (2014) befasst. Er zeigt hier plastisch – für den vorliegenden Fall exemplarisch und an einem aktuellen Beispiel nachvollziehbar – die zuvor beschriebene Verwobenheit von Erkenntnisprozess und Ausstellung auf.



Abb. 1: American Museum of Natural History 2021: Evolution of Horses. Part of Hall of Advanced Mammals <https://www.amnh.org/exhibitions/permanent/advanced-mammals/evolution-of-horses>

Im von Bruno Latour gewählten Beispiel verspricht die Anordnung der Pferdeskelette den Betrachtenden eine lineare, beinah zielgerichtete Entwicklung der Pferde. Die Kritik des Autors richtet sich gegen dieses klassische Verständnis von Evolution als gradlinige Entwicklung, wie es in dieser Darstellungsweise suggeriert wird (vgl. Latour 2014, 161). Hier wird exemplarisch deutlich, dass die Dinge nicht nur für sich stehen bzw. standen und dass die Ordnung der Objekte selbst Teil des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses sind und waren. Blickt man zurück zum Beispiel der Aufstellung der Fossilien im *Academischen Museum*, lassen sich zwei Schlüsse ziehen: (1) Auch im *Academischen Museum* wurde die gängige Lehrmeinung in der Anordnung der Objekte repräsentiert, und diese Ordnung der Objekte sollte selbst wiederum Wissensprozesse anregen. Der Rückgriff auf das Beispiel und die damit verbundene Kritik Latours geben daneben (2) Aufschluss darüber, dass die Anordnung und die damit einhergehende Repräsentation der Lehrmeinung der verantwortlichen Wissenschaftler*innen, insbesondere im Falle der Lehre mit und an ihnen, auch den Blick für Abweichungen oder

andere Ordnungen verwehren oder ermöglichen können und konnten und dass geläufige Lehrmeinungen durch diese reproduziert werden konnten.

Neben der Repräsentation von Ordnungen lässt sich auch der Wert der Objekte für die Forschung und ihre Weiterentwicklung erkennen. So wird in den Quellen immer wieder über Untersuchungen an den Objekten berichtet. Besonders plastisch wird dies an den Beschreibungen der Untersuchung einer 1781 vom dänischen König der Universität geschenkten Mumie.¹¹ Die Analyse der Mumie ist in *den Göttingischen Anzeigen von Gelehrten Sachen* (1781a, 185f.; 1781b, 569-572; 1781c, 985-992) dokumentiert. Die Berichte referenzieren aufeinander, verweisen auf einen zu altägyptischen Mumien gehaltenen Vortrag im Vorjahr der Schenkung (vgl. GAG 1780, 1019-1023), verkünden die Schenkung durch den König (vgl. GAG 1781a, 185f.), beschreiben die Untersuchungen durch Johann Friedrich Gmelin (1748-1804) – Professor für Medizin, Chemie, Botanik und Mineralogie in Göttingen – (vgl. GAG 1781b, 569-572) und berichten zuletzt über den Abschlussberichts Blumenbachs, seine zentralen Fragestellungen und Ergebnisse (vgl. GAG 1781c, 985-992). Aus den Darstellungen wird ersichtlich, dass die Dinge nicht nur als wissenschaftliche Anschauungs- und Untersuchungsobjekte dienten, sondern auch Ausgangspunkt und Anreiz des wissenschaftlichen Austausches waren. Dies wird plastisch, wenn beispielsweise darauf verwiesen wird, dass die im Jahr 1780 gehaltenen Vorträge zu altägyptischen Mumien zum Wunsch geführt habe, mehr über die im Besitz des dänischen Königs befindliche Mumie zu erfahren. Der Wunsch habe wiederum den König zur Schenkung veranlasst, die die „Gelehrsamkeit befördert und den Forschungsgeist erweckt“ (GAG 1781b, 185). Über die Mumie und ihre Untersuchung wurden im Anschluss an die Schenkung wissenschaftliche Texte verfasst und verbreitet. Hier wird deutlich, dass die Mumie selbst und die aus ihr gewonnenen Erkenntnisse Anziehungspunkt für Wissenschaftler aus anderen Städten waren und dass das Objekt selbst durch seine physische Verfasstheit immer wieder neue Fragen aufwarf. Die Fragen bezogen sich dann nicht nur auf das Untersuchungsobjekt selbst, sondern auch auf die Untersuchungsmethoden und -instrumente. Dies lässt sich wiederum aus den Beschreibungen der von die Gmelin angewendeten Verfahren und den dazu in den *Göttingischen Anzeigen für Gelehrten Sachen* verbreiteten (vgl. GAG 1781b, 569-572) Folgefragen ableiten.

In den Beschreibungen des *Academischen Museums* wird des Weiteren immer wieder die Wissenschaftlichkeit und seine Ausrichtung am Nutzen für Forschung und Lehre – vermutlich auch in Abgrenzung zu den Wunderkammern der Spätrenaissance – reklamiert. So weist beispielsweise der Naturforscher Georg Chris-

11 Die Mumie ist im Sammlungsportal der Universität Göttingen erfasst und beschrieben. Vgl. Sammlungsportal 2022: Altägyptische Mumie im Sarkophag. Online abrufbar unter: https://sammlungen.uni-goettingen.de/objekt/record_naniweb_365973/.

toph Lichtenberg (1742-1799) in einer Beschreibung des *Academischen Museums* darauf hin, dass

„[...] der Werth eines Kabinetts durch seine Nutzbarkeit, und diese theils durch die Vollständigkeit, theils durch die Art des Gebrauchs den man davon machen darf, bestimmt [ist]. Aus der letzten Rücksicht werden nun vorzüglich akademische Kabinette wichtig, deren gänzliche Bestimmung dahin abzweckt, daß diese nicht zum Prunk, sondern lediglich zum Gebrauch, zur Untersuchung und zum Unterricht dienen sollen“ (Lichtenberg 1779, 45f.).

Ebenso beschreibt Blumenbach in seiner Darstellung der Cook-Sammlung in den *Göttingischen Anzeigen von gelehrten Sachen* (1782, 777-781) die besondere „Nutzbarkeit“ der Objekte aus dieser Sammlung und gibt an, dass die Kunstsachen selbst „sprechender als alle Reisebeschreibungen“ seien (GAG 1782, 778). Auch der Staatswissenschaftler Friedrich Saalfeld (1785-1834) betont, dass in der mineralogischen Sammlung eine „ausgezeichnet schöne und instructive Sammlung vulkanischer Producte“ zu finden sei (Saalfeld 1820, 421). Während hier die besondere Qualität der Anschaulichkeit erkennbar wird, bleibt gleichzeitig unklar, ob sich diese Funktion der Dinge aus Blumenbachs und Saalfelds Perspektive sowohl auf die Forschung als auch auf die Lehre beziehen lassen.

Neben diesen Beschreibungen finden sich aber auch Hinweise auf eine weitere Funktion der Objekte und des *Academischen Museums*, die über die Verwendung in Forschung und Lehre hinausgeht. Pütter hebt beispielsweise in Bezug auf die Mineraliensammlung insbesondere ihre „äusserste Seltenheit“, ihre „auffallende Größe und Schönheit“ hervor und bezeichnet einzelne Objekte als „Liebhaber-Seltenheiten“ (Pütter 1788, 238). Hinzu kommt, dass das Museum (unter Führung und Anmeldung) auch für die interessierte Öffentlichkeit zugänglich war und dessen Besuch im Besucherbuch zumindest für die Jahre von 1808 bis 1837 (vgl. AVkG, Besucherbuch des Akademischen Museums 1808-1837) gut dokumentiert ist. Die Öffnung für die interessierte Öffentlichkeit wird beispielsweise aus der Dienstanweisung Blumenbachs deutlich, in der sich folgende Beschreibung findet: „5. Ihm liegt das Herumführen der Fremden und der hiesigen Liebhaber vorzüglich ob“ (UAG Kur 4 V g 5). Das von Nawa (2010) ausführlich untersuchte Besucherbuch gibt wiederum Aufschluss darüber, dass im Erfassungszeitraum von 1808-1831 3099 Besucher*innen¹² des Museums dokumentiert sind (vgl. Nawa 2010, 137). Interessant ist aber auch, dass von 700 Einträgen, die einen akademischen Grad angeben, 69 % Studierende als Besucher verzeichnet sind (vgl. ebd., 141). Es wird deutlich, dass es sich bei den Besucher*innen auch um

12 Nawa (2010) analysiert das Besucherbuch im Zeitraum vom 5. Juli 1808 bis zum 18. März 1821 exemplarisch und weist 3099 Besucher*innen in 2926 Einträgen nach, von denen sie 2025 als männliche Besucher identifiziert, 216 als weibliche und bei 858 durch fehlende Vornamen usw. keine eindeutige Klassifizierung vornehmen kann (ebd., 135-137).

Personen handelt, die nicht in Göttingen heimisch waren (vgl. ebd., 139). Wenn gleich es schwierig ist, konkrete Aussagen über die Gestaltung des Zugangs für den gesamten Zeitraum abzudecken, lassen sich aus dem gezeigten dennoch zwei weitere Funktionen ableiten – zum einen interessierte Forscher und Privatleute anzuziehen und die Universität so nach außen zu repräsentieren. Zum anderen kann der stete Verweis auf ganz besondere Objekte auch als Versuch der Abgrenzung gegenüber anderen Sammlungen (privater- und universitärer Art) gelesen werden, die wiederum das Prestige des Wissenschaftsstandorts Göttingen hervorheben sollte. Dass 69 % der verzeichneten Besucher*innen Studenten waren, lässt zumindest auf ein gesteigertes Interesse dieser Gruppe für das Museum schließen. Nachdem nun einige allgemeine Funktionen des Museums benannt worden sind, soll in einem nächsten Schritt auf die Funktion für die Lehre und Ausbildung eingegangen werden, insofern sich Angaben dazu finden.

5 Erziehungs- bzw. bildungstheoretische Implikationen in den Beschreibungen zu den Sammlungsbeständen

Das *Academische Museum* war nicht nur gegen einen Obolus der Öffentlichkeit zugänglich, sondern konnte nach Rücksprache mit dem Sammlungsvorsteher auch in der Lehre eingesetzt werden. Beispielhaft deutlich wird dies an dem Gesuch des Geographen und Historikers Arnold Hermann Heeren (1760-1842), der die Regierung in Hannover darum bat, „daß ich während eines jedesmaligen Cursus über die Geographie und Ethnographie meine Zuhörer ein paarmal in die Zimmer des Academischen Musei, welche jenen Apparat enthalten, führen, und durch Vorzeigung und Erklärung derselben meinen Vortrag deutlicher machen dürfe“ (UAG Kur 4 g 17). Diese Ansinnen wurde ihm bestätigt, und im Vorlesungsverzeichnis findet sich der Hinweis darauf, dass Heeren in seiner 1803 gehaltenen Vorlesung der *Allgemeinen Länder- und Völkerkunde* „alles durch einen reichen Vorrath der besten und neuesten Karten, die er seinen Zuhörern vorlegen wird, und, was die Kleidungen, Waffen, Geräthe, der entfernten Völker betrifft, durch die ethnographische Sammlung in dem königl. Museum“ (Georgia-Augusta-Universität Göttingen 1803, 7) erläutere. Hier wird den Objekten demnach eine besondere Anschaulichkeit und Unterstützungsfunktion zu Erläuterungen in der Vorlesung zugeschrieben, die bereits bei Blumenbachs Beschreibung der Cook-Sammlung angeklungen ist. Es ist anzunehmen, dass die Dinge als Beispiele herangezogen wurden und dass dem einzelnen Objekt die Rolle eines Stellvertreters für bestimmte Waffen, Kleidungen oder Geräte zugeschrieben wurde.

Neben der Möglichkeit, die Lehre anschaulicher bzw. um es mit Blumenbachs Worten zu sagen, „sprechender“ (GGA 1782, 778) zu gestalten und durch die Objekte den Studenten die Nachvollziehbarkeit der Vorlesung zu erleichtern, fin-

den sich einige Beschreibungen, die den Mehrwert der einzelnen Objekte nicht nur darin sehen, als Stellvertreter für eine bestimmte Form zu stehen, sondern das Nebeneinander der Objekte und die Ordnung selbst als wichtigen Ankerpunkt beschreiben. So skizziert beispielsweise Pütter (1788, 233) die Münzsammlung und ihre Aufbewahrung wie folgt: „Der andere Schrank ist nach statistischen Gesichtspunkten geordnet – eine Zahl Schaumünzen verstärkt die Sammlung“. Vorher betont er, dass die Münzsammlung ganz für das Studium der Münzkunde angelegt und geordnet sei, also keine Liebhabersammlung sei (vgl. ebd.). Auch Lichtenberg verweist darauf, dass bereits Büttner, auf dessen Privatsammlung die Münzsammlung beruhte, diese „mit unablässiger Rücksicht aufs Nutzbare und Lehrreiche“ fortwährend ergänzt habe (Lichtenberg 1779, 48). Es wird deutlich, dass eine Abgrenzung der Sammlung des *Academischen Museums* gegenüber Sammlungen, die nicht der Lehre und Forschung dienen, vorgenommen wurde. Dies verdeutlicht den impliziten Lehrauftrag, der mit der Sammlung einherging und der sich auch aus der Arbeitsbeschreibung der Museumswärter aus dem Jahr 1813 ergibt. Hier wird ausgesagt, dass es die Pflicht des Hüssiers sei, „Fremde und Studierende [...] herumzuführen“ (UAG Kur 4 V g 5). Die Aufstellung und Ordnung der Objekte selbst sollte dann wiederum dem Vergleich dienen und die Stellung des einzelnen Objektes in einem Gesamtsystem repräsentieren. Insgesamt sollte, so kann gefolgert werden, die Aufstellung und Ordnung der Sammlungen zum eigenen Nachdenken über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten anregen und Forschungsinteressen wecken.

An der Münzsammlung wird im Übrigen noch ein weiterer, dem Museum und seinen Beständen zugeschriebener Mehrwert deutlich: Studierende für das Fach zu begeistern. So wird an der Aussage Pütters, „dass man immer noch hoffe unter den Studierenden einige zu finden, welche Numismatik studieren wollen, zu deren Anleitung die Sammlung von großem Nutzen sei“ (Pütter 1788, 233), deutlich, dass auch damals schon den Objekten eine Anschaulichkeit zugewiesen wurde, die über die theoretische Betrachtung von wissenschaftlichem Wissen hinausging. Neben der Möglichkeit, Ordnungen sichtbar zu machen und Vergleiche zu ermöglichen, die auch auf der Ebene sinnhaft wahrnehmbarer Qualitäten liegen, scheint in den Dingen, zumindest aus der Sicht der mit den Sammlungen in Berührung stehenden Personen, noch eine weitere pädagogische Qualität von Bedeutung. Diese Qualität, so lässt sich interpretieren, kann als die pädagogische Offenheit der Dinge bzw. wie es Kalthoff, Cress und Röhl (2016, 13) formulieren, der praktischen und semiotischen Uneindeutigkeit dieser Dinge verstanden werden.

Neben der Anschaulichkeit und der gleichzeitigen forschungsanregenden Uneindeutigkeit der Dinge scheint aber insbesondere von Bedeutung, dass das Studium der Dinge in dieser Zeit auch fest verbunden war mit dem Studium und dem Anlegen von Ordnungssystemen. So wird beispielsweise im Hinblick auf das *Aca-*

demische Museum immer wieder betont, dass die Säugetiere nach dem Blumenbachschen (vgl. Blumenbach 1780) und die anderen dem Tierreich zugeteilten Objekte nach dem Linnéschen System (vgl. Linné 1735) geordnet seien (vgl. Pütter 1788, 233). Außerdem findet sich in Bezug auf das Tierreich noch die Bemerkung, dass die Ordnung nicht nur für die vergleichende Anatomie und Physiologie von Bedeutung sei, sondern auch „zum Erweisen der Absichten des Schöpfers ihren unverkennbaren wichtigen Werth“ (Pütter 1788, 235) habe. Die Objekte dienten damit auch dazu, ein sinnhaftes Gesamtsystem (in diesem Fall der religiösen Schöpfung und/oder den damals für das Naturreich angenommenen Systematiken) zu verdeutlichen und den Studierenden nahe zu bringen. Hier spiegelt sich im Kleinen die in den Beschreibungen und Ordnungssystemen immer wieder durchschimmernde Annahme eines umfassenden Sinnzusammenhangs, den es zu ergründen und durch Ordnung zu erfassen galt. Ordnungen und das Ordnen selbst wurden als eine zentrale wissenschaftliche Tätigkeit verstanden, die den Studierenden auch durch die Arbeit mit den Sammlungsbeständen nahegebracht werden konnte. Dieses Verständnis findet sich auch in anderen Lernzusammenhängen im ausgehenden 18. Jahrhundert. So beschreibt te Heesen (1997) in ihrer Untersuchung *Der Weltkasten: Die Geschichte einer Bildenzyklopädie aus dem 18. Jahrhundert* das Ordnen als damals verbreitetes pädagogisches Prinzip.¹³ Die Studie verdeutlicht, wie Erziehungsvorstellungen im Prinzip des Weltkastens als Sammelkasten repräsentiert waren und zeigt auf, dass dem Sammeln als Tätigsein und als Anregung der Verstandes- und Seelenkräfte (vgl. te Heesen 1997, 173-187) eine wichtige Erziehungsdimension zugeschrieben wurde. Hieraus wird deutlich, dass dem Umgang mit den Dingen neben dem Sammeln und Ordnen noch eine zusätzliche erzieherische Dimension zugeschrieben wurde: So findet sich auch in den Beschreibungen zumindest in Bezug auf die Sammlung der Gipsabgüsse die Idee, dass diese zur sittlichen Bildung beitragen könnten und nicht nur dem Studium, sondern auch der Erweckung des Kunstsinnes und dem Vergnügen dienen sollte (vgl. Boehring 2001, 64).

Nachdem nun zentrale Ideen der Lehre und des Studiums der Dinge hervorgehoben wurden, die sich in den Quellen zum *Academischen Museum* finden, soll nun noch ein kritischer Blick auf die Quellen geworfen und bilanzierend die Frage danach gestellt werden, welche Quellen zur Bearbeitung einer bildungshistorischen Fragestellung zur Verfügung stehen und worin Grenzen und Möglichkeiten bestehen.

13 In ihrem Buch untersucht te Heesen den in der Aufklärung populären Weltkasten (einen Kasten mit bildlichen Darstellungen, der nach dem Prinzip einer Enzyklopädie Wissen und Darstellungen aus den unterschiedlichsten Gegenstandsbereichen der Welt und Gesellschaft anbietet) im Hinblick auf die Wissenspräsentation und Wissensvermittlung in dieser Zeit.

6 Historische Bildungsforschung: Welche Quellen stehen zur Bearbeitung einer solchen Fragestellung zur Verfügung, und worin liegen ihre Grenzen und Möglichkeiten?

Zur historischen Betrachtung der Forschung und Wissensvermittlung im *Academischen Museum* dienen unterschiedliche Quellen. Zum einen bieten sich die Kuratorialakten zum *Academischen Museum* mit Anschaffungsbitten und Ordnungen sowie Personalakten der Museumsleiter an. Neben den Akten, die im Universitätsarchiv verwahrt werden, gibt es auch Akten zu Sammlungsbeständen, die sich in einzelnen Instituten befinden und Auskunft über spezifische Objekte und Entwicklungen einzelner Sammlungen geben.¹⁴ Des Weiteren können Gelehrtenchriften und Gelehrtenbriefwechsel (vgl. Dougherty 2013; Sternke & Gerlach 2015; Müller 1950) und Gelehrtenbiographien mit ausgewählten Briefwechseln (vgl. Heeren 1813) herangezogen werden, die Beschreibungen des *Academischen Museums* enthalten. Ebenfalls zentral ist die von Pütter (1788) erstmals herausgegebene sowie verfasste und durch Saalfeld (1820) und Osterley (1837) weitergeführte Universitätsgeschichte mit dem Titel *Versuch einer academischen Gelehrten-Geschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen*, in der sich zentrale Beschreibungen des Museums als wichtiger Ort der Universität finden. Zwei besondere Quellen kommen hinzu: das unter Blumenbach angelegte Sammlungsverzeichnis (vgl. Blumenbach 1778) sowie das Besucherbuch, das Auskunft über die Besucher*innen und ihre Herkunft gibt (vgl. AVkG, Besucherbuch des Akademischen Museums 1808-1837). Ergänzend können außerdem die Beschreibungen aus den *Göttingischen Anzeigen von Gelehrten Sachen* (1753-1801) bzw. die *Göttingischen Gelehrten Anzeigen* (ab 1801) hinzugezogen werden, in denen sich immer wieder Meldungen über Neuanschaffungen und ihre Bedeutung für Forschung und Lehre finden. Auch die Vorlesungsverzeichnisse dienen als Quellen. Zuletzt sind auch solche Quellen wichtig, die aus der Außenperspektive über den Besuch der Göttinger *Academischen Museums* berichten, wie beispielsweise Hirschings *Museums- und Sammlungsführer* (1786), der im 19. Jahrhundert immer wieder neu aufgelegt wurde.

Doch was hier schon augenfällig wird, ist, dass man letztlich nur aus schriftlichen Darstellungen die Einschätzung der Nutzung bzw. formale Beschreibungen des Museums erhalten kann. Über die Lehrpraxis lässt sich nur wenig ableiten, wenn man überhaupt etwas darüber erfährt. Auch sind die Quellen nur aus der Sicht der Lehrenden und Forschenden verfasst, nicht aber ein Spiegel der studentischen Praxis. Während die gedruckten Quellen auch der Außendarstellung der Universität (vgl. beispielsweise Pütter 1788; Hirsching 1786) oder dem wissenschaftlichen

¹⁴ So ist beispielsweise die Ethnologische Sammlung der Universität Göttingen im Besitz des Notizbuchs Blumenbachs zum *Academischen Museum* (online abrufbar unter: <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/DE-611-HS-3618559>).

Diskurs, beispielsweise in den *Göttingischen Anzeigen von Gelehrten Sachen* (1753–1801), dienen, weisen die Archivakten einen anderen blinden Fleck auf. Zwar finden sich in ihnen Berufsbeschreibungen, Anschaffungspläne und Zeugnisse ihrer Realisierung, allerdings lässt sich daraus noch keine Ordnung der Objekte im Museum, ihre Aufstellung oder ihr Wert in der Lehre ableiten.

7 Resümee

Dennoch konnte aufgezeigt werden, dass das *Academische Museum* als institutionalisierter Ort der Wissensdinge der Universität unterschiedliche Funktionen aufwies. Das Museum spiegelte die Funktionen der Universität in der Forschung und Lehre wider. Seine Objekte waren Teil des wissenschaftlichen Austauschs und dienten darüber hinaus dem Reputationsgewinn der Universität als interessanter Wissenschaftsstandort nach innen und außen. Wichtig scheint auch die Abgrenzung gegenüber nicht-wissenschaftlichen Sammlungen und Wunderkammern zu sein, da der Nutzen der im Museum befindlichen Sammlungen für die Forschung immer wieder hervorgehoben wurde. Für die Bedeutung der Sammlungen für und ihrer Nutzung in der Lehre finden sich ebenfalls einige Quellen. In diesen wurden den Objekten, ihrer Anordnung und ihrem Einsatz unterschiedliche Funktionen zugeschrieben: So sollte die Ordnung der Objekte von den Studierenden selbst erkannt und in einem größeren Kontext nachvollzogen werden. Auch waren die Objekte Anschauungsmaterial für einige Sachverhalte, und sie wurden zur Veranschaulichung von Vorlesungsinhalten genutzt. Ihre Schau war aber auch an die Hoffnung geknüpft, allgemeine Bildung an die Studierenden zu vermitteln und diese für bestimmte Fächer zu interessieren. Neben diesen Funktionen erfüllte das Museum insbesondere für den Forschungsstandort Göttingen eine zentrale Rolle, in dem es Ort der Auseinandersetzung mit den Dingen, aber auch der Repräsentation der Universität nach außen und Anziehungspunkt zugleich sein sollte.

Blickt man nun noch einmal auf die Frage nach Beharrung und Reform, sollte deutlich geworden sein, dass das *Academische Museum* ein innovativer Ort der Forschung und Lehre war, der es ermöglichte, die Lehre anschaulicher und anregender zu gestalten und als Anziehungspunkt für Forscher galt. Gleichzeitig spiegeln sich in den Sammlungen auch immer spezifische Lehr- und Forschungsmeinungen, die durch diese tradiert wurden, und die auf Dauer angelegten Sammlungen schreiben und schrieben spezifische Forschungsansätze und Ordnungen (zumindest für einen bestimmten Zeitraum) fest. Hier ließe sich also auch eine Beharrungstendenz ausmachen. Blickt man nun zuletzt auf die Bedeutung der historischen Sammlungen des *Academischen Museums* für die gegenwärtige Universität, so sind diese ein Spiegel von Reformen und Beharrung zugleich, wenn sie zum einen die Tradition der Universität vergegenständlichen und zum anderen in der Lehre und Forschung zu neuen Perspektiven auf diese Funktionen anregen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

- Archiv des Instituts für Völkerkunde Göttingen (AVkG)
 AVkG, Besucherbuch des Akademischen Museum zu Göttingen (1808-1837).
 AVkG, *Catalogus Musei Academici* (1778).
 Universitätsarchiv Göttingen (UAG)
 UAG Kur 4 V g 5, Ernennung der Aufseher des Museums, 1778.
 UAG Kur 4 V g 17, Die dem Prof. Heeren erteilte Erlaubnis, bei seinem Cursus über Ethnographie und Geographie seine Zuhörer ein paar Mal in die Zimmer des Museums führen und den für jene Wissenschaften brauchbaren Apparat vorzeigen zu dürfen, 1803.

Gedruckte Quellen

- Blumenbach, Johann Friedrich (1780): *Handbuch der Naturgeschichte*. Zweyter Theil. Göttingen: Dieterich. Online unter: <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?PPN578155273> (Abrufdatum: 07.03.2022).
- Georgia-Augusta-Universität Göttingen (1772): *Catalogus praelectionum publice et privatim in Academia Georgia Augusta*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Georgia-Augusta-Universität Göttingen (1803): *Catalogus praelectionum publice et privatim in Academia Georgia Augusta*. Göttingen: Vandenhoeck.
- GAG - Göttingische Anzeigen von gelehrten Sachen (1773): 131. Stück - Den 1. November 1773. Königliche Gesellschaft der Wissenschaften (Hrsg.). Göttingen: Dietrich, 1113-1114.
- GAG - Göttingische Anzeigen von gelehrten Sachen (1780): 125. Stück - Den 12. October 1780. Königliche Gesellschaft der Wissenschaften (Hrsg.). Göttingen: Dietrich, 1019-1023.
- GAG - Göttingische Anzeigen von gelehrten Sachen (1781a): 24. Stück - Den 24. Februar 1781. Königliche Gesellschaft der Wissenschaften (Hrsg.). Göttingen: Dietrich, 185-186.
- GAG - Göttingische Anzeigen von gelehrten Sachen (1781b): 71. Stück - Den 11. Junii 1781. Königliche Gesellschaft der Wissenschaften (Hrsg.). Göttingen: Dietrich, 569-572.
- GAG - Göttingische Anzeigen von gelehrten Sachen (1781c): 123. Stück - Den 8. October 1781. Königliche Gesellschaft der Wissenschaften (Hrsg.). Göttingen: Dietrich, 985-992.
- GAG - Göttingische Anzeigen von gelehrten Sachen (1782): 97. Stück - Den 12. August 1782. Königliche Gesellschaft der Wissenschaften (Hrsg.). Göttingen: Dietrich, 777-781.
- Heeren, Arnold (1813): *Christian Gottlob Heyne: Biographisch dargestellt*. Göttingen: Röwer. Online unter: <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?PPN331719703> (Abrufdatum: 08.03.2022).
- Heyne, Christian Gottlob (1822): *Akademische Vorlesungen über die Archäologie der Kunst des Alterthums, insbesondere der Griechen und Römer*. Braunschweig: Vieweg.
- Hirsching, Friedrich Carl Gottlob (1786): *Nachrichten von sehenswürdigen Gemälde- und Kupferstichsammlungen, Münz- Gemmen- Kunst- und Naturalienkabinetten, Sammlungen von Modellen, Maschinen, physikalischen und mathematischen Instrumenten, anatomischen Präparaten und botanischen Gärten in Teutschland nach alphabetischer Ordnung der Städte*. Erlangen: Palm.
- Lichtenberg, Georg Christoph (1779): *Etwas vom Akademischen Museum in Göttingen*. In: Ders. (Hrsg.): *Göttinger Taschen Calendar Für das Jahr 1779*, 45-57.
- Linné, Carl (1735): *Systema Naturæ, Sive Regna Tria Naturæ Systematice Proposita Per Classes, Ordines, Genera, & Species*. Leiden: Haak.
- Müller, Karl Otfried (1950): *Briefe aus einem Gelehrtenleben 1797-1840*. Berlin: Akademie Verlag.
- Pütter, Johann Stephan (1788): *Versuch einer academischen Gelehrten-Geschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen. Theil 2: Von 1765-1788*. Göttingen: Vandenhoeck-Ruprechtischer Verlag.

- Oesterley, Georg Heinrich (1838): Von 1820 bis zur ersten Säcularfeier der Universität im Jahre 1837. Mit 7 Kupfern. Versuch einer academischen Gelehrten-Geschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen; Vierter Theil. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Saalfeld, Friedrich (1820): Von 1788-1820. Geschichte der Universität Göttingen in dem Zeitraum von 1788 bis 1820. Hannover: Helwing. Online unter: <http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl:PPN333024826> (Abrufdatum: 18.02.2022).
- Sternke, René & Gerlach, Klaus (Hrsg.) (2015): Karl August Böttiger – Briefwechsel mit Christian Gottlob Heyne. Ausgewählte Briefwechsel aus dem Nachlaß von Karl August Böttiger. Berlin: de Gruyter.

Literatur

- Allemeyer, Marie Luisa (2018): Zentrale Kustodie. In: Ulrike Beisiegel (Hrsg.): Die Sammlungen, Museen und Gärten der Universität Göttingen. Göttingen: Universitätsverlag. Online unter: <https://doi.org/10.17875/gup2018-1064> (Abrufdatum: 03.02.2022).
- Andraschke, Udo, Jochen Brüning, Klaus Mauersberger, Ernst Seidl, Michael Türkay & Cornelia Weber (2016): Empfehlungen zum Umgang mit wissenschaftlichen Sammlungen an Universitäten. Online unter: https://wissenschaftliche-sammlungen.de/files/6614/8767/2151/Empfehlungen_Web.pdf (Abrufdatum: 08.03.2022).
- Assmann, Aleida (2001): Speichern oder Erinnern? Das kulturelle Gedächtnis zwischen Archiv und Kanon. In: Moritz Csáky & Peter Stachel (Hrsg.): Bibliotheken, Museen, Archive. Teil 2: Die Erfindung des Ursprungs. Wien: Passagen Verlag, 15-29.
- Bers, Christiana (2021): Universitäre Sammlungen. Nutzen und Vergnügen im Studium. In: Zeitschrift für Museum und Bildung (88/89), 148-164.
- Bethausen, Peter (1999): Fiorillo, Johann Dominicus. In: Ders., Peter Feist, Christiane Fork, Karin Rührdanz & Jürgen Zimmer (Hrsg.): Metzler Kunsthistoriker Lexikon. Zweihundert Porträts deutschsprachiger Autoren aus vier Jahrhunderten. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 90-92.
- Birn, Marco (2015): Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Boehringer, Christof (2001): Über die Göttinger Sammlung von Gipsabgüssen antiker Skulpturen. In: Dietrich Hoffmann & Kathrin Maack-Rheinländer (Hrsg.): „Ganz für das Studium angelegt“. Die Museen, Sammlungen und Gärten der Universität Göttingen. Göttingen: Wallstein, 64-72.
- Dougherty, Frank William Peter (2013): The correspondence of Johann Friedrich Blumenbach. Brosamen zur Blumenbach-Forschung. Göttingen: Klatt.
- Haupt, Selma (2018): Das Beharren der Rektoren auf die „Deutsche Universität“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauser-Schäublin, Brigitta, Krüger, Gundolf & Feest, Christian (1998): James Cook: gifts and treasures from the South Seas. Göttingen/München: Prestel.
- Heesen, Anke (1997): Der Weltkasten. Die Geschichte einer Bildenzyklopädie aus dem 18. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein.
- Hennig, Jochen (2021): Wissensdinge – Wissensanordnungen – Wissensorte. Zum Ausstellen von Universitätssammlungen. In: Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.): Dinge des Wissens. Die Sammlungen, Museen und Gärten der Universität Göttingen. Ausstellung anlässlich des 275. Jubiläums der Georg-August-Universität. Göttingen: Wallstein, 20-29.
- Kalthoff, Herbert, Torsten Cress & Tobias Röhl (2016): Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft. In: Dies. (Hrsg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften. Paderborn: Wilhelm Fink, 11-41.
- Kunstgeschichtliches Seminar der Georg-August-Universität (2022): Kunstsammlung. Geschichte der Kunstsammlung. Online unter: <https://www.uni-goettingen.de/de/408606.html> (Abrufdatum: 11.03.2022).
- Latour, Bruno (2014): Ist Wissen ein Existenzmodus? In: Anke te Heesen u. a. (Hrsg.): Wissenschaft im Museum – Ausstellung im Labor. Berlin: Kulturverlag Kadmos, 136-173.

- Müller, Miriam (2020): Der sammelnde Professor. Wissensdinge an Universitäten des Alten Reichs im 18. Jahrhundert. Stuttgart: Franz Steiner.
- Nawa, Christine (2010): Sammeln für die Wissenschaft? Das Academische Museum Göttingen (1773-1840). Online unter: <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/00-1735-0000-000D-F1CC-C> (Abrufdatum: 14.03.2022).
- Nicolaysen, Rainer (2008): „Frei soll die Lehre sein und frei das Lernen“. Zur Geschichte der Universität Hamburg. Hamburg: DOBU-Verlag.
- Plesker, Nadine (2006): Das Königlich Academische Museum in Göttingen. In: Bénédicte Savoy (Hrsg.): Tempel der Kunst: die Geburt des öffentlichen Museums in Deutschland 1701-1815. Mainz am Rhein: von Zabern, 261-277.
- Pohl, Thorsten (2009): Das Seminar, Teil 1 – als „Pflanzschule wissenschaftlicher Forschung“. In: Ders.: Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionsgeschichtlichen Entstehung. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag, 35-54.
- Schnell, Werner (2001): Über die Göttinger Sammlung von Gipsabgüssen antiker Skulpturen. In: Dietrich Hoffmann & Kathrin Maack-Rheinländer (Hrsg.): „Ganz für das Studium angelegt“. Die Museen, Sammlungen und Gärten der Universität Göttingen. Göttingen: Wallstein, 99-109.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010-2012): Geschichte der Universität unter den Linden 1810-2010. Band 1-6. Berlin: Akademie Verlag.
- Wagenitz, Gerhard (2001): Das Herbar des Albrecht-von-Haller-Instituts für Pflanzenwissenschaft – Archiv und Forschungsstätte. In: Dietrich Hoffmann & Kathrin Maack-Rheinländer (Hrsg.): „Ganz für das Studium angelegt“. Die Museen, Sammlungen und Gärten der Universität Göttingen. Göttingen: Wallstein, 345-342.
- Willmann, Rainer (2001): Das zoologische Museum der Universität Göttingen. In: Dietrich Hoffmann & Kathrin Maack-Rheinländer (Hrsg.): „Ganz für das Studium angelegt“. Die Museen, Sammlungen und Gärten der Universität Göttingen. Göttingen: Wallstein, 249-259.

Autorin

Bers, Christiana, Dr.

Georg-August-Universität Göttingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Historische Bildungsforschung;

Hochschulforschung; Museumspädagogik

Anschrift:

Georg-August-Universität Göttingen

Institut für Erziehungswissenschaft

Waldweg 26

37073 Göttingen

E-Mail-Adresse: cbers@uni-goettingen.de

Martin Reimer

**„[...] der Mangel war da,
war tief gefühlt und empfunden“.
Der Akademisch-Neuphilologische Verein
zu Leipzig zwischen studentischer
Selbstbildung, neuphilologischer
Vergemeinschaftung und Reformdiskursen
(1878-1914)**

1 Einleitung

Zwischen 1874 und 1887 entstanden an siebzehn deutschen Universitäten mit neusprachlichen Ordinariaten bzw. Extraordinariaten Akademisch-Neuphilologische Vereine, das heißt: wissenschaftliche Studentenvereine, die sich der Vergemeinschaftung und (Selbst-)Bildung von Studenten der neueren Sprachen verschrieben hatten. Die meisten von ihnen schlossen sich über die Jahre dem am 24. März 1879 gegründeten *Cartellverband neuphilologischer Vereine* an – mit dem Ziel, „das Bewusstsein ihrer Zusammengehörigkeit zu heben und die gemeinsamen wissenschaftlichen und geselligen Bestrebungen“ zu fördern (Statuten für den Cartellverband 1879, § 1). Auf Initiative des Leipziger Vereins gaben Mitglieder des Verbands seit 1894 außerdem die *Neuphilologischen Blätter* (1894-1920) als Verbandsorgan heraus und organisierten zwischen 1898 und 1914 vierzehn Kartelltage.

Die Geschichte dieser akademisch-neuphilologischen Studentenvereine lässt sich aus verschiedenen Perspektiven erzählen: (1) Sie steht einerseits im unmittelbaren Zusammenhang mit der Geschichte der studentischen Vergemeinschaftungsformen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. So fällt ihre Gründungsphase in den 1870er und 1880er Jahren nicht von ungefähr in die allgemeine Gründungswelle wissenschaftlicher Studentenvereine (vgl. Schulze/Szymank 1910, 288f.). (2) Zugleich ist sie vor dem Hintergrund der Entstehung und Konsolidierung der deutschsprachigen Romanistik und Anglistik und – damit aufs engste verwoben – der Normierung und Professionalisierung des neusprachlichen Lehramts an höheren Schulen zu rekonstruieren, die sich

ebenfalls im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts vollzogen (vgl. u. a. Haenicke 1979; Kalkhoff 2010). (3) Nicht zuletzt streift das Thema die Geschichte der deutschen Neuphilologen und ihrer berufsständischen Vergemeinschaftung, das heißt: der akademisch gebildeten Lehrer der neueren Sprachen im höheren Schulsystem, aber auch ihrer akademischen Lehrer an den Universitäten des Deutschen Reichs. Seit Ende der 1870er Jahre wurden – von einzelnen Vorläufern abgesehen – zudem neuphilologische Lehrervereine ins Leben gerufen. Denn mit der allmählichen Professionalisierung des neusprachlichen Lehramts in Studium und Berufspraxis entstand, wie Alexander Teixeira Kalkhoff und Johanna Wolf argumentieren, ein „konkretes, eine prestigeträchtige bürgerliche Existenz versprechendes Berufsbild“ – und damit ein neues Selbstverständnis der neuphilologischen Studenten- und Lehrerschaft (Kalkhoff & Wolf 2014, 144). Gerade die neuphilologischen Vereinsgründungen können in diesem Zusammenhang als „der entscheidende Schritt zum professionellen Selbstbewußtsein bzw. zum Selbstbewußtsein als Profession“ gedeutet werden (Christ 2020, 89). Die berufstätigen Neuphilologen organisierten sich nicht nur auf lokaler und regionaler Ebene, sondern seit 1886 auch im *Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verband* (ADNV) (vgl. Grunewald 2013). Sie verfügten außerdem über mehrere bedeutende Fachorgane: das *Neuphilologische Centralblatt* (1887-1906); die *Neueren Sprachen* (1894-1943, 1952-1995) sowie die *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* (1902-1934) (vgl. Klippel 2018). Mit dem neuen „Selbstbewußtsein als Profession“ verband sich ein Professionalisierungsstreben, das nicht zuletzt auf eine bessere Vorbildung zielte. Diese sollte sich nicht allein fachwissenschaftlichen Anforderungen, sondern auch dem späteren Berufsfeld der meisten Studenten – dem neusprachlichen Lehramt – Rechnung tragen. Prägend war in diesem Zusammenhang die neusprachliche Reformbewegung, die „mit ihren Forderungen nach einer Modernisierung des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen und einer Abkehr von einer altsprachlich geprägten Methodik“ in den 1880er Jahren Fahrt aufnahm (Schleich 2015, 106f.). Die Geschichte der neuphilologischen Studentenvereine erschließt sich nur vor diesem Hintergrund.

Der folgende Beitrag rekonstruiert am Beispiel des im Februar 1878 gegründeten *Wissenschaftlichen Vereins für neuere Sprachen* zu Leipzig – dem achten seiner Art, der sich nur wenig später den Namen *Akademischer Verein für neuere Philologie* zulegen sollte – zunächst die Motive der Gründung, die Rolle der Hochschullehrer, das Vereinsleben sowie die weitere Entwicklung dieser neuphilologischen Studentenvereine im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert. Anschließend wird nach der Bedeutung gefragt, die den Vereinen bei der Konstruktion des idealtypischen ‚Neuphilologen‘ sowie in der Diskussion um die

Reform von Studium und Berufspraxis des neusprachlichen Lehramts bis 1914 zugeschrieben werden kann.

Die Geschichte der akademisch-neuphilologischen Studentenvereine, die sich über die Zeit des preußisch-deutschen Kaiserreichs erstreckt, kann grundsätzlich in drei Phasen unterschieden werden. Auf die Gründungsphase von 1874 bis in die Mitte der 1880er Jahre, folgte ein Jahrzehnt des relativen Stillstands. Diesem schloss sich eine etwa zwanzig Jahre währende Phase der (Re-)Konsolidierung und Transformation an, die mit dem Beginn des Ersten Weltkrieges im August 1914 ein jähes Ende fand. Eine wechselhafte Geschichte, die sich auch im Namen des Leipziger Vereins spiegelt.

2 Gründungsphase (1874 bis 1884)

2.1 Motive der Gründung und der Cartellverband neuphilologischer Vereine (1879)

Zunächst ist der Frage nachzugehen, auf wen die Initiative zur Gründung neuphilologischer Studentenvereine in den 1870er und frühen 1880er Jahren zurückging und welche Motive ihnen zugrunde lagen. Friedrich Schulze und Paul Ssymank – letzterer hatte in den 1890er-Jahren u. a. neuere Sprachen in Leipzig studiert – argumentieren in ihrer 1910 vorgelegten Geschichte des „Deutsche[n] Studententums“, dass nicht nur die neuphilologischen, sondern alle wissenschaftlichen Studentenvereine dieser Zeit

„[...] ursprünglich ein Werk der studentischen Selbsthilfe [waren], die akademische Jugend griff ein, wo die Hochschule versagte und wichtige Gebiete des Hochschulwesens un bebaut ließ. [...] Die Aufgabe dieser wissenschaftlichen Vereine [...] war, den Mittelpunkt für die wissenschaftlichen Bestrebungen der Mitglieder zu geben, den Meinungs austausch unter denselben zu befördern und ihnen die Möglichkeit zu gewähren, die gewonnene wissenschaftliche Überzeugung nicht nur innerlich für wahr zu halten, sondern für dieselbe auch gegenüber fachgemäßen Einwendungen einzutreten und sie sohin im Widerstreite der Meinungen zu erproben“. Sie erfüllten sowohl dadurch wie durch Anlegung von Büchereien und Halten von Zeitschriften die Aufgaben, die später eingerichteten wissenschaftlichen Seminaren zufielen“. (Schulze/Ssymank 1910, 288f.)

Zwei Aspekte treten hier deutlich hervor: Zum einen das – zumindest vorläufige – Fehlen wissenschaftlicher Seminare „als Form der Lehre und als konkreter Ort der Ausbildung“ mit Lehrräumen und Seminarbibliothek (Finkenstaedt & Haenicke 1994, 481), auf das auch in der Forschung zur Geschichte der deutschsprachigen Anglistik und Romanistik immer wieder hingewiesen wurde (vgl. Christmann 1985; Schaefer 2017). Zum anderen die Selbsttätig-

keit der Studenten, die in den von den akademisch-neuphilologischen Studentenvereinen hinterlassenen Quellen immer wieder als ein zentrales Motiv der Selbstbeschreibung greifbar wird. Ähnlich argumentiert in den 1970er Jahren der ‚Corporationshistoriker‘ Carl-Hans Scherrer (vgl. Scherrer 1975, 132), und auch in der Gründungserzählung des Leipziger Vereins kann dieses Motiv identifiziert werden, wenn es heißt: „der Mangel war da, war tief gefühlt und empfunden, und deutsche Studenten sind nicht die Leute, die bei solcher Sachlage noch warten, bis ein guter Freund kommt, um in ihrem Hause Ordnung zu schaffen, sie greifen selbst zu“ (Seele 1903, 6). Die Deutung der Vereine als ‚studentische Selbsthilfe‘ im Angesicht fehlender Universitätsseminare greift allerdings zu kurz. So kann am Beispiel der wissenschaftlichen Vereine für Studenten der neueren Sprachen nachvollzogen werden, dass es auch dort zu Vereinsgründungen kam, wo bereits Seminare eingerichtet worden waren. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang München (1876) und Straßburg (1877) sowie die acht Gründungen der 1880er Jahre. Insgesamt kann bei zehn von siebzehn Vereinen nicht auf das Motiv eines fehlenden Seminars verwiesen werden (siehe Tabelle 1). Es scheint plausibel, dass auch die wissenschaftlichen Vereine anderer Fächer an der eigenen Universität sowie neuphilologische Studentenvereine anderer Universitäten bei den Vereinsgründungen Pate gestanden haben. In mindestens drei Fällen lassen sich außerdem konkrete Transferprozesse rekonstruieren: In Bonn war 1882 der junge Anglist Moritz Trautmann, der viereinhalb Jahre zuvor als Privatdozent an der Gründung in Leipzig beteiligt gewesen war, federführend. Die neuphilologischen Studentenvereine in Breslau (1880) und Marburg (1880) gingen jeweils auf Personen zurück, die zuvor in Straßburg studiert und sich dort dem 1877 gegründeten *Verein für Studierende der neueren Philologie* angeschlossen hatten (vgl. Weimarer Cartellverband 1914, 69, 108).

Dem Vorbild anderer wissenschaftlicher Vereine folgend, hatte sich im Frühjahr 1879, auf Initiative der neuphilologischen Studentenvereine in Berlin, Leipzig, Münster und Straßburg, außerdem ein *Cartellverband neuphilologischer Vereine* gebildet. Der Verband aber war zunächst ein eher loser Zusammenschluss, der kaum mehr tat, als einen gemeinsamen Semesterbericht über die Tätigkeiten seiner einzelnen Ortsvereine herauszugeben (1879-1897). Dieser blieb über Jahre hinweg das „einzige Verbindungsmittel“ zwischen den Vereinen und enthielt ausschließlich „Mitteilungen der einzelnen Vereine über ihre geschäftliche und wissenschaftliche Tätigkeit“. Darüber hinaus verfügte der Cartellverband über keine „festgefügte Ordnung“ (Weimarer Cartellverband 1914, 40).

Tab. 1: Die neuphilologischen Studentenvereine in Deutschland, 1874-1914

Ort	Vereinschronologie	Ort	Vereinschronologie
(1) Berlin	<ul style="list-style-type: none"> • 13.06.1874, gestiftet → 1877, <i>Gründung Seminar</i> • 28.07.1879, Beitritt CV (GM) • 07.01.1891, suspendiert • 06.11.1891, rekonstituiert 	(10) Breslau	<ul style="list-style-type: none"> → 1876, <i>Gründung Seminar</i> • 20.01.1880, gestiftet 05.03.1880, Beitritt CV • SoSe 1881, suspendiert • 13.11.1882, rekonstituiert • 23.08.1883, Beitritt CV
(2) Göttingen	<ul style="list-style-type: none"> • 07.06.1875, gestiftet → 1882, <i>Gründung Seminar</i> • 14.02.1883, Beitritt CV • SoSe 1889, suspendiert • SoSe 1895, rekonstituiert • WiSe 1901/02 Austritt CV • WiSe 1912 Wiedereintritt CV 	(11) Marburg	<ul style="list-style-type: none"> → 1875, <i>Gründung Seminar</i> • 13.05.1880, gestiftet • 14.07.1880, Beitritt CV
(3) München	<ul style="list-style-type: none"> • - 13.01.1876, gestiftet → 1876, <i>Gründung Seminar</i> • - 27.07.1885, Beitritt CV 	(12) Halle-Wittenberg	<ul style="list-style-type: none"> → 1875, <i>Gründung Seminar</i> • 23./25.06.1880, gestiftet • 09.12.1880, Beitritt CV
(4) Greifswald	<ul style="list-style-type: none"> • 09.11.1876, gestiftet • 25.05.1880, Beitritt CV → 1881, <i>Gründung Seminar</i> • WiSe 1885/86, suspendiert • SoSe 1895, rekonstituiert 	(13) Heidelberg	<ul style="list-style-type: none"> → 1873, <i>Gründung Seminar</i> • 19.11.1880, gestiftet 09.11.1881, Beitritt CV • WiSe 1904/05 Austritt CV
(5) Kiel	<ul style="list-style-type: none"> • 05.05.1877, gestiftet • 28.08.1881, Beitritt CV → 1885, <i>Gründung Seminar</i> • 12.05.1893, suspendiert • [SoSe 1894?], rekonstituiert 	(14) Königsberg	<ul style="list-style-type: none"> → 1878, <i>Gründung Seminar</i> • 03.02.1881, gestiftet • 18.07.1881, Beitritt CV • WiSe 1901/02, Austritt CV
(6) Gießen	<ul style="list-style-type: none"> • 16.11.1877, gestiftet → 1879, <i>Gründung Seminar</i> • 14.07.1880, Beitritt CV • 10.05.1887, suspendiert • WiSe 1902/03, neugegründet • WiSe 1905/06, Austritt CV 	(15) Bonn	<ul style="list-style-type: none"> → 1878, <i>Gründung Seminar</i> • 15.11.1882, gestiftet 06.06.1883, Beitritt CV 01.08.1891, suspendiert • 02.05.1894, rekonstituiert
(7) Münster	<ul style="list-style-type: none"> • 27.11.1877, gestiftet • 28.07.1879, Beitritt CV (GM) → 1886, <i>Gründung Seminar</i> 	(16) Jena	<ul style="list-style-type: none"> • 18.06.1884, gestiftet • 12.12.1884, Beitritt CV → 1885, <i>Gründung Seminar</i> • SoSe 1886, suspendiert

Ort	Vereinschronologie	Ort	Vereinschronologie
(8) Straßburg	→ 1872, <i>Gründung Seminar</i> • 05.12.1877, gestiftet • 28.07.1879, Beitritt CV (GM) • ab SoSe 1888, suspendiert	(17) Freiburg i.Br.	→ 1874, <i>Gründung Seminar</i> • 23.05.1887, gestiftet • 28.07.1887, Beitritt CV • SoSe 1895, suspendiert
(9) Leipzig	• 28.02.1878, gestiftet • 28.07.1879, Beitritt CV (GM) → 1892, <i>Gründung Seminar</i>	(18) Frankfurt a. M.	→ 1901, <i>Gründung Seminar</i> • 01.11.1913, gestiftet • 15.01.1914, Beitritt CV

Anmerkung: CV = Cartellverband, GM = Gründungsmitglied des Cartellverbands; zusammengestellt nach: Semesterbericht 1879/80-1897, Neuphilologische Blätter 1894-1914, Weimarer Cartellverband 1914, Kalkhoff 2010, 277-285

2.2 Die Rolle der Hochschullehrer

In den meisten Quellen und Darstellungen zur Geschichte der neueren Sprachen an der *Alma mater Lipsiensis* wird die Gründung des lokalen akademisch-neuphilologischen Vereins gleichwohl primär darauf zurückgeführt, dass Anglistik und Romanistik in den späten 1870er Jahren eines Seminars und einer entsprechenden Seminarbibliothek entbehrten. Bereits die 1903 verfasste Leipziger Vereinschronik erklärt, dass der Verein vorläufig beides ersetzen sollte. „Doch wäre dies wohl schwerlich geglückt ohne den tatkräftigen, unausgesetzten Beistand“ des jungen Anglistikprofessors Richard Wülker (1845-1910) und seines Kollegen, Privatdozent Moritz Trautmann (1842-1920) (Seele 1903, 3f.).

Wülker hatte sich im Vorfeld wiederholt in Petitionen an das *Königliche Sächsische Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts* für die Einrichtung eines anglistischen bzw. anglistisch-romanistischen Doppel-Seminars eingesetzt – wohl nicht zuletzt, um den Anforderungen an das mit der sächsischen Lehramtsprüfungsordnung von 1875 eingeführte höhere neusprachliche Lehramt Rechnung zu tragen (vgl. Regulativ 1875).

Auch auf eine von seinen Studenten initiierte und von dreißig Kommilitonen gezeichnete Petition zur Errichtung eines Seminars wird in den Quellen hingewiesen (vgl. Seele 1903, 3f., 6f.). Da das Anliegen – entweder aufgrund des Widerstands des Ministeriums oder des dienstälteren Romanisten Adolf Ebert (1820-1890) (vgl. u. a. Fränkel 1908, 24) – keine Aussicht auf Erfolg hatte, beschloss am 28. Februar 1878, wie es heißt, eine „Versammlung von Studierenden [...] einen wissenschaftlichen Verein für neuere Sprachen zu gründen, der seinen Mitgliedern durch Übungen, Vorträge und eine entsprechende, anzuschaffende Bibliothek den Mangel eines Seminars bis zu dessen Errichtung ersetzen sollte“ (Seele 1903, 7; vgl. Haenicke 1979, 253.) Wülker, dem eine zentrale Rolle bei dieser Gründung zugeschrieben wird, habe außerdem versprochen, „die Bibliothek des Vereins kräftig durch Bücherschenkungen zu unterstützen“ (Seele 1903, 3f.).

Auch an anderen Universitäten erwiesen sich die oftmals noch jungen Hochschul-lehrer der neueren Sprachen als treibende Kraft hinter den Vereinsgründungen. Der Münchner Romanist Hermann Breymann (1842-1910) hatte bereits 1876, ein Jahr nach seiner Berufung, die Einrichtung eines akademisch-neuphilologischen Vereins forciert, um seinen Studenten die Gelegenheit zu bieten,

„nicht nur ihre in den Vorlesungen erworbenen theoretischen Kenntnisse praktisch zu verwerten und zu vermehren, sondern auch ihr Interesse an dem gewählten Fachstudium durch selbstständige Arbeiten auf dem Gebiete der neueren Sprachen und Litteraturen an der Tag zu legen“ (Berichte aus Vereinen 1887, 72; vgl. Weimarer Cartellverband 1914, 119).

In die gleiche Richtung weist auch das Beispiel des Münsteraner Romanisten Gustav Körting (1845-1913), der in den 1860er Jahren selbst zu den ersten Studenten Adolf Eberts in Leipzig gehört hatte. Am 27. November 1877, ebenfalls nur ein Jahr nach seinem Ruf an die Königlich Preußische Theologische und Philosophische Akademie, war der junge Professor an der Gründung des *Akademisch-romanischen Vereins* zu Münster beteiligt (vgl. Weimarer Cartellverband 1914, 84ff.). In seinen 1882 erschienenen *Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen* legt Körting dar, dass

„die neuerdings so ziemlich überall gegründeten neuphilologischen Vereine der Studierenden sich als sehr nützlich erweisen [könnten], indem in ihnen ältere und jüngere Commilitonen sich zusammenfinden, und somit die ersteren auf Grund ihrer längeren Erfahrung und gereiften Einsicht den letzteren Rath zu ertheilen vermögen“ (Körting 1882, 59).

Der Romanist sah die akademisch-neuphilologischen Vereine auch als Mittel der Selbsthilfe innerhalb einer noch im Entstehen begriffenen Disziplin ohne Erfahrungswerte, festes Curriculum und geeignete Studienratgeber und damit als Instrument der Konsolidierung eines neuen Studienfachs sowie als identitätsstiftendes Band einer erst im Entstehenden begriffenen neuphilologischen Studierenden- und Lehrerschaft.

Nicht nur in Leipzig lasen und interpretierten die Vereinsmitglieder – bald unter dem Wahlspruch „Wissenschaft und Freundschaft“ (Weimarer Cartellverband 1914, 105) – verschiedene, meist literarische Texte, hielten Vorträge und Referate, wodurch ihnen „frühzeitig und reichlich Gelegenheit dazu geboten [wurde], neben der Reception auch die Produktivität zu stärken. Neben das wissenschaftliche Verstehen und Wissen [trat] immer mehr auch das wissenschaftliche Können und Schaffen“ (Die wissenschaftlichen Verbindungen 1910, 1). Zudem bildeten sich „neben den wöchentlich zu haltenden Sitzungen noch [semesterbegleitende] Sektionen“ (Seele 1903, 8) zu Sprachwissenschaft und -praxis, die von einzelnen Studenten geleitet und reger besucht wurden. Kurzum: Die Studenten durchliefen im Verein eine wichtige Phase in ihrem akademischen Sozialisationsprozess.

Insgesamt kann in mindestens sechs Fällen eine aktive Rolle von Hochschullehrern bei der Vereinsgründung nachgewiesen werden. Neben München, Münster, Leipzig und Bonn sind in diesem Zusammenhang noch Berlin und Halle-Wittenberg zu nennen (vgl. Weimarer Cartellverband 1914, 52f., 97). Doch auch in den anderen Universitäts- bzw. Hochschulstädten unterstützten viele Hochschullehrer zumindest – mehr oder weniger aktiv – das Vereinsleben. Sie berieten die Studenten bei geschäftlichen Angelegenheiten, spendeten Bücher für die Vereinsbibliothek, nahmen als Zuhörer und Gastredner an Vorträgen und Referaten, aber oftmals auch an geselligen Zusammenkünften und Festveranstaltungen teil. Der Leipziger Anglist Richard Wülker war zudem, wie es in einem Nachruf heißt, stets für die Vereinsmitglieder „zu sprechen, auch zu Zeiten, wo er anderen Besuch ablehnte“ (Andenken 1910/11, 18). Den Quellen ist weiterhin zu entnehmen, dass die Studenten und ‚Alten Herren‘ – jene Mitglieder, die den Vereinen auch nach ihrem Studienabschluss treu blieben – dieser ideellen, praktischen und materiellen Unterstützung durch ihre Hochschullehrer große Bedeutung beimaßen (vgl. Weimarer Cartellverband 1914, 52-125). Die wichtigsten akademischen Förderer wurden daher in der Regel zu Ehrenmitgliedern der Vereine ernannt (vgl. Seele 1903, 63ff.).

Welche Rolle ein Professor in den neuphilologischen Studentenvereinen spielen und in welchem Verhältnis er idealer Weise zu ‚seinen‘ Studenten stehen sollte, skizzierte der Romanist Gustav Körting 1882. Er habe

„[...] die Entwicklung dieser Vereine nach Kräften zu fördern und dahin zu wirken suchen, dass möglichst alle Studierende der Neuphilologie ihnen beitreten. Der Professor sollte, auch wenn er sonst den Qualm der Studentenkneipe meidet, doch von Zeit zu Zeit die Vereinsabende besuchen. Er kann dort im ungezwungenen Gespräche manches Gute und Nützliche sagen, was im officiellen Verkehre zu sagen sich nicht leicht Gelegenheit findet, er kann dort manche irrige Anschauung berichtigen, er kann im guten Sinne seinen Schülern menschlich näher treten und dadurch auf deren Entwicklung und Ausbildung einen nachhaltigeren Einfluss gewinnen, als dies durch das blosse Dociren möglich ist. Ueberhaupt ist der persönliche Verkehr der Docenten mit den Studenten so ungemein fruchtbringend, und zwar für die ersteren so gut wie für die letzteren, dass er gar nicht genug gepflegt werden kann, wobei ja selbstverständlich ist, dass der Docent immer seine Würde und seine Autorität zu bewahren wissen und sich nicht zu einem maître de plaisir oder gar zu einem Kneipburschen degradiren wird.“ (Körting 1882, 59)

In dieser Perspektive lassen sich die akademisch-neuphilologischen Vereine als alternative Lernräume deuten, in denen die symbolische Ordnung des universitären Raums für den Moment unterbrochen, jedoch keinesfalls aufgehoben wurde. Hier begegneten sich die Lehrenden und Studierenden unter anderen Bedingungen als in den Vorlesungssälen der Universitäten – worin, zumindest für einige Studenten, die spezifische Anziehungskraft dieser Vereine bestehen mochte. Vor allem aber dürfte die Vergemeinschaftung in den neuphilologischen Studentenvereinen konstitutiv für

das eingangs erwähnte „Selbstbewußtsein als Profession“ (Christ 2020, 89) gewesen sein – sei es für die angehenden Sprach- und Literaturwissenschaftler, oder, und das war die Mehrzahl, für die künftigen Lehrer der neuen Sprachen im höheren Schulwesen des deutschen Kaiserreichs. Viele von ihnen begegneten sich später auch in den verschiedenen Orts- und Landesverbänden der neuphilologischen Lehrerschaft bzw. dem ADNV, die ihre Blütezeit von der Mitte 1890er Jahre bis 1914 erleben sollten. Anhand des Leipziger Beispiels lässt sich nachvollziehen, dass ehemalige Mitglieder bzw. Alte Herren des Studentenvereins zentrale Akteure in der *Dresdner Gesellschaft für neuere Philologie* (gegr. 1878), dem *Verein für neuere Philologie zu Leipzig* (gegr. 1888) sowie dem *Sächsischen Neuphilologen-Verband* (gegr. 1896) wurden, die ihrerseits innerhalb des ADNV und der neuphilologischen Reformbewegung um 1900 eine Rolle spielten (vgl. Hartmann 1900; Meier 1928; Schleich 2015).

3 Stillstand und Suspensionen (1884 bis 1894)

Auf diese erste Phase, die vielerorts vom Enthusiasmus der beteiligten Studierenden und Lehrenden geprägt war, folgte Mitte der 1880er Jahre eine Zeit des Stillstands (vgl. Weimarer Cartellverband 1914, 41). Zwar war es den Vereinen auch in den ersten Jahren nicht gelungen, die Mehrzahl der Studenten der neueren Sprachen zu einem Beitritt zu bewegen, nun aber sahen sie sich vielerorts mit dem drastischen Rückgang aktiver Mitglieder konfrontiert (vgl. ebd.). Als Ursachen dieser Entwicklung kommen – neben der akademischen Überfüllungskrise seit Mitte der 1880er Jahre (vgl. Titze 1990, 229-262) und dem damit einhergehenden Einbruch der Immatrikulationszahlen (vgl. Weimarer Cartellverband 1914, 41), der sich auch an der Alma mater Lipsiensis bemerkbar machte (siehe Tabelle 2) – noch zwei weitere Faktoren infrage: Zum einen dürfte mancherorts die Gründung bzw. der institutionelle Ausbau neusprachlicher Universitätsseminare eine Rolle gespielt haben. Zum anderen entfaltete der strenge Fokus auf das wissenschaftliche Prinzip – im Vergleich zu alternativen Formen der studentischen Vergemeinschaftung – scheinbar nur eine geringe Anziehungskraft. Und so sahen sich die wissenschaftlichen Vereine zunehmend in Konkurrenz zu korporativen Verbänden, der Freistudentenschaft und anderen Gruppen. Auch Paul Symank, der in Leipzig neuere Sprachen studiert hatte, schloss sich in den 1890er Jahren nicht dem neuphilologischen Studentenverein, sondern der Freistudentenschaft, den sogenannten Leipziger Finken, an (vgl. Wipf 2004). Das Fehlen studentischer Mitglieder führte zwischen WiSe 1885/86 und SoSe 1895, da ohne sie ein aktives Vereinsleben nicht möglich war, zur – meist vorübergehenden – Suspension von insgesamt zehn Vereinen: Betroffen waren Greifswald, Jena, Gießen, Straßburg, Göttingen, Bonn, Königsberg, Berlin, Freiburg. Mit Ausnahme von Jena, Straßburg und Freiburg wurden die Vereine nach einer bis zu einunddreißig Semestern anhaltenden Inaktivität wieder rekonstituiert bzw. neu gegründet, in der Regel geschah dies in den 1890er Jahren (siehe Tabelle 1). Die Höchstzahl von

sechzehn aktiven Vereinen, die dem Cartellverband im Sommersemester 1885 angehörten, sollte allerdings nicht mehr erreicht werden (vgl. Weimarer Cartellverband 1914, 39). Vielmehr wirkten sich die Suspensionen – und die teilweise vollzogenen Auflösungen – „lähmend auf das Leben des Cartellverbandes“ aus (ebd., 42). Der Leipziger Verein war von dieser Entwicklung – ebenso wie die Vereine in München, Münster, Halle-Wittenberg, Heidelberg, Marburg und Königsberg – nicht betroffen. Trotz des massiven Einbruchs bei den Immatrikulationen bewegte sich die Zahl der studentischen Mitglieder weiterhin relativ konstant im niedrigen zweistelligen Bereich. Doch auch hier konnte die Mehrzahl der Studenten nicht erreicht werden (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Zur Mitgliederentwicklung des neuphilologischen Studentenvereins zu Leipzig, 1878-1914 (vgl. Semesterbericht 1879-1897; Neuphilologische Blätter 1897-1914)

Semester	Gesamtzahl Studenten der neueren Sprachen	Vereinsmitglieder										
		Studenten					Berufstätige					
		insgesamt	ordentlich	außer-ordentlich	inaktiv	Anteil Mitglieder an Gesamtzahl der Studenten	Alte Herren	Ehren-Mitglieder	Ehrenverkehrsgäste	weitere Gäste	auswärtige	Anteil berufstätiger Vereinsmitglieder
WiSe 1879/80	124	39	17	16	-	26,6 %	-	6	-	-	-	15,4 %
SoSe 1885	118	89	25	-	-	21,1 %	21	7	-	-	36	71,9 %
SoSe 1890	34	82	13	-	-	38,2 %	39	8	-	-	22	84,1 %
SoSe 1895	66	118	16	-	3	13,6 %	59	8	-	7	25	83,9 %
SoSe 1900	155	161	36	2	13	32,9 %	82	9	4	1	14	68,3 %
SoSe 1905	224	222	26	-	26	23,2 %	125	11	6	12	16	76,6 %
SoSe 1910	408	238	13	-	34	11,5 %	151	14	6	-	26	82,8 %
SoSe 1914	371	258	17	-	24	11,1 %	173	16	5	8	15	84,1 %

Anhand des Leipziger Beispiels wird außerdem deutlich, dass Berufstätige – seit 1880 konnten Mitglieder, die ihr Studium erfolgreich abgeschlossen hatten, dem Verein als sogenannte ‚Alte Herren‘ weiterhin angehören – schon ab Mitte der 1880er Jahre die Mehrzahl der Vereinsmitglieder stellen sollten. Der Anteil der aktiven, studentischen Mitglieder bewegte sich dagegen bald nur noch auf einem

relativ geringen Niveau zwischen 28,1 % (SoSe 1885) und 15,9 % (SoSe 1914). Eine Ausnahme wird in der Statistik lediglich im Sommer 1900 greifbar – sowohl mit Blick auf die Studenten der neueren Sprachen, die bereit waren, sich dem Verein anzuschließen (32,9 %), als auch mit Blick auf den Anteil der studentischen Vereinsmitglieder (31,7 %). Für diesen kurzfristigen Anstieg dürften zwei Faktoren ausschlaggebend gewesen sein: Das vehemente Wachstum der Studentenzahlen nach dem Ende der Überfüllungskrise sowie der Allgemeine Deutsche Neuphilologentag, der im Juni 1900 in Leipzig stattfand und auch die Aufmerksamkeit zahlreicher Studierender für die neuphilologische Vergemeinschaftung geweckt haben dürfte. Wenig später ließen diese Effekte allerdings wieder deutlich nach.

4 (Re-)Konsolidierung und Transformation (1894 bis 1914/1920)

4.1 Korporative Wende

Um dieser kritischen Entwicklung der neuphilologischen Vergemeinschaftung an den Universitäten zu begegnen, schlugen die meisten Vereine in den 1890er Jahren neue Wege ein. Zum einen sollten die Absolventen langfristig gebunden werden, weshalb vielerorts sogenannte ‚Alte Herren-Verbände‘ ins Leben gerufen wurden. In Leipzig fand die Gründung eines solchen Verbands am 8. Juli 1894 statt. Fortan war es, wie es in der Vereinschronik heißt, „beinahe ausgeschlossen“, dass Ehemalige dem Verein nach ihrem Studienabschluss den Rücken kehrten (Seele 1903, 27; vgl. Gründung 1894/95, 119). Außerdem wurde vielerorts das wissenschaftliche Programm der Vereine erweitert, um auch Studenten angrenzender Fächer anzusprechen. In Leipzig erweiterte man das thematische Spektrum bereits 1885 um die deutsche Philologie (vgl. Seele 1903, 17). Zu den Sektionen des Vereins, die sich zunächst dem Studium des Neufranzösischen, Altfranzösischen, Neuenglischen, Altenglischen und Angelsächsischen gewidmet hatten, traten in Leipzig Italienisch (zuerst SoSe 1888), Altgriechisch (zuerst WiSe 1888/89), Latein (zuerst SoSe 1889) und Gotisch (erstmal WiSe 1889/90) (vgl. Seele 1903, 20-22).

In den Quellen wird zudem greifbar, dass die neuphilologischen Studentenvereine in den 1890er Jahren von ihrer Gründungs-idee, dem Primat des wissenschaftlichen Prinzips, zunehmend Abstand nahmen. Während in den 1870er und 1880er Jahren ein Studium der neueren Philologie oftmals als „einzige Bedingung für die Mitgliedschaft in vielen neuphilologischen Vereinen“ galt und „selbst Angehörige anderer studentischer Verbindungen ohne weiteres Aufnahme“ finden konnten, empfanden nachrückende Studentengenerationen dies, unter dem Eindruck populärerer Formen der studentischen Vergemeinschaftung, insbesondere des Ver-

bindungswesens, zunehmend als „ungesunde[n] Zustand“ – und forcierten seit den 1890er Jahren die Einführung korporativer Elemente in das Vereinsleben (Weimarer Cartellverband 1914, 101). Dieser Wandel war zunächst stark umstritten. So herrschte in Leipzig noch in den 1880er Jahren „eine stark antikorporative Stimmung“ und Anträge, die in dieser Zeit auf die Einführung korporativer Elemente, wie das Tragen von Bier- und Weinzipfeln, zielten, wurden wiederholt abgewiesen (Weimarer Cartellverband 1914, 101). Es nimmt daher nicht Wunder, dass es, als sich in den späten 1880er- und frühen 1890er Jahren Mehrheiten für korporative Ansätze abzuzeichnen begannen, nicht nur in Leipzig zu Konflikten zwischen aktiven Vereinsmitgliedern, Alten Herren und Hochschullehrern kam. Vor allem die nachrückenden Studentenjahrgänge waren zunehmend an einer korporativen Ausrichtung interessiert. Gleichwohl wird in der Leipziger Vereinschronik darauf hingewiesen, dass zumindest der Anglist Wülker in keiner

„seiner zahlreichen Kneipreden [...] jemals den Verein oder die Verbindung gewarnt hätte, auf dem betretenen Wege weiterzuschreiten. Er faßte unsere neuen Tendenzen so auf, wie wir sie aufgefaßt wissen wollten: als einzelne Anpassungen an neue Verhältnisse bei unentwegter Festhaltung der alten Grundsätze.“ (Zum Andenken 1910/11, 166)

Zu den angesprochenen „Tendenzen“ zählte u. a. die Einführung von korporativen Praktiken und Symbolen wie Duz-Komment (WiSe 1888/89), also die gemeinsame Anrede beim Vornamen, Vereinszirkel (SoSe 1891), Bierzipfel und Fuchsstunden für Neu-Mitglieder (WiSe 1893/94). Den Übergang zum „streng korporativen Prinzip“ (ebd.) vollzog man in Leipzig in den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts, als Burschenkonvente (SoSe 1898) und Fechtböden (WiSe 1898/99) Teil des Vereinslebens wurden. Am 1. Mai 1900 trat man zu diesem Zweck außerdem unter den Waffenschutz einer Landsmannschaft, da der Verein selbst noch keine pflichtschlagende Verbindung war (vgl. Seele 1903, 32; Weimarer Cartellverband 1914, 103f.).

Die korporative Ausrichtung mitsamt ihrer identitätsstiftenden Symbolik sollte sowohl in die Universitätsöffentlichkeit als auch nach innen wirken, um die Anziehungs- und Bindekraft der Vereine zu erhöhen. In diesem Zusammenhang war man auch um die engere Anbindung an andere wissenschaftliche Korporationen der sächsischen Landesuniversität bemüht, damit „der Verein durch sein inneres Vereinsleben, seine äußere Stärke und durch sein gesellschaftliches Auftreten den ersten Platz unter den wissenschaftlichen Vereinen Leipzigs“ erringen könne (Weimarer Cartellverband 1914, 103f.). Ende der 1890er Jahre forcierten die Studenten der neueren Sprachen daher u. a. die Gründung des Leipziger *Verbands Wissenschaftlicher Korporationen* (vgl. Weimarer Cartellverband 1914, 103).

Die wissenschaftliche Arbeit wollten die Seminare gleichwohl nicht aufgeben. Ab 1894 fanden in Leipzig während der Vorlesungszeit sogar zwei Versammlungen in der Woche statt: Die eine, meist samstags durchgeführte Sitzung zerfiel in einen

geschäftlichen und einen „gemütlichen Teil“. Die andere war „der Wissenschaft gewidmet und [wurde] ausgefüllt durch Vorträge, Referate, Lektüre und Diskussionen“ (Seele 1903, 26). Der Fokus richtete sich von nun an eher auf die gemeinsame Lektüre und Diskussion meist französischer und englischer Schriftsteller, während wissenschaftliche Vorträge nurmehr einmal im Monat gehalten wurden. Die Aufgaben der Seminare, die inzwischen an den meisten Universitäten eingerichtet worden waren, sollten, wie der Leipziger Student Ernst Bacmeister betont, nicht mehr übernommen werden: „[...] lassen wir den Seminarien, was der Seminarien ist, d. h. die Förderung des Fachstudiums durch Vorträge und praktische Übungen; geben an mancherlei Sektionen ab“. Selbst die „wissenschaftlichen Sitzungen“ der Vereine bräuchten, „wenn auch nicht mit dem Namen ‚gemütlich‘ belegt, wie die Kneipen, [...] deshalb doch nicht eben das Prädikat ‚ungemütlich‘ zu verdienen“. Dies bleibe vielmehr den Doktorarbeiten vorbehalten, „die zu lesen er niemand verpflichte, den er liebt“ (Bacmeister 1896/97, 210).

Die Neuausrichtung der neuphilologischen Studentenvereine von wissenschaftlichen Vereinen zu eher korporativen Verbänden dürfte auch dazu geführt haben, dass trotz der Einführung des regulären Frauenstudiums im frühen 20. Jahrhundert – in Leipzig 1906 – keine Studentinnen als Mitglieder aufgenommen wurden.

Der hier skizzierte Wandel zu korporativen Formen schlug sich nicht zuletzt in der Namensgebung der meisten Vereine nieder: Nachdem sich der *Akademische Verein für neuere Philologie* zu Leipzig bereits im Februar 1895 in *Akademisch-Neuphilologischer Verein* umbenannt hatte, trat er ab Sommersemester 1908 als *Akademisch-Neuphilologische Verbindung* in Erscheinung. Dass sich der Wandel häufig zulasten der wissenschaftlichen Tätigkeit durchzusetzen schien, führte, verschärft durch die von Ort zu Ort unterschiedliche Geschwindigkeit und Reichweite der Transformation, überdies zu Kontroversen innerhalb der Ortsvereine sowie des Cartellverbands und zu Beginn des 20. Jahrhunderts schließlich zum Ausschluss bzw. Austritt der Vereine in Gießen, Königsberg, Heidelberg und Göttingen aus demselben.

4.2 Neuphilologische Blätter (1894-1920) und Cartell-Tage (1898-1914) als Foren von neuphilologischer Vergemeinschaftung und Reformdiskurs

In den 1890er Jahren vollzog sich allerdings nicht nur eine Transformation der Vereine, sondern auch die Vernetzung auf Verbandsebene wurde ausgebaut. Eine zentrale Rolle spielten hierbei die *Neuphilologischen Blätter* sowie die Cartell-Tage, bei deren Einrichtung die Leipziger Studenten und Alten Herren jeweils in führender Weise agierten.

Am 20. Januar 1894 – wenige Monate nach dem ersten Heft der *Neueren Sprachen*, dem wichtigsten Organ des *Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbands* – erschien die erste Ausgabe der *Neuphilologischen Blätter*, die sich, wie ihr Unterti-

tel herausstrich, als *Organ des Cartell-Verbandes Neuphilologischer Vereine Deutscher Hochschulen* verstanden. Ihre Gründung, die auf einen Vorschlag des Leipziger Vereins zurückging, zielte darauf, zwischen den einzelnen Mitgliedsvereinen

„einen regen Gedankenaustausch zu fördern, und den Cartell-Verband dadurch immer mehr und mehr zu einem festen, in sich geschlossenen Ganzen zu gestalten. Fragen und Angelegenheiten, die das Studium der Neueren Philologie und das Leben der Vereine betreffen, soll[t]en darin angeregt und erörtert werden“ (Zeiss 1894, 1).

Von Beginn an formulierten die Herausgeber auch den Anspruch, über die „Vorgänge und Ereignisse [...] an ausländischen Hochschulen und das ausländische Studentenleben“ informieren zu wollen (ebd.). Gleichwohl hatten die *Neuphilologischen Blätter*, die in den ersten Jahren von Leipziger und Marburger Studenten herausgegeben wurden, mit Startschwierigkeiten zu kämpfen. Nicht alle Ortsvereine wollten sich dem Leipziger ‚Projekt‘, das bis zum Sommersemester 1897 immerhin in Konkurrenz zum Semesterbericht des Cartellverbandes erschien, vorbehaltlos anschließen. Da aber bald alle aktiven und inaktiven Mitglieder des Cartellverbandes verpflichtet waren, die *Neuphilologischen Blätter* zu beziehen, bilden sie eine sehr aufschlussreiche Quelle zu vereins- bzw. kartellinternen Positionen und Befindlichkeiten (vgl. Weimarer Cartellverband 1914, 43).

Die unruhigen Anfangsjahre der Zeitschrift fanden ein Ende, als im Herbst 1899 mit Moritz Goldschmidt ein Alter Herr des Bonner Vereins die Funktion des Herausgebers übernahm. Goldschmidt, der jüdischen Glaubens war, wirkte nach seinem Studium fernab jeder Universitätsstadt als Oberlehrer und zeichnete schlussendlich bis zu seinem Tod 1919 für die Herausgabe der *Neuphilologischen Blätter* verantwortlich. Unter seiner Ägide nahm das Erscheinungsbild der monatlich erscheinenden Zeitschrift endgültig feste Formen an: Neben „Nachrichten aus dem Cartell-Verbande“, Berichten von Neuphilologen- und Philologentagen, Personalien und „Hochschulsnachrichten“, gehörten regelmäßige Beiträge zu „Studium und Unterricht“ der neueren Sprachen, aber auch die „Literarische Rundschau“ sowie die „Bücher- und Zeitschriftenschau“ zu den festen Rubriken (vgl. *Neuphilologische Blätter* 1899-1914). Damit nahmen nicht nur die Alten Herren, sondern gerade auch die organisierten Studenten der neueren Sprachen seit Mitte der 1890er Jahre sowohl an verbandsinternen Debatten – u. a. zur allmählichen Durchsetzung des korporativen Prinzips – als auch zunehmend an jenem neuphilologischen Diskurs teil, der auf den *Allgemeinen Deutschen Neuphilologentagen* und in den einschlägigen Periodika, Orts- und Landesverbänden der Lehrer und Hochschullehrer der neueren Sprachen – sowie zunehmend auch in einem internationalen Rahmen – stattfand. Auch in den *Neuphilologischen Blättern* befassten sich Autoren wiederholt mit Fragen der neusprachlichen Reformbewegung, dem Stand und möglichen Reformen des neusprachlichen Studiums, der anschließenden Probezeit im höheren Lehramt und des Unterrichts. In diesem

Zusammenhang wurde auch die transnationale Bildungsmobilität – das heißt: die Vorbereitung, Durchführung und Ziele von Auslandssemestern, Ferienkursen und Studienreisen – angehender Neuphilologen diskutiert. In einem Titel-Beitrag *Ueber den Unterricht und das Studium des Französischen* von Ernst Bacmeister aus Leipzig spiegelte sich bereits 1894 eine zunehmende Sensibilisierung für Fragen der Schulpraxis und – damit einhergehend – eine kritische Reflexion des Universitätsstudiums. So heißt es:

„Leider sind die Fragen des praktischen Schulunterrichtes viel zu wenig von dem akademischen Katheder herab erörtert worden. Man fühlte, dass mehr geleistet werden könnte, aber noch sind die wenigen Vorschläge, Veränderungen des Studiums der modernen Sprachen betreffend, nicht zum Durchbruch gekommen. Der akademisch Gebildete muss die Sprache, die er lehrt, auch in jeder Beziehung voll beherrschen. Doch dieses so natürlichen Zieles ist man sich bis jetzt kaum bewusst geworden. Es muss daher weit mehr als bisher für die praktische Ausbildung der Studierenden der neueren Sprachen gesorgt werden, wie es doch auf allen anderen Gebieten schon längst geschieht. Das Studium soll die unmittelbare Vorbereitung auf den künftigen Beruf als Lehrer geben. Was können die Neuphilologen von ihren unter Aufwand der ganzen geistigen Kraft hier aufgespeicherten Kenntnissen später verwerten? Herzlich wenig! [...] Darum noch einmal: Theorie und Praxis müssen auf der Universität Hand in Hand gehen“ (Bacmeister 1894, 99f.).

Im selben Jahr, 1894, wurde an der sächsischen Landesuniversität Leipzig ein Praktisch-Pädagogisches Seminar mit einer neusprachlichen Abteilung unter Leitung des Gymnasiallehrers Martin Hartmann eingerichtet. Später, in den 1900er Jahren, ergriffen die *Neuphilologischen Blätter* in Auseinandersetzung mit Eduard Koschwitz' reformkritischer *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* mehrfach Partei für die neusprachliche Reformbewegung.

Kurzum: Es war den Verantwortlichen vermutlich daran gelegen, dass die Studenten durch die Berichterstattung und die Meinungsbeiträge der *Neuphilologischen Blätter* den neuphilologischen Diskurs rezipieren und zu ihm Position beziehen konnten. Dass die Zeitschrift auch ihre studentischen Leser und Leserinnen an den neuphilologischen Diskurs herangeführt hat, dürfte auch eine Rolle bei der Konstruktion eines idealtypischen Selbstbildes der angehenden Lehrer (vor dem Ersten Weltkrieg auch Lehrerinnen) der neueren Sprachen gespielt haben (vgl. Lehrer 1896/96, 79ff.).

Darüber hinaus sollte nicht nur mit den *Blättern*, sondern auch mit der Einrichtung von Cartell-Tagen der Austausch unter den Mitgliedsvereinen ab den 1890er Jahren intensiviert werden. Erste Vorschläge wurden bereits 1895 diskutiert. Die Initiatoren um den Leipziger Studenten Erich Michael wollten den Mitgliedern ermöglichen, sich „unter einander zwanglos über einige Anträge [...] oder über Bedenken, die ihnen über dies oder das im Cartell-Verband gekommen sind, auszusprechen und ihre Meinungen zu äussern“ (Michael 1894/95, 113f.). Neben

verbandsinternen Themen wurden, in Anlehnung an die *Allgemeinen Deutschen Neuphilologentage*, allerdings auch schul- und hochschulpolitische Themen, auch hier insbesondere die Weiterentwicklung bzw. Reform des neusprachlichen Studiums und Lehramts, diskutiert. Der erste Kartelltag fand, da der Impuls wieder einmal von Studenten der sächsischen Landesuniversität ausgegangen war, im Juni 1898 in Leipzig statt. Ab der vierten Ausgabe 1901 tagte das Kartell aber überwiegend in Weimar, weshalb der Verband, dem „Bedürfnis einer gemeinsamen Bezeichnung“ folgend, bald in *Weimarer Cartellverband* umbenannt wurde (Weimarer Cartellverband 1914, 45).

5 Schluss

Der Krieg unterbrach im Sommer 1914 die meisten Tätigkeiten des Kartells und der verbliebenen Mitgliedsvereine. Doch auch nach seinem Ende sollte aufgrund der geringen Nachfrage und der infolge von Nationalismus und Kriegspropaganda – zumindest vorläufig – schwierigen Lage der neueren Sprachen nicht an die Aktivitäten der Vorkriegszeit angeknüpft werden. Über Pfingsten 1920 fand in Göttingen schließlich der letzte von insgesamt vierzehn Kartelltagen statt. Auf ihm wurde die „Verschmelzung“ des *Weimarer Cartellverbands* (W. C. V.) mit dem 1884 gegründeten *Naumburger Kartellverband* historisch-philologischer Vereine (N. K. V.) zum *Göttinger Kartell* wissenschaftlicher Verbindungen an deutschen Hochschulen beschlossen (Großer 1919/20, 210), der sich seinerseits am 18. Januar 1926 mit dem *Leuchtenburgbund* (LB) zum *Dornburg-Kartell* zusammenschließen sollte, um 1933 wiederum im *Deutschen Wissenschaftler-Verband* aufzugehen. Die Gründung des *Göttinger Kartells* 1920 bedeutete zugleich auch das Ende der *Neuphilologischen Blätter* (vgl. An unsere Bezieher 1919/20, 281f.). Die meisten der noch verbliebenen Ortsvereine gingen in allgemeinen wissenschaftlichen oder nicht-wissenschaftlichen Verbindungen auf. In Leipzig wählte man für diese allgemeinwissenschaftliche Verbindung, in Anlehnung an die Pleiße, den Namen *Plessavia*.

In den drei bis vier Jahrzehnten ihres Bestehens hatten die neuphilologischen Studentenvereine entscheidenden Anteil an der Konstitution einer neuphilologischen Studentenschaft an den deutschen Universitäten und können damit, zumindest für die erste Phase ihres Bestehens, auch als ein Baustein bei der Konsolidierung von Anglistik und Romanistik als Studienfächer an den deutschen Universitäten gedeutet werden. Nicht zuletzt das frühe Engagement mehrerer Hochschullehrer weist in diese Richtung. Die *Neuphilologischen Blätter* führten ihre Mitglieder seit Mitte der 1890er Jahre zudem an den Diskurs der neuphilologischen Lehrerschaft heran und damit über den engeren Gesichtskreis fachwissenschaftlicher Inhalte des neusprachlichen Studiums in den zeitgenössischen Diskurs um das neusprach-

liche Lehramt ein. Ihnen ist daher, wie den neuphilologischen Lehrervereinen, ihren Tagungen und Periodika, auch eine zentrale Bedeutung für die Herausbildung des Typus des modernen Lehrers der neueren Sprachen an den höheren Schulen des deutschen Kaiserreichs beizumessen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Gedruckte Quellen

- Zum Andenken an Professor Wülker (1910/11). In: Neuphilologische Blätter 18 (2), 165-167.
- An unsere Bezieher (1919/20). In: Neuphilologische Blätter 27 (12), 281-282.
- Bacmeister, Ernst (1896/97): Die Vorträge und Debatten in unseren Vereinen. In: Neuphilologische Blätter 3 (9), 209-212.
- Bacmeister, Ernst (1894): Ueber den Unterricht und das Studium des Französischen. In: Neuphilologische Blätter 1 (5), 97-100.
- Berichte aus Vereinen: München (1887). In: Neuphilologisches Centralblatt 1 (2), 72-75.
- Fränkel, Ludwig (1908): Adolf Ebert, der Literarhistoriker. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte der neueren Philologie. Teil 2, Programm der Kgl. Ludwigs-Kreisrealschule in München, veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1907/08. München: Carl Gerber.
- Großer, Helmuth (1919/20): Die Verschmelzung des W. C. V. und N. K. V. Pfingsten 1920. In: Neuphilologische Blätter 27 (9/10), 210-211.
- Gründung eines A.-H.-Verbandes (Leipzig) (1894/95). In: Neuphilologische Blätter 2 (6), 119.
- Hartmann, K.A. Martin (1900): Chronik des Vereins für neuere Philologie zu Leipzig. Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung.
- Körting, Gustav (1882): Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen. Heilbronn: Gebr. Henninger.
- Der Lehrer der neueren Sprachen (1895/96). In: Neuphilologische Blätter 3 (4), 79-81.
- Meier, Konrad (1928): Die Dresdner Gesellschaft für neuere Philologie, 1878-1928. Bericht zur goldenen Jubelfeier. Dresden: Akzidenz-Druckerei.
- Michael, Erich (1895): Vorschläge zur Begründung eines Cartell-Tages. In: Neuphilologische Blätter 2 (6), 113-114.
- Neuphilologische Blätter. Organ des Cartell-Verbandes Neuphilologischer Vereine Deutscher Hochschulen 1-27 (1894-1919/20).
- Regulativ, die Prüfungen für die Candidaten des höheren Schulamts betreffend, vom 06. August 1875, in: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Königreich Sachsen, Dresden 1875, 297-312.
- Seele, Wilhelm (1903): Chronik des Akademisch-Neuphilologischen Vereins zu Leipzig. Leipzig: Oswald Schmidt.
- Semesterbericht des Cartellverbandes neuphilologischer Vereine deutscher Hochschulen (1879/80-1897).
- Statuten für den Cartellverband neuphilologischer Vereine deutscher Hochschulen (1880). In: Semesterbericht des Cartellverbandes neuphilologischer Vereine deutscher Hochschulen, WiSe 1879/80, Berlin: H. S. Hermann, 5-7.
- Der Weimarer Cartellverband 1879-1914 (1914). Leipzig-Reudnitz: August Hoffmann.
- Die wissenschaftlichen Verbindungen an deutschen Hochschulen (1910). In: Mitteilungen des Arbeitsausschusses zur Gründung eines Reichsverbandes wissenschaftlicher Verbindungen, 1 (3), 1f.
- Zeiss, Karl (1894): Zweck und Ziel der Neuphilologischen Blätter, ein Aufruf an die Mitglieder der C. V. In: Neuphilologische Blätter 1 (1), 1.

Literatur

- Christ, Herbert (2020): Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum. Von den Anfängen bis 1914. Eine Einführung. Mit einem Vorwort und einem Nachtrag (1995-2020) von Franz-Joseph Meißner. Gießen: Justus-Liebig-Universität.
- Christmann, Hans Helmut (1985): Romanistik und Anglistik an der deutschen Universität im 19. Jahrhundert. Ihre Herausbildung als Fächer und ihr Verhältnis zu Germanistik und klassischer Philologie. Stuttgart: Steiner.
- Fränkel, Ludwig (1908): Adolf Ebert, der Literarhistoriker. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte der neueren Philologie. Teil 2, Programm der Kgl. Ludwigs-Kreisrealschule in München, veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1907/08, München: Carl Gerber.
- Finkenstaedt, Thomas & Haenicke, Gunta (1994): Gutachten des Prof. Tobler in Berlin betreffend die Vorschläge des Prof. Stengel in Marburg wegen Gründung von Universitätsseminarien für romanisch-englische Philologie. In: Richard Baum & Klaus Böckle & Franz J. Hausmann & Franz Lebsanft (Hrsg.): *Lingua et Traditio. Geschichte der Sprachwissenschaft und der neueren Philologien. Festschrift für Hans Helmut Christmann zum 65. Geburtstag.* Tübingen: Narr, 481-488.
- Grunewald, Michel (2013): Der Allgemeine Deutsche Neophilologen-Verband und Frankreich. In: Ders., Hans-Jürgen Lüsebrink, Reiner Marcowitz & Uwe Puschner (Hrsg.): *Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert – Akademische Wissensproduktion über das andere Land.* Bd. 3: Die Institutionen. Bern/Berlin/Frankfurt/M.: Peter Lang, 17-32.
- Haenicke, Gunta (1979): Zur Geschichte der Anglistik an deutschsprachigen Universitäten 1850-1925 (Augsburger I-und-I-Schriften 8): Universität Augsburg.
- Kalkhoff, Alexander M. (2010): Romanische Philologie im 19. und 20. Jahrhundert. Institutionengeschichtliche Perspektiven. Tübingen: Narr.
- Kalkhoff, Alexander M. & Wolf, Johanna (2014): Kontingenz: Zufall und Kalkül. Zur Fachgeschichte der Romanischen Philologie (1820-1890). In: Wulf Oesterreicher & Maria Selig (Hrsg.): *Geschichtlichkeit von Sprache und Text: Philologien – Disziplingenese – Wissenschaftshistoriographie.* Paderborn: Brill, 131-152.
- Klippel, Friederike (2018): Die Neueren Sprachen (1894 bis 1900): Schwerpunkte des Reform-Diskurses. In: Hélène Martinez & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart.* Festschrift für Marcus Reinfried. Tübingen: Narr Francke Attempto, 175-208.
- Schaefer, Ursula (2017): Romanistik und Anglistik im 19. Jahrhundert: Kontingenzen und Notwendiges. In: *Grazer Linguistische Studien* 87, 57-77.
- Scherrer, Carl-Hans (1975): Die akademisch-wissenschaftlichen Vereine im 19. Jahrhundert. Gründe ihres Entstehens, ihr Leben und ihr Schicksal. In: *Einst und Jetzt. Jahrbuch des Vereins für corpsstudentische Geschichtsforschung* 12, 131-147.
- Schleich, Marlis (2015): Geschichte des internationalen Schülerbriefwechsels: Entstehung und Entwicklung im historischen Kontext von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg. Münster: Waxmann.
- Schulze, Friedrich & Szymank, Paul (1910): *Das Deutsche Studententum von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart.* Leipzig: K. Voigtländer.
- Titze, Hartmut (1990): *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wipf, Hans Ulrich (2004): *Studentische Politik und Kulturreform. Geschichte der Freistudenten-Bewegung, 1896-1918 (Archiv der Deutschen Jugendbewegung 12).* Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Autor

Reimer, Martin, M. A.

Technische Universität Dresden

Arbeit- und Forschungsschwerpunkte:

Historische Bildungsforschung, insb. Geschichte des neusprachlichen Lehramts bzw. der Neuphilolog*innen in transnationaler Perspektive; Public History und Geschichtsdidaktik, insb. populäre Medien der Geschichtskultur in der historischen Bildung; Transnationale bzw. Globalgeschichte Sachsens

Anschrift:

TU Dresden

Philosophische Fakultät

Institut für Geschichte

Professur für Neuere und Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte

01062 Dresden

E-Mail-Adresse: Martin.Reimer@tu-dresden.de

Antonin Dubois

Die universitäre Bildung ergänzen. Formen der Selbstbildung in den deutschen und französischen Studentenorganisationen vor dem Ersten Weltkrieg

1 Einleitung

Während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die europäischen Universitäten zu immer stärker spezialisierten Forschungs- und Lehranstalten. Adolf von Harnack in seinem 1905 publizierten und seitdem immer wieder zitierten Aufsatz zur *Wissenschaft als Großbetrieb* und noch mehr Max Weber in seinem bekannten Konferenzbeitrag von 1917 (publiziert 1919) zur *Wissenschaft als Beruf* hatten bereits auf diese Dynamik deutlich hingewiesen (vgl. Harnack 1996; Weber 1992). Diese wurde seitdem in der Geschichtsschreibung von zahlreichen Studien nachgewiesen (für europäische historische Vergleiche und Perspektiven vgl. Rüegg 2004; Anderson 2004). Die wissenschaftliche Spezialisierung gliederte sich in einen allgemeineren Prozess der Veränderung der Universitäten und ihrer sozialen und professionellen Rolle ein, den Fritz K. Ringer „*educationalization of the occupational system*“ (Ringer 1992, 30, Hervorhebung i. O.) genannt hat. Als Hauptmerkmale dieses Wandels des Hochschulwesens können das Wachstum der Studierendenanzahl sowie gewisse soziale, nationale und geschlechtliche Differenzierungen der Studierenden, Anstieg der Zahl der universitären Lehrkräfte und insbesondere der nicht festangestellten Lehrkräfte, Ausbau neuer Fakultäten, Seminare und Institute sowie Entwicklung, Professionalisierung und Internationalisierung der spezialisierten Forschung genannt werden.

Einige Zahlen zu Deutschland und Frankreich, zwei der wichtigsten Universitätsländer in den vier Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg, können einleitend diese Entwicklung unterstreichen. Im Jahr 1864 gab es an deutschen Universitäten insgesamt 1.474 Lehrkräfte, darunter 723 ordentliche Professoren (49%), 1910 waren es 3.493, davon 1.236 Ordinarien (35,4%). In Frankreich betrug 1865 die Gesamtzahl der Universitätslehrkräfte 635 Personen, darunter 369 Professoren (58,1%); 1919 waren es 2.200, darunter 756 Professoren (34,4%). Von 1875 bis 1914 stieg die Zahl der an französischen Universitäten immatrikulierten Studierenden von 9.299 auf 42.037 (+ 352%), an deutschen Universitäten von 16.624

auf 56.172 (+ 238%) (vgl. Weisz 1983, 318; Ringer 1988, 94; Dubois 2021a, 98-101). Hinzu kamen verschiedene andere höhere Lehranstalten wie die *grandes écoles* in Frankreich und die Technischen Hochschulen in Deutschland.

Diese tiefen Veränderungen wurden oft in Bezug auf die Professorenschaft und auf die Wissenschaften, hingegen kaum für die Studierenden und ihre Studienbedingungen untersucht. Dieser Frage widmet sich der vorliegende Beitrag in deutsch-französischer vergleichender Perspektive. Eine durch die Studierenden gemeinsam organisierte, die universitären Lehrveranstaltungen ergänzende Bildung nahm sehr konkrete Formen an, spiegelte sich aber auch in einem besonderen Verhältnis zum Studium und zur akademischen Bildung wider. Der Begriff „Selbstbildung“ soll daher im Folgenden in diesem breiten Sinne verstanden werden. Er bezieht sich daher nicht im Speziellen auf die philosophischen und pädagogischen Theorien, die um 1900 insbesondere in Deutschland um die Jugendbewegung weit verbreitet waren – und die oft von „Erziehung“ statt von „Bildung“ sprachen.¹ Vielmehr beschreibt er generell alle Bildungsinitiativen der Studierenden. Mit diesem Thema soll ein Teil einer breiteren Lücke im Forschungsstand geschlossen werden, die im Folgenden dargestellt wird.

Der Historiker Christopher Dowe stellte 2007 fest, dass „die Geschichte des Lehrens und Lernens an den Universitäten des deutschen Kaiserreichs in weiten Teilen noch zu schreiben“ (Dowe 2007, 58) sei. Diese Einschätzung ist immer noch zutreffend. Vielmehr: Sie kann, insbesondere bezüglich der Studierenden und ihrer Arbeit an der Universität, auf einen längeren Zeitraum und auf andere europäische Länder übertragen werden. Trotz zahlreicher Werke zur Universitätsgeschichte des 19. und frühen 20. Jahrhunderts fehlen bislang für diese Periode Studien zu konkret vermittelten Inhalten des Studiums,² zu seiner Bedeutung für die Studierenden sowie zu seinen praktischen Bedingungen und Formen. Das Lernen zu Hause oder in der Universitäts- bzw. Seminarbibliothek,³ alleine oder mit Kommiliton*innen, mit gekauften oder ausgeliehenen Büchern (und mit welchen Büchern),⁴ der Kauf anderer Materialien (besonders für Studierende der Naturwissenschaften und der Medizin), die Vorbereitung auf die Prüfungen, das Verfassen schriftlicher Hausarbeiten und das Halten mündlicher Vorträge, das Verhältnis zu den Dozenten: Es sind alles essentielle Elemente des studentischen Lebens, die aber kaum erforscht wurden.⁵ In der französischen Univer-

1 Vergleiche im Allgemeinen Herrmann 1991 und im Besonderen zur (studentischen) Jugendbewegung Bias-Engels 1988; Wipf 2004; Werner 2006.

2 Zur Benutzung von Vorlesungsskripten in Frankreich vgl. Waquet 2022.

3 Zur schwierigen Etablierung von Universitätsbibliotheken in Frankreich im 19. Jahrhundert vgl. Renoult 2017.

4 Siehe dazu das Fallbeispiel zum Schüler Émile Durkheims und zukünftigen Soziologen Marcel Mauss, der zwischen 1890 und 1895 an der Universität Bordeaux studierte: Sembel 2015.

5 Zum Beispiel wurden diese Fragen überhaupt nicht in Prüll u. a. 2019 berücksichtigt. Dieser Sammelband hatte den Anspruch, die Bilanz der jungen deutschen Universitätsgeschichtsschreibung zu

sitätsgeschichte sind nur sehr kurze Hinweise auf das Studienangebot und auf lokale Studienbedingungen zu finden (vgl. Condetto 1999; Moulinier 2002). Für Deutschland stellt sich ein zusätzliches Problem: Es gibt eigentlich nur wenige Forschungen zu den Studierenden im Allgemeinen. Die Geschichtsschreibung hat sich weitgehend auf studentische Vereinigungen und Verbindungen konzentriert, was das Interesse für das Studium und die Studienbedingungen noch mehr geschwächt hat. Diese Themen waren bisher kaum Gegenstand der wenigen umfassenderen Publikationen, allerdings in manchen Werken zu den ersten Studentinnen aufgegriffen (vgl. Wipf 2004, 26-28; Levsen 2006, 74-79; Zwicker 2011, 16-37; Glaser 1992; Koerner 1997; Birn 2015). Darüber hinaus erlauben die verfügbaren Quellen nur begrenzt, diese Frage zu erforschen. Silke Möller behandelt die Frage des Studiums in ihrer Untersuchung der Autobiographien von 155 Männern, die während des deutschen Kaiserreichs studiert hatten. Was in ihrem Unterkapitel zu diesem Thema jedoch am auffälligsten ist, ist, dass alle Autoren in einem geläufigen, fast karikaturistischen Ton über ihre Studentenzeit berichteten (vgl. Möller 2001, Kapitel III.2).

Allgemein lässt sich feststellen, dass die Quellenlage zu diesem zentralen Aspekt der Studierendengeschichte besonders ungünstig ist. Die Vorlesungsverzeichnisse weisen zwar auf die Themen der Lehrveranstaltungen hin, sind aber nicht auskunftsfähig, um ihren Inhalt zu erforschen und um die konkrete Lernerfahrung der Studierenden nachvollziehen zu können. Mit Ausnahme des Medizinstudiums – mit dem Physikum in Deutschland, den *concours de l'externat* und *de l'internat* in Frankreich (vgl. Vergez-Chaignon 2002) – und obwohl dieses System sich allmählich veränderte und strenger wurde, insbesondere in den Naturwissenschaften, blieben die Studienpläne vor dem Ersten Weltkrieg sehr frei und enthielten viele Möglichkeiten der individuellen Gestaltung durch die Studierenden. Diese mussten zwar am Ende ihres Studiums Prüfungen bestehen, konnten aber ihre Lehrveranstaltungen relativ frei auswählen und über ihre Zeitpläne selbst entscheiden. Dies galt insbesondere in Deutschland, wo die Lehr- und Lernfreiheit als fundamentales Ideal der Universität bestand, aber auch in anderen Ländern wie Frankreich, wo die Spezialisierung der Wissenschaften deswegen stark kritisiert wurde (vgl. Ringer 1992).

Aus diesen historischen und quellenbedingten Gründen analysiert dieser Beitrag eine andere Seite der intellektuellen Bildung der Studierenden. Er untersucht die Versuche der Studierenden, ihr universitäres Studium durch eigene Bildungsinitiativen zu ergänzen. Durch die Erforschung der Selbstbildungsformen der Studierenden innerhalb ihrer Organisationen, das heißt ihrer Verbindungen und Vereine aller Art, soll analysiert werden, welche Rolle die Allgemeinbildung als Selbstbildung in der studentischen Sozialisation des späten 19. Jahrhunderts spielte. In

ziehen. Siehe in vergleichender Perspektive zu den Curricula: Anderson 2004, Kapitel 7.

der Tat, seien es elitäre Korporationen oder offene Vereine, bildeten die Studentenorganisationen ab dem Ende des 19. Jahrhunderts einen zentralen Ort der studentischen Sozialisation. Doch waren deutsche und französische Studentenorganisationen in ihren Geschichten, Formen, Aktivitäten und Aktionsformen oft sehr unterschiedlich (vgl. Dubois 2021a). Der vergleichende Ansatz muss daher über diese (äußeren) Unterschiede hinausgehen, um den gemeinsamen Anspruch auf Allgemeinbildung der Studierenden beider Länder zu erklären.

Zu diesem Zweck präsentiert der erste Teil des Beitrags die Rahmenbedingungen der Selbstbildung in den Studentenorganisationen beider Länder. Im zweiten Teil wird ein Panorama der bildenden Initiativen und intellektuellen Aktivitäten der deutschen und französischen Studierenden vorgestellt und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Der dritte Teil fokussiert auf Deutschland und analysiert in Abgrenzung zu Frankreich das Verhältnis der sogenannten Freistudenten (vgl. Wipf 2004) zur universitär vermittelten Bildung.

2 Möglichkeiten der studentischen Selbstbildung

Während des 19. Jahrhunderts sollte ein (abgeschlossenes) Hochschulstudium theoretisch einen angesehenen sozialen Status ermöglichen und sichern. Deswegen wurde in den gebildeten Milieus Europas – und noch mehr im Bildungsbürgertum der deutschsprachigen Länder – die Wichtigkeit, ein Hochschulzeugnis zu besitzen, permanent hervorgehoben. So erklärte 1901 ein ehemaliger deutscher Student, zu diesem Zeitpunkt Doktor der Rechte, vor Mitgliedern der *Berliner Freistudentenschaft*: „Der Stand, meine Herren, dem Sie im Leben angehören werden, ist der der akademisch Gebildeten, der ‚studierten Leute‘, wie das Volk ihn nennt“ (Heinzig 1901, 118). In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass die Studierenden sehr wenig über ihr Studium und ihr persönliches Verhältnis zu ihm in ihren Zeitschriften publizierten. Es finden sich nur vereinzelte Aufsätze zum Thema, die dennoch oft wenig aufschlussreich über die tatsächlichen Bedingungen des Studiums sind. So im Fall des Artikels zur Reform des juristischen Studiums eines Mitglieds des nationalistischen und antisemitischen *Kyffhäuser-Verbands der Vereine Deutscher Studenten* (vgl. Roos-Schumacher 1987): „Es entspricht dies ja auch der allgemeinen Meinung unter den Studenten, daß der Jurist nicht viel zu arbeiten brauche“ (Ddt. 1887, 165).

Kollektive Mobilisierungen für die Reform des Studienplans oder gegen eine Studienreform bildeten für die Studierenden die beste – oder zumindest die bevorzugte – Gelegenheit, öffentlich über ihr Studium zu schreiben. Die am stärksten mobilisierten Studierenden der Jahrzehnte vor 1914 waren die Mediziner. In Frankreich existierten *Associations corporatives des étudiants en médecine*, korporative Vereine der Medizinstudierenden, die ab 1902 zunächst in Paris und dann in der Provinz

gegründet wurden und die auf nationaler Ebene organisiert waren. Sie waren die treibende Kraft der Bewegung für eine Reform des Medizinstudiums, verlangten mehr praktische Ausbildung und weniger theoretische Lehre. In Deutschland wurden in den letzten Vorkriegsjahren sogenannte Klinikerschaften, Vereine Medizinstudierenden in höheren (Klinik-)Semestern, gegründet. Die Medizinstudierenden beider Länder zielten in ihren Kampagnen regelmäßig auf die ausländischen (insbesondere russischen und osteuropäischen) Studierenden, deren Zahl und Studienberechtigung sie reduzieren und einschränken wollten (vgl. Peter 2001; Peter u. a. 2002; Moulinier 2007; Dubois 2021a). Während solcher kollektiven Bewegungen formulierten die Studierenden eine andere, politischere Facette ihres Verhältnisses zum Studium als die hier zu untersuchenden Aspekte. Es ging um Konkurrenzängste, nationalistische Vorbehalte und Stereotypisierungen bis hin zu antisemitischen Vorbehalten gegenüber jüdischen Studierenden aus Russland.

In den elitären, auf ihre innere Geselligkeit und Geschlossenheit fokussierten deutschen Verbindungen herrschte meistens ein starker Antiintellektualismus vor, der in der (älteren) Geschichtsschreibung stark kritisiert und manchmal überbetont wurde. Konrad Jarausch fasste in seiner grundlegenden Studie die zeitgenössischen Kritiken gegen die Verbindungsstudenten in drei Hauptmerkmalen zusammen: „Verdummung“ oder „intellectual stultification“, „the social exclusivity, the aristocratic caste spirit“ und „the mindless authoritarianism“ (Jarausch 1982, 235). Die eigentliche Sozialisation, was Jarausch das „hidden curriculum“ nennt, war für die Verbindungsmitglieder nicht die universitäre Bildung, sondern die gegenseitige Erziehung (ein immer wieder gebrauchter Begriff) der ‚Bundesbrüder‘ innerhalb der Korporation (vgl. [o. V.] 1887; Hauptmann & Bärwald 1902). Doch fingen manche Verbindungsstudenten nach 1900 langsam an, der universitären Bildung ein größeres Gewicht beizulegen. So beschlossen die Mitglieder der *Burschenschaft Alemannia zu Bonn* im Sommersemester 1903, ihre vormittägliche Fechtübung eine Stunde früher zu veranstalten, „in der Erwartung, daß das frühe Aufstehen einen etwas regeren Kollegbesuch der jüngeren Semester [d. h. Studenten] herbeiführen werde“ (Oppermann 1925, 106). Diese Wandlung blieb aber auf einige wenige Verbindungen begrenzt.

In zahlreichen anderen Vereinigungen, die am Ende des 19. Jahrhunderts in verschiedenen Formen an fast allen europäischen Hochschulen existierten, wurden hingegen intellektuelle Entwicklung, wissenschaftlicher Austausch, politisch-bürgerliche Bildung und kulturelles Interesse als wesentliche Eigenschaften des Studenten betrachtet, die gefördert werden sollten. Diese Initiativen sollten das Studium der jeweiligen Fachwissenschaft erleichtern und anregen, aber auch – und in gewissem Maße vor allem – die gesamte Bildung des Studenten fördern. Hier ist der männliche Begriff ‚Student‘ wichtig. Auch nach der Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium (vgl. Puche 2022; Birn 2015) und auch wenn Studentinnen an den Aktivitäten mancher studentischer Organisationen teilnahmen, war das Ideal der männlichen Studen-

ten als zukünftigem Mitglied der beruflich-sozialen Elite, als „Männer von Morgen“⁶ (Wiriath 1895, 604), prägend.

Dafür wurden wissenschaftliche Vereine sowie Abteilungen innerhalb größerer Vereinigungen, wie die deutschen Freistudentenschaften oder die französischen *Associations* bzw. *Unions générales des étudiants* (Allgemeinen Studentenvereine), ins Leben gerufen. Spätestens im frühen 20. Jahrhundert besaßen alle *Associations générales des étudiants* eine Abteilung für jede existierende Fakultät (Medizin, Naturwissenschaften, Pharmazie, Literatur- und Geisteswissenschaften, Jura) sowie verschiedene Abteilungen für Sport, Exkursionen und Kultur. Im deutschsprachigen Raum waren die wissenschaftlichen Vereine einer der ältesten Formen von Studentenorganisationen. Sie erfuhren oft einen korporativen Wandel nach 1880 (vgl. Scherrer 1975). Sie umfassten alle Disziplinen von der Theologie über die Neuphilologie bis zur Medizin und gewannen am Ende des 19. Jahrhunderts an Bedeutung. Sie teilten oft dieselben Prinzipien. So setzte sich der im Februar 1879 an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin gegründete *Verein für Naturwissenschaft und Medizin* zum Ziel, unter den Studenten dieser Fächer „das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit zu stärken und das Interesse derselben für ihre Wissenschaft, sowie ihre Kenntnisse in dieser zu fördern“.⁷ Im Januar 1889 existierten an derselben Universität 23 offiziell anerkannte wissenschaftliche Vereine, die 22% der organisierten Studenten (damals durften sich Frauen noch nicht immatrikulieren) versammelten. Im Dezember 1913 existierten noch 20 Vereine, die 32% der organisierten Studierenden versammelten.⁸ Diese Vereine bzw. Abteilungen bildeten den Rahmen, in dem zahlreiche Aktivitäten, Kurse und Arbeitsgruppen veranstaltet wurden. Sie konnten ihre Besonderheiten haben: Zum Beispiel waren einige für alle Studierende offen, andere nur für die Studierenden einer besonderen Fachdisziplin. Sie besaßen aber auch viele Gemeinsamkeiten.

3 Wege der Selbstbildung

Die Selbstbildung der Studierenden innerhalb ihrer Organisationen nahm unterschiedliche konkrete Formen an, deren Grundlagen aber zwischen Frankreich und Deutschland bzw. unter den verschiedenen Arten von Vereinigungen mehr oder weniger geteilt wurden. Vier Aktivitäten sollen im Folgenden diese Tätigkeit verdeutlichen.

6 Alle Übersetzungen aus dem Französischen stammen vom Autor dieses Beitrags. Paul Wiriath wurde für das Jahr 1894 zum Präsidenten der 1884 gegründeten Association générale des étudiants de Paris gewählt, die vor 1914 der wichtigste Studierendenverein Frankreichs war. Er schrieb also diesen Artikel als dessen seit kurzer Zeit ehemaliger Vorsitzender.

7 Statuten-Entwurf, Februar 1879. In: Universitätsarchiv der Humboldt-Universität zu Berlin (UA HUB), R/S 591.

8 Eigene Zählung nach den Listen in: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK), I. HA Rep. 76 Va Sekt. 2 Tit. XII Nr. 17, Bde. 1-3.

Konferenzen und Vorträge zu vielfältigen fachwissenschaftlichen, tagespolitischen und kulturellen Themen wurden von allen Studentenorganisationen veranstaltet, deren Regelmäßigkeit, Inhalte und Ansprüche aber sehr unterschiedlich sein konnten. Entweder trugen die studentischen Mitglieder selbst vor oder Gäste wurden eingeladen, seien es Professoren, Politiker, Anwälte, Mediziner oder Publizisten.⁹ Einige Vereine waren für die hohe Qualität ihrer Vortragsreihen bekannt. Dies war der Fall bei der Heidelberger *Freien Wissenschaftlichen Vereinigung* (FWV), die im Jahrzehnt nach ihrer Gründung 1892 jedes Semester durchschnittlich zwei Vorträge im Monat veranstaltete. Diese Vorträge können in neun Kategorien eingeteilt werden: Philosophie und Theologie, Literatur, bildende Künste, Geschichte, Sozialpolitik, Rechtswissenschaft, Naturwissenschaften, allgemeine Zeitfragen. Oft behandelte Themen waren zum Beispiel im geschichtlichen Bereich die deutsche und die französische Geschichte, mit Vorträgen zu den deutschen Einheitsbestrebungen im 19. Jahrhundert, dem ersten deutschen Parlament 1848, Napoleon, Mirabeau. In den diskutierten Zeitfragen kamen oft das Frauenstudium und Universitätsprobleme vor. Diese Vortragsaktivität hatte einen differenzierten, aber wichtigen Einfluss auf die Mitglieder, wie ein ehemaliges Mitglied in der Festschrift zum zehnjährigen Jubiläum der FWV berichtete. Es stellte nicht nur seine persönliche Erfahrung ausführlich vor, sondern auch den kollektiven intellektuellen Aufruhr:

„Was Gäste und Füchsen¹⁰ bei uns zumeist auffiel und den stärksten Eindruck machte, war nicht die Kneipe, sondern der Vortrag. [...] Unsere Vereinsbrüder, jüngere Alte Herren und einige Male auch Gäste sprachen über einzelne Gebiete der ihnen durch das Studium näher gerückten Wissenschaften oder sonstige Fragen und Erscheinungen [...] Der Eifer und die lange Dauer der Debatten gehörten auch zu unsern Merkwürdigkeiten. [...] Ich höre noch die Stimmen und sehe die leuchtenden Gesichter der Debattierer, wenn gewisse Schlagworte in mir wachgerufen werden wie: Idealismus und Materialismus, Individualismus und soziale Idee, Schönheit und ethischer Gedanke. [...] Die Beteiligung der Vereinsbrüder an den Vorträgen und Debatten war und ist eine verschiedene. Manche brachten von Haus aus einen regen Eifer mit, andere wurden dazu erzogen, viele bekundeten ihre Teilnahme nur durch aufmerksames Schweigen. Der erzieherische Wert wurde aber fast immer allseitig anerkannt.“ (Rieser 1902, 29-32)

Für manche Vereinigungen waren politische Fragen von besonderer Wichtigkeit. Unter 2.875 Vorträgen, die zwischen 1880 und 1914 in den *Vereinen Deutscher Studenten* gehalten wurden, hat Hedwig Roos-Schumacher 1.793 gezählt, die Themen der allgemeinen oder der Wirtschafts- und Sozialpolitik behandelten (62,3%). Zudem hat die Historikerin 220 Vorträge zum sog. „Volkstum“ und 21 zu sog. „Juden- und Rassenfragen“ gezählt (Roos-Schumacher 1987, 71). Oft wurden Ex-

9 Zum Fall der deutschen sozialwissenschaftlichen Studentenvereine vgl. Dubois 2021b.

10 Studenten im ersten Semester, die noch nicht Vollmitglieder waren.

kursionen und Besichtigungen in Verbindung mit oder zusätzlich zu dieser Vortragstätigkeit organisiert. Die *Abteilung für freie und angewandte Kunst* der *Berliner Freistudentenschaft* veranstaltete im Wintersemester 1907/08 zwölf Vorträge zu Themen der Künste, der Technik und des Heimatschutzes sowie 27 Führungen zu Kunstausstellungen, Kirchen, Ateliers und Werkstätten (vgl. Berliner Freie Studentenschaft o. D.). In Frankreich beanspruchten die Studentenvereine ebenfalls „die professionelle Ausbildung ihrer Mitglieder durch die Einrichtung einer Bibliothek, Konferenzen, Exkursionen und wissenschaftliche Besichtigungen oder durch jedes andere als nützlich erachtete Mittel zu erleichtern“ (*Union générale des étudiants de Montpellier* 1907, 1). Seit Gründung der ersten *Associations générales des étudiants* in den 1880er Jahren veranstalteten ihre Mitglieder Konferenzen zu allen möglichen Themen, von der Medizin über koloniale Fragen bis zur Soziologie, von den Natur- über die Rechts- bis zu den Geschichtswissenschaften. Dennoch waren Vorträge und Exkursionen oft unregelmäßig organisiert oder zumindest nicht so strukturiert wie in den deutschen wissenschaftlichen Vereinen.

Die Gründung von Arbeitsgruppen und die Veranstaltung von Kursen waren andere Mittel, um das Studium der Mitglieder und ihr intellektuelles und wissenschaftliches Interesse zu fördern. In den französischen Vereinen übten die Jurastudenten¹¹ das Halten von Plädoyers, um sich auf ihren künftigen Beruf als Rechts- oder Staatsanwalt vorzubereiten. Es wurde ein Fall ausgewählt und zwei Studenten mussten gegeneinander antreten und die gestellte Frage argumentativ stützen oder widerlegen bzw. die Verteidigung oder die Anklage vertreten. Lucien Lamoureux (1888-1970) studierte zwischen 1906 und 1909 an der Pariser Juristischen Fakultät sowie an der 1872 geöffneten privaten *École libre des sciences politiques*. Er war zugleich aktives Mitglied der *Association générale des étudiants de Paris* und hatte an ihrer Juraabteilung teilgenommen. In seinen Memoiren berichtete er von den wöchentlich stattfindenden Plädoyer-Übungen. Sie bildeten für ihn die Möglichkeit, in einer „familiären Atmosphäre“ zu lernen und „als Redner oder als Gegenredner zu sprechen“. Dank dieser Debatten erlernten Lamoureux und seine Kommilitonen die Fähigkeit „in der Öffentlichkeit zu sprechen, eine Rede vorzubereiten, zu improvisieren und den Gegnern zu widersprechen“. Diese Plädoyers waren „eine ausgezeichnete Schule zur Vorbereitung auf die Anwaltschaft und die Politik, die die strengeren und mehr theoretischen Studien erfreulich ergänzte“ (Lamoureux 1969, 42f.). In Europa bildeten vermutlich die studentischen *Debating Societies* in Großbritannien die wichtigsten Schulen der öffentlichen Rede. Politik war oft der zentrale Gegenstand der organisierten De-

11 1914 stellten Frauen nur 0,09% der Studierenden an den französischen Rechtsfakultäten, gegen 10,2% an den Medizinfakultäten und 35,2% an den Fakultäten für Literatur- und Geisteswissenschaften (vgl. Weisz 1983, 246). Französische Frauen durften ab 1900 Anwältinnen werden, hatten aber erst ab 1946 Zugang zum Richteramt. In Deutschland wurde Frauen 1922 der Zugang zu beiden Berufen gestattet.

batten, in denen zwei Studenten mündlich gegeneinander antraten (vgl. Macdonald 2009; Haapala 2012; Dockerill 2018).

Einige französische Vereine boten studienrelevante Kurse für die jüngeren Mitglieder an. Dies war vor allem der Fall bei den Medizinvereinen. Die *Association corporative des étudiants en médecine de Paris* veranstaltete im akademischen Jahr 1910/11 eine Reihe von zwanzig medizinischen Lektionen für Studierende im ersten Hochschuljahr, Konferenzen zur Vorbereitung der beiden schwierigen *concours de l'externat* und *de l'internat* (die ermöglichten, im Krankenhaus während des Studiums zu arbeiten) sowie spezialisierte Vorträge, zum Beispiel für Geburtshilfe oder Augenheilkunde (vgl. [o. V.] 1910). In Deutschland existierten solche Kurse von Studierenden für Studierende nicht, von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen – so gab es einen Journalistenkurs im Sommersemester 1908 bei der *Berliner Freistudentenschaft* (vgl. [o. V.] 1908).

Eine mit literarischen und wissenschaftlichen Werken und Handbüchern sowie mit Zeitschriften und Zeitungen gut ausgestattete Bibliothek zu errichten, war auch ein Ziel der französischen Studentenvereine. Am Vorabend des Ersten Weltkriegs besaß die *Association générale des étudiants de Paris* (AGEP) ca. 30.000 literarische und wissenschaftliche Bücher, die *Union des étudiants de l'État de Lille* ca. 14.000 (vgl. *Association Générale des étudiants de Paris* 1910, 184; Condette 2007, 38). Ende 1890, nur sechs Jahre nach ihrer Gründung, hatte die AGEP 27 Pariser Zeitungen, neun der Provinz und zwei des Auslands sowie 99 wissenschaftliche Zeitschriften aller Disziplinen abonniert (vgl. *Association Générale des Étudiants de Paris* 1890, 13). Die *Union générale des étudiants de Montpellier* bezog zwanzig Jahre später 27 Zeitungen, zwanzig illustrierte und literarische, 42 wissenschaftliche und sechzehn studentische Zeitschriften (vgl. *Union générale des étudiants de Montpellier* 1909, 22-23). Im Vergleich dazu besaß 1904 die *Burschenschaft Allemannia zu Heidelberg*, 1856 gegründet, nur 120 Bücher in ihrer Bibliothek.¹² An mehreren deutschen Hochschulen existierten aber auch Akademische Lesehallen, die von den Studierenden selbst verwaltet wurden. So hatte am Vorabend des Ersten Weltkriegs die Berliner Akademische Lesehalle 200 deutsche und ausländische Zeitungen und 300 Zeitschriften abonniert und besaß 4.000 Bücher (vgl. UA HUB, R/S 554 und 555).

4 Die deutschen Freistudenten und das Bildungsideal im späten Kaiserreich

Die Studierenden schrieben in ihren Zeitschriften kaum über die konkreten Bedingungen und Modalitäten ihres Studiums. Doch beteiligten sich manche von ihnen eifrig an Debatten und Initiativen zu ihrem Studium. Einige stellten sogar den Themenkomplex Hochschulbildung in den Mittelpunkt ihres studentischen

¹² Vgl. Privatarchiv der Burschenschaft Allemannia zu Heidelberg: Jahresbericht 1904, 9.

Engagements. Dies galt insbesondere in Deutschland, wo das Bildungsideal eine zentrale Rolle spielte. Manche Studierende strebten sogar dieses Ideal gegen die bereits erwähnten Veränderungen in der akademischen Welt, insbesondere die wissenschaftliche Spezialisierung, wiederzubeleben. Um dies zu zeigen, fokussiert dieser letzte Teil des Beitrags auf eine besondere Gruppe deutscher Studierender: die Mitglieder der Freistudentenschaften. Dieser Fokus erklärt sich dadurch, dass diese Gruppe diejenige ist, die in Deutschland das Thema Bildung am meisten und umfassendsten aufgegriffen hat (vgl. Wipf 2004). Unter den französischen Studierenden gab es keine vergleichbaren Diskussionen. Das Verhältnis zur akademischen Bildung war für sie ein weit weniger problematisches Thema als für ihre deutschen Kommiliton*innen.

Die Freistudentenschaften bildeten die nationalorganisierte Bewegung der ‚freien‘ bzw. ‚nichtinkorporierten‘ Studierenden. Sie sollten (theoretisch) alle Studierenden vertreten, die nicht Mitglied einer Korporation waren, gleichgültig ob Jurist oder Chemiker, Deutscher oder Ausländer, Evangelischer, Jude oder Katholik und, seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts, Mann oder Frau. Die erste Freistudentenschaft wurde 1896 unter dem Namen *Finkenschaft* in Leipzig gegründet. Bereits 1900 wurde ein nationaler Verband, die *Deutsche Freistudentenschaft*, ins Leben gerufen. Die Studierenden, die sich an den Freistudentenschaften beteiligten, waren meistens eher progressiv gesinnt (was antisemitische und ausländerfeindliche Debatten nicht verhinderte), kämpften gegen die Mensur (das ‚studentische Fechten‘) und den Trinkzwang der Verbindungen und engagierten sich in dem akademischen System, das sie modernisieren wollten (vgl. Wipf 2004).

Max Weber hat seine eingangs erwähnte Vortragsrede zur *Wissenschaft als Beruf* sowie anderthalb Jahre später seine zweite zur *Politik als Beruf* im Rahmen eines Vortragszyklus zu *Geistige Arbeit als Beruf* vorgetragen, der vom *Bayerischen Verband des Freistudentischen Bundes (Verband der bayerischen ehemaligen Freistudenten)*, d.h. hauptsächlich von Hochschulabsolventen, die der freistudentischen Bewegung weiterhin nahestanden, organisiert worden war. Auch studentische Mitglieder der *Münchener Freistudentenschaft* haben aktiv zur Organisation dieses Zyklus beigetragen, insbesondere ihr Vorsitzender Immanuel Birnbaum (1894-1982), damals Rechts- und Philosophiestudent, später Journalist und Mitglied der SPD. Etwa 150 Personen hörten Webers ersten Vortrag, darunter 80 bis 100 Studierende. Nach Birnbaum haben sich nur wenige davon Webers Analysen des Universitätssystems und seiner neuen Funktionsweise angeschlossen (vgl. Schluchter 1992; Mommsen 1992).

Webers Gedanken in *Wissenschaft als Beruf* fügten sich in die seit den 1890er Jahren geführten Debatten ein, die auch zur Gründung der Freistudentenschaften geführt hatten: die empfundene Krise der sogenannten ‚Humboldtschen Universität‘ gegenüber den Veränderungen des Hochschulsystems. In der Tat, trotz der späten Erfindung dieses Modells bzw. Mythos (vgl. Paletschek 2002) war die Exis-

tenz einer spezifisch ‚deutschen Universität‘ und ihrer eigentümlichen Prinzipien der Lehr- und Lernfreiheit und der Bildung durch Wissenschaft für viele Studierenden des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts eine Selbstverständlichkeit. So schloss der bereits zitierte Freistudent Arthur Heinzig seine Rede mit einer Erinnerung daran, was die deutschen Hochschulen und ihre „universale Bildung [...] Luther, Goethe, Kant und Humboldt verdanken“ (Heinzig 1901, 119) haben.¹³ Der direkte Ausgangspunkt des Vortragszyklus über die *Geistige Arbeit* war ein 1915 veröffentlichter Aufsatz des Freistudenten Alexander Schwab (1887-1943) gewesen (vgl. Schwab 1915).¹⁴ In diesem provokativen Artikel stellte Schwab Jugend und Beruf gegenüber, in einer Zeit, in der die Zukunft der intellektuellen Jugend aufgrund des Kriegs unvorhersehbar war. Doch dieses Problem hatte tiefere Wurzeln.

Im Juli 1908, mehr als neun Jahre vor Webers Vortrag, behauptete Paul Roth, ehemaliger Vorsitzender der *Leipziger Finkenschaft* vor einer Versammlung der *Berliner Freistudentenschaft*: „Wir wollen einen neuen Studententypus heranziehen im Gegensatz zum Bierstudenten und zum Brotstudenten“ (Roth 1908, 185). Der Bierstudent war natürlich das Mitglied einer duellierenden Verbindung, die Trinkzwang erforderte. Der Brotstudent, der so schnell wie möglich seine Prüfungen für seinen akademischen Abschluss ablegte und eine Arbeit suchte, war eine von allen Seiten geschmähte Figur. Es war dieser „Studententypus“, den Schwab in seinem Artikel kritisierte. Alle (freistudentischen) Autoren waren sich einig, dass sich dieses Phänomen in den Jahrzehnten 1880 und 1890 in einer bis dahin unbekanntem Weise entwickelt hätte. Das ‚Brotstudium‘ wurde als eines der vielen schädlichen Ergebnisse der immer stärkeren Spezialisierung der Wissenschaften und damit als ungünstig für das eigene, vorgeblich zweckfreie Studium mit dem Ziel der Selbstbildung angesehen (vgl. Hardt 1899; Wagner 1908; Schlaf 1910). Dieser Begriff war so verbreitet, dass er sogar in *Meyers Konversationslexikon* aufgenommen wurde: „Beschäftigung mit denjenigen Wissenschaften, deren Kenntnis den Zugang zu einem lohnenden Lebensberuf eröffnet (Berufsstudium). Tadelnd: äußerliches Studium nur für Examen und Praxis ohne wahres wissenschaftliches Interesse“ ([o. V.] 1905). Das Fehlen jeglicher soziologischen Analyse des Brotstudiums und der Figur des Brotstudenten trug jedoch zur missbräuchlichen Verwendung dieser Begriffe bei, so dass sie manchmal sogar als neutrale Begriffe verwendet wurden, gleichbedeutend mit einem Studium mit Blick auf eine beruf-

13 Die Identifikation mit dieser ‚deutschen Universität‘ ist meistens eher latent als Gegenstand expliziter Bezugnahmen. Für sehr explizite Aussagen vgl. Deiters 1910 sowie die weiter unten zitierte Broschüre: Berliner Freie Studentenschaft o. D.

14 Schwab war als Gymnasiast Mitglied des Wandervogels, gehörte als Student u. a. der Philosophie, Germanistik und Nationalökonomie in Rostock, Jena, Heidelberg und Freiburg im Breisgau zum jugendbewegten Flügel der Freistudentenschaft und nahm 1913 am Hohen Meißnerfest sowie der dortigen Gründung der Freideutschen Jugend teil. Als kommunistischer Politiker wurde er von den Nationalsozialisten verhaftet und starb im Zuchthaus.

liche Beschäftigung. So schrieben Helene Lange und Gertrud Bäumer in ihrem *Handbuch der Frauenbewegung* (1906), dass der Studiengang Kunstgeschichte noch kein Brotstudium für Frauen sei, da es ein teures Studium sei und nur sehr wenige Berufspositionen für Frauen offen seien (vgl. Paul 1994, 6).

Die Vormachtstellung der Idee der Allgemeinbildung am Ende der 1900er Jahre wurde von den Freistudenten weitgehend geteilt. Sie wurde sogar zum Hauptgegenstand ihres Handelns. Wenige Monate vor Roths Rede schrieben Berliner Freistudenten:

„Die deutsche Hochschule erfüllte einmal ihren Studenten gegenüber zwei verschiedene Aufgaben: zunächst leitete sie zu wissenschaftlicher Arbeit an, sie gab ihren Schülern, ohne engherzige Rücksichtnahme auf die fernere Lebenstätigkeit [...] alles das, was [...] als breite Basis, für ihren späteren Beruf dienen konnte; und dann vergass sie bei der Ausbildung ihrer Studenten über diese Anleitung zu wissenschaftlicher Vertiefung in Einzelfächern nicht die Gesamtheit aller geistigen Errungenschaften.“¹⁵

Die Lage habe sich aber leider verändert:

„Bei den ungeheuren Leistungen der Wissenschaft in der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts hat die erste Aufgabe, die Aufgabe zu wissenschaftlicher Arbeit anzuleiten, einen ausserordentlich grossen Umfang angenommen [...]. Das musste geschehen auf Kosten des zweiten Punktes“.

Die Autoren zogen den Schluss: „Also: die Universität kann zur allgemeinen Bildung ihrer Studenten nicht mehr genug beitragen. Es entsteht daher die Frage, wer diese Pflichten übernehmen wird“. Natürlich war die Antwort auf diese Frage für die Freistudenten ihre eigene Organisation: Sie musste diese Aufgabe übernehmen. Besser: nur sie könne diese Aufgabe übernehmen.

Es ist kein Zufall, dass Berliner Freistudenten am Ende des Wintersemesters 1907/08 solche Gedanken in einem Bericht zum ersten Semester ihrer *Abteilung für freie und angewandte Kunst* äusserten. 1907 hatte der ehemalige Charlottenburger Freistudent Felix Behrend (1880-1957) eine Broschüre unter dem Titel *Der freistudentische Ideenkreis* veröffentlicht, die eine enorme Resonanz unter den Freistudenten gefunden hatte und die Einfluss auf die Geschichte der Freistudentenschaften genommen hat.¹⁶ Während des ersten Jahrzehnts der freistudentischen Bewegung war die Vertretung aller nichtinkorporierten Studenten die Hauptaufgabe der lokalen Organisationen gewesen. Ab dem Ende der 1900er Jahre trat die

15 Dieses Zitat sowie die beiden folgenden stammen aus: Berliner Freie Studentenschaft o.D., ohne Seitenangabe. Das nachgeschlagene Exemplar befindet sich im GStA PK, I. HA Rep. 76 V^a Sekt. 1 Tit. XII Nr. 34.

16 Behrend stammte aus einer Königsberger Kaufmannsfamilie. Er studierte von 1898 bis 1902 Bauingenieurwesen an der Technischen Hochschule Charlottenburg, dann an der Philosophischen Fakultät der Universität Halle, wo er 1904 promoviert wurde. Er wurde dann Oberlehrer an einem Gymnasium (vgl. Wipf 2004, 101-107 und 145-147).

konkrete Aktion an der Universität und für die Studierenden in den Vordergrund. Behrend entwickelte in seiner Schrift nicht nur ideelle Prinzipien, sondern stellte einen genauen Arbeitsplan vor. Die Freistudentenschaft sollte nach Behrend sich um alle Fragen des studentischen Lebens kümmern: u. a. Essen- und Wohnbedingungen, Alkohol, Sexualität, Leibesübungen, bei der Arbeitssuche während des Studiums (hauptsächlich Vermittlung von Hauslehrerstellen und Privatstunden durch von den Freistudentenschaften verwalteten Arbeitsämter), Hilfe für den An- und Verkauf von Büchern, Ermäßigungen bei Kaufleuten und kulturellen Institutionen. Neben dieser Arbeit für die Lebensverhältnisse der Studierenden stand die Entwicklung der Bildungsarbeit im Zentrum seines Programms (vgl. Behrend 1907).

Behrends Arbeitsplan fand ein positives Echo in der *Berliner Freistudentenschaft*. Sofort fing ihr damaliger Vorsitzender an, eine wichtige Arbeit zu leisten, um Behrends Broschüre zu verbreiten. Letzterer war kein anderer als Alexander Schwab. Er warb um die Entwicklung eines allgemeinbildenden Angebots innerhalb der Freistudentenschaft, die auf ihre Weise zur Lösung des sogenannten „Bildungsproblems“ (Behrend 1907, 8) beitragen sollte. Insgesamt zwölf Abteilungen wurden im Wintersemester 1907/08 innerhalb der *Berliner Freistudentenschaft* gegründet oder neuorganisiert: Staats- und Rechtswissenschaften, Medizin und Naturwissenschaften, freie Rede und Debatte, Literatur und dramatische Kunst, freie und angewandte Kunst, Musik sowie sechs Sportabteilungen. Im Wintersemester 1910/11 bestanden immer noch die ersten fünf sowie weitere Abteilungen für Philosophie und Weltanschauung, Frauenfragen und Esperanto – zu denen verschiedene Sportabteilungen und Ämter hinzukamen (vgl. Berliner Freie Studentenschaft o. D.; [o. V.] 1911). Das grundsätzliche Prinzip dieser Abteilungen war die freie Teilnahme: Ein Student konnte einen Tag an einer Diskussion der literarischen Abteilung teilnehmen, am nächsten an einem Vortrag der Kunstabteilung. Deswegen kritisierten die Freistudenten auch die wissenschaftlichen Studentenvereine, die ihrer Meinung nach zur verschärften Spezialisierung der Wissenschaften beitrugen.

In den folgenden Jahren spielten Allgemeinbildung sowie Schul- und Universitätsfragen eine immer bedeutendere Rolle in den Freistudentenschaften. Abteilungen für Schulreform, Hochschulpädagogik oder Pädagogik im Allgemeinen wurden u. a. in Berlin, Leipzig, Freiburg i. Br., München und Jena gegründet (vgl. Wipf 2004, 130-136). In den letzten Vorkriegsjahren waren drei Mitglieder besonders aktiv in diesem Bereich: die bereits genannten Birnbaum und Schwab sowie der zukünftige Philosoph und Kunsttheoretiker Walter Benjamin (1892-1940), der zum Vorsitzenden der *Berliner* sowie der *Freiburger Freistudentenschaft* gewählt wurde. Schwab und Benjamin standen Gustav Wyneken, dem Reformpädagogen und Gründer der Freien Schulgemeinde Wickersdorf, nahe. Ihr Engagement in Bildungsfragen wurde von Wyneken beeinflusst. Trotz der weitgehend akzeptier-

ten Verteidigung der Allgemeinbildung führte die Teilung zwischen Wyneken-Anhängern und -Gegnern zu wichtigen Kontroversen unter den Freistudenten während der Jahre 1910-1914, die aufgrund des Kriegsausbruchs nicht gelöst wurden (vgl. Wipf 2004, 186-196).

Dieser Anspruch, sich in schulische und universitäre Belange einzumischen, stieß bei denjenigen akademischen Lehrkräften und Rektoren, die der freistudentischen Bewegung generell ablehnend gegenüberstanden, auf wenig Gegenliebe. Der Konflikt mit den Universitätsbehörden führte zur Auflösung der *Berliner Freistudentenschaft* im Sommersemester 1908, die sich allerdings Anfang 1909 wiederkonstituieren durfte. Im Februar 1912 unterbreiteten die Direktoriumsmitglieder der Freistudentenschaft dem Rektor eine Petition, in der sie die offizielle Anerkennung und Unterstützung ihrer Bildungsarbeit durch die Universitätsbehörden einforderten – ohne Erfolg (vgl. UA HUB, R/S 748).

Vor diesem Hintergrund lässt sich das große Unbehagen besser verstehen, das viele Studierende, die sich auf diesen intellektuellen Denkanstoß eingelassen hatten, einige Jahre später angesichts des Vortrags Max Webers empfanden, als er kühl behauptete, dass die disziplinäre Spezialisierung ein Schicksal sei, das zur Notwendigkeit geworden sei. In der Tat könnte nichts weiter von Webers Betrachtungen entfernt sein als die, die der damalige Philosophie-, Mathematik- und Physikstudent und spätere Physiker und Logiker Hans Reichenbach (1891-1953) kurz vor dem Krieg formulierte: „Hochschulreform muß beginnen mit einer Kritik der Wissenschaft. Nicht einer logischen, wie sie durch die Erkenntnistheorie gegeben wird, sondern einer wertenden“ (Reichenbach 1914, 7).¹⁷ Vier Absätze weiter fügte er hinzu:

„Nicht in den Erfolgen ihrer praktischen Anwendung für die Technik, nicht in der Zuverlässigkeit und Genauigkeit ihrer speziellen Resultate liegt der wahre Wert der Wissenschaft. Sondern darin, daß ein lebendiger Geist in ihr die großen Gesetzmäßigkeiten sieht, die alles Dasein durchziehen, daß ihm alles Einzelne nur als Ausdruck des allgemeinen Gesetzes erscheint, daß er die Einheit erkennt und erlebt, die alle Wirklichkeit konstituiert“. (Reichenbach 1914, 8)

5 Schlussbemerkung: Deutsche und französische Allgemeinbildungsformen

Mit Reichenbachs Sätzen kann ein fundamentaler Unterschied zwischen den deutschen und französischen Studierenden nochmals herausgestellt werden. Der Anspruch auf Allgemeinbildung wurde unter den Studierenden beider Länder während der drei Jahrzehnte vor dem Ersten Weltkrieg weitgehend geteilt. Stu-

¹⁷ Dieser Text diente als Einleitung eines Hefts, in dem auch Alexander Schwab, Immanuel Birnbaum und Joachim Kaiser Beiträge publizierten.

dieren reichte nicht aus: Der Student sollte und musste sich selbst allgemein und wissenschaftlich bilden. Dieser Anspruch konkretisierte sich dank der selbstbildenden Aktivitäten zur Allgemeinbildung zahlreicher Studierendenvereinigungen in der Form von Vorträgen, Kursen oder Bibliotheken. Doch obwohl auch sie die Spezialisierung der Wissenschaften und das universitäre System teils kritisierten und angriffen, gingen die französischen Studierenden nie so weit in der Formulierung einer alternativen Hochschulorganisation wie die deutschen Freistudenten. Für die französischen Studierenden ging es um die Verteidigung ihrer korporativen Interessen – Reform des Studiums, bessere Integration in das Universitätsystem, Erhalt von Vorteilen bei Reformen der Wehrpflicht usw. (vgl. Moulinier 2007; Dubois 2021a, 342-356). Die deutschen Freistudenten hingegen schrieben der Allgemeinbildung, sowohl als allgemeine wie als wissenschaftliche Bildung, einen ethischen Wert zu, den es zu verteidigen galt. Für sie war Bildung ein ideelles Problem, für die französischen Studierenden eine pragmatische Frage.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Universitätsarchiv der Humboldt-Universität zu Berlin (UA HUB):

R/S 591: Verein für Naturwissenschaft und Medizin

R/S 554-555: Akademische Lesehalle

R/S 748: Freie Studentenschaft

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK):

I. HA Rep. 76 V^a Sekt. 2 Tit. XII Nr. 17, Bde. 1-3: Gründung von Vereinen durch Studierende der Universität Berlin

I. HA Rep. 76 V^a Sekt. 1 Tit. XII Nr. 34: Die deutsche freie Studentenschaft

Privatarchiv der Burschenschaft Allemannia zu Heidelberg: Jahresbericht 1904

Gedruckte Quellen

Association générale des étudiants de Paris (1890): *Annuaire 1890*. Paris: [ohne Verlag].

Association générale des étudiants de Paris (1910): *Annuaire 1910*. Paris: [ohne Verlag].

Behrend, Felix (1907): *Der freistudentische Ideenkreis*. München: Bavaria Verlag.

Berliner Freie Studentenschaft (o. D.): *I. Semester-Bericht der Abteilung für freie und angewandte Kunst Winter 1907/08*. [ohne Ort]: [ohne Verlag].

Ddt. (1887): Die Reform des juristischen Studiums. In: *Akademische Blätter* 1 (19), 165.

Deiters, Heinz (1910): Zur Jahrhundertfeier der Universität Berlin. In: *Akademische Blätter* 25 (14), 209-210.

Freie Wissenschaftliche Vereinigung in Heidelberg (1902): *Festschrift zum X. Stiftungsfest der Freien wissenschaftlichen Vereinigung an der Universität Heidelberg*. Berlin: A. W. Schade.

Hardt, Alfred (1899): Über Allgemeinbildung und Fachstudium. In: *Finkenblätter* 5, 33-34.

Hauptmann, A. & Bärwald, M. (1902): Der erzieherische Wert der Korporation. In: *Freie Wissenschaftliche Vereinigung in Heidelberg (1902)*, 59-61.

Heinzig, Arthur (1901): Die Zukunft der akademischen Jugend. In: *Finkenblätter* 11, 118-119.

Oppermann, Otto (1925): *Die Burschenschaft Alemannia zu Bonn und ihre Vorläufer. Geschichte einer deutschen Burschenschaft am Rhein. Band 2: 1890-1924*. Bonn: [ohne Verlag].

- Reichenbach, Hans (1914): Der Sinn der Hochschulreform. In: Vorort der Deutschen Freien Studentenschaft (Hrsg.): Studentenschaft und Jugendbewegung. München: Max Steinebach, 7-11.
- Rieser, F. (1902), Unsere Vorträge. In: Freie Wissenschaftliche Vereinigung in Heidelberg 1902, 29-34.
- Roth, Paul (1908): Die Auflösung der Berliner Freien Studentenschaft. In: Finkenblätter 10 (12), 184-187.
- Schlaf, Johannes (1910): Brotstudium und Bildung. In: Jenaer Hochschulzeitung. Organ der Jenaer Freien Studentenschaft Winter-Semester 1909/1910 (18 und 19), 42-43 und 47-48.
- Schwab, Franz Xaver [Pseudonym von Alexander Schwab] (1915): Beruf und Jugend. In: Die weißen Blätter. Ein Monatsschrift 4 (V), 97-113.
- Union générale des étudiants de Montpellier (1907): Statuts. Montpellier: Alfred Dupuy.
- Union générale des étudiants de Montpellier (1909): Livret-Guide de l'étudiant et Annuaire de l'U.G.E.M. pour l'année scolaire 1909-1910. Montpellier: Firmin, Montane & Sicardi.
- Wagner, Georg Wilhelm (1908): Der Brotstudent. In: Finkenblätter 10 (6), 84-85.
- Wiriath, Paul (1895): L'Association Générale des Étudiants de Paris. In: Le Monde moderne 1 (4), 596-604.
- [o. V.] (1887): Die studentische Verbindung – ein Erziehungsmittel. In: Burschenschaftliche Blätter I (3 und 4), 29-31 und 50-52.
- [o. V.] (1905): Brotstudium. In: Meyers Großes Konversations-Lexikon, 6. Ausgabe, Bd. 3. Leipzig, Wien: Bibliographisches Institut, 464.
- [o. V.] (1908): Journalisten-Kurse an der Universität Berlin. In: Geistiges Eigentum. Zeitschrift für Schriftsteller und Journalisten 4 (15), 284.
- [o. V.] (1910): Enseignement complémentaire de l'Association corporative. Année scolaire 1910-1911. In: Les Annales de la Jeunesse médicale 1 (1), 7.
- [o. V.] (1911): Die Freien Studentenschaften im Wintersemester 1910/1911. In: Berliner Freistudentische Blätter 4 (7), 99-107.

Literatur

- Anderson, Robert D. (2004): European Universities from the Enlightenment to 1914. Oxford: Oxford University Press.
- Bias-Engels, Sigrid (1988): Zwischen Wandervogel und Wissenschaft. Zur Geschichte von Jugendbewegung und Studentenschaft (1896-1920). Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Birn, Marco (2015): Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland. Das Streben nach Gleichberechtigung von 1869-1918. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Condette, Jean-François (1999): La Faculté des lettres de Lille de 1887 à 1945. Une faculté dans l'histoire. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Condette, Jean-François (2007): Folklore, solidarité et revendications étudiantes: l'Union lilloise des étudiants de l'État de 1881 à 1940. In: Matériaux pour l'histoire de notre temps 86, 34-47.
- Dockerill, Bertie (2018): "Forgotten Voices": The Debating Societies of Durham and Liverpool, 1900-1939. In: Jodi Burkett (Hrsg.): Students in Twentieth-Century Britain and Ireland. Cham: Springer International Publishing, 101-128.
- Dowe, Christopher (2007): Ein Zeitalter der Lehre – Deutsche Universitäten im Kaiserreich. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 13, 57-88.
- Dubois, Antonin (2021a): Organiser les étudiants. Socio-histoire d'un groupe social (Allemagne et France, 1880-1914). Vulaines-sur-Seine: Éditions du Croquant.
- Dubois, Antonin (2021b): Social Science, the Social Question, and the Formation of Elites: German Social Science Student Associations (1890s-1900s). In: Biens symboliques/Symbolic Goods 9, DOI: 10.4000/bssg.880.
- Glaser, Edith (1992): Hindernisse, Umwege, Sackgassen: Die Anfänge des Frauenstudiums in Tübingen (1904-1934). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Haapala, Taru (2012): "That in the Opinion of this House". The Parliamentary Culture of Debate in the Nineteenth-Century Cambridge and Oxford Union Societies. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Harnack, Adolf von (1996): Wissenschaft als Großbetrieb (1905). In: Kurt Nowak (Hrsg.): Adolf von Harnack als Zeitgenosse. Teil 2: Der Wissenschaftsorganisator und Gelehrtenpolitiker. Berlin: De Gruyter, 1009-1019.
- Herrmann, Ulrich (1991): Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Christa Berg (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München: C. H. Beck, 147-178.
- Jarausch, Konrad H. (1982): Students, Society and Politics in Imperial Germany. The Rise of Academic Illiberalism. Princeton: Princeton University Press.
- Koerner, Marianne (1997): Auf fremden Terrain. Studien- und Alltagserfahrungen von Studentinnen 1900 bis 1918. Bonn: Didot Verlag.
- Lamoureux, Lucien (1969): Mes souvenirs. Moulins: Édition des Cahiers bourbonnais.
- Levens, Sonja (2006): Elite, Männlichkeit und Krieg. Tübingen und Cambridge Student 1900-1929. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Macdonald, Catriona M. M. (2009): "To Form Citizens": Scottish Students, Governance and Politics, 1884-1948. In: *History of Education* 38 (3), 383-402.
- Möller, Silke (2001): Zwischen Wissenschaft und „Burschenherrlichkeit“. Studentische Sozialisation im Deutschen Kaiserreich, 1871-1914. Stuttgart: Franz Steiner.
- Mommsen, Wolfgang J. (1992): Editorischer Bericht. In: Wolfgang J. Mommsen & Wolfgang Schluchter (Hrsg.): Max Weber. Wissenschaft als Beruf. Politik als Beruf. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 49-69.
- Moulinier, Pierre (2002): La naissance de l'étudiant moderne (XIX^e siècle). Paris: Belin.
- Moulinier, Pierre (2007): La „Belle Époque“ des carabins et des potards: préhistoire du syndicalisme étudiant ? (1902-1912). In: *Matériaux pour l'histoire de notre temps* 86, 10-28.
- Paletschek, Sylvia (2002): Die Erfindung der Humboldtschen Universität: Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Historische Anthropologie* 10 (2), 183-205.
- Paul, Barbara (1994): „... noch kein Brotstudium“ – Zur Ausbildungs- und Berufssituation der ersten Kunsthistorikerinnen in Deutschland Anfang des 20. Jahrhunderts. In: *kritische berichte. Zeitschrift für Kunst- und Kulturwissenschaften* 22 (4), 6-21.
- Peter, Harmut Rüdiger (Hrsg.) (2001): Schnorrer, Verschwörer, Bombenwerfer? Studenten aus dem Russischen Reich an deutschen Hochschulen vor dem 1. Weltkrieg. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Peter, Harmut Rüdiger, de Boor, Andreas & Klotzsche, Mario (2002): Studenten aus dem Russischen Reich, der „Klinikerstreik“ und die „akademische Ausländerfrage“ an der Universität Halle vor dem 1. Weltkrieg. In: Hermann-J. Rupieper (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1502-2002. Halle (Saale): Mitteldeutscher Verlag, 377-406.
- Prüll, Livia, Hüther, Frank & George, Christian (Hrsg.) (2019): Universitätsgeschichte schreiben. Inhalte – Methoden – Fallbeispiele. Göttingen/Mainz: V&R unipress/Mainz University Press.
- Puche, Amélie (2022): Les femmes à la conquête de l'université (1870-1940). Paris: L'Harmattan.
- Renoult, Daniel (2017): La naissance tardive des bibliothèques universitaires. In: *Romantisme* 177, 20-30.
- Ringer, Fritz K. (1988): Das gesellschaftliche Profil der deutschen Hochschullehrerschaft 1871-1933. In: Klaus Schwabe (Hrsg.): Deutsche Hochschullehrer als Elite 1815-1945. Boppard am Rhein: Harald Boldt, 93-104.
- Ringer, Fritz K. (1992): Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920. Cambridge/New York/Port Chester/Paris: Cambridge University Press/Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

- Roos-Schumacher, Hedwig (1987): Der Kyffhäuserverband der Vereine Deutscher Studenten 1880-1914/18. Ein Beitrag zum nationalen Vereinswesen und zum politischen Denken im Kaiserreich. Kiel/Gifhorn: Akademischer Verein Kyffhäuser.
- Rüegg, Walter (Hrsg.) (2004): Geschichte der Universität in Europa, Bd. 3. Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945). München: C. H. Beck.
- Scherrer, Hans-Carl (1975): Die akademisch-wissenschaftlichen Vereine im 19. Jahrhundert. Gründe ihres Entstehens, ihr Leben und ihr Schicksal. In: Einst und Jetzt. Jahrbuch des Vereins für corpsstudentische Geschichtsforschung 20, 131-147.
- Schluchter, Wolfgang (1992): Einleitung. In: Wolfgang J. Mommsen & Wolfgang Schluchter (Hrsg.): Max Weber. Wissenschaft als Beruf. Politik als Beruf. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1-46.
- Sembel, Nicolas (2015): Les emprunts de Mauss à la bibliothèque universitaire de Bordeaux. La genèse d'une „imagination sociologique“. In: Durkheimian Studies 21, 3-60.
- Vergez-Chaignon, Bénédicte (2002): Les internes des hôpitaux de Paris (1802-1952). Paris: Hachette Littératures.
- Weber, Max (1992): Wissenschaft als Beruf (1919). In: Wolfgang J. Mommsen & Wolfgang Schluchter (Hrsg.): Max Weber. Wissenschaft als Beruf. Politik als Beruf. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 71-111.
- Werner, Meike G. (2006): Jugendbewegung als Reform der studentisch-akademischen Jugendkultur. Selbsterziehung – Selbstbildung – die neue Geselligkeit: die Jenenser Freistudentenschaft und der Serakreis. In: Ulrich Herrmann (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit...“ Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung. Weinheim: Juventa, 171-204.
- Waquet, Françoise (2022): Les cours photocopiés: identité d'un objet pédagogique (Paris, Faculté de droit, Sciences Po, 1900-1970). In: Histoire de l'éducation 158, 97-121.
- Weisz, George (1983): The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914. Princeton: Princeton University Press.
- Wipf, Hans-Ulrich (2004): Studentische Politik und Kulturreform. Geschichte der Freistudentenbewegung (1896-1918). Schwalbach im Taunus: Wochenschau Verlag.
- Zwicker, Lisa Fetheringill (2011): Dueling Students. Conflict, Masculinity, and Politics in German Universities. 1890-1914. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Autor

Dubois, Antonin, Dr. phil.

Universität de Lorraine (Metz), Frankreich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Geschichte der Universitäten und der Studierenden;
Geschichte der sozialen und beruflichen Gruppen;
Geschichte der Sozialwissenschaften

Anschrift:

Maître de conférences (Associate Professor) für Neuere und Neueste Geschichte
Mitglied am Centre de recherche universitaire lorrain d'histoire/CRULH
Universität de Lorraine (Metz)

E-Mail-Adresse: antonin.dubois@univ-lorraine.fr

VI Wissenserwerb und Wissensvermittlung zwischen Beharrung und Reform

Patrick Bühler

Seelenkämpfe. Heinrich Mengs Lektorat für Psychohygiene an der Universität Basel 1930-1960

„Der Papa ist sehr ernst dabei,
wenn er zu Eva spricht:
„Psychologische Hygiene
Nächsten Freitag kommen wir zu
Freud und Goethe.
Doch vielleicht verstehst Du das noch nicht.“
Brigitte Meng!

1 Einleitung

Nach seinem „Weltbestseller“ *Familienkonferenz* – so die Verlagswerbung auf dem Umschlag –, die auf Deutsch 1972 erschienen war, kam 1977 Thomas Gordons *Lehrer-Schüler-Konferenz* auf den Markt. Dieser „erziehungspsychologische Bestseller“ vermittelte, wie eine Rezension in der *Schweizerischen Lehrerzeitung* lobte, „quasitherapeutische“ „Dialogtechniken“ und half die „Kommunikationsfähigkeit“ der Lehrkräfte und ihr „soziales Erziehungsverhalten“ zu verbessern (Haug 1977, 999). Tatsächlich rührte Gordon unablässig die Werbetrommel für „offene und ehrliche Kommunikation, Wärme und gegenseitige Anteilnahme“. Er beteuerte, dass dank seiner „Methoden“ „die Effektivität eines jeden“, der unterrichte, gesteigert werde: Wenn „Lehren und Lernen effektiv funktionieren sollen, muß eine einzigartige Beziehung, eine Brücke zwischen dem Lehrer und dem Lernenden bestehen“. Die Verbesserung der „Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung“ sollte also zu „Leistungssteigerung[en]“ führen (Gordon 1977, 17, 19, 21, 26); nicht umsonst lautete der Titel der Originalausgabe *Teacher Effectiveness Training* (1974).²

-
- 1 Brigitte Meng (1932-1998), Heinrich Mengs Tochter, verfasste den „autobiographischen Roman“ *Das schwarze Zimmer*, in dem ausführlich die unglückliche Kindheit und Jugend der Protagonistin in Basel geschildert wird. Beim schwarzen Zimmer, das dem Roman den Titel verleiht, handelt es sich um das Arbeitszimmer des Vaters. Das Gedicht *Der Papa* verfasste die Protagonistin im Roman als Schulkind (vgl. Meng 1989, 61).
 - 2 Schon die *Familienkonferenz* hatte im Englischen *Parent Effectiveness Training* geheißen (1970).

Dieser zwiespältige Charme der Siebzigerjahre ist nach wie vor noch nicht ganz verfliegen. Denn in einem Lehrmittel, das zumindest in Basel nach wie vor in Gebrauch ist, lernen Kinder noch immer, dass „Ich-Botschaften“ entscheidend seien, um „gewaltfrei mit Konflikten“ umzugehen. Die zweite „Regel für das Problem-Gespräch“ lautet: „Ich-Sätze – statt Vorwürfe – werden verwendet“ (Hoffmann u. a. 2006, 97, 107, 121). Gegen böse Du-Botschaften war schon Gordon ins Feld gezogen (vgl. z. B. Gordon 1977, 112ff.). „Ich-Botschaften“ hingegen seien das Mittel der Wahl, sie seien „effektiver“, da sie „kaum eine negative Bewertung“ des Anderen enthielten und „die Beziehung“ nicht verletzten (Gordon 1977, 114, 115).

Das „primäre Ziel“, „den Unterricht produktiver zu gestalten“ (Gordon 1977, 47) und dafür „quasitherapeutische“ Methoden einzusetzen, waren jedoch schon in den Siebzigerjahren nichts Neues mehr gewesen. Denn die Wurzeln des damaligen Psychobooms (vgl. z. B. Maasen u. a. 2011; Tändler 2016) sind bekanntlich am Ende des 19. Jahrhunderts zu suchen, als die therapeutische „Errettung der modernen Seele“ (Illouz 2011) ihren Anfang nahm. International setzte sich der neue „therapeutische emotionale Stil“ in der Zwischenkriegszeit durch (Illouz 2011, 33), und der rasante globale „Aufstieg von Psychologie und Psychotherapie zu zentralen Wissens- und Praxisformen“ der Selbst- und Fremderforschung begann (Tändler & Jensen 2012, 17, vgl. Elberfeld 2020). Die zunehmende therapeutische „Intensivierung des Gefühlslebens“ (Illouz 2011, 106) hatte dabei von Anfang an auch in der Schule stattgefunden. Bekannte ‚Symptome‘ dieses Wandels waren die sogenannten Spezialklassen, die schulpsychologischen Beratungsstellen, die Einstellung von Schulärzten und Schulpsychiatern, die Eröffnung spezialisierter Heime für sogenannte nervöse oder psychopathische Kinder oder die psychoanalytische Pädagogik. Diese therapeutische ‚Infektion‘ erreichte auch die höheren Lehranstalten. Ein frühes und aufschlussreiches Beispiel dafür ist Heinrich Mengs (1887-1972) Lektorat für Psychohygiene an der Universität Basel, das er 1937 erhielt.

Der „Pionier der psychoanalytischen Pädagogik“ (Berna 1995) Meng war 1933 von Frankfurt am Main nach Basel geflohen. Zur wichtigen Frage, wie die Universität Basel an „der Peripherie des nazifizierten deutschen Hochschulsystems“ funktionierte, hat Christian Simon jüngst eine umfassende Studie vorgelegt (Simon 2022), und Stefanie Mahrer hat detailliert untersucht, wie die Universität Basel mit „akademische[n] Flüchtlingen in den 1930er-Jahren“ umging (Mahrer 2022). Der vorliegende Beitrag legt daher sein Augenmerk nicht so sehr auf das Schicksal des Emigranten Meng, sondern untersucht am Beispiel von Mengs Lektorat, wie Psychotherapien Teil der universitären Lehre wurden. So erhielt z. B. im Deutschen Reich Arthur Kronfeld 1931 in Berlin die erste außerordentliche Professur für Psychotherapie (vgl. Herrn 2013, 83).

Da es sich um eine Fragestellung handelt, für die kaum Forschung für die Dreißigerjahre vorliegt (für die Berliner Charité vgl. Herrn 2013), geht der Beitrag in

einem ersten Schritt auf das ‚Arbeitsprogramm‘ der Psychohygiene ein. In einem zweiten Schritt werden detailliert die Streitereien nachgezeichnet, zu denen Mengs Anstellung Anlass gab. An den Zwigigkeiten lässt sich wie im Brennglas studieren, wie und welche ‚Sorten‘ von Psychotherapie allmählich in Basel akademisch salonfähig wurden.³ In einem dritten Schritt wird schließlich gezeigt, dass es zu einfach wäre, die Auseinandersetzungen allein auf einen Konflikt zwischen einer konservativen Medizinischen Fakultät und einer fortschrittlichen ‚roten‘ Basler Regierung zu reduzieren. Just die ambivalente Position der Kritiker Mengs belegt, dass man durchaus an Psychotherapie interessiert war, wenn auch nicht unbedingt in der Form, wie sie der ‚linke‘ Psychoanalytiker Meng propagierte.

2 Psychohygiene

Unter dem Einfluss der Psychoanalyse entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten die Psychohygiene: 1908 wurde die erste *Society for Mental Hygiene* gegründet (vgl. Freis 2019, 241). Die sogenannte geistige Hygiene war durch Sigmund Freud inspiriert und pflegte ein sehr optimistisches Verständnis von Psychoanalyse, so wie es viele der damaligen Psychoanalytiker und Psychoanalytikerinnen auch taten:⁴

„Mental hygienists did not see an inherent conflict between individual drives and the demands of civilization; instead, they developed a highly normative conception of mental health in which adjustment, social conformity, and social integration were essential elements.“ (Pols 2010, 121)

Neben ihrem normativen therapeutischen Programm wies die Psychohygiene zumindest in der Schweiz zwei weitere Charakteristika auf: Erstens frönte sie einem psychotherapeutischen Eklektizismus; so konnten neben Freud etwa mühelos auch Alfred Adler oder Carl Gustav Jung zu Ehren kommen. Zweitens fiel die Psychohygiene verglichen mit der orthodoxen Freudschen Lehre deutlich asexueller aus. Auch dabei handelte es sich um nichts Neues, sondern um eine Entwicklung, die, wie etwa Freuds Brüche mit Adler, Jung oder Otto Rank zeigen, in der Psychoanalyse selbst schon früh einsetzte.⁵ Ein gutes Beispiel für die psychohygienischen Versprechen liefert etwa der Vortrag *L'Hygiène mentale* des Walliser Psychiaters und Psychoanalytikers André Repond. Der „Président du Comité national suisse

3 Die Berufungsverfahren an der Universität Basel sind ab der Mitte des 19. Jahrhunderts „in der Regel recht gut dokumentiert“ und stellen aufschlussreiche Quellen dar (Wichers 2013, 106, Fn.). Für zwei umstrittene Basler Berufungen auf Lehrstühle der Geschichte zur selben Zeit vgl. Wichers 2013.

4 Zur geistigen Hygiene vgl. Cohen 1999, 185ff.; Freis 2019, 239ff.; Toms 2013; Thomson 1995; Ritter 2009, 157ff.

5 Im Vergleich zur Geschichte der Psychoanalyse sind andere Formen der Psychotherapie bislang deutlich schlechter erforscht, vgl. Marks 2017.

d'hygiène mentale“ – dieses wurde 1927 gegründet (vgl. Repond 1928a) – sprach 1928 in Genf an der Jahresversammlung der einflussreichen *Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft*. Repond verwendete dabei Begriffe wie „Verdrängung“ oder „Über-Ich“ und verwies explizit auf „Freud, Bleuler, Jung“. ⁶ Da der dunkle Schleier über dem menschlichen ‚Unterbewusstsein‘ (*subconscient*) teilweise gelüftet worden sei und viele der unbekannteren Mechanismen der Seele entdeckt worden seien, könne die Psychohygiene nun für die bestmögliche Anpassung (*adaptation*) des Individuums sowie seine psychische Gesundheit und sein psychisches Gleichgewicht sorgen. Bislang sei es zu einer offensichtlichen Überschätzung der Intelligenz gekommen, hingegen sei die Bedeutung der Gefühle unterschätzt worden (vgl. Repond 1928b, 384ff., 388ff.):

„La psychologie nouvelle que l'hygiène mentale a l'ambition de répandre s'inscrit en faux contre [d]es appréciations pessimistes. Sachant par quels refoulements et conversions subtiles de sentiments les tensions énergétiques se produisent elle peut neutraliser les instincts destructeurs antisociaux et sublimer les brutalités de l'homme primitif sommeillant dans l'homme civilisé.“ (Repond 1928b, 391)

Wie der Psychiater Henri Bersot versprach, auch er ein Mitglied des *Schweizerischen Komitees*, war die geistige Hygiene „une puissance d'unité et de cohésion“: „L'hygiène mentale s'efforce d'amener de l'harmonie“ (Bersot [1934], 16). Sein Kollege Moritz Tramer, ein weiteres Mitglied, definierte Psychohygiene weniger blumig, als „die wissenschaftlich [...] begründete und aufgebaute Lehre von der psychischen Gesundheit“ (Hervorhebung i. O.) (Tramer 1931, 817). Ein entscheidendes Hilfsmittel, um diese ‚harmonische‘ Gesundheit zu erlangen, waren für die Autoren Psychotherapien. Tramer erwähnte etwa Suggestion, Paul Dubois' Persuasion, Freuds Psychoanalyse sowie Alfred Adlers Individualpsychologie (vgl. Tramer 1931, 857ff.). Meng war derselben Meinung wie seine Kollegen: „Ziel der Psychischen Hygiene“ war, „vorauszusehen, welche ungünstige seelische Entwicklung ein Mensch oder eine Gemeinschaft nehmen würde, wenn wir nicht vorausschauend eingriffen“ (Hervorhebung i. O.) (Meng 1939, 14). Solche divinatorischen Eingriffe waren auch bei Meng nur dank Psychoanalysen und anderer Formen „psychologisch[er]“ Tätigkeit möglich (Meng 1939, 81).

Meng, dessen Vater Lehrer war, wuchs nach eigenen Aussagen in einem protestantisch „puritanisch-religiösen“ Haushalt in der Nähe von Karlsruhe auf (Meng 1971, 15). Als Jugendlicher – und danach – prägten ihn die „Ideen des Sozialis-

6 Eugen Bleuler (1857-1939) studierte in Zürich Medizin und promovierte in Bern, 1886 wurde er Direktor der Pflegeanstalt Rheinau, von 1898 bis 1927 war er in Zürich Professor für Psychiatrie und Direktor der Irrenanstalt *Burghölzli*. Zahlreiche später international einflussreiche Psychoanalytiker – unter anderen auch der später abtrünnige Carl Gustav Jung – und einflussreiche Schweizer Psychiater arbeiteten bei Bleuler am *Burghölzli*. Als einer der ersten Leiter einer psychiatrischen Klinik interessierte sich Bleuler für Psychoanalyse. Zur Zürcher Psychiatrie und zu Bleuler vgl. Bernet 2013; zur Geschichte der Psychoanalyse in der Schweiz vgl. Fischer 2013.

mus“. Er trieb Sport und interessierte sich für Vegetarismus sowie für die Ernährungslehren Bircher-Brenners und wurde als „junger Arzt Buddhist“ (Meng 1971, 18, 20, 41). Meng war also nicht nur „sozialrevolutionär“, sondern auch „lebensreformerisch“ eingestellt (Meng 1971, 39). In seiner Autobiographie beschreibt er sich selbst als „idealistisch gesinnten Heißsporn“, der „zur Radikalität“ geneigt habe: Er sei „rebellisch, ja revolutionär“ gewesen (Meng 1971, 20, 22). 1914 ließ sich Meng als Arzt in Stuttgart nieder. In seiner Praxis setzte er ebenso auf Homöopathie wie auf Suggestion und Hypnose (Meng 1971, 38). Über den Arzt und Psychoanalytiker Karl Landauer (1887-1945), den er im Ersten Weltkrieg bei der Arbeit im Lazarett kennenlernte, kam Meng zur Psychoanalyse. Nach dem Krieg unterzog er sich in Wien bei Paul Federn (1871-1950) einer Analyse (Meng 1971, 43, 48ff.).⁷ 1928 ging Meng nach Frankfurt, wo er zusammen mit Landauer das *Institut für Psychoanalyse* leitete, das an das bekannte *Institut für Sozialforschung* angegliedert war. Meng hatte den Wunsch gehabt, „unter Max Horkheimer zu arbeiten“ (Meng 1971, 77). Als das *Institut für Sozialforschung* 1933 gezwungen wurde zu schließen, entschloss sich Meng zur Flucht (vgl. Meng 1971, 83).⁸

3 Berufungspolitik

Im November 1945 wurde Heinrich Meng ein „Lehrauftrag für Psychohygiene“ erteilt, gleichzeitig wurde er zum außerordentlichen Professor der Universität Basel ernannt (vgl. StABS, ED-REG 1a 2 1189, Beschluss des Regierungsrates des Kantons Basel-Stadt, 16. November 1945). Die Idee, dass Meng an der Universität lehren sollte, war jedoch schon älter. Sie scheint mehr oder weniger mit seiner Ankunft in der Schweiz aufgekommen zu sein. Bis sie jedoch in die Tat umgesetzt werden konnte, waren verschiedene Hindernisse zu überwinden. Schon 1934 versuchten Meng und der Vorsteher des Erziehungsdepartements Fritz Hauser (1884-1941), „die Psychohygiene in der Philosophischen Fakultät unterzubringen“ (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Heinrich Meng an den Vorsteher des Erziehungsdepartements Fritz Hauser, 19. 2. 1939).⁹ Meng wandte sich im Oktober 1934 mit der Bitte an den Dekan der Fakultät, ob er sich „das Recht erwerben“ könne, „über ‚see-

7 Paul Federn war Arzt, 1903 wurde er Mitglied von Freuds *Psychologischer Mittwoch-Gesellschaft*. Er war von 1918 bis zur ihrem Verbot 1934 Mitglied der Österreichischen Sozialdemokratischen Arbeiterpartei. Ab 1926 war er Mitherausgeber der *Internationalen Zeitschrift für Psychoanalyse*, ab 1931 Mitherausgeber der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*. Federn stammte aus einer jüdischen Familie, 1938 emigrierte er in die Vereinigten Staaten.

8 Zum Frankfurter psychoanalytischen Institut und Karl Landauer vgl. Laier 1996; Rothe 1996; zu Heinrich Meng vgl. Plänklers 1996; Zimmermann 1994, 8ff. Zur Reaktion der *Schweizerischen Gesellschaft für Psychoanalyse* auf Mengs Emigration vgl. Bakman 2017.

9 Hauser war zuerst Lehrer gewesen, hatte dann Nationalökonomie studiert. 1915 wurde er promoviert. Der Sozialdemokrat war von 1911 bis 1918 Großrat in Basel und von 1918 bis 1941 Basler Regierungsrat, von 1919 bis 1941 war er auch Schweizer Nationalrat.

lische Hygiene‘ Vorlesungen zu halten“ (StABS, Erziehung X 42, Meng an den Dekan der Philosophischen Fakultät Henry Lüdeke, 5. Oktober 1934). Mengs Ansinnen stieß jedoch auf wenig Gegenliebe. Der Professor für Pädagogik und allgemein philosophische Disziplinen Paul Häberlin (1878-1960) schloss aus, dass der Mediziner Meng „als Nicht-Philosoph“ Mitglied der Fakultät werden könne (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Meng an Hauser, 19. Februar 1939, 7).¹⁰ Im Frühjahr 1935 unterhielten sich Meng und Hauser einmal mehr „über die Frage der Zweckmässigkeit und Notwendigkeit des Lehrfachs“ und erörterten auch die „ev. Schaffung einer ausserordentlichen Professur für psychische Hygiene und Heilpädagogik“ (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Meng „Psychische Hygiene. Nachtrag zum Schriftsatz vom 30. 12. 1937“, 31. Dezember 1937, 1). 1937 wurde Meng schließlich „auf die vorläufige Dauer eines Jahres zum Lektor für Psychohygiene“ an der Medizinischen Fakultät ernannt (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Beschluss des Regierungsrates des Kantons Basel-Stadt, 19. März 1937).

Als das Lektorat im Frühjahr 1938 verlängert werden sollte, wollte Hauser „die Angelegenheit neu ordnen“ (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Meng an Hauser, 1. September 1938, 1): Meng sollte einen Lehrauftrag erhalten und auch zum ausserordentlichen Professor ernannt werden. Fritz Hauser holte drei Gutachten ein: Neben dem Professor für Psychiatrie John E. Staehelin (1891-1969), der auch der kantonalen Heil- und Pflegeanstalt *Friedmatt* vorstand, wurden der Professor für Rechtsphilosophie und verwandte Gebiete Arthur Baumgarten (1884-1966) sowie der Präsident der Staatlichen Schulsynode Wilhelm Kilchherr (1896-1976) um eine Stellungnahme gebeten.¹¹ Während Baumgarten und Kilchherr voll des Lobes waren (vgl. StABS, ED-REG 1a 2 1189, Wilhelm Kilchherr an Hauser, 12. März 1938 und Arthur Baumgarten an Hauser, 18. April 1938),¹² fiel Staehelins umfangreiches Gutachten – er war als erster angefragt worden – weniger enthusiastisch aus.¹³ Es könnte also durchaus sein, dass Hauser die beiden anderen Gutachter anfragte, um gegen das psychiatrische ‚Attest‘ etwas in der Hand zu haben.

10 Der promovierte Philosoph Paul Häberlin leitete von 1904 bis 1909 das Lehrerseminar in Kreuzlingen. 1908 hatte er sich an der Universität Basel habilitiert, 1914 bis 1922 war er in Bern Professor für Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Psychologie und Pädagogik, danach bis 1944 Professor in Basel. Zur Geschichte des Faches *Pädagogik* an der Universität Basel vgl. Campana & Criblez 2011.

11 Die erste *Freiwillige Basler Schulsynode* tagte 1892, mit dem neuen Basler *Schulgesetz* wurde 1929 auch eine *Staatliche Schulsynode* eingeführt (vgl. Felder 2019, 141ff.).

12 Baumgarten war schon von 1923 bis 1930 in Basel Professor gewesen, zuvor hatte er Lehrstühle in Genf und Köln inne. Nach seiner ersten Basler Zeit war er Professor in Frankfurt am Main. Kilchherr war ausgebildeter Primarlehrer, ab 1932 war er auch Übungslehrer am Lehrerseminar, von 1935 bis 1938 stand er der Schulsynode vor, von 1950 bis 1963 war er Rektor der Basler Knabenprimar- und Knabensekundarschule. Zu Baumgarten und Meng vgl. Simon 2022, 220ff., 288ff.

13 Staehelin hatte in Basel und in München Medizin studiert und war danach Assistent und Oberarzt bei Bleuler in Zürich an der berühmten Irrenanstalt *Burghölzli* gewesen.

In seinem Gutachten unterstrich Staehelin, dass Mengs Veranstaltungen „Anklang gefunden“ hätten: „Im grossen und ganzen darf man sicher von einem Erfolg sprechen.“ Staehelin betonte jedoch auch, dass die Veranstaltungen nur von wenigen „Medizin-Studierenden“ und vor allem von „nicht immatrikulierten Hörern (Lehrer, Fürsorger etc.)“ besucht würden: Das „weibliche Geschlecht herrscht stark vor“. Außerdem fänden die „Mediziner“ Mengs Vorlesungen „zu allgemein, zu einfach oder zu unsystematisch, viel zu einseitig psychoanalytisch orientiert“. Trotz seines wenig schmeichelhaften Urteils meinte Staehelin, es sei zu früh, „den Versuch jetzt schon als geglückt oder als gescheitert zu betrachten“, es sollten „weitere Erfahrungen gesammelt werden“. Er wies auch auf die Möglichkeit hin, „dass mit der Zeit psychiatrische Privatdozenten, die sich in den letzten Jahren an der Universität habilitiert haben, in die Lage kommen werden, Herrn Dr. Meng zu ersetzen“. „Von der Schaffung eines Lehrauftrages für psychische Hygiene oder der Erteilung eines Extraordinariates“ riet er „unbedingt“ ab (StABS, ED-REG 1a 2 1189, John E. Staehelin an Hauser, 17. Februar 1938, 2f). Hauser ließ sich von diesem wenig verheißungsvollen Gutachten nicht beirren und stellte im Juni 1938 den Antrag, der Regierungsrat möge Meng „einen Lehrauftrag für Psychohygiene [...] unter gleichzeitiger Ernennung zum ausserordentlichen Professor“ erteilen (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Hauser an den Regierungsrat, 29. Juni 1938, 4). Der Regierungsrat war jedoch „der Ansicht, dass es richtiger wäre, zunächst noch die medizinische Fakultät um die Erstattung eines Gutachtens zu bitten“.¹⁴ Die Fakultät sprach sich schließlich im Frühjahr 1939 wie Staehelin sowohl „gegen die Erteilung eines Lehrauftrages“ als auch gegen die Ernennung Mengs zum Professor aus (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Hauser an die Kuratel der Universität Basel, 28. Februar 1939, 1). Dass die Fakultät Meng weder den Lehrauftrag erteilen noch den Titel verleihen wollte, bedeutete jedoch nicht, dass sie ihn loswerden wollte. Im Gegenteil, er sollte weiterhin als Lektor beschäftigt werden.

Die Medizinische Fakultät hatte im November 1938 eine Kommission gebildet (vgl. StABS, ED-REG 1a 2 1189, Dekan der Medizinischen Fakultät Fritz Verzár an Hauser, 9. November 1938), die sich mit Mengs Publikationen beschäftigt und ihrerseits Gutachten eingeholt hatte (vgl. StABS, UNI-REG 5d 2-1 (1) 219, Verzár an die Mitglieder der Kommission, 15. November 1938). Der Entwurf des „Fakultätsgutachtens“ stammte wiederum von Staehelin, „der bei Abfassung desselben gegen allerhand [...] Hemmungen anzukämpfen“ hatte (StABS, UNI-REG 5d 2-1 (1) 219, Staehelin an die Mitglieder der Kommission, 6. Januar 1939). Zu Beginn der Stellungnahme wurde betont, dass die Medizinische Fakultät schon 1936 „die Wünschbarkeit eines *Lektorats* für psychische Hygiene“ (Hervorhebung i. O.) nicht bestritten und „das Bedürfnis nach einer solchen Spezialvorlesung bejaht“ habe. Warum Meng nicht mehr als ein Lektorat übertragen

¹⁴ Zur Medizinischen Fakultät vgl. Simon 2022, 259ff.

werden könne, wurde auf fünf Seiten detailliert dargelegt. Gegen eine Professur sprach, dass „die psychische Hygiene nicht zu den selbstständigen Wissenschaften gerechnet werden“ könne: Neurologie und Orthopädie seien erst seit Kurzem „Gegenstand von Lehraufträgen geworden“, „andere wichtige Fächer, z. B. die Pharmakologie“, seien bisher überhaupt nicht vertreten. Die Fakultät habe Meng außerdem ein Lektorat anvertraut und ihn aus gutem Grund nicht zum Privatdozenten ernannt:

„Er entspricht den Bedingungen nicht, die unsere Fakultätsordnung für eine Habilitation fordert. Dr. Meng hat zwar ausserordentlich viel geschrieben, aber nur sehr wenig Arbeiten verfasst, die sich auf eigene selbstständige Untersuchungen gründen. Er hat keine vollwertige klinische Ausbildung in Psychiatrie genossen.“

Mengs Arbeiten und Vorlesungen seien „populär“, „wenig systematisch“ und „psychoanalytisch orientiert“: „Sie finden nicht zuletzt aus diesem Grund Anklang, vor allem bei nicht immatrikulierten Hörern“. „Entschieden reserviert“ falle die „Beurteilung Dr. Meng’s durch die nicht rein analytisch orientierten [...] Fachgelehrten“ aus. Beförderte man Meng, so würde „ein Novum geschaffen: Es ist der Fakultät nicht bekannt, dass je ein Lektor, also ein Hilfslehrer der Universität, von dem nicht einmal ein akademischer Grad verlangt wird, zum Extraordinarius ernannt worden wäre“ (StABS, UNI-REG 5d 2-1 (1) 219, Dekan der Medizinischen Fakultät Siegfried Edlbacher an Hauser, 7. Februar 1939, 1-5).¹⁵ Mengs Beförderung würde zudem zu einer Benachteiligung „schweizerischer Gelehrter“ durch einen „Ausländer“ führen, „der in Deutschland, wo er jahrelang in einer Universitätsstadt gelebt hat, sich nie um eine Venia docendi beworben hat oder zu einer Lehrtätigkeit an der Universität aufgefordert wurde“ (StABS, UNI-REG 5d 2-1 (1) 219, Dekan der Medizinischen Fakultät Siegfried Edlbacher an Hauser, 7. Februar 1939, 1).

Im Sommer 1939 stellte auch die fünfköpfige Kuratel der Universität, die, wie es im *Universitätsgesetz* hieß, „die unmittelbare Aufsicht über die Universität“ führt und „deren Interessen“ wahrt (Anonym 1937/1961, § 4), „einstimmig“ den Antrag, Mengs Lektorat „unter den bisherigen Bedingungen“ zu verlängern, „dagegen einstweilen von der Erteilung eines Lehrauftrages abzusehen“. Die Kuratel schloss sich also der Medizinischen Fakultät an. Auch sie bemängelte Mengs fehlende „psychiatrische Assistenzausbildung“ und hielt ihn nicht für eine „hervorragende bahnbrechende Forscherpersönlichkeit“. Seine Bücher seien „gut lesbar

15 „Hilfslehrer“ war keine Schmähung, sondern ein *terminus technicus*: Das Universitätsgesetz legte 1937 fest, dass zu den „Universitätslehrer[n]“ auch die „Lektoren und andere Hilfslehrer“ zählten (Anonym 1937/1961, § 6). Die *Ordnung für die Lektoren an der Universität Basel* hielt 1939 unmissverständlich fest: „Lektoren sind Hilfslehrer der Universität; sie ergänzen den Universitätsunterricht, soweit nach dem Urteil der zuständigen Fakultät ein Bedürfnis dafür besteht“ (Anonym 1939/1961, § 1).

und gemeinverständlich“, machten jedoch „einen etwas matten Eindruck“ und würden „neue Erkenntnisse in leicht verharmloster und verwässerter Weise wiedergeben“. Trotzdem empfahl die Kuratel „nachdrücklich“ „die Fortsetzung des Lektorates“. Psychische Hygiene sei „vorläufig als eine mehr praktisch-technische Hilfswissenschaft“ zu betrachten und das Lektorat entspreche „einem starken Bedürfnis, namentlich bei Lehrern, Juristen und anderen Nichtmedizinem“. Es dürfe „gerechterweise nicht verschwiegen werden, dass die Vorlesungen Mengs bei den ‚profanes cultivés‘ viel Anklang gefunden“ hätten (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Kuratel der Universität Basel an das Erziehungsdepartement, 7. Juli 1939, 1f.). Im Oktober 1939 wurde daraufhin vom Regierungsrat die „Weiterführung des Lektorates für Psychohygiene“ beschlossen und Meng als „Inhaber des Lektorats bestätigt“ (StABS, UNI-REG 5d 2-1 (1) 219, Beschluss des Regierungsrates des Kantons Basel-Stadt, 20. Oktober 1939).

Was Meng von der Medizinischen Fakultät und der Kuratel vorgeworfen wurde, war also, dass er ein wenig wissenschaftliches Fach vertrete, Psychoanalyse betreibe, keine ernsthafte Forschung verfolge, möglicherweise Schweizer Gelehrten die Stelle wegnähme und überhaupt die Voraussetzungen nicht erfülle, in Basel Privatdozent zu werden. Dass seine Veranstaltungen zwar gut besucht seien, aber viele nicht immatrikulierte Hörerinnen und wenig eingeschriebene Studenten der Medizin anzögen, bestätigte nur das negative Verdikt. Trotz aller Kritik und trotz aller Vorbehalte sprachen sich jedoch sowohl die Medizinische Fakultät als auch die Kuratel für Mengs Lektorat aus.

Zwar sind Querelen an Universitäten, die sich nicht nur an der Einschätzung der akademischen Leistungen eines möglichen Kollegen entzündeten, nichts Neues. Bei Meng gingen die Streitereien aber gewissermaßen in eine zweite und dritte Runde: Denn die Debatten, die wegen seiner Professur 1938 und 1939 geführt wurden, ähnelten stark dem Schlagabtausch, zu dem dieselbe Frage 1944 und 1945 führte, der sich wiederum nicht wirklich vom Zwist unterschied, zu denen sein Lektorat 1936 und 1937 geführt hatte. Als Meng sich im Januar 1936 nämlich um ein Lektorat beworben hatte, bildete die Medizinische Fakultät im Februar eine Kommission, „welche die Bedürfnisfrage und die Qualifikation“ Mengs prüfen sollte. Die Kommission lieferte der Fakultät im Dezember ihr Gutachten, auf das der im Januar 1937 – nach einem Probevortrag Mengs über Neurosenprophylaxe – „mit Stimmenmehrheit beschlossenen“ Antrag der Fakultät „auf Errichtung eines Lektorats für Psychohygiene“ beruhte. Im Antrag wurde Mengs „grosse Anzahl von Arbeiten“ lobend hervorgehoben und wurde er als „gewiegter Praktiker“ gerühmt, der „ein entschiedenes Lehrtalent“ besitze. Der Kommission zufolge bestand außerdem ein „Bedürfnis für Vorlesungen von Psycho-Hygiene“, das von keinem „der amtierenden Dozenten“ gestillt werden konnte. Allerdings wurde Mengs wissenschaftlichen Leistungen nicht nur Beifall gezollt. Er wurde zwar für seine „Geschicklichkeit und Klarheit“ gepriesen, gleichzeitig aber als wenig origineller

Kompilator geschmäht: „Es handelt sich dabei meistens um Verarbeitungen von Forschungsergebnissen und Lehrmeinungen anderer Autoren.“ Die Fakultät hob schon damals hervor, dass „eine Privatdozentur“ nicht in Frage komme, da Meng die „erforderlichen Vorschriften“ nicht erfülle (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Antrag der Medizinischen Fakultät auf Errichtung eines Lektorats für Psychohygiene und Übertragung an Herrn Dr. Heinrich Meng, 20. Januar 1937).

1944 kam „die Frage der Beförderung“ Mengs zum Extraordinarius „wieder in Fluss“. Wie der Dekan der Medizinischen Fakultät „ausdrücklich“ Anfang 1945 in einem ausführlichen Schreiben an die Kuratel betonte, hatte sich die Fakultät schon 1936 und 1939 „sowohl über die prinzipielle wie über die persönliche Seite der Angelegenheit“ geäußert. Der Dekan wiederholte die Bedenken der Fakultät und wies unter anderem darauf hin, dass „moderne Richtungen in der Psychologie, die sich auch in der Psychiatrie ausgewirkt haben“, von Meng nicht beachtet würden: „Die Basis aller seiner Lehren ist die Psychoanalyse Freuds“, „die anderen analytischen Schulen“ oder „massgebende medizinische Psychologen wie Jaspers, Bumke, Kretschmer, L. Binswanger“ vernachlässige er. Meng betreibe ausschließlich „Triebpsychologie“. Die „zwei grossen Gefahren“, denen Meng unterliege, seien eine „überspitzte Anwendung gewisser analytischer Theorien“ und „sein offenbar unstillbares Verlangen, sehr rasch und aussergewöhnlich viel selbst zu publizieren“. Meng arbeite an einer „intensiven Popularisierung“ von Wissen, „das vielfach noch gar nicht gesichert“ sei, selbst „viele Analytiker erwarten von einer weiteren Steigerung der jetzt schon breiten Tätigkeit Dr. Mengs nichts Gutes“. Der Dekan betonte einmal mehr, dass die Fakultät das Fach „psychische Hygiene“ begrüße und es wichtig sei, „dass die Studenten mit den Grundlinien der medizinischen Psychologie bekannt gemacht“ würden. Trotz aller Bedenken „beanstandet[e]“ die Fakultät also nicht, „dass *weiterhin Psychohygiene-Vorlesungen vom Standpunkt der Freud'schen Psychoanalyse* gehalten werden“ (Hervorhebung i. O.). Wie schon zuvor hielt die Fakultät es jedoch „*weder für notwendig noch für wünschenswert*“ (Hervorhebung i. O.), dass Meng zum Extraordinarius befördert werde. Denn Meng habe sich nicht „regelrecht habilitiert“, er sei kein „originelle[r] Forscher“: „Die Fakultät steht Dr. Meng als Lehrer und Forscher genauso zwiespältig gegenüber wie fast alle in der Schweiz lebenden Psychologen und Psychiater, die meisten Analytiker eingeschlossen“ (StABS, UNI-REG 5d 2-1 (1) 219, Dekan der Medizinischen Fakultät an die Kuratel der Universität Basel, 26. Januar 1945, 1-7, 9).

Die Medizinische Fakultät war damit einmal mehr gleicher Meinung wie die Kuratel, die ebenfalls nichts „gegen eine Erweiterung des Unterrichts“ in Psychohygiene einzuwenden hatte: „Im Gegenteil. Die Basler Universität hinkt hier anderen Lehranstalten, die den psychiatrischen, psychologischen und heilpädagogischen Unterricht stärker ausgebaut haben, hinten drein.“ Während an der „Bedeutung des Seelischen“ nicht zu zweifeln war, hatte die Kuratel vielmehr große „Bedenken gegenüber der wissenschaftlichen Persönlichkeit und Leistung“ Mengs (StABS,

UNI-REG 5d 2-1 (1) 219, Präsident der Kuratel Max Gerwig an den Vorsteher des Erziehungsdepartements Carl Miville, 4. Februar 1943, 1f.).

Anfang 1945 beschäftigte sich die Kuratel „nochmals eingehend“ mit Mengs Anstellung und wiederholte die schon bekannten Argumente. „Im Hinblick auf die Möglichkeit, dass in irgendeinem Zeitpunkt Erziehungsrat oder Regierungsrat“ jedoch trotzdem eine Beförderung Mengs vornähmen,¹⁶ schlug die Kuratel vor, für Meng eine außerordentliche Professur in der Philosophisch-Historischen Fakultät zu schaffen. Das Vorgehen würde zwar auch da sicherlich auf „Widerstand“ stoßen, der sich jedoch „mit besserem Gewissen überwinden“ ließe (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Kuratel an das Erziehungsdepartement, 28. Februar 1945, 1). Die kritische Kuratel hatte zwar ein gutes Gespür oder war gut informiert gewesen, mit ihrem Vorschlag drang sie aber nicht durch. Denn Meng blieb der Medizinischen Fakultät erhalten: Im November 1945 wurde er zum außerordentlichen Professor für vorerst „eine Amtsdauer von sechs Jahren“ ernannt (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Beschluss des Regierungsrates, 16. November 1945). Im umfangreichen 23seitigen Bericht an den Regierungsrat hatte der Vorsteher des Erziehungsdepartements Carl Miville im Oktober nochmals die Querelen um Mengs Anstellung seit Beginn zusammengefasst:¹⁷ Die „Auffassungen über die zur Diskussion stehenden Fragen innerhalb der Fakultät, der Kuratel und des Erziehungsrates“ gingen „stark auseinander“ und es sei auffällig, dass „die medizinische Fakultät und Kuratel“ sich in einer „scharfen, zum Teil sogar überaus schroffen Art und Weise gegen jede Erweiterung der Lehrtätigkeit“ Mengs gewendet hätten. In seinem Bericht strich Miville daher Mengs Verdienste und Leistungen heraus, betonte die Bedeutung der Psychohygiene, zitierte aus den positiven Gutachten und hob ebenfalls hervor, dass sich Fakultät und Kuratel nie gegen eine „Erweiterung des Unterrichts“ in Psychohygiene gestellt hätten (StABS, ED-REG 1a 2 1189, an den Regierungsrat, 22. Oktober 1945, 5, 7, 14).

4 Fazit: Popularisierung der Psychotherapie

Dass die Kuratel und die Medizinische Fakultät tatsächlich an gewissen Formen der Psychotherapie interessiert waren, zeigt auch ihre sonstige Berufungspolitik.

16 Dem Erziehungsdepartement war, wie es im Basler *Schulgesetz* hieß, zur „Mitwirkung beim Entscheid über alle auf die Organisation des Erziehungs- und Unterrichtswesens bezüglichen Fragen“ ein aus „neun Mitgliedern bestehender Erziehungsrat beigegeben“. Präsident war „von Amtswegen der Departementsvorsteher. Die übrigen acht Mitglieder wählt der Große Rat jeweilen zu Beginn der Amtsperiode auf drei Jahre“ (Anonym 1929/1939, § 79).

17 Carl Miville (1891-1981) war der Nachfolger des 1941 verstorbenen Hausers, das Erziehungsdepartement leitete Miville bis 1950. 1944 wurde Miville aus der *Sozialdemokratischen Partei* ausgeschlossen, weil er sich für die *Partei der Arbeit* eingesetzt hatte. 1949 wurde er auch von *Partei der Arbeit* ausgeschlossen, weil er deren zunehmende Abhängigkeit von der Sowjetunion kritisiert hatte.

Sie waren sogar bereit, ihr genehme Kandidaten sofort und ohne längere Debatten zu berufen.¹⁸ So wurde Freuds einstweiligem Kronprinzen Jung im Oktober 1943 ein Lehrauftrag für „medizinische Psychologie mit spezieller Berücksichtigung der Psychotherapie“ erteilt und ihm „gleichzeitig Titel und Rechte eines ordentlichen Professors“ verliehen. Ganz so ordentlich, wie sie klang, war Jungs Professur jedoch nicht. Denn „eine Honorierung des Lehrauftrages“ kam „nicht in Betracht“, nur die „aus der Lehrtätigkeit erwachsenden Reiseauslagen“ des in Küsnacht wohnenden Jung wurden übernommen (StABS, UNI-REG 5d 2-1 (1) 156, Beschluss des Regierungsrates des Kantons Basel-Stadt, 15. Oktober 1943). Das Arrangement war mit Jung abgesprochen und war neben seinem „Weltruf“ und der „Neubelebung und Erweiterung psychologischen und psychiatrischen Forschens“ ein weiteres Argument, das für seine Berufung sprach (StABS, ED-REG 1a 1 715, Gerwig an das Erziehungsdepartement, 11. Oktober 1943, 1. Vgl. StABS, ED-REG 1a 1 715, Jung an Adolf L. Vischer, 17. September 1943). Jung soll etwas kryptisch behauptet haben, dass sein Unbewusstes es ihm verboten habe, in seine Geburtsstadt zurückzukehren (vgl. Haenel 1982, 181). Was immer Jungs genaue Beweggründe gewesen sein mögen, der Universität gegenüber waren es die Folgen eines Herzinfarkts, mit denen er erklärte, warum er sich den mit den „Vorlesungen verbundenen physischen Anstrengungen des Reisens und Vortragens“ nicht mehr gewachsen fühle (StABS, ED-REG 1a 1 715, Jung an die Kuratel, 8. Dezember 1945): In „den Becher der Freude“ der Berufung war „jener bittere Tropfen“ gefallen, dass „schwere Krankheit die Fortsetzung einer Lehrtätigkeit in Basel verhinderte“ (StABS, UNI-REG 5d 2-1 (1) 156, Jung an den Rektor der Universität Basel, 6. September 1955). Im Vorlesungsverzeichnis finden sich tatsächlich nur im Sommersemester 1944 zwei Veranstaltungen Jungs: Alle zwei Wochen am Donnerstagabend *Methodik der Psychotherapie* und am Freitagmorgen *Medizinische Psychologie* (vgl. StABS, Universitätsarchiv AA 2, Vorlesungsverzeichnisse 1934-1952). 1945 gab Jung seinen Lehrauftrag auf (vgl. StABS, ED-REG 1a 1 715, Jung an die Kuratel der Universität Basel, 8. Dezember 1945). Er wurde nun „wie die anderen emeritierten Dozenten weiterhin im Vorlesungsverzeichnis aufgeführt, ein äusseres Zeichen der dauernden Verbundenheit“ (StABS, ED-REG 1a 1 715, Gerwig an Jung, 5. Februar 1946). Im Sommer 1956 wurde schließlich der Psychoanalytiker Gaetano Benedetti zu Mengs Nachfolger berufen. Benedetti wurde zum außerordentlichen Professor ernannt und es wurde ihm ein *Lehrauftrag für Psychohygiene und Psychotherapie*

18 Hingegen versuchte sich etwa der Psychiater und Psychoanalytiker Hans Christoffel (1888-1959), der in Basel Medizin studiert hatte, bei Bleuler am *Burghölzli* Assistent gewesen war und 1922 Basler Schularzt wurde, sich 1924 vergebens in Basel zu habilitieren. Christoffel zufolge wurde ihm keine *venia legendi* für Psychiatrie erteilt, weil die Medizinische Fakultät nichts von moderner Psychiatrie wissen wollte. Christoffels Gesuch wurde 1926 und 1928 nochmals erwogen, jedoch abgelehnt, wobei das Erziehungsdepartement Christoffel unterstützte, vgl. Kaiser 1982, 19ff.

erteilt. Außerdem wurde für ihn eine Stelle an der psychiatrischen Klinik geschaffen (vgl. StABS, ED-REG 1b 1 (4) 33, Beschluss des Regierungsrates des Kantons Basel-Stadt, 3. Juli 1956).¹⁹ Im Bericht, den die Medizinische Fakultät erstellte, um die Frage von Mengs Nachfolge zu klären, war auf „die steigende Bedeutung des Gebietes der Psychohygiene und der Psychotherapie für die ärztliche Praxis und die Gesunderhaltung der Bevölkerung“ verwiesen worden: Es sei „unumgänglich“, dass „dieses Sachgebiet intensiver, als dies bisher geschah, zu pflegen“ sei (StABS, ED-REG 1b 1 (4) 33, Vorsteher des Erziehungsdepartements Peter Zschokke an den Regierungsrat, 26. Juni 1956, 1, 3). Auch die Kuratel hatte nichts gegen den Kandidaten einzuwenden (vgl. StABS, ED-REG 1b 1 (4) 33, Kuratel der Universität Basel an das Erziehungsdepartement, 5. Mai 1956, 1). Mengs Position in Basel war – wie die der allermeisten Emigranten und Emigrantinnen – äußerst prekär:²⁰ Seine Stellung als Lektor war unsicher, er wurde schlecht bezahlt, und bis zu seiner Berufung durfte er nicht als Arzt praktizieren. Erst 1946 hatte Meng „wieder eine ausreichende Lebensgrundlage durch seine Tätigkeit als Arzt und Universitätslehrer“ (StABS, ED-Reg 1a 2 1189, Entschädigungsbehörde Regierungspräsidium Wiesbaden an das Sekretariat der Universität Basel, 29. April 1958).²¹ Konzentriert man sich auf die Auseinandersetzungen, die Mengs dornigen Weg vom Referenten an der Volkshochschule und bei Weiterbildungsveranstaltungen zum ‚Hilfslehrer‘ an der Universität und schließlich zum Extraordinarius begleiteten, dann lässt sich daran auch studieren, wie Psychotherapien zum ‚Marsch durch eine Institution‘ ansetzten. Der Einfluss des sogenannten roten Basel – eine linke Mehrheit regierte die Stadt zwischen 1935 und 1950 – mitsamt der ‚Aufbruchstimmung‘, die zwischen 1943 und 1948 herrschte, sind sicherlich nicht zu unterschätzen (vgl. Stirnimann 1992).²² Es war kein Zufall, dass die Sozialdemokraten Hauser und Miville zusammen mit Baumgarten, einem der Mitbegründer der *Partei der Arbeit* der Schweiz, der Ende der vierziger Jahre nach Ost-Berlin übersiedelte, den Genossen Meng unterstützten.²³ Wenn man die Zwistigkeiten jedoch allein auf einen Zusammenstoß eines fortschrittlichen roten Basler Regierung und einer rückständigen Medizinischen Fakultät sowie einer konservativen Kuratel reduzierte, wäre die Gefahr groß, dass man just die ambivalente Position von Mengs Gegnern übersähe: Er war ihnen nicht geheuer, die „Schwierigkeiten“

19 Der Psychiater Gaetano Benedetti (1920-2013) wuchs in Sizilien auf, wo er auch Medizin studierte. 1947 kam er ans Zürcher *Burghölzli*, wo er sich 1953 habilitierte.

20 Zu den ‚literarischen‘ Flüchtlinge in der Schweiz vgl. Schulz 2012.

21 Mengs Rente war entsprechend klein, wie auch die Medizinische Fakultät betonte. Seine Rente wurde daher „im Sinne einer Ausnahmeregelung“ aufgestockt (StABS, ED-REG 1a 2 1189, Vorsteher des Erziehungsdepartements Peter Zschokke an Meng, 11. Mai 1957).

22 In der Zwischenkriegszeit gab es nur noch im Kanton Genf von 1933 bis 1936 eine linke Mehrheit, die Sozialdemokraten regierten jedoch in verschiedenen Städten, etwa in Biel, Zürich, Schaffhausen, Lausanne oder Le Locle (vgl. Stirnimann 1988, 10).

23 Zur Gründung der *Partei der Arbeit* vgl. Stirnimann 1992, 189ff.

lagen, wie die Kuratel glaubte, „in der Person des Herrn Dr. Meng“ (StABS, Protokolle T 2.14, 25. Januar 1943, 193) – in seinen politischen Überzeugungen, seinem Freudianismus, seinem Publikationsstil etc. Zwar hätten seine Opponenten hätten gerne jemanden anderen gehabt, trotzdem hielten sie Psychohygiene aber für so wichtig, dass sie Meng zu einem Lektorat verhalfen: Trotz aller Bedenken und trotz aller Zweifel hatte auch die ‚Gegenseite‘ ein erkennbares Interesse an Psychotherapie. Schließlich hatte sich Basel sich in der Zwischenkriegszeit wie viele Städte zu einer „Wohlfahrtsstadt“ mit „Pionierfunktion“ gewandelt (Mooser 2000, 227, 258); so war 1923 etwa eine psychiatrische Poliklinik eröffnet worden (vgl. Haenel 1979). Wie Freud 1925 feststellte, hatten viele mit der Beteuerung, nicht „an das übermächtige sexuelle Moment zu glauben“, „dies oder jenes Stück der analytischen Lehre zu ihrem Eigen“ gemacht (Freud 1925/1963, 87). Es waren also nicht nur „Pädagogen und Kinderanalytiker“, die „langsam“, aber sicher „zu einer ganzen Anzahl“ anwachsen, wie Anna Freud an Meng im Frühjahr 1933 schrieb (Universitätsbibliothek Basel, NL 289, D 1.3, Anna Freud an Heinrich Meng, 3. März 1933, 1), sondern die Popularisierung der Psychotherapie begann weit größere Ausmaße anzunehmen. Einen Beitrag dazu leistete auch die Psychohygiene, die zumindest in Basel zwar nicht ohne Schwierigkeiten, aber bemerkenswert früh ihre akademischen Weihen erhielt und damit jene ‚seelischen‘ Therapien und psychologische Prophylaxe vorantrieb, die bis heute unsere Gesellschaft prägen.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Staatsarchiv des Kantons Basel-Stadt (StABS)

Universitätsarchiv AA 2 Vorlesungsverzeichnisse 1934-1952

Universitätsarchiv IX 3.3 1 Arthur Baumgarten

Erziehung X 42 Volkshochschulkurse der Universität 1934-1942

ED-REG 1a 1 715 Carl Gustav Jung

ED-REG 1a 2 1189 Heinrich Meng

ED-REG 1b 1 (4) 33 Gaetano Benedetti

Protokolle T 2.14 Protokolle der Kuratel, 17. März 1941-20. Dezember 1943

PD-REG 5a 2 5061 Arthur Baumgarten

UNI-REG 5d 2-1 (1) 156 Carl Gustav Jung

UNI-REG 5d 2-1 (1) 219 Heinrich Meng

Universitätsbibliothek Basel

NL 289, D 1,1-21 Nachlass Hans Christoffel,

Briefwechsel zwischen Anna Freud und Heinrich Meng

Gedruckte Quellen

Anonym (1929/1939): Schulgesetz. (Vom 4. April 1929). In: Justizdepartement Basel-Stadt (Hrsg.): Gesamtausgabe der Basler Gesetzessammlung. Band I–XXXIV, 2. Band. 1915-1929. Basel: Schwabe, 1736-1774.

- Anonym (1937/1961): Universitätsgesetz des Kantons Basel-Stadt. Vom 14. Januar 1937. In: Justizdepartement Basel-Stadt (Hrsg.): Gesamtausgabe der Basler Gesetzessammlung. Band I-XLV. 1. Band. Basel: Schwabe, 753-761.
- Anonym (1939/1961): Ordnung für die Lektoren der Universität Basel. (Vom 26. November 1938; vom Erziehungsrat genehmigt am 6. März 1939). In: Justizdepartement Basel-Stadt (Hrsg.): Gesamtausgabe der Basler Gesetzessammlung. Band I-XLV. 1. Band. Basel: Schwabe, 773-774.
- Bersot, Henri ([1934]): L'hygiène mentale de la jeune fille [O. O.]: Comité National Suisse d'Hygiène Mentale.
- Freud, Sigmund (1925/1963): Selbstdarstellung. In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. 14. Band. Frankfurt/M.: Fischer, 31-96.
- Gordon, Thomas (1977): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Haug, Heidi (1977): Der erziehungspsychologische Bestseller [Thomas Gordons *Lehrer-Schüler-Konferenz*]. In: Schweizerische Lehrerzeitung 122, 999.
- Hoffmann, Kirsten, von Lilienfeld-Toal, Veronika, Metz, Kerstin & Kordelle-Elfner, Katja (2006): Stopp – Kinder gehen gewaltfrei mit Konflikten um. Mit Kopiervorlagen. Horneburg: Persen.
- Kilchherr, Wilhelm (1972): Dreißig Jahre Basler Psychologische Arbeitsgemeinschaft. Eröffnungsansprache zur Festsitzung vom 27. Mai 1972. Basel: Basler Psychologische Arbeitsgemeinschaft.
- Meng, Brigitte (1989): Das schwarze Zimmer. Ein autobiographischer Roman. Vorwort und Illustrationen Al'Leu. Zürich: Edition Leu.
- Meng, Heinrich (1939): Seelischer Gesundheitsschutz. Eine Einführung in Diagnostik, Forschung und Nutzenanwendung der Psychohygiene. Basel: Schwabe.
- Meng, Heinrich (1971): Leben als Begegnung. Stuttgart: Hippokrates.
- Repond, A[ndré] (1928a): Die Bewegung für die geistige Hygiene in der Schweiz. In: Zeitschrift für psychische Hygiene 1 (6), 187-191.
- Repond, A[ndré] (1928b): L'Hygiène mentale. In: Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit 67, 383-400.
- Tramer, M[ortiz] (1931): Allgemeine Psychohygiene. (Ein Entwurf zu ihrem systematischen Aufbau). In: Schweizerische Zeitschrift für Hygiene und Archiv der Wohlfahrtspflege 11, 815-870, 893-929.

Literatur

- Bakmann, Nina (2017): Heinrich Mengs Emigration in die Schweiz 1933. Ein Fall von Zuwanderung in der Schweizerischen Gesellschaft für Psychoanalyse. In: Luzifer-Amor. Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse 30 (59), 90-94.
- Berna, Jacques (1995): Heinrich Meng (1887-1972). In: Reinhard Fatke & Horst Scarbath (Hrsg.): Pioniere psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt/M. u. a.: Lang, 31-36.
- Bernet, Brigitta (2013): Schizophrenie. Entstehung und Entwicklung eines psychiatrischen Krankheitsbildes um 1900. Zürich: Chronos.
- Campana, Sabine & Criblez, Lucien (2011): Pädagogik an der Universität Basel. Frühe und vielversprechende Anfänge, Auslagerung und Niedergang (1870-1950). In: Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (Hrsg.): Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Bern: hep, 93-111.
- Cohen, Sol (1999): Toward a New Cultural History of Education. New York u. a.: Lang.
- Elberfeld, Jens (2020): Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissensgeschichte der Therapiealisierung im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Felder, Pierre (2019): Für alle! Die Basler Volksschule seit ihren Anfängen. Basel: Schwabe.
- Fischer, Anton M. (2013): Sigmund Freuds erstes Land. Eine Kulturgeschichte der Psychotherapie in der Schweiz. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Freis, David (2019): Psycho-Politics between the World Wars. Psychiatry and Society in Germany, Austria, and Switzerland. Cham: Palgrave Macmillan.

- Haenel, Thomas (1979): Zur Geschichte der Psychiatrischen Poliklinik Basel. In: Schweizer Archiv für Neurologie, Neurochirurgie und Psychiatrie 114 (2), 335-350.
- Haenel, Thomas (1982): Zur Geschichte der Psychiatrie. Gedanken zur allgemeinen und Basler Psychiatriegeschichte. Basel u. a.: Birkhäuser.
- Herrn, Rainer (2013): Wie die Traumdeutung durch die Türritze einer geschlossenen Anstalt sickert. Zum Umgang mit der Psychoanalyse an der Psychiatrischen und Nervenklinik der Charité. In: Hans-Walter Schmulh & Volker Roelcke (Hrsg.): „Heroische Therapien“. Die deutsche Psychiatrie im internationalen Vergleich, 1918-1945. Göttingen: Wallstein, 69-99.
- Illouz, Eva (2011): Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Übersetzt aus dem Englischen von Michael Adrian. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kaiser, Willi (1982): Leben und Werk des Basler Psychiaters und Psychoanalytikers Hans Christoffel (1888-1959). Zürich: Juris.
- Laier, Michael (1996): „Sie wissen, dass alles von unserem alten Institut vernichtet wurde.“ Das Frankfurter Psychoanalytische Institut (1929-1933). In: Tomas Plänklers, Michael Laier, Hans-Heinrich Otto, Hans-Joachim Rothe & Helmut Siefert (Hrsg.): Psychoanalyse in Frankfurt. Zerstörte Anfänge, Wiederannäherung, Entwicklungen. Tübingen: diskord, 41-86.
- Maasen, Sabine, Elberfeld, Jens, Eitler, Pascal & Tändler, Maik (Hrsg.) (2011): Das beratene Selbst. Zur Genealogie der Therapeutisierung in den „langen“ Siebzigern. Bielefeld: transcript.
- Mahrer, Stefanie (2022): „Ausgestreckte Fühler deutscher Gelehrter“. Die Universität Basel und akademische Flüchtlinge in den 1930er-Jahren. In: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 72 (1), 55-74.
- Marks, Sarah (2017): Psychotherapy in historical Perspective. In: History of the Human Sciences 30, 3-16.
- Mooser, Josef (2000): Konflikte und Integration – Wirtschaft, Gesellschaft und Politik in der „Wohlfahrtsstadt“. In: Georg Kreis & Beat von Wartburg (Hrsg.): Basel – Geschichte einer städtischen Gesellschaft. Basel: Merian, 266-263.
- Plänklers, Tomas (1996): Hygiene der Seele. Heinrich Meng (1887-1972). In: Tomas Plänklers, Michael Laier, Hans-Heinrich Otto, Hans-Joachim Rothe & Helmut Siefert (Hrsg.): Psychoanalyse in Frankfurt. Zerstörte Anfänge, Wiederannäherung, Entwicklungen. Tübingen: diskord, 109-140.
- Pols, Hans (2010): „Beyond the Clinical Frontiers“. The American Mental Hygiene Movement, 1910-1945. In: Volker Roelcke, Paul J. Weindling & Louise Westwood (Hrsg.): International Relations in Psychiatry. Britain, Germany, and the United States to World War II. Rochester: University of Rochester Press, 111-133.
- Ritter, Hans Jakob (2009): Psychiatrie und Eugenik. Zur Ausprägung eugenischer Denk- und Handlungsmuster in der schweizerischen Psychiatrie 1850-1950. Zürich: Chronos.
- Rothe, Hans-Joachim (1996): Ein exemplarisches Schicksal. Karl Landauer (1887-1945). In: Tomas Plänklers, Michael Laier, Hans-Heinrich Otto, Hans-Joachim Rothe & Helmut Siefert (Hrsg.): Psychoanalyse in Frankfurt. Zerstörte Anfänge, Wiederannäherung, Entwicklungen. Tübingen: diskord, 87-108.
- Schulz, Kristina (2012): Die Schweiz und die literarischen Flüchtlinge (1933-1945). Berlin: Akademie.
- Simon, Christian (2022): An der Peripherie des nazifizierten deutschen Hochschulsystems. Zur Geschichte der Universität Basel 1933-1945. Basel: Schwabe.
- Stirnimann, Charles (1988): Die ersten Jahre des „Roten Basel“ 1935-1938. Zielsetzungen und Handlungsspielräume sozialdemokratischer Regierungspolitik im Spannungsfeld von bürgerlicher Opposition und linker Kritik. Basel: Reinhardt.
- Stirnimann, Charles (1992): Der Weg in die Nachkriegszeit 1943-1948. Ein Beitrag zur politischen Sozialgeschichte des „Roten Basel“. Basel/Kassel: Reinhardt.
- Tändler, Maik (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen: Wallstein.

- Tändler, Maik & Jensen, Uffa (2012): Psychowissen, Politik und das Selbst. Eine neue Forschungsperspektive auf die Geschichte des Politischen im 20. Jahrhundert. In: Maik Tändler & Uffa Jensen (Hrsg.): Das Selbst zwischen Anpassung und Befreiung. Psychowissen und Politik im 20. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein, 9-35.
- Thomson, Mathew (1995): Mental Hygiene as an international Movement. In: Paul Weindling (Hrsg.): International Health Organisations and Movements 1918-1939. Cambridge: Cambridge University Press, 283-304.
- Toms, Jonathan (2010): Mental Hygiene and Psychiatry in Modern Britain. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wichers, Hermann (2013): Geschichte im Zeichen der Geistigen Landesverteidigung. Die Besetzung der Basler Historischen Lehrstühle 1935. In: Basler Zeitschrift für Geschichte und Altertumskunde 113, 101-145.
- Zimmermann, Elisabeth (1994): Heinrich Meng (1887-1972). Psychohygiene und Pädagogik. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.

Autor

Bühler, Patrick, Prof. Dr. phil.

Pädagogische Hochschule FHNW (Schweiz)/

Mitglied des Instituts für Bildungswissenschaften,
Universität Basel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Geschichte der Sonderschule;

Geschichte der Psychopathologie und der Pädagogik;

Geschichte des Bildungssystems

Anschrift:

Pädagogische Hochschule FHNW

Obere Sternengasse 7

CH-4502 Solothurn

E-Mail-Adresse: patrick.buehler@fhnw.ch

Carolin Wiethoff und Florian von Rosenberg

Pädagogik als Trumpf – die Karriere einer sozialistischen Professorin an der Humboldt-Universität

1 Einleitung

Für Gesellschaftsanalysen bietet die Universität einen interessanten Forschungsgegenstand. Gerade dort, wo Wahrheit gesucht wird, zeigt sich, wie es mit der Freiheit steht. Aus dieser Perspektive hatten die Universitäten in der SBZ und DDR von Beginn an einen schweren Stand. Nach dem Nationalsozialismus wurde eine zweite Diktatur in Deutschland etabliert. Für die Universitäten bedeutete dies zunächst eine „Atmosphäre der ideologischen Gängelung, Denunziation und Repression“ (Jessen 1999, 283). Viele der als bürgerlich empfundenen Professoren, wie beispielsweise Eduard Spranger, wurden aus der Universität gedrängt. Schlimmer noch, zwischen 1945 und 1962 zählten Marianne Müller und Egon Erwin Müller sowie der Verband Deutscher Studentenschaften (VDS) 47 Professoren, die aus politischen Gründen verhaftet und teilweise sogar verschleppt wurden (vgl. ebd., 284). Die Suche nach Wahrheit stand in der DDR von Beginn an immer auch im Zeichen der politischen Repression. Was dies für die Universität bedeutete, wird im Folgenden anhand der DDR-Krippenforschung und der Karriere von Eva Schmidt-Kolmer (1913-1991) an der Berliner Humboldt-Universität untersucht. Im Fokus stehen dabei die 1950er und 1960er Jahre, insbesondere der Zeitraum zwischen 1958 und 1962, in dem deutlich wird, dass die Krippenforschung in ihrem Beharren auf Grundprinzipien der Wissenschaft in Konflikt mit den Reformbestrebungen der SED geriet, die Gesellschaft und auch die Wissenschaft im Sinne des Sozialismus umzugestalten.

2 Zwischen Universität und Ministerium

Mit dem Ziel, den Sozialismus aufzubauen, sollten die Universitäten in der DDR Teil eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses werden. In der Lehre und Forschung entstanden neue Schwerpunkte, die auf eine Veränderung der Gesellschaft abzielten. So auch an der Humboldt-Universität zu Berlin, wo an der Medizinischen Fakultät 1949/50 ein Institut für Sozialhygiene eingerichtet wurde

(vgl. Fenz 2012, 22). Das Fach Sozialhygiene ging von dem für den Sozialismus brauchbaren Gedanken aus, dass gesellschaftliche Strukturen und Krankheiten zusammenhängen und dass man gesellschaftliche Strukturen verändern müsste, wenn man Krankheiten präventiv begegnen wollte. Für Alfred Beyer, seit 1947 Lehrstuhlinhaber für Sozialhygiene an der Humboldt-Universität und erster Leiter des dortigen Instituts für Sozialhygiene, war diese Aufgabenstellung von Anfang an klar. Gemeinsam mit seinem späteren Nachfolger, dem Sozialhygieniker Kurt Winter, schrieb er 1953 im *Lehrbuch der Sozialhygiene*:

„Eine entscheidende Änderung der gesundheitlichen Lage des überwiegenden Teils der Bevölkerung kann [...] nur die Änderung der Produktionsverhältnisse, die Beseitigung von Ausbeutung und Unterdrückung bringen.“ (Beyer & Winter 1953, 17)

Die beiden prominenten Fachvertreter gingen davon aus, dass eine „positive Einstellung zur Staatsmacht, Verständnis für ihre Maßnahmen auf kulturellem und wirtschaftlichem Gebiet“ sich „fördernd auf das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit des Menschen“ auswirke und die Sozialhygiene an diesem wichtigen Faktor „nicht vorbeigehen“ könne (ebd., 17).

Das hier schon angedeutete enge Zusammenspiel von Wissenschaft und Politik in der DDR lässt sich am Beispiel des *Instituts für Sozialhygiene* und des *Ministeriums für Gesundheitswesen* verdeutlichen. Eine besondere Kooperation zwischen Universität und Ministerium fand in Bezug auf das Projekt des Gesundheitsschutzes von Mutter und Kind statt, das 1950 gesetzlich fixiert wurde (vgl. Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau (MKSchG) 1950). Am Berliner Institut für Sozialhygiene verfasste Eva Schmidt-Kolmer (1952) – spätere zentrale Protagonistin der DDR-Krippenforschung – eine Dissertation zum Thema „Gesundheitsschutz für Mutter und Kind“, die sie 1952 bei Alfred Beyer einreichte. Die Arbeit machte den Grundgedanken des im Gesetz verankerten sozialhygienischen Projektes deutlich: Die Stellung der Frau in der Gesellschaft werde durch ihre Position in der Arbeitswelt bestimmt. Nur durch schöpferische Arbeit, und das hieß durch Berufstätigkeit, könne sich die Frau selbst verwirklichen (vgl. Schmidt-Kolmer 1952, 2). Die Arbeit im Haushalt und die Erziehung der Kinder wurde nicht als schöpferische, sondern im Anschluss an Karl Marx nur als eine reproduktive Arbeit betrachtet. Die Frau und damit auch ihre Gesundheit könne sich innerhalb dieser gesellschaftlichen Strukturen nicht voll entfalten. Nach Schmidt-Kolmer musste es deshalb das Ziel des Gesundheitsschutzes sein, „Bedingungen zu schaffen, unter denen die Frauen von ihrer bisherigen unterdrückten Stellung befreit, schöpferisch arbeiten können“ (ebd.). Die Konsequenz dieser Überlegungen, die Schmidt-Kolmer mit anderen SED-Mitgliedern teilte, war der gesetzlich festgeschriebene Ausbau von Kinderkrippen in der DDR. Diese Institution sollte es nach dem Mutter- und Kinderschutzgesetz ermöglichen,

Frauen unter anderem staatlicherseits zur „gesellschaftlichen schöpferischen Arbeit“ (MKSchG 1950, § 5, Abs. 1) heranzuziehen.

Waren Krippen in Deutschland bis 1949 noch Wohlfahrtseinrichtungen für Kinder gewesen, um die sich die eigenen Eltern aus schwerwiegenden Gründen nicht selbst kümmern konnten (vgl. Reyer & Kleine 1997), wurde die Krippe der DDR durch den staatlichen Willen, gesellschaftliche Strukturen zu verändern, zu einer Institution, die potenziell alle Säuglinge und Kleinkinder im Alter von sechs Wochen bis zu drei Jahren besuchen sollten. Es entstand ein großangelegtes Gesellschaftsprojekt. Gab es 1949 in der DDR ca. 5.000 Krippenplätze, waren es 1955 schon 67.000. Bis 1960 steigerte man die Zahl auf über 100.000 Krippenplätze (vgl. Paterak 1999, 247). Dabei baute man unterschiedliche Betreuungsformen aus: Neben Tageskrippen wurden auch Wochenkrippen eingerichtet, in denen die Kinder von Montagmorgen bis Samstagmittag untergebracht wurden, ferner Saisonkrippen auf dem Land, die vor allem während der Erntezeit bestanden. Zudem hatten alleinstehende berufstätige oder studierende Mütter die Möglichkeit, ihr Kind auf Staatskosten in einem Dauerheim für Säuglinge und Kleinkinder erziehen zu lassen (vgl. Plückhahn 2000; Kittel 2016).

Durch den Krippenausbau gewannen die Arbeit von Eva Schmidt-Kolmer und ihre universitäre Anbindung enorm an Bedeutung. Nach ihrer erfolgreich verteidigten Dissertation arbeitete Schmidt-Kolmer seit 1954 im Hygiene-Institut der Universität Leipzig, die gemeinhin als „Westemigranten-Universität“ (Kessler 2019, 272) galt. Auch Schmidt-Kolmer und ihr Mann Heinz H. Schmidt waren Westemigranten. Eva Kolmer, in Wien als Tochter eines Universitätsprofessors aufgewachsen und 1938 als jüdische Kommunistin nach England geflohen, war in London Sekretärin des *Austrian Centre* geworden. Sie hatte dort den Journalisten und KPD-Funktionär Heinz H. Schmidt kennengelernt, dem sie 1946 in die Sowjetische Besatzungszone folgte. Das Paar heiratete 1947 (vgl. Arndt 2001, 17f.). Im selben Jahr wurde Schmidt Intendant der Berliner Rundfunks, geriet jedoch 1949 in die Mühlen der innerparteilichen Säuberungen (vgl. Müller 1995, 2293f.) und musste Ost-Berlin verlassen. Erst 1956 konnte die Familie nach Ost-Berlin zurückkehren (vgl. Schmidt-Kolmer 2001, XIV), wo Schmidt-Kolmer nun im Institut für Sozialhygiene ihre wissenschaftliche Laufbahn fortsetzte. Bereits ein Jahr nach ihrer Einstellung leitete sie drei von vier Forschungsaufträgen des Instituts – alle zur Erforschung kindlicher Entwicklung (vgl. UA HUB, Nr. 38, Bl. 10). Als sie 1959, ein Jahr nach ihrer Habilitation, Abteilungsleiterin für *Hygiene des Kindes- und Jugendalters* im Institut wurde, sollten es bereits fünf von sieben Aufträgen sein (vgl. ebd., Bl. 102). Durch die gesellschaftspolitische Relevanz des Krippenthemas konnte Schmidt-Kolmer ihren wissenschaftlichen Geltungs- und Einflussbereich stark ausbauen. Gegen Widerstände der Institutsleitung begründete sie mit der *Hygiene des Kindes- und Jugendalters* ein neues Fachgebiet, für das sie 1961 eine Professur an der Humboldt-Universität erhielt (vgl. Schmidt-Kolmer 2001, XXII).

Von staatlicher Seite erhoffte man sich, von der Krippenforschung zu erfahren, wie es den Kindern in den staatlichen Pflegeeinrichtungen ging und was man tun könne, um ihre Situation gegebenenfalls zu verbessern. Etwa 1953 begann die empirische Erforschung der Krippen (vgl. Schmidt-Kolmer 1958, 59). Bereits in Leipzig führte Schmidt-Kolmer mit einer kleinen Anzahl von Mitarbeitern Vergleichsstudien zwischen Krippenkindern und Familienkindern durch, die sie 1956 in Berlin fortsetzte (vgl. SAPMO-BArch, SGY 30/1998, 33). Zwischen dem sozialhygienischen Forschungsinstitut und dem Ministerium für Gesundheitswesen kam es zu einer engen Verzahnung, die sich aus Sicht beider Seiten positiv bemerkbar machen sollte. Die akademische Karriere von Schmidt-Kolmer wurde befördert und das Ministerium für Gesundheitswesen konnte Einfluss auf den Umgang mit den Ergebnissen der Krippenforschung nehmen.

Zunächst war man in der DDR davon ausgegangen, dass die Kinder in den Wochenkrippen und Säuglingsdauerheimen gesundheitlich den Familienkindern überlegen sein müssten, weil man sie in den Einrichtungen am besten isolieren und so vor Krankheitseinflüssen schützen konnte (vgl. BArch, DQ 1/2752, Bl. 83). Schon die empirischen Studien zeigten allerdings das Gegenteil. Die Kinder wurden umso häufiger und länger krank, je dauerhafter sie von der Familie getrennt waren. So fand die Ärztin Gerda Jun heraus, dass in den Krippen neun von zehn Kindern im ersten Jahr krank wurden, wohingegen es in der Familie nur drei von zehn Kindern waren (vgl. Jun 1959, 1417). Die Kinder wuchsen in den staatlichen Pflegeinstitutionen langsamer als zu Hause (vgl. Niebsch 1959, 1430) und legten weniger an Gewicht zu (vgl. Jun 1959, 1418; Niebsch 1959, 1428). Ihre sprachliche und damit zusammenhängend ihre kognitive Entwicklung lag zum Teil weit hinter der der Familienkinder (vgl. Schmidt-Kolmer 1963a, 71f.). Das Risiko, psychische Erkrankungen als Ausdruck von Hospitalismusschäden zu entwickeln, stieg, je mehr Zeit die Kinder in den Einrichtungen verbrachten (vgl. Schmidt-Kolmer 1957, 1959, 1963a). Schmidt-Kolmer veröffentlichte daraufhin in den 1950er Jahren Aufsätze in medizinischen Fachzeitschriften mit Titeln wie *Warum bleiben manche Kinder, die in Heimen oder Krippen aufwachsen, in ihrer Entwicklung zurück?* (Schmidt-Kolmer 1955). Im Tauwetter der Entstalinisierung fand sich in den an der Humboldt-Universität angesiedelten sozialhygienischen Studien eine Freiheit der Forschung und ein eindringliches Bemühen, sich mit der Situation der Krippenkinder empirisch auseinanderzusetzen. Doch dies änderte sich schon gegen Ende der 1950er Jahre.

3 Politische Repression

Die empirische Wirklichkeit der Krippen war mit dem politischen Willen der SED nicht vereinbar. Die Ergebnisse gefährdeten massiv den angestrebten Krippenausbau,

zumal die Institution Krippe innerhalb der Bevölkerung in den 1950er und 1960er Jahren mit Skepsis beobachtet wurde. Seitens des Ministeriums für Gesundheitswesen begann man, verstärkt politischen Druck auf die Universität und ihre Wissenschaftler auszuüben. Schon in den 1950er Jahren hatte es immer wieder Auseinandersetzungen über Schmidt-Kolmers Forschungsergebnisse gegeben. Mehrfach kam es zu Konfrontationen, in denen Schmidt-Kolmer vom Ministerium für Gesundheitswesen aufgefordert wurde, ihre negative Berichterstattung über die Krippe einzustellen (vgl. BArch, DQ 1/21103, unpag.). Zunehmend wurde die wissenschaftliche Forschung kontrolliert (vgl. Wiethoff 2025). Einen ersten Höhepunkt erreichte die Auseinandersetzung 1959. In diesem Jahr wurde Maria Wohlfahrt, zuvor Leiterin einer Wochenkrippe, Referatsleiterin für Krippen und Heime im Ministerium für Gesundheitswesen der DDR. Wohlfahrt, der man ihre NSDAP-Mitgliedschaft nicht nachtrug, obwohl sie erst 1959 in die SED eingetreten war (vgl. BArch, DQ 1/27166, unpag.), hatte sich bereits vor Antritt ihrer neuen Stelle über die Forschungsergebnisse von Schmidt-Kolmer und ihren Mitarbeitern beim Ministerium beschwert. In einem Schreiben an Käthe Kern, Hauptabteilungsleiterin für Mutter und Kind im Ministerium für Gesundheitswesen, offenbarte sie ein Wissenschaftsverständnis, mit dem sie nicht nur auf Linie der Partei lag, sondern das sie in den kommenden Jahren auch gegenüber der Krippenforschung vertreten sollte:

„Sehr verehrte Genossin Kern, nicht dass ich grundsätzlich negiere. Natürlich muss geforscht werden. Dazu gehört auch die Analyse. Aber es darf doch nicht sein, dass solche Analysen, auch wenn sie stimmen sollten, zu einer Art Anklage für das bestehende System des Krippenwesens wird [sic!], wo doch die politischen Bedingungen für die weitestgehende Eindämmung von Dauerheimen und Wochenkrippen noch nicht gegeben sind [...]“. (BArch, DQ 1/4923, unpag.)

Man brauchte die Institutionen, um politische Ziele zu erfüllen. Wichtigstes Ziel war es, im Rahmen des Siebenjahrplanes die Bundesrepublik wirtschaftlich zu überholen und die Überlegenheit des Sozialismus zu beweisen. Zu diesem Zweck rief die SED eine Qualifizierungsoffensive für Frauen ins Leben, die Ende 1961 mit dem Politbüro-Kommuniqué *Die Frau, der Friede und der Sozialismus* noch forciert wurde (vgl. Obertreis 1986, 168). Vorausgegangen war eine Propaganda-Kampagne, die das Hausfrauendasein abwertete und das Ideal der berufstätigen Mutter verkündete (vgl. Obertreis 1986, 157f.; Rosenberg 2022, 91-103). Die Frauenkampagne nahm nach dem Kommuniqué weiter an Fahrt auf und sollte sich bis 1965 hinziehen – als „administrativ derart aufwendig gestaltete Propagandaaktion, die in Dichte, Langfristigkeit und Konsequenz keine Entsprechung in anderen Abschnitten der DDR-Geschichte“ (Gibas 1996, 163) finden sollte. Ergebnisse zu Hospitalismusschäden in Dauerheimen und Wochenkrippen und zu Krankheiten und Entwicklungsrückständen von Krippenkindern waren somit mehr als unerwünscht.

1962 schaltete sich schließlich die Justizministerin Hilde Benjamin vehement in den Konflikt ein (vgl. Rosenberg 2022, 125-134; Wiethoff 2025). Sie forderte vom Gesundheitsminister Max Sefrin mit Blick auf Schmidt-Kolmer und entsprechende Ärzte eine „ideologische Klärung [...] über die Bedeutung der Unterbringung von Kleinkindern in Wochenkinderheimen für die Sicherung der Durchsetzung der Gleichberechtigung der Frau“ (BArch, DQ 1/3585, unpag.). Es sollte also politischer Druck ausgeübt werden, um die kritischen Befunde der Krippenforschung zurückzuhalten und das Projekt der Förderung von Frauenarbeit nicht zu gefährden. Weiter gab Benjamin zu bedenken, dass die verwendeten statistischen Methoden aus ihrer Sicht nicht stichhaltig seien (vgl. ebd.). Mit Erfolg: Tatsächlich wurden in der DDR nach den ersten Untersuchungen der 1950er Jahre im größeren Maßstab keine Vergleichsstudien mehr zwischen Familien- und Krippenkindern genehmigt (vgl. Rosenberg & Wiethoff 2021, 131; Rosenberg 2022, 134).

Die Krippenfrage verdeutlichte das Spannungsverhältnis von Wissenschaft und Politik. Die medizinischen Forschungen zeigten die Widrigkeiten der Kollektivbetreuung gegenüber der Familienbetreuung, gleichzeitig sollten gerade diese Widrigkeiten nicht mehr eingehend erforscht werden. Die Universität hatte sich in diesem Fall gegenüber der Politik in ein Abhängigkeitsverhältnis manövriert. Politiker und Funktionäre sinnierten über Methodenfragen und die Anlage von geeigneten Forschungen. Die Freiheit der Wissenschaft wich dem Wahrheitsmonopol der SED. Forschungen wurden überwacht, mussten ideologisch gerechtfertigt und ministeriell genehmigt werden.

4 Pädagogisierung

Während man in der Tschechoslowakei zu den gleichen Forschungsergebnissen kam und entsprechende Konsequenzen zog, indem man den Krippenausbau radikal drosselte (vgl. Šturma 2018, 165; Rosenberg 2022, 135-142), ging die DDR einen anderen Weg: Man pädagogisierte die Probleme des Krippensystems. Schon die Arbeiten von Felicitas Thiel (1998) haben systematisch zeigen können, was Pädagogisierung meint. Es geht um einen Prozess, in dem strukturelle Probleme, die nicht einfach gelöst werden können oder die man nicht lösen will, in pädagogische Probleme übersetzt werden. Die Entwicklungsrückstände der Krippenkinder wurden nun nicht mehr als medizinisches oder psychologisches, sondern als pädagogisches Problem thematisiert. Die Strukturprobleme des Krippensystems konnten so individualisiert, pädagogisiert und ihre Lösung in die Zukunft verschoben werden (vgl. Rosenberg & Wiethoff 2021, 131).

Die Pädagogisierung der Krippe war primär eine Reaktion auf die physischen und psychischen Entwicklungsrückstände der Kinder (vgl. ebd.; Rosenberg 2022;

Wiethoff 2025). Dass Kinder in Krippen und Heimen krank wurden und unterentwickelt waren, war keine neue Erkenntnis, sondern ein gängiger medizinischer und psychologischer Befund in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (vgl. Rowold 2019). Befeuert durch den Zweiten Weltkrieg und die hierdurch bedingte Trennung zahlreicher Kinder von ihren Familien kam es in Nordamerika und Europa zu einer eingehenden Auseinandersetzung mit der Frage, was Säuglinge und Kleinkinder brauchten (vgl. Meierhofer & Keller 1966, 13f.; Berth 2021). Besonders Beachtung fand dabei der WHO-Bericht des britischen Kinderpsychiaters und Psychoanalytikers John Bowlby, der 1951 veröffentlicht wurde (vgl. Bowlby 1951). Bowlby zeigte darin anhand zahlreicher Studien die Bedeutung mütterlicher Fürsorge für die physische und psychische Entwicklung des Kindes. Fehle dem Kind eine liebevolle und intime Beziehung zu seiner Mutter bzw. einem Mutter-Ersatz, berge dies die Gefahr bleibender Schäden. Bowlby hielt es daher für eine „ernste Angelegenheit“ (Bowlby 1973, 16), ein Kind unter drei Jahren von seiner Familie zu trennen. Doch derartige Forschungsergebnisse passten nicht zu dem politischen Vorhaben des Krippenausbaus in der DDR. Hätte man Bowlbys Befunde ernstgenommen, hätte man den massiven Krippenausbau stoppen oder zumindest bremsen müssen. Stattdessen sollte genau das Gegenteil geschehen. Es ging also darum, andere Erklärungen für das Zurückbleiben der Kinder zu finden. Diese sollte Eva Schmidt-Kolmer liefern.

Die Karriere von Schmidt-Kolmer an der Humboldt-Universität lässt sich nur vor dem Hintergrund der Erforschung und Pädagogisierung der Krippen verstehen. Schmidt-Kolmer baute ihre gesamte wissenschaftliche Karriere auf diesem für die DDR wichtigen politischen Prestigeobjekt auf. Sie wurde zur Expertin in Krippenfragen und verstand es geschickt, durch ihre Forschungen einerseits politischen Druck zu erzeugen und andererseits durch das Angebot einer Krippenpädagogik Lösungen anzubieten. Schmidt-Kolmer hatte Bowlbys Bericht gelesen, sie hielt ihn sogar für eine „ausgezeichnete [...] Übersicht“ (Schmidt-Kolmer 1957, 897) zu den Folgen des sogenannten „psychischen Hospitalismus“, den sie selbst beobachtet hatte: Kinder, die mit dem Kopf hin- und herschaukelten, an dem sie vom vielen Liegen kahle Stellen hatten. Geistig retardierte Kleinkinder, die mit drei Jahren noch nicht sprechen konnten (vgl. Schmidt-Kolmer 1963b, 194). Kinder, die in Heimen und Wochenkrippen nachts in ihrem Bettchen fixiert wurden (vgl. Rosenberg 2022, 75-83), in dem sie ab nachmittags 12 bis 13 Stunden am Stück verbrachten und gegen das sie rhythmisch mit dem Kopf schlugen (vgl. BArch, DQ 1/4896, Bl. 142).

Der empirische Befund war in Diktatur und Demokratie derselbe: Die Krippe schadete der physischen und psychischen Entwicklung der Kinder. Der Ursacheninterpretation der im Sozialismus zur bürgerlichen Psychologie abgestempelten Bindungsforschung konnte oder wollte man in der DDR jedoch nicht folgen. Schmidt-Kolmer entwickelte im Anschluss an die Arbeiten Iwan P. Pawlows einen

alternativen Erklärungsansatz zur Bindungstheorie. Nicht die fehlende mütterliche Fürsorge war für das geistige und körperliche Zurückbleiben verantwortlich, sondern es waren die fehlenden Anregungen aus der Umwelt des Kindes. Der Zugang über Pawlow passte in die Vorstellungen einer politisch gelenkten Wissenschaft der 1950er Jahre, insofern die Theorien des russischen Physiologen und Nobelpreisträgers bereits 1950 von Stalin zum verbindlichen Wissenschaftsparadigma für die Psychologie erklärt worden waren (vgl. Ernst 1997, 311). Geprägt durch die von oben verordnete Pawlow-Begeisterung in der DDR in der ersten Hälfte der 1950er Jahre (vgl. Busse 1998) vertrat Schmidt-Kolmer die These, dass den Kindern ähnlich wie Pawlows Hunden die richtigen Reize zur Entwicklung fehlten, sie müssten nur entsprechend angeregt, angeleitet und beschäftigt werden (vgl. Schmidt-Kolmer 1955, 449). Diese auf eine politikkonforme Pädagogisierung der Krippe hinauslaufende Interpretation sollte zum Trumpf ihrer Karriere werden, denn sie verhieß eine totale Planbarkeit kindlicher Entwicklung. Falls die Kinder sich nicht richtig entwickelten, waren nur die pädagogischen Reize die falschen und diese konnte man leichter verändern als strukturell tiefgreifende Reformen im Krippensystem durchzuführen (vgl. Rosenberg 2022, 146; Wiethoff 2025).

Schmidt-Kolmer arbeitete an einem pädagogischen Konzept, das sie von 1957 an in Säuglingsdauerheimen der DDR erprobte und später auf die Krippen übertragen wollte (vgl. BArch, DQ 1/2004, unpag.) Dabei setzte sie neben gezielter angeleiteter Beschäftigung zu diesem Zeitpunkt noch verstärkt auf Bindung: Die Kinder sollten in familienähnlichen Gruppen mit festen Bezugspersonen zusammenleben (vgl. ebd.). Doch der Aufbau familienähnlicher Strukturen scheiterte bereits an den äußeren Umständen wie der starken Personalfuktuation (vgl. ebd.; Rosenberg & Wiethoff 2021, 132). Von staatlicher Seite war die Orientierung an der Familie auch spätestens seit dem Mauerbau nicht mehr erwünscht. Denn dies wurde als bürgerlich und damit als zu überwindendes Relikt einer vergangenen Zeit wahrgenommen. Bereits im Vorfeld der Versuche hatten sich insbesondere die Vertreter des Volksbildungsministeriums zudem gegen angeblich „unwissenschaftliche Testmethoden“ in deren Rahmen ausgesprochen (vgl. BArch, DQ 1/2964, unpag.). 1962 machte die Referatsleiterin im Gesundheitsministerium klar, dass eine neue Gesellschaftsordnung auch neue Orientierungspunkte der Pädagogik brauchte. Sie führte auf einer Besprechung aus:

„Das Angleichen der Gruppenerziehung an die Familienerziehung führt zu einer Rückorientierung auf Erscheinungen und Verhältnisse, die Bestandteile der kapitalistischen Gesellschaftsordnung sind. Es müssen für die Gruppenerziehung neue Mittel und Methoden Anwendung finden, die der Förderung [sic!] gerecht werden, unsere Kinder für die Zukunft, für das sozialistische Leben zu erziehen.“ (BArch, DQ 1/4923, unpag.)

Der Staat wollte zu diesem Zeitpunkt selbst zum Erzieher werden. Hintergrund war der mit dem V. Parteitag begonnene zweite Anlauf zum Aufbau des Sozialis-

mus, der nicht nur einen Ausbau des Krippensystems implizierte, sondern auch eine umfassende Bildungsreform, mit deren Hilfe Kinder zu sozialistischen Persönlichkeiten erzogen werden sollten. Schon 1960 hatte im Auftrag des Politbüros der SED eine staatliche Kommission Überlegungen zu einem einheitlichen sozialistischen Bildungssystem von der Krippe bis ins Berufsleben angestellt, mithilfe dessen die „Heranbildung allseitig gebildeter und sozialistisch erzogener Menschen“ (DQ 1/5199, unpag.) gelingen sollte. Die Krippe sollte zur ersten Stufe des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems werden (vgl. Wiethoff 2025). Hierzu war eine umfassende Kollektivbetreuung aller Kinder geplant, die auch in anderen Bereichen des Erziehungssystems umgesetzt werden sollte (vgl. Mattes 2009).

Der politische Druck war vermutlich der Grund dafür, dass Schmidt-Kolmer entgegen ihrer Forschungsbefunde in einem gemeinsam mit ihrem Mann verfassten Artikel erklärte, dass „die Krippe eine im Interesse der optimalen Entwicklung der Kinder immer notwendiger werdende Ergänzung der Familienerziehung durch gesellschaftliche Erziehungseinrichtungen“ (Schmidt-Kolmer & Schmidt 1962, 98) sei. Der Preis für das berufliche Fortkommen war die Anpassung ihrer theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungen. Da die Familienerziehung als Vorbild für die Krippenerziehung nicht mehr in Frage kam, ließ Schmidt-Kolmer den Aspekt von Bindung in ihrem pädagogischen Konzept stillschweigend fallen und konzentrierte sich stattdessen auf die Wechselwirkung von Kind und Umweltreizen. Da sie die physischen und psychischen Entwicklungsdefizite der Krippenkinder öffentlich nicht thematisieren sollte, begann sie – wie in dem vorausgehend zitierten Aufsatz mit ihrem Mann – das Gegenteil zu behaupten. Ausgehend von Pawlow wurde unter Schmidt-Kolmers Federführung seit 1963 in einer interdisziplinären Kommission an einem Erziehungsprogramm gearbeitet. Teile der Ausarbeitungen flossen in das 1965 veröffentlichte Bildungsgesetz ein, indem Formulierungen aus den Ausarbeitungen in das Gesetz übernommen wurden. Die Beschäftigung mit dem Kind wurde in dem Erziehungsprogramm, das 1968 erschien (vgl. Schmidt-Kolmer 1968), bis ins kleinste Detail vorgeschrieben (vgl. Weber 1996, 208). Kinder in Krippen und Heimen sollten nun mithilfe der richtigen Pädagogik zu sozialistischen Persönlichkeiten ‚entwickelt‘ werden, vor allem zu einer möglichst frühen Selbstständigkeit, die als „Erziehung zur Selbstbedienung“ (Utpatel 1976) deklariert wurde. Darunter wurde beispielsweise selbstständiges Essen, Trinken, An- und Ausziehen sowie die Nutzung von Topf und Toilette verstanden (vgl. ebd.). In umfassenden detaillierten Anweisungen wurde das Leben in der Krippe geplant. So wurde beispielsweise bei der „Erziehung zum Sauberwerden“ genauestens festgelegt, was die Pflegerin zu tun habe:

„Die Pflegerin bleibt neben dem auf dem Topf sitzenden Kind, um es immer wieder durch die gleichen Laute (a-a) zur Verrichtung anzuregen und es gegebenenfalls zu be-

ruhigen. Die oft gehörten Laute wird das Kind allmählich mit dem Topf und der Entleerung in Verbindung bringen und reflektorisch entleeren. Beim jüngeren Kind sollte das Töpfen nicht länger als 3-4 Minuten dauern. Nach längerem Üben kann die Zeit auf 5-10 Minuten erhöht werden, wenn die Aussicht besteht, daß die Entleerung noch erfolgt.“ (Utpatel 1976, S. 163)

Kritik von Ärzten, die das Programm – insbesondere die „Erziehung zur Selbstbedienung“ – für Drill und Überforderung hielten (vgl. BArch, DQ 1/23077, unpag.), wurde nicht berücksichtigt (vgl. Wiethoff 2025). Nach einer individuellen Entwicklung der Kinder wurde nicht gefragt, sondern es wurden Normen festgelegt, die für alle gleichermaßen zu gelten hatten. Diese Krippenpädagogik ermöglichte es letztlich, strukturelle Probleme der Kollektivbetreuung zu individualisieren, um Defizite dann als pädagogisches Fehlverhalten dem Personal oder der Familie anlasten zu können – ein Befund, der auch für das 1985 folgende, für alle Krippen verbindliche Erziehungsprogramm rekonstruiert werden konnte (vgl. Nentwig-Gesemann 2000, 157).

Bei Schmidt-Kolmer vollzog sich ein Bruch in ihrem Wissenschaftsverständnis. Sie erforschte nicht mehr empirisch, was war, sondern verlegte sich darauf, pädagogisch zu propagieren, was sein sollte. Auch institutionell war dieser Bruch erkennbar: Ihre Abteilung für Hygiene des Kindes- und Jugendalters wurde 1966 aus der Humboldt-Universität ausgegliedert und zu einer dem Ministerium für Gesundheitswesen unterstellten interdisziplinären Zentralstelle (vgl. Fenz 2012, 43). Kritische Forschungen, die das Krippensystem der DDR in Frage stellten, fanden hier nicht mehr statt bzw. wurden vom Ministerium für Gesundheitswesen systematisch unterbunden. 1973 wurde die Zentralstelle zu einem Institut aufgewertet – Schmidt-Kolmer blieb bis zu ihrer Emeritierung 1974 Direktorin (vgl. ebd.).

5 Resümee

Die historische Analyse macht die nach der Wiedervereinigung an unterschiedlichen Stellen geäußerte Kritik an der DDR-Krippenforschung nachvollziehbar. Die wohl bekannteste Neonatologin der DDR, Ingeborg Rapoport, die bis zuletzt ein eher affirmatives Verhältnis zur DDR pflegte, äußerte in einem Interview 1999, dass sie Schmidt-Kolmer nicht für eine Forscherin halte (vgl. Arndt 2001, CIX; Clausnitzer 2015, 174). Für Rapoport bedeutete Forschung folgendes: „Man stellt sich ein Problem, (...) wählt sich die geeigneten Methoden und Kriterien aus, ganz unvoreingenommen, was das Resultat sein wird.“ (zit. n. Arndt 2001, CIX)

Eben das war durch eine universitäre Forschung unmöglich geworden, die vornehmlich entwarf, wie Krippen sein sollten, statt danach zu fragen, wie sie wirklich waren. Die Krippenforschung hatte zunächst nach der Wahrheit gesucht und damit an den freiheitlichen Grundsätzen wissenschaftlicher Forschung festgehalten, sich

nach politischer Repression aber zur Erfüllungsgehilfin der Politik und damit auch der Gesellschaftsreform in der DDR gemacht. Dieser Prozess hatte gravierende Folgen: Primär für die in den Krippen untergebrachten Kinder, deren frühe Kindheit von politischen Notwendigkeiten bestimmt war und somit funktionalisiert wurde. Folgen sollte es aber auch für das Vertrauen in die Wissenschaft und die Universität zeitigen. Die Krippenforschung hatte dies als staatskonforme Forschung weitgehend verspielt. Eindrücklich zeigte sich das auf dem Pädiatriekongress in Erfurt im Januar 1990, auf dem DDR-Kinderärzte objektive und wissenschaftlich saubere Untersuchungen über die Krippenbetreuung und deren unzensierte Veröffentlichung forderten (vgl. Kalz & Kalz 1990, 268). Nicht die Fragen der Macht, sondern die Fragen der Wahrheit sollten die Universität in Zukunft leiten.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Bundesarchiv Berlin (BArch):

DQ 1/2752, Bl. 82-83. RdB Schwerin, Abt. Gesundheitswesen, Ref. Mutter und Kind, Bezirksarzt an MfG, HA Mutter und Kind, Betr.: Säuglingssterblichkeit, 30.11.1956.

DQ 1/3585, unpag. Ministerium der Justiz, Der Minister, Benjamin an Minister für Gesundheitswesen, Sefrin, 25.04.1962.

DQ 1/4923, unpag. Abschrift: Wohlfahrt an Kern, 11.04.1959.

DQ 1/2964, unpag. Abschrift. Protokoll. Aussprache über Versuche des Zusammenlegens von Kleinstkinderheimen und Vorschulheimen (gemischte Gruppe, 1-6jähr. Kinder), o. D.

DQ 1/4896, Bl. 142-144. Empfehlung des Arbeitskreises für Säuglings- und Kleinkindhygiene über eine Angleichung der Arbeitsorganisation und des Tagesablaufs in Krippen und Heimen an den natürlichen Tagesrhythmus der Kinder verschiedener Altersstufen, 17.11.1955.

DQ 1/5199, unpag. Thesen zur Entwicklung der Vorschulerziehung (Perspektivplanung 1980), [vertrauliche Dienstsache!], o. D.

DQ 1/21103, unpag. Abschrift: Minister Sefrin an Minister der Justiz, Benjamin, 05.06.1962, 20.08.1962.

DQ 1/27166, unpag. Personalbogen Maria Wohlfahrt, 16.03.1959.

DQ 1/23077, unpag. Stellungnahme zu dem Manuskript „Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweisen der Krippen“, herausgegeben von Eva Schmidt-Kolmer, o. D.

Stiftung Parteien und Massenorganisationen im Bundesarchiv (SAPMO-BArch):

SGY 30/1998, unpag. Eva Schmidt-Kolmer: Erinnerungen an Lehr- und Wanderjahre in Sachen Gesundheitsschutz für Mutter und Kind, 1949-1961. Entwurf, 22.10.1986.

Universitätsarchiv der Humboldt-Universität (UA HUB):

Nr. 38, Bl. 9-23. Kurt Winter: Jahresbericht 1957 des Institutes für Sozialhygiene der Humboldt-Universität Berlin, 15.03.1958.

Nr. 38, Bl. 100-125. Kurt Winter: Jahresbericht 1959 des Institutes für Sozialhygiene der Humboldt-Universität Berlin, 31.01.1960.

Gedruckte Quellen

Beyer, Alfred & Winter, Kurt (1953): Geschichtliche Entwicklung, Inhalt und Definition der Sozialhygiene. In: Alfred Beyer & Kurt Winter (Hrsg.): Volk und Gesundheit, 1-22.

- Bowlby, John (1951): Maternal care and mental health. In: *Bulletin of the World Health Organization* 3, 355-533.
- Bowlby, John (1973): Mutterliebe und kindliche Entwicklung. Mit einem Beitrag von Mary D. Salter Ainsworth. München/Basel: Ernst Reinhard Verlag.
- Gesetz über den Mutter- und Kinderschutz und die Rechte der Frau vom 27. September 1950 (MKSchG). In: *Gesetzblatt (GBl.) der DDR*, Nr. 111, 1950, 1037-1041.
- Jun, Gerda (1959): Morbidität und Gewichtsentwicklung bei Kindern berufstätiger und nicht berufstätiger Mütter. In: *Zeitschrift für ärztliche Fortbildung* 53 (22), 1416-1418.
- Kalz, Gisela & Kalz, Manfred (1990): Zurückdrängung der Kinderkrippen. Aufbruch der „Initiativgruppe Krippenbetreuung“ der Kinderärzte in der DDR. In: *Sozialpädiatrie* 12 (4), 268.
- Meierhofer, Marie & Keller, Wilhelm (1966): Frustration im frühen Kindesalter. Ergebnisse von Entwicklungsstudien in Säuglings- und Kleinkinderheimen. Bern/Stuttgart: Hans Huber.
- Niebsch, Gerda (1959): Der Einfluß des Milieus auf Länge und Gewicht in den ersten 2 Lebensjahren. Vergleiche Familie und Kindereinrichtungen. In: *Zeitschrift für ärztliche Fortbildung* 53 (22), 1428-1430.
- Schmidt-Kolmer, Eva (1952): Gesundheitsschutz für Mutter und Kind. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität. Manuskript. Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schmidt-Kolmer, Eva (1955): Warum bleiben manche Kinder, die in Heimen oder Krippen aufwachsen, in ihrer Entwicklung zurück? (Teil 1). In: *Die Heilberufe* 7 (9), 231-238.
- Schmidt-Kolmer, Eva (1957): Erscheinungen des psychischen Hospitalismus und ihre Verhütung. In: *Zeitschrift für ärztliche Fortbildung* 51 (21/22), 895-899.
- Schmidt-Kolmer, Eva (1958): Psychometrie bei Kindern von 0 bis 3 Jahren und ihre Bedeutung für die Hygiene des Kindesalters. Vergleich des Einflusses verschiedenartigen sozialen Milieus auf die Entwicklung typischer Verhaltensweisen. Habilitationsschrift. Berlin: Humboldt-Universität. Manuskript. Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schmidt-Kolmer, Eva (1959): Erscheinungen des psychischen Hospitalismus in den ersten Lebensjahren und ihre Bekämpfung. In: *Psychiatrie, Neurologie und Medizinische Psychologie* 11 (8), 239-246.
- Schmidt-Kolmer, Eva (1963a): Der Einfluß der Lebensbedingungen auf die Entwicklung des Kindes im Vorschulalter. Unter Mitarbeit von Gerda Niebsch, Anneliese Sälzler und Reimer Schorr. Berlin: Akademie-Verlag.
- Schmidt-Kolmer, Eva (1963b): Frühkindlicher Hospitalismus als Ursache von Pseudodebilität. In: Stur, Otto (Hrsg.): *Verhandlungen des zweiten internationalen Kongresses über psychische Entwicklungsstörungen im Kindesalter*, Wien 14.-19. August 1961, Teil II. Basel/New York: S. Karger, 188-195.
- Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.) (1968): *Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodische Anleitungen*. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Schmidt-Kolmer, Eva & Schmidt, Heinz (1962): Über Frauenarbeit und Familie. In: *Einheit* 17 (12), 89-99.
- Schmidt-Kolmer, Eva (2001): Anlage 1. Autobiographisches Dokument, abgedruckt bei Arndt, Gabriele: *Das wissenschaftliche Werk Eva Schmidt-Kolmers (25.06.1913-29.08.1991) unter besonderer Berücksichtigung ihrer Beiträge zum Kinder- und Jugendgesundheitschutz in der DDR*. Dissertation, Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald 2001, II-LXXII. Online unter: <https://pub.ub.uni-greifswald.de/frontdoor/index/index/docId/217> (Abrufdatum: 24.03.2023).
- Utpatel, Ursula (1976): Erziehung zur Selbstbedienung. In: Schmidt-Kolmer, Eva (Hrsg.): *Pädagogische Aufgaben und Arbeitsweise der Krippen. Diskussionsunterlagen zum Programm der pflegerisch-erzieherischen Arbeit, zu den Sachgebieten der Erziehung, den Aufgabenfolgen und methodische Anleitungen*. 6. Aufl., Berlin: Volk und Gesundheit, 159-187.

Literatur

- Arndt, Gabriele (2001): Das wissenschaftliche Werk Eva Schmidt-Kolmers (25.06.1913-29.08.1991) unter besonderer Berücksichtigung ihrer Beiträge zum Kinder- und Jugendgesundheitschutz in der DDR. Greifswald: Dissertation, Ernst-Moritz-Arndt-Universität. Online unter: <https://epub.uni-greifswald.de/frontdoor/index/index/docId/217> (Abrufdatum: 24.03.2023).
- Berth, Felix (2021): This house is not a home: residential care for babies and toddlers in the two Germanys during the Cold War. In: *The History of the Family* 26 (3), 506-531.
- Busse, Stefan (1998): „Von der Sowjetwissenschaft lernen“. *Pawlowismus und Psychologie*. In: *Psychologie und Geschichte* 8 (1/2), 150-173.
- Clausnitzer, Beate (2016): Der Geburtenrückgang in der modernen Industriegesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Mutterschaft und Erwerbsarbeit am Beispiel der DDR. Berlin: mbv.
- Ernst, Anna-Sabine (1997): „Die beste Prophylaxe ist der Sozialismus“. Ärzte und medizinische Hochschullehrer in der SBZ/DDR 1945-1961. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Fenz, Maria-Katharina (2012): Die historische Entwicklung des Instituts für Sozialmedizin der Charité – Universitätsmedizin Berlin in Forschung und Lehre von 1947 bis 1990. Berlin: Dissertation, Humboldt-Universität. Online unter: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/2112?show=full> (Abrufdatum: 24.03.2023).
- Gibas, Monika (1996): „Die Frau, der Frieden und der Sozialismus“. Erziehungpropaganda oder Emanzipationskampagne? In: Gerald Diesener & Rainer Gries (Hrsg.): *Propaganda in Deutschland. Zur Geschichte der politischen Massenbeeinflussung im 20. Jahrhundert*. Darmstadt: WBG, 158-175.
- Jessen, Ralph (1999): Akademische Elite und kommunistische Diktatur. Die ostdeutsche Hochschullehrerschaft in der Ulbricht-Ära. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kessler, Mario (2019): *Westemigranten. Deutsche Kommunisten zwischen USA-Exil und DDR*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Kittel, Claudia (2016): Heime für Säuglinge und Kleinkinder in der DDR. In: Karsten Laudien & Anke Dreier-Horning (Hrsg.): *Jugendhilfe und Heimerziehung im Sozialismus. Beiträge zur Aufarbeitung der Sozialpädagogik in der DDR*. Berlin: BWV, 127-148.
- Mattes, Monika (2009): Ganztageserziehung in der DDR. „Tagesschule“ und Hort in den Politiken und Diskursen der 1950er- bis 1970er-Jahre. In: Ludwig Stecher, Cristina Allemann-Ghionda, Werner Helsper & Eckhard Klieme (Hrsg.): *Ganztägige Bildung und Betreuung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Beiheft. Weinheim u. a.: Beltz, 230-246.
- Müller, Silvia (1995): Der Rundfunk als Herrschaftsinstrument der SED. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): *Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“* (12. Wahlperiode des Deutschen Bundestages). Bd. II/4. Baden-Baden: Nomos, 2287-2326.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2000): Krippenpädagogik in der DDR zwischen normativer Programmatik und erzieherischer Handlungspraxis. In: *Sozialer Sinn*. *Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 1 (1), 153-167.
- Obertreis, Gesine (1986): *Familienpolitik in der DDR 1945-1980*. Opladen: Leske & Budrich.
- Paterak, Heike (1999): *Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Plückhahn, Jens (2000): *Dauerheime für Säuglinge und Kleinkinder in der DDR aus dem Blickwinkel der Bindungstheorie*. Diplomarbeit Sozialwesen, Fachhochschule Potsdam. Online unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-fhpotsdam/frontdoor/index/index/year/2012/docId/226> (Abrufdatum: 24.03.2023).
- Reyer, Jürgen & Kleine, Heidrun (1997): *Die Kinderkrippe. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung*. Freiburg: Lambertus.
- Rosenberg, Florian von (2022): *Die beschädigte Kindheit. Das Krippensystem der DDR und seine Folgen*. München: C. H. Beck.

- Rosenberg, Florian von & Wiethoff, Carolin (2021): Zuerst der Staat – dann seine Kinder. Propaganda, Pädagogisierung und politische Repression im DDR-Krippensystem der 1950er und 1960er Jahre. In: Jörg Baberowski, Robert Kindler & Stefan Donth (Hrsg.): Disziplinieren und Strafen. Dimensionen politischer Repression in der DDR. Frankfurt/M.: Campus, 113-134.
- Rowold, Katharina (2019): What do babies need to thrive? Changing interpretations of ‚hospitalism‘ in an international context, 1900-1945. In: Social history of medicine 33 (4), 799-818.
- Šturma, Jaroslav (2018): Deprivationsstudien in der ehemaligen Tschechoslowakei und ihre Folgen für die Familienpolitik. In: Karl Heinz Brisch & Theodor Hellbrügge (Hrsg.): Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie. 5. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta, 161-168.
- Thiel, Felicitas (1998): Ökologische Kommunikation und Praktische Pädagogik. Expansionschancen der pädagogischen Wissenschaft in Krisenzeiten? In: Annette Stroß & Felicitas Thiel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption in der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 75-94.
- Weber, Christine (1996): Erziehungsbedingungen im frühen Kindesalter in Kinderkrippen vor und nach der Wende. In: Gisela Trommsdorff (Hrsg.): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Opladen: Leske & Budrich, 173-242.
- Wiethoff, Carolin (2025): Der Krippenausbau in der DDR 1950-1968. Historische Analysen zwischen Politik, Wissenschaft und Pädagogik. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg [in Vorbereitung].

Autorin und Autor

Wiethoff, Carolin, PD Dr.

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Erziehungs- und Bildungstheorien des 19. und 20. Jahrhunderts;
Kindheitsgeschichte; Bildungsgeschichte der DDR

Anschrift:

Universität Erfurt
Allgemeine Erziehungswissenschaft
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt

E-Mail-Adresse: carolin.wiethoff@uni-erfurt.de

von Rosenberg, Florian, Prof. Dr.

Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Allgemeine Erziehungswissenschaft und historische Bildungsforschung

Anschrift:

Universität Erfurt
Allgemeine Erziehungswissenschaft
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt

E-Mail-Adresse: florian.von_rosenberg@uni-erfurt.de

*Andrea De Vincenti, Norbert Grube und
Andreas Hoffmann-Ocon*

Wissenskonflikte und -zirkulation um die Zürcher Lehrer*innenbildung in der Phase neuer sozialer Bewegungen 1950-1980: Universitätsaffinität, antiakademische Kritik und das Nicht- Akademische

1 Einleitung

Dieser Beitrag befasst sich am Beispiel der Zürcher Lehrer*innenbildung zwischen 1950 und 1980 mit Ausbildungsorten, die sich aus heutiger, von einer universitären Lehrer*innenbildung geprägten Perspektive auf dem ‚Weg‘ zu einer Spezialhochschule mit Berufsfeldbezug befanden (vgl. Oelkers & Crotti 2002; Herzog & Makarova 2020, 242f.; Criblez 2015, 61). Mit einem zu universitätszentrierten Forschungsfokus können jedoch Auslassungen einhergehen, die etwa durch eine breitere Ausrichtung auf nachmaturitäre Institutionen für angehende Lehrer*innen ausgeglichen werden können. Gegen die Engführung der Universitätsgeschichte plädierte Marian Füssel (2014, 287, 289) für eine Verknüpfung mit der Wissenschaftsgeschichte. So könnte die Universität als „Schnittstelle zwischen dem Wissenschafts- und dem Erziehungssystem einer Gesellschaft“ und damit auch der „Faktor der Bildung“ umfassender analysiert werden. Die so in den Blick rückenden Interdependenzen können noch erweitert werden. Denn Untersuchungszeit und -raum, die dieser Beitrag fokussiert, sind bedingt durch universitären Aufbruch infolge studentisch geprägter sozialer Bewegungen (vgl. Studer 2009, 46f.; Peter 2008, 28f., 32), aus deren Reihen häufig auch eher wissenschaftskritische subjektive Erfahrungs- und Handlungswissen präferiert wurden (vgl. Reichardt 2014, 99ff.) und die gleichwohl nicht nur in Opposition zu etablierten Bildungsinstitutionen gesehen werden müssen (vgl. Dehnavi 2017, 584). Wer mit Blick auf die verschiedenen zirkulierenden „Wissen im Plural“ (Landwehr 2002, 72) zwischen Institutionen und Akteur*innen, zwischen den virulenten sozialen Bewegungen und der immanent universitätsbezogenen Lehrer*innenbildung nach deren Zielsetzungen und Lehrformen fragt, wird unterschiedliche Facetten von

Verflechtungen des Akademischen mit nicht-akademischer, erfahrungsgleiteter, z. B. musisch-schöpferischer Schulfeldnähe erfassen können (vgl. z. B. Gehrig 1999, 55).

Der wissenschaftsgeschichtlich und praxeologisch angelegte vorliegende Beitrag beleuchtet spannungsreiche Übernahmen wissenschaftlicher Wissen und Praktiken bei gleichzeitigem Widerstand gegen das Akademische durch alternativ propagierte und auch lokale Wissensformen (vgl. Engelmeier & Felsch 2017, 4; Haraway 1995, 79, 84, 89, 110; zu Wechselverhältnissen zwischen wissenschaftlichen Expert*innen- und Laienwissen vgl. Lipphardt & Patel 2008, 428ff.). Dabei soll widersprüchlichen Verschiebungen nachgegangen werden, wenn etwa universitär sozialisierte Dozent*innen die Theorielastigkeit und wissenschaftliche Leistungsorientierung der Seminare z. T. mit politischem Impetus monierten. Weiterhin soll gefragt werden, wie zeitdiagnostisch fundierte Bildungsziele formuliert wurden, man sich dabei hochschulförmigen Wissen annäherte und zugleich von diesen abgrenzte sowie (semi-)wissenschaftliche Ansätze aufgreifend gruppendynamische oder -therapeutische Methoden mit angehenden Lehrer*innen angewandt wurden.

Orte der Lehrer*innenbildung werden in wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive weniger als Institutionen mit noch unvollständiger Wissenschaftlichkeit oder angeblicher Falschheit pädagogisch disziplinären Wissens betrachtet. Vielmehr wird unter Berücksichtigung serieller Quellen, von pädagogischen Periodika, Jahresberichten, Seminarblättern, Broschüren und wissenschaftlichen Qualifikationschriften, erkenntnisleitend gefragt, wie sich Versatzstücke verschiedener Wissen in Aus- und Weiterbildungssituationen von Lehrer*innen in einer Zeit der von sozialen Bewegungen forcierten Konflikte und Neuverhandlungen gesellschaftlicher Ordnung aktualisierten, neu formierten und diesen Wissenschaftlichkeit zugeschrieben wurde (vgl. Sarasin 2011, 164f.; Nigro 2015, 79).

So befasst sich das zweite Kapitel mit akademischen und antiakademischen Wissensformen in Auseinandersetzung mit antiautoritärer Erziehung im Oberseminar und in der Lehrer*innenweiterbildung in Zürich. Im dritten Kapitel wird an der Gegenüberstellung von ‚Leistungsdruck‘ und ‚Rhythmus‘ der Stellenwert des Musisch-Schöpferischen als semi-akademisches Wissen am Zürcher Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar diskutiert, während im vierten Kapitel der Fokus auf paradoxen Verflechtungen von Wissenschaftsaffinität und -kritik in der christlichen Lehrer*innenbildung des Evangelischen Seminars Zürich Unterstrass liegt. Im Fazit werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten der drei Fallbeispiele sowie die Zirkulation von Wissen in der Zürcher Lehrer*innenbildung und in sozialen Bewegungen diskutiert.

2 Antiautoritäre Erziehung und Antiakademismus: Wissensverflechtungen und -verschiebungen im Zürcher Oberseminar sowie in der Weiterbildung von Lehrer*innen

In hochschulischen wie auch in schulischen Institutionen sowie in sozialen Bewegungen wurden in den 1960er und 1970er Jahren u. a. freudo-marxistische Konzepte aus der Zwischenkriegszeit (z. B. von Siegfried Bernfeld und Wilhelm Reich) wiederentdeckt: teils zur Identifizierung von Autoritätshörigkeit (vgl. Levsen 2019, 516; Tändler 2015, 95), teils, um Forderungen nach Autoritätsabbau im Sinne eines ‚akademischen Antiakademismus‘ zu stellen. Mit diesen Ansätzen, die in der Krisen- und Kriegszeit aus dem Bereich ‚seriöser‘ universitärer Disziplinen eher ausgegrenzt und als Therapieform z. T. ‚gegen die Universität‘ weiter elaboriert worden sind, wurden nun unter dem Stichwort des Autoritätsabbaus Demokratiedefizite mit sexueller Repression in einen Zusammenhang gebracht und als antiakademisches, jedoch nicht antiwissenschaftliches Wissen popularisiert (vgl. Levsen 2019, 262). In diesen Zusammenhängen wird A. S. Neills „Verkaufsschlager“ (Bühler 2020, 603) *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (Neill 1960/1969) von Maik Tändler (2015, 96) als „diskursive Brücke zwischen linker Protestbewegung und einem liberalen, reformorientierten bürgerlichen Milieu“ betrachtet. Akademischer Antiakademismus zeigte sich ebenfalls bei Dozent*innen, die sich z. B. als der Lehrer*innenbildung außenstehend inszenierten. Ihr Argumentationsmuster lief darauf hinaus, der Öffentlichkeit „die durch Akademiker entwendete Wissenschaft zurück[zugeben“ (Etzemüller 2017, 71). „Kritik an der Seelenlosigkeit der modernen Wissenschaft, ihrer abstrakten, rationalen Weltsicht“ (Sarasin 2021, 191), die auch unter Zürcher Seminarlehrer*innen verbreitet war, kann als Antiakademismus im Sinne von Widerstand gegen akademische Formen der Wissensproduktion und gleichzeitig als konstitutiv für neue disziplinäre Strömungen verstanden werden. Arthur Brühlmeier (1984), Dozent am Lehrerseminar St. Michael (Kanton Zug) und Leiter des Schulpsychologischen Dienstes im Aargau, monierte etwa, dass die nachmaturitäre Lehrer*innenausbildung auf eine vom Rationalismus und mechanischen Denken geprägte akademische Psychologie und Erziehungswissenschaft Bezug nehme, sodass die Persönlichkeitsbildung unterbelichtet bliebe. In der Kritik an der Vereinnahmung von Wissenschaft und Lehrer*innenbildung für staatliche Zwecke konnte „linker Antiakademismus“ (Höhne 2017, 91) Kontaktflächen mit bürgerlichem, das Individuum betonendem Bildungsidealismus aufweisen, etwa wenn das operationelle Denken des „therapeutischen Empirismus“ abnormes Verhalten aufdecken und korrigieren wollte (Marcuse 1967/2014, 187). Solche Wissensformationen, die dafür sorgten, dass die institutionalisierte Wissenschaft und ihre Vermittlungsorte stets thematisiert, kritisiert und reformiert wurden (vgl. Engelmeier & Felsch 2017, 4), waren phasenweise mit dem

Argument verwoben, die Lehrer*innenbildung lehre die ‚falsche Wissenschaft‘. So wurde in der Deutschschweiz den auf Bildungsplanung beruhenden Konzepten der Lehrer*innenbildungsreform u. a. vorgeworfen, nicht mehr auf die organisch denkende „Lehrerpersönlichkeit“ und auf das allgemeinbildende ganzheitliche Wissen, sondern vielmehr nur noch auf den Erwerb mechanistisch-wissenschaftlichen Wissens und der Kenntnis „durchrationalisierte[r] Lehrmittel“ abzuheben (Gretler 1984, 134ff.).

Welcher Spielart des Antiakademismus der Seminarlehrer für Pädagogik am Zürcher Oberseminar (1972/73, 94), Marcel Müller-Wieland, genau folgte, ist nicht leicht zu ermitteln. Dass das Oberseminar mit einem Lesezirkel und die Zürcher *Lehrerweiterbildung* durch die Kurse des Pestalozzianums Debatten- und Zirkulationsorte der antiautoritären Erziehung und verschiedener antiakademischer Wissen darstellten (vgl. Amrein & Meili 1973, 73f.; Keller 1998, 127f.; Raulff 2014, 14), zeigt ein Blick in die Jahresprogramme: 1971 bot Müller-Wieland, der in seiner wissenschaftlichen Sozialisation stark durch den die *Grenzen des Erziehers* betonenden Eberhard Grisebach geprägt war (vgl. Grisebach 1924, 7ff.; Müller 1949, 243), den Kurs *Sinn und Widersinn in der Forderung antiautoritärer Erziehung* auf der Grundlage von Neills Buch an. Durch gemeinsame Lektüre, Referate, Diskussionen und Gruppengespräche sollten grundsätzliche Themen, etwa „Autorität und Freiheit in der Erziehung“ oder „neue Möglichkeiten aktiver Führungsformen“ (Nachlass Wymann, Lehrerfortbildung, Kurse 1970/71, 133), aufgegriffen werden. Die Charakterisierung des eng an die Gliederung von Neills *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* angelehnten Kurses erinnert an Formen „der Selbstschulung in den sozialistischen Klassikern“ der antiautoritären Student*innenbewegung in West-Berlin (Sepp 2019, 448).

Neills Diagnose entlang an freudo-marxistischen Konzepten der Zwischenkriegszeit (vgl. Tändler 2015, 95), derzufolge die meisten Menschen sich nach Lebensbejahung sehnten, aber ein ungezwungenes Leben für falsch hielten und entsprechend lebensfeindlich, anpasserisch und autoritär ihre Kinder erzögen (vgl. Neill 1960/1969, 310f.), wies Nähen auf zum paradoxen Befund der *Untersuchungen über das Vorbild* von Müller-Wieland. Er betonte, dass „der Mensch[,] [der] vorbildliche Werte ergreift, [in] seine[r] Gesinnungsbildung nicht schlechthin heteronom [ist]“ (Müller[-Wieland] 1949, 231).

Die paradoxe Devise von Selbstbestimmung und paralleler Regelübernahme wurde 1973 ebenfalls als Deutungsfolie von Seminarlehrern genutzt, die womöglich ihre Lehrtätigkeit mit gesellschaftspolitischen Motiven in Einklang bringen wollten – ähnlich wie angehende Lehrer*innen in Deutschland (vgl. Tändler 2015, 87): Nach den am Zürcher Oberseminar lehrenden Peter Amrein und Max Meili (vgl. 1973, 73f.) verwies die krisenhafte Diagnose auf den Widerspruch zwischen der auch von Neill angeprangerten gegenwärtigen pädagogischen Praxis, die viel schöpferische Kraft töten würde, und der zentralen Forderung nach Kreativität als

bestimmende Prägung in Unterrichtsprozessen. Am Ende zielte die Kritik auf die Gleichzeitigkeit des Leitbilds der Lehrer*innenbildung, in der „das Kind ganzheitliche Person“ bleiben soll, und dem funktional differenzierten Auftrag der Unterrichtenden, neben „Fürsprecher [...] des Schülers [...] auch sein unbestechlicher Beurteiler und Prüfer“ zu sein (Gehrig 1972, 171) – ein Ansatz, der auch im Seminar Unterstrass verfolgt wurde (vgl. in diesem Beitrag Kap. 4). In der in den 1960er und 1970er Jahren populären Erörterung von Rollenkonflikten, Autoritätsproblematiken und Funktionen von Lehrer*innen, die auf breit rezipierte Studien – etwa auf der *Angst des Lehrers vor seinen Schülern* von Horst Brück – fußen konnte (vgl. Brück 1978; Wiesner 1979), verschränkten sich verschiedene Wissen, insbesondere aus den Gebieten und auch Disziplinen wie der Soziologie, Psychologie, Psychoanalyse, Pädagogik und Kunst.

1977 wurde ein Seminar über „Mut zur Autorität“ von der Sozialpädagogin Barbara Scheffer-Zbinden ins Programm der Zürcher Lehrer*innenweiterbildung gehoben, wonach ‚der Lehrer‘ „seine eigene Autorität annehmen“ kann, nachdem er „durch die Strömungen der letzten Jahre [...] in seiner Rolle verunsichert worden“ war (Nachlass Wymann, Lehrerfortbildung, Kurse 1977/78). Die in Neills *Antiautoritärer Pädagogik* erhobene Forderung nach Schule ohne Zwang wurde bereits zuvor, ebenfalls gestützt z. B. auf psychoanalytisches Wissen, wenig wahrnehmbar, nach Karl Schlögel (2011) ‚kriechstromartig‘, relativiert: „Anstelle von ‚autoritärer Schule‘ setze ich lieber den Begriff ‚der Lehrer als Autorität in der Schule‘“, erläuterte Heinrich Wiesner den Unterschied zwischen notwendigem Zwang und Repression mit einem legitimierenden Verweis auf Thomas Mann. Der Schriftsteller habe sich selbst Zwang auferlegt und gewusst, dass der Künstler die Muse kommandieren müsse (Wiesner 1984, 175). Das nach wie vor komplexe Wissenspatchwork (vgl. Sarasin 2021, 209) in pädagogischen Debatten zur Lehrer*innenbildung schien gegen Ende der 1970er Jahre von Positionen der gesellschaftlichen Veränderungen abzurücken und eher individuelleren Perspektiven als „Weg nach innen“ zu folgen (Sarasin 2021, 199f.; vgl. Richter 2016).

3 Rhythmus anstatt Leistung – oder der Stellenwert (nicht-) akademischer Wissen am Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar der Stadt Zürich

Solches In-Sich-Hineinhören, statt äußerem Leistungsdruck zu entsprechen, wurde gerade am Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar¹ der Stadt Zürich stark propagiert. So stilisierte der Musiklehrer Fritz Egli 1974 vor Diplomandin-

1 Das Seminar war zunächst Teil der *Töchterchule der Stadt Zürich*, ab 1975 mit der Kantonalisierung der Schule dann Teil der *Kantonschule Riesbach Zürich Diplommittelschule, Kindergarten- und Hortseminar*.

nen die musikalische Früherziehung geradezu zum Herzstück der Ausbildung von Kindergärtnerinnen. Während die Schulstufe zunehmend dem Leistungsprinzip und der Erreichung von Stoffzielen unterworfen sei, habe der Kindergarten das Privileg, sich ganz in den Dienst der Persönlichkeitsbildung zu stellen. Dieses Bildungsziel unterscheide ihn von einem Kinderhütedienst und sollte mittels „Sprach- und Denkübungen“, aber auch mit Erzählen, Zeichnen, Malen, Basteln, Rhythmik, Turnen, Sinnes- und didaktischen Spielen, Singen und Musizieren erreicht werden. Gerade Letzteres sei, so Egli (1974, 23), mit legitimatorischem Rückgriff auf pädagogische Klassiker, trotz Pestalozzis Aufruf, die persönliche Entwicklung des Kindes ins Zentrum der Bildungsbemühungen zu stellen, lange vernachlässigt worden.

Wie also war musisch-schöpferisches Wissen im diskursiven Kontext der Lehrer*innenbildung der 1970er Jahre argumentativ mit solchem zu kindlicher Entwicklung und Persönlichkeits- oder Menschenbildung verknüpft? Als wie akademisch bzw. nicht-akademisch sind diese Wissen zu taxieren? Nach Egli (1974, 24), der hier mit klaren Bezügen zur Physik argumentierte, waren Töne von drei Faktoren bestimmt: der Schwingungszahl (Tonhöhe), der Auswahl und Stärke der Obertöne (Klangfarbe) und der Intensität der Schwingungen (Tonstärke). Sie seien als „eine Folge von akustischen Signalen“ zu verstehen. Diese „rein wissenschaftliche[n] Erkenntnisse“ werden von ihm mit weiteren Anspielungen auf Pestalozzi lediglich dem Kopf zugeordnet, während die Musik als „Sprache des Herzens“ „den ganzen Menschen“ ergreife (ebd.).

Wissenschaftliches Wissen allein brachte also kaum Legitimation, galt womöglich als ‚verkopft‘. Diese Reserviertheit gegenüber wissenschaftlichem Wissen zeigte sich auch bei Rektor Hans Ramseier, der sich in einer Rede 1979 explizit auf unwissenschaftliches Wissen bezog, um Nützlichkeit als Alternative zur Wissenschaftlichkeit zu positionieren: Seine Ausführungen über den Erziehungsauftrag der Schule gründete er auf eine „wenig wissenschaftliche, aber für die Gesellschaft sehr nützliche und für das Leben gültige Definition“. Dieser bestehe im Wesentlichen darin, „dass man Schüler lehrt, Dinge gerne zu tun, die sie an sich nicht gerne tun“. Der zu Unrecht verpönte Leistungsbegriff müsse wie in der Musik oder im Sport auch in der Bildung wieder Geltung erlangen. Über die Auffassung, dass „Leistung und Arbeit Freude und Befriedigung bringen“, werde das Selbstbewusstsein der Schüler*innen gestärkt und der Allgemeinheit ein Dienst erwiesen (Ramseier 1979, 27). Trotz großer inhaltlicher Differenzen teilten Egli und Ramseier ihre Vorbehalte gegenüber wissenschaftlichem Wissen.

Ein fast zeitgleich erschienenenes Büchlein von Willi Vogt (1972), Lehrer für Psychologie, pädagogische Fragen und Erziehungslehre am selben Seminar, monierte ähnlich wie Egli die Geringschätzung des Schöpferischen, das aus seiner Sicht eine „kraftvolle Ergänzung“ der zeitgenössischen Erziehung sein sollte, denn das Schöpferische sei das Menschliche (Vogt 1972, 40). Mit diskursiv gängigen the-

rapeutisierenden Anklängen (vgl. Elberfeld 2020, 12f.) warnte Vogt (1972, 32) davor, dass Schulkinder gegenüber Vorschulkindern weniger spontan und schöpferisch, dafür oft ‚langweiliger‘ und angepasster wirkten und ihre schöpferische Gestaltungskraft durch ängstlich-konformistische Gehorsamserziehung verschüttet oder gar ausgelöscht werden könnte. Der Kindergarten sei deshalb eher nach dem Kreativität und Häuslichkeit implizierenden Bild einer Werkstätte, eines Ateliers oder einer Arbeits- und Wohnstube als eines Schulzimmers einzurichten. So werde vor allem der kindliche Wille zur Gestaltung und zur Selbstverwirklichung animiert, hieß es auch hier in Einklang mit A. S. Neills Vorstellung der „Therapie der schöpferischen Arbeit“ (Neill 1960/69, 56). Diese Vorstellungen deckten sich außerdem teilweise mit Zielen der in den 1970er Jahren vom *Verein Experimentierkindergarten Zürich* betriebenen, auf „[a]ntiautoritäre“ oder „repressionsfreie Erziehung“ setzenden experimentellen Kindergärten (Vogt 1972, 32, 39; vgl. Burkhardt Modena 2008, 56).

Den Antagonismus von Leistungsdruck und Gehorsam versus ‚In-sich-Hineinhören‘ und Kreativität griff auch die 1975 von den schweizerischen Lehrer*innenverbänden unter dem Titel *Die Bedeutung des Rhythmischen in der menschlichen Entwicklung* organisierte „Internationale Lehrertagung in Trogen“ auf. Die von Lehrer*innen und Akademiker*innen bestrittene Tagung problematisierte ebenfalls den schulischen Leistungsdruck als störend für die „harmonische Entwicklung“ der Kinder (Traber 1975, 251). Mit Verweis auf die gleichsam rhythmische Natur, die sich für die Lausanner Lehrerin Suzanne Ogay etwa an der Ablösung von Tag und Nacht bzw. von Arbeit und Schlaf oder für den leitenden Arzt der Psychiatrischen Klinik in Münsterlingen, Dr. Heinz Hilgers, an den wellenförmigen Bahnen der Elektronen, der Kreise oder Ellipsen von Planeten und Monden oder an den Lungenatmern zeigte, wurde generell die ganzheitliche und rhythmische Verbundenheit von Innen- und Außenwelt postuliert (vgl. ebd., 252, 254). Nur wenn der Mensch seinem inneren Rhythmus anstatt äußerem Leistungsdruck folge, sei er, so Ogay, fähig zu schöpferischer Tätigkeit, ohne zu ermüden (vgl. ebd., 252). Einhellig verwiesen die Redner*innen also auf die große Bedeutung des Rhythmischen für die menschliche Entwicklung, bei der es auch gemäß dem Tagungsbeitrag des Kieler Psychologieprofessors Dr. R(udolf) Seiss statt um Leistung darum gehe, „uns in Übereinstimmung mit der Natur und mit uns selbst zu bringen“ (zit. n. Traber 1975, 252). Dass schließlich auch der Basler Yogalehrer Peter Oswald ganz in Einklang mit seinen Vorredner*innen gegen Spannung und Angst bei den Schüler*innen das „Zurückfinden zur eigenen Natur“ als „Weg zur Selbstverwirklichung“ propagierte (zit. n. Traber 1975, 258), dürfte auf eine breite Zirkulation solcher Wissen in ganz unterschiedlichen Kontexten verweisen, so dass Musiklehrer Egli mit seiner Rede wohl einen Nerv der Zeit getroffen hatte. Besonders bemerkenswert ist dabei, dass Wissen zu Rhythmus, Leistung und kindlicher oder menschlicher Entwicklung offenbar genauso

in akademischen wie auch in nicht-akademischen Kreisen zirkulierten und von Lehrer*innen und Professor*innen wie auch von Yoga-Praktizierenden aufgegriffen werden konnten.

Sowohl die Betonung der mit der Analogie der Rhythmen von Lebewesen und Kosmos postulierten Einheit von Natur und Mensch als auch das explizite Interesse an Wissenschaft gelten als zentrale Elemente esoterischer Wissen des New Age. Die Religionswissenschaftlerin Julia Iwersen erkennt darin eine „Sakralisierung bzw. Resakralisierung der Wissenschaft“, die sich in zahlreichen Publikationen wie etwa dem 1975 erschienenen *The Tao of Physics* (deutsch: *Der kosmische Reigen*) des österreichisch-amerikanischen Physikers Fritjof Capra niedergeschlagen habe. Unter dem Leitbegriff der Ganzheitlichkeit wurden Körper und Kosmos aufeinander bezogen und beiden „eine spirituelle und mystische Dimension“ zugeschrieben: innere und äußere Realität, Körper, Geist und Kosmos seien eine Einheit (vgl. Iwersen 2000, 16, Zitat: 23; Eitler 2007, 131; Sarasin 2021, 190). Dass alternative Wissen auch institutionelle Grenzen übersprangen, teils sogar neu zogen, zeigt etwa auch das (gegen die universitär etablierte und als bürgerlich kritisierte Psychoanalyse errichtete) *Psychoanalytische Seminar Zürich*. Die Zürcher Gründungsgruppe *Plattform* verfolgte damit Ziele der Ideologiekritik und der Demokratisierung des psychoanalytischen Unterrichtsbetriebs. Um eine links etikettierte Psychoanalyse auch nicht-privilegierten Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen, berieten die Plattformmitglieder jahrelang auch die Betreuerinnen der Experimentierkindergärten. So sollte deren Ansinnen unterstützt werden, „autonome Menschen heranzubilden, die kritisch denken und revolutionär wirken können“ (vgl. Burgermeister 2008, 147, Zitat: 150f.). Welche Wissen angesichts dieser Verquickungen und wissenschaftlichen Resakralisierungstendenzen als akademisch oder nicht-akademisch gelten sollten, ist somit schwer bestimmbar. Die wissenschaftsgeschichtlich festgestellte Zirkulation verweist eher auf Bezugnahmen und Aneignungen in ganz unterschiedlichen Kontexten.

4 Verflechtungen zwischen universitären und sozial bewegten Wissen: Ganzheitlichkeit und (Anti-)Intellektualität am Evangelischen Lehrerseminar Zürich Unterstrass

Diese paradoxe Gemengelage von universitätsaffinen, nicht-akademischen und in sozialen Bewegungen zirkulierenden Wissen kennzeichnete bis Ende der 1970er Jahre auch das *Evangelische Lehrerseminar* in Zürich-Unterstrass. Pessimistisch an Wertewandeldebatten (vgl. Dietz u. a. 2014) anknüpfend klagte Direktor Werner Kramer 1964: „kirchlicher Liberalismus“, „politischer Radikalismus“ und „bibelfeindliche Naturwissenschaftsideologie“ würden die Gesellschaft wie „Guerillakämpfer [...] infiltrieren“ (Seminarblatt 1964, 4f.). Dies führe zu Autoritäts-

verfall, vor dem auch Jugendstudien der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission warnten (vgl. Bühler 2019, 200), und forciere die Unfähigkeit zu „echter persönlicher Bindung“, fördere oberflächlichen Hedonismus, Arbeits-, Verantwortungs- und Entscheidungsunlust (vgl. Seminarblatt 1964, 7ff., Zitat: 7) – ein noch ausgangs der 1980er Jahre gängiges, auch von Seminardirektor Kramer verwendetes Argumentationsmuster (vgl. Ritzer 2015, 504; Kramer 1980, 4f.). Dagegen setzte das Evangelische Seminar im familialen Selbstverständnis (vgl. Burri 2020) mit nur ca. 160 Seminarist*innen auf Ausbildung in kleinen Gruppen und vertiefte Auseinandersetzung in Gesprächen (vgl. Kramer 1980, 5; Seminarblatt 1964, 8). Sie sollte die Entwicklung der Person in der Gemeinschaft ermöglichen – eine Prämisse, die im Kalten Krieg auch von Vertretern der katholischen Soziallehre, wie dem Sozialphilosophen Götz Briefs (1959), gegen den als liberalistisch abgelehnten Individualismus wie auch gegen den sozialistischen Kollektivismus postuliert wurde. Familiär angelegte Gemeinschaften in Form kleinerer Gruppen förderten nach dem Verständnis in Unterstrass auch die Lebens- und Alltagsnähe, Liebe und Aufmerksamkeit sowie ein Verständnis der Jugend (vgl. Seminarblatt 1972a, 20). Nähe im Mit- und Füreinander wurde so einer vermeintlich bloß rationalen, die Menschen zu Objekten reduzierenden kalten Technokratie entgegengestellt (vgl. Kramer 1980, 4, 10).

Dieser gruppenorientierte Ansatz erinnert nicht nur an tradierte Gemeinschaftsvorstellungen, sondern insbesondere an die vorgängig herausgearbeiteten therapeutisierenden Elemente, die seit den 1960er Jahren mit den Protesten sozialer Bewegungen auch an Universitäten aufkamen (vgl. Levsen 2019, 513f.), aber ebenso ihre Grenzen in der schulpraktischen Umsetzung fanden (vgl. Tändler 2015, 106f.). In Unterstrass wurde der „Psychologismus“ denn auch als Auslöser für bloße „Modeworte wie etwa Repression, Aggression, Frustration“ kritisiert (Seminarblatt 1972a, 21). Zugleich lassen sich Formen und Praktiken des auf Lebensnähe und familiale Gemeinschaft setzenden Wissens im Seminar Unterstrass durchaus als potenzielle „Knotenpunkte“ (Haraway 1995, 89) mit im linksalternativen ‚Guerilla‘-Milieu der Wohngemeinschaften und Redaktionskollektive (vgl. Felsch 2015, 78, 80) zirkulierenden, antiintellektuell ausgerichteten Erfahrungs- und Alltagswissen verstehen. Diese mit einem „moralischen Rigorismus“ (Reichardt 2014, 216) kombinierten Wissen galten gegenüber der in universitären Hörsälen oder in kaderkommunistischen Lesegruppen mit religiös-eifernder Diskussionsschärfe (vgl. Sepp 2019) traktierten „kalten Theorie“ (Reichardt 2014, 200) als authentischer und dialogischer (vgl. Levsen 2019, 445).

Akademische Lehrformen wie die Vorlesung wurden in Unterstrass bereits in den 1940er Jahren – anknüpfend an universitätskritische Diskurse um 1900 (vgl. Reh & Klinger 2020, 219) – als „unzweckmäßig“ und „unzeitgemäß“ abgelehnt (Zeller 1946, 16): Statt „Intelligenz zu züchten“, sei „wirklich zu erziehen“ (Zeller 1941, 22). Zwar monierte 1952 Konrad Zeller (Seminarblatt 1952, 3f.), Semi-

nardirektor von 1922 bis 1962, dass „viele noch so gute theoretische Einsichten an den Schülern einfach ablaufen, wie das Wasser an der Ente“, aber er und sein Nachfolger Kramer plädierten weiterhin für die „fruchtbare Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis“, da „Nur-Praktiker“ in Routinen erstarrten. Denn nach Zellers Ganzheitlichkeit postulierendem Konzept der in Unterstrass bereits seit dem frühen 20. Jahrhundert praktizierten Polaritätsmethode, nach der die Lehrer*innen nahezu allumfassend den Schüler*innen als ‚Führer und Freund‘ begegnen sollten und damit beanspruchten, Erlebnis und Ergebnis sowie kreative Frei- und drillhafte Straffarbeit im Lernprozess zu vereinen, sollen auch hier Körper, Seele und Geist angesprochen werden (vgl. Zeller 1948, 178f. und vergleichbare Ansätze im Oberseminar um 1970, vgl. Kap. 2 in diesem Beitrag). Legitimiert wurde die Methode, die egalisierend auch als ‚Kameradschaftsschule‘ galt, traditionelle Seminarhierarchien jedoch eher befestigte, erneut mit affirmativ-reduktionistischen Pestalozzi-Bezügen (vgl. Osterwalder 1996) und dessen Losung Kopf, Herz, Hand. Daran knüpfte 1980 Direktor Kramer (1980, 11) mit seiner Forderung an, die menschliche Entwicklung „in ihrer Ganzheit nach Geist, Seele, Leib“ vorzunehmen. Diese triadische Ausdrucksweise von Ganzheitlichkeit hatte auch im linksalternativen Milieu der 1970er Jahre Konjunktur, ebenso wie eine Orientierung hin zu neo-religiösen, moralisch-spirituellen Fragen (vgl. Reichardt 2014, 203, 480-488; Sarasin 2021, 197-205, 212), womit sich Wissensverknüpfungen andeuten. Im Sinne der Polaritätsmethode bedeutete Ganzheitlichkeit in Unterstrass nicht Harmonisierung, sondern Aufforderung zur öffentlichen Auseinandersetzung mit Gegensätzen, zumal teils christlich-humanistisch grundierte Umwelt- und Friedensthemen einige Seminarist*innen bewegten. Hier habe sich eine lebensweltlich aufgeschlossen zeigende bibelzentrierte christliche Lehrer*innenbildung (vgl. Kramer 1972, 8; 1976, 8-13) debattenfreudig einzubringen, was Kombinationen von wissenschaftlichem, religiösem, und anwendbarem Wissen erfordere. Ähnlich vielfältig sei das Fach Mathematik ergebnis- und erlebnisorientiert „von der messerscharfen Gedankenarbeit mit eiskalten abstrakten Begriffen bis zur blutwarmen Anschaulichkeit“ (Seminarblatt 1959, 6) nahe zu bringen. Im Fach Biologie war Schöpfung mit Musischem zusammenzudenken, etwa in der 15seitigen Semesterarbeit über Beobachtungsreihen zur Fortpflanzung zweier Mäusepaare. Ein Befund dieser Arbeit lautete, dass das mit Musik beschallte Paar mehr Nachwuchs zeugte, mehr fraß und zutraulicher war als das Paar ohne musikalische Begleitung (vgl. Seminarblatt 1972b, 8, 10f.). Diese nicht-obligatorische hochschulaffine Semesterarbeit war wissenschaftlich grundiert: Sie „soll durch Beobachtung, durch Erforschung von Verhältnissen und Zusammenhängen, durch Kombination sowie durch Verwertung von Literatur das Thema bearbeiten“ (Seminarblatt 1972b, 1). Auch die projektartigen „Konzentrationswochen“ boten Gelegenheit zur wissenschaftsähnlichen Arbeit – trotz der Anmahnung, die Grenzen des Forschens am Seminar zu betonen: „Es

wäre falsch, Universitätslis zu spielen.“ (Seminarblatt 1968a, 4) Doch wurden in den Jahrzehnten zuvor literarische, philosophische und pädagogische Klassiker wie Jeremias Gotthelf (vgl. Seminarblatt 1958, 2), Friedrich Nietzsche (vgl. Seminarblatt 1954, 2f.) und Pestalozzi (vgl. Seminarblatt 1948, 2) mit strenger Werkimmanenz ausgedeutet. Dieser eher strikte Textbezug kann mit dem Ansatz des Zürcher Germanisten Emil Staiger (vgl. Wögerbauer 2012, 244) in Verbindung gebracht werden, war jedoch ungeachtet unterschiedlicher zeitlicher Kontexte auch K-Gruppen-Lesezirkeln nicht fremd. Allerdings erfolgten die „Konzentrationswochen“ teilweise zu theoretisch-akademisch bzw. „stark über die Köpfe hinweg“, wie die Seminarleitung früh eingestand (Seminarblatt 1948, 3). So billigte man ausgangs der 1960er Jahre zum Abschluss den Seminarist*innen ein „Rundgespräch“ mit „Manöverkritik [...] für den Lehrer“ (Seminarblatt 1968a, 10), also mit dem therapeutisierenden Element der Feedbackschleife (vgl. Tändler 2015, 103), zu. Ebenso waren in den Studienwochen des berufsvorbereitenden evangelischen Oberseminars, das dem eher allgemeinbildenden Unterseminar folgte, Forschungsliteratur und -methoden wie „direkte Beobachtung“, Statistik und „Interviews“ zu erarbeiten. Kleine Forschungsstudien zum „Taschengeld der Schulkinder“, über das Pausenspiel, „Bubenhorden“ und das „fremdsprachige Kind in der Klassengemeinschaft“ dienten dazu, „der Schulwirklichkeit nahezukommen“ (Seminarblatt 1967, 2, 4). Wissenschaftliches Arbeiten wurde also mit pädagogischer Praxis, Alltag und ‚Lebensnähe‘ kombiniert oder mit erwünschtem gesellschaftspolitischem Engagement und sozialen Bewegungen in Zusammenhang gebracht – etwa anlässlich des Vortrags *Leben und Schule im amerikanischen Ghetto*, der mit Bürger- und Menschenrechten unter christlich-idealistischer Ägide verknüpft wurde (vgl. Seminarblatt 1968b, 2, 7ff.; vgl. Sarasin 2021, 128ff.). Mit universitätsnahen Ansätzen, die in den 1960er und 1970er Jahren als theorielastig und lebensfern galten, sollten auch vagabundierende weltanschauliche „Ideologiefetzen“ (Seminarblatt 1975, 15) korrigiert werden. Im Kampf gegen ‚Werterelativismus‘ und zur Stärkung christlicher Werte sowie von Ehe und Familie sei „der Religionsunterricht der Ort des Forschens, Fragens und Erkennens“; so plädierte Rektor Kramer (Seminarblatt 1964, 7) für eine fast wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Bibel. Wie fluide die Abgrenzungen zwischen Seminar und Universität geworden waren, zeigt Kramers spätere Übernahme einer Theologieprofessur an der Universität Zürich 1984. Jedoch stellte sich das Verhältnis zwischen Seminar und Universität weiterhin als prekär dar, weil 1973 die Zürcher Hochschullehrerkonferenz im Zuge der universitären Überfüllungskrise empfahl, u. a. patentierte Primarlehrer*innen und Absolvent*innen des Unterseminars, die mit ihren seminaristischen Abschlüssen auch die Hochschulreife erworben hatten, nicht mehr zu immatrikulieren (vgl. Seminarblatt 1975, 8).

5 Fazit

Die drei Fallbeispiele zeigen komplexe Verschränkungen verschiedener wissenschaftlicher, antiakademischer und nicht-akademisch alternativer Alltag und Praxis betonender Wissen. Gerade auf Psychologie rekurrierende Wissen wurden mit (alltagstheoretischen) Grundannahmen über Mensch und Natur verflochten. So konnten in den frühen 1970er Jahren im kantonalen Oberseminar und in der Lehrer*innenweiterbildung aus einem Betroffenheitsgefühl Freiräume für Lektüren entstehen, die sich durch das Zusammentreffen von reformpädagogischen und gruppendynamischen Bewegungen in der Betonung von Emotionen und dem Streben nach Echtheit vom Universitätsbetrieb der Erziehungswissenschaft inhaltlich und didaktisch unterschieden. Demgegenüber löste die durch Neills populäre Schrift angeleitete Kritik der autoritären Erziehung in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre Gegenkritik aus, und ein „gegen die Uni [S]tudieren“ (Engelmeier & Felsch 2017, 4) zeigte sich als weitere Facette des Antiakademismus. Auch wenn es keine kollektive Konzeption von Autoritätsabbau zwischen den Ausbildungsorten gab, zeigten die wiederholten Verweise auf Neill und Pestalozzi in allen Fallbeispielen, dass der paradox reaktualisierende Rekurs auf Autoritäten und Klassiker als probates Mittel in Wissenskonflikten galt, um der von den verschiedenen Akteur*innen erwünschten pädagogischen Welt Plausibilität und Legitimität zu verschaffen. So lässt sich ein für Protestbewegungen typisches Muster auch in der Lehrer*innenbildung identifizieren: Aussagen zur Veränderung der vorherrschenden gesellschaftlichen und pädagogischen Situation wurden durch Zitate von Klassikern „theoretisch abgesichert“ (Sepp 2018, 102). Gegen schulische Erziehung zu Autorität und Leistungsdenken sollten durch musisch-schöpferische Ausbildungselemente und als nützlich, teils auch als unwissenschaftlich markiertes Wissen nicht-autoritäre, in Unterstrass dagegen auch wissenschaftlich gebildete christliche Persönlichkeiten geschaffen und so die Gesellschaft insgesamt verbessert werden. Diese durch psychologisierende, therapeutisierende Pädagogik zu erzielende Abkehr vom ‚Technokratischen‘ zugunsten eines diffus auf humane bzw. christliche Ursprünglichkeit verweisenden Menschenbildes ist den drei Fällen gemeinsam. Die komplexe Verwobenheit diverser Wissen wird in der Quellensprache häufig durch dualistische Reduktionsmuster wie ‚kalte Autorität‘ und ‚Wissenschaft‘ versus warmes Alltagswissen bzw. psychologisiertes, esoterisches Musisch-Kreatives verdeckt und manifestierte sich z.T. in Forderungen nach einer ganzheitlichen Weltansicht, die wissenschaftlichem Wissen aus Sicht des Seminars nicht entgegenstehen musste, sondern als dessen Erweiterung begriffen werden konnte (vgl. Sarasin 2021, 190ff.).

Insbesondere auf Entwicklung fokussierte Bezüge zur Psychologie zeigen erhebliche Verschränkungen von Wissen zwischen Universitätsaffinität, linksalternativem, christlich-bürgerlichem Milieu und nicht-akademischem Wissen. Dass An- und Abgrenzungen gegenüber der Wissenschaft auch eine Ressource für die Selbstpositionierung

der Zürcher Seminare und ihrer Akteur*innen waren, wird an der Sprechposition des wissenschaftlich promovierten Oberseminarlehrers Müller-Wieland und an Rekursen auf wissenschaftliches Wissen zur Legitimation des Musischen vor angehenden Kindergärtnerinnen, aber auch in Abgrenzungen von Wissenschaftlichkeit bei Musiklehrer Egli und Direktor Ramseier sichtbar. In Unterstrass geriet Wissenschaft zu einem Faktor der Standortpolitik, um ein ‚positives Christentum‘ in verwissenschaftlichten gesellschaftlichen Debatten zu behaupten. Folgt man in dieser Zeit der Zirkulation von Wissen in ganz unterschiedlichen Kontexten, verschwimmen angesichts vieler Verflechtungen zeitgenössisch auch scheinbar klare Grenzen zwischen wissenschaftlichem, alternativem und antiakademischem Wissen (vgl. Espahangizi & Wulz 2020, 162f.).

Quellen- und Literaturverzeichnis

Ungedruckte Quellen

Forschungsbibliothek Pestalozzianum der PH Zürich: Nachlass Hans Wymann: Ordner Lehrerfortbildung (56), 12-13: Zürcher Lehrerweiterbildung [Programmheft]: Kurse und Tagungen 1970/71 und 1977/78.

Gedruckte Quellen

- Amrein, Peter & Meili, Max (1973): Projektstudie: „Kreativität in der Schule“. In: Oberseminar des Kantons Zürich (Hrsg.): Jahresbericht 1972/73. 30 Jahre Oberseminar des Kantons Zürich 1943-1973. Zürich: Leemann, 73-74.
- Brief, Götz (1959): Das Soziale und die Gemeinschaft. Person und Individuum im Denken Europas. In: Die politische Meinung 4 (41), 32-41.
- Brück, Horst (1978): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Brühlmeier, Arthur (1984): Aargauer Lehrerbildungskonzept infrage gestellt: Lehrerbildung als Persönlichkeitsbildung. In: Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn 103 (11), 308-314.
- Egli, Fritz (1974): Diplomrede von Herrn Fritz Egli, Musiklehrer. In: Jahresbericht der Töcherschule der Stadt Zürich, Töcherschule Riesbach, Diplommittelschule, Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnenseminar, Schuljahr 1973/74, 22-27.
- Evangelisches Lehrerseminar Zürich-Unterstrass: Seminarblatt. Zürich: Verlag des Evangelischen Lehrerseminars Unterstrass, 1948 (46); 1952 (62); 1954 (68); 1958 (86); 1959 (89); 1964 (110); 1967 (115); 1968a (117-18); 1968b (120); 1972a (128-129); 1972b (130); 1975 (135-136).
- Gehrig, Hans (1972): Die Stellung des Lehrers in der menschlichen Gesellschaft und die aktuellen Nachwuchsfragen. Referat anlässlich der Jahresversammlung des Bündner kantonalen Lehrervereins am 13. November 1971 St. Moritz. In: Bündner Schulblatt 31 (3), 167-186.
- Gehrig, Hans (1999): Lehrerbildung im Wandel. Reden und Aufsätze. Zürich: Pestalozzianum.
- Greter, Armin (1984): Kontroverse um die Lehrerbildung im Aargau. In: Beiträge zur Lehrerbildung 2 (3), 133-138.
- Grisebach, Eberhard (1924): Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle/Saale: Max Niemeyer.
- Kramer, Werner (1972): Nach zehn Jahren. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.): Jahresbericht 1971/2. Zürich: Buchdruckerei Schulthess, 4-13.

- Kramer, Werner (1976): Wohin des Wegs? In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.): Jahresbericht 1975/76. Zürich: Buchdruckerei Schulthess, 4-13.
- Kramer, Werner (1980): Am Übergang. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.): Jahresbericht 1979/80. Zürich: Buchdruckerei Schulthess, 3-11.
- Marcuse, Herbert (1967/2014): Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Springe: Zu Klampen.
- Müller, Marcel (1949): Untersuchungen über das Vorbild. Ein Beitrag zur Frage nach der allgemeinen Verantwortlichkeit für das Vorbild-Erleben der reiferen Jugend. Zürich: Juris.
- Neill, Alexander Sutherland (1960/1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oberseminar des Kantons Zürich (1973): Jahresbericht 1972/3. Zürich: Leemann.
- Ramseier, H[an]s. (1979): Angst vor der Leistung? Ansprache von Rektor Dr. Hs. Ramseier. In: Kantonschule Riesbach Zürich, Diplommittelschule, Kindergarten -und Hortseminar, Jahresbericht 1978/79, 24-27.
- Traber, Liselotte (1975): „Die Bedeutung des Rhythmischen in der menschlichen Entwicklung“. 22. Internationale Lehrertagung in Trogen. In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung 79 (10), 251-258.
- Vogt, Willi (1972): Die Welt des Kindergartens – eine Chance für das Kind. Hrsg. vom Pestalozzianum Zürich. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Wiesner, Heinrich (1979): Interview mit mir selbst: Der Lehrer ist die Schulreform. In: Schweizer Heimwesen: Fachblatt VSA 55 (4), 174-179.
- Zeller, K.[onrad] (1941): Betrachtungen während eines Schuljahres. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.): 65. Bericht. Zürich: Schultheß & Co., 3-28.
- Zeller, K.[onrad] (1946): Tages- und Lebensfragen unserer Schule. In: Evangelisches Lehrerseminar Zürich (Hrsg.): Jahresbericht. Zürich: Schultheß & Co., 12-17.
- Zeller, Konrad (1948): Bildungslehre. Umriss eines christlichen Humanismus. Zürich: Zwingli-Verlag.

Literatur

- Bühler, Patrick (2020): Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren. In: Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessel, Hans Christoph Koller, Nicole Pfaff, Caroline Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGE. Opladen: Budrich, 599-611.
- Bühler, Rahel (2019): Jugend beobachten. Debatten in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft in der Schweiz, 1945-1979. Zürich: Chronos.
- Burgermeister, Nicole (2008): „In den Händen von Marxisten“ – Aufbruch in der Zürcher Psychoanalyse. In: Erika Hebeisen, Elisabeth Joris & Angela Zimmermann (Hrsg.): Zürich 68. Kollektive Aufbrüche ins Ungewisse. Baden: hier+jetzt, 146-155.
- Burkhardt Modena, Esther (2008): Achtung: Subversion! – antiautoritäre Experimentierkindergärten. In: Erika Hebeisen, Elisabeth Joris & Angela Zimmermann (Hrsg.): Zürich 68. Kollektive Aufbrüche ins Ungewisse. Baden: hier+jetzt, 50-59.
- Burri, Jennifer (2020): Die „Seminarfamilie“. Nekrologe als Medium von Vergemeinschaftung. In: Andreas Hoffmann-Ocon, Andrea De Vincenti & Norbert Grube (Hrsg.): Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes. Bielefeld: transcript, 81-112.
- Cribble, Lucien (2015): Forschung im Bildungsbereich: Aufgabe der akademischen Disziplin, der Bildungsplanungstellen und der Pädagogischen Hochschulen – Veränderungen in der Schweiz. In: Edith Glaser & Edwin Keiner (Hrsg.): Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-70.
- Dehnavi, Morvarid (2017): Schule und Universität als Mobilisierungsorte. Politische Partizipationsmöglichkeiten und Politisierungsprozesse in den 1960er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (5), 582-595.

- Dietz, Bernhard, Neumaier, Christopher & Rödder, Andreas (Hrsg.) (2014): *Gab es den Wertewandel?* München: Oldenbourg.
- Eitler, Pascal (2007): Körper – Kosmos – Kybernetik. Transformationen der Religion im „New Age“ (Westdeutschland 1970-1990). In: *Zeithistorische Forschungen* 4 (1-2), 116-136.
- Elberfeld, Jens (2020): Anleitung zur Selbstregulation. Eine Wissenschaftsgeschichte der Therapeutisierung im 20. Jahrhundert. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Engelmeier, Hanna & Felsch, Philipp (2017): „Gegen die Uni studieren“. Ein Vorwort. In: *Mittelweg* 36, 26 (4-5), 4-13.
- Espahangizi, Kijan & Wulz, Monika (2020): The Political and the Epistemic in the Twentieth Century: Historical Perspectives. In: *KNOW. A Journal on the Formation of Knowledge* 4 (2), 161-174.
- Erzemüller, Thomas (2017): „Arme Irre“, Pseudowissenschaftler und Friedrich Kittler. In: *Mittelweg* 36, 26 (4-5), 70-87.
- Felsch, Philipp (2015): *Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte 1960-1990.* München: C. H. Beck.
- Füssel, Marian (2014): Wie schreibt man Universitätsgeschichte? In: *N.T.M. Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin* 22 (4), 287-293.
- Haraway, Donna (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen.* Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Herzog, Walter & Makarova, Elena (2020): Entwicklung und Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. In: Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Stuttgart: UTB, 237-246.
- Höhne, Stefan (2017): Universitätsguerilla. Zum militanten Antiakademismus der italienischen Roten Brigaden. In: *Mittelweg* 36, 26 (4), 88-111.
- Iwersen, Julia (2000): Was ist New Age? – Was ist Esoterik? In: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte* 52 (1), 1-24.
- Keller, Hans-Jürg (1998): Gesellschaftliche und schulische Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz 1973-1997. Einflüsse von gesellschaftlichen Entwicklungen auf die Schule, Wechselwirkungen und Widerstände. Zürich: ADAG.
- Landwehr, Achim (2002): Das Sichtbare sichtbar machen. Annäherungen an ‚Wissen‘ als Kategorie historischer Forschung. In: Achim Landwehr (Hrsg.): *Geschichte(n) der Wirklichkeit. Beiträge zur Sozial- und Kulturgeschichte des Wissens.* Augsburg: Wißner, 61-89.
- Levsen, Sonja (2019): *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975.* Göttingen: Wallstein.
- Lipphardt, Veronika & Patel, Kiran Klaus (2008): *Neuverzauberung im Gestus der Wissenschaftlichkeit. Wissenspraktiken im 20. Jahrhundert am Beispiel menschlicher Diversität.* In: *Geschichte und Gesellschaft* 34 (4), 425-454.
- Nigro, Roberto (2015): *Wahrheitsregime.* Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Oelkers, Jürgen & Crotti, Claudia (Hrsg.) (2002): *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002.* Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Osterwalder, Fritz (1996): *Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Peter, Nicole (2008): *Halbstarke, Kellerpoeten, Studentinnen und Lehrlinge. 1968 in der Schweiz.* In: Angelika Linke & Joachim Scharloth (Hrsg.): *Der Zürcher Sommer 1968. Zwischen Krawall, Utopie und Bürgersinn.* Zürich: NZZ, 23-32.
- Raulff, Ulrich (2014): *Wiederssehen mit den Siebzigern. Die wilden Jahre des Lesens.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reh, Sabine & Klinger, Kerrin (2020): *Perspektiven einer bildungshistorischen Praxeologie. Studieren als Praxis.* In: Andreas Hoffmann-Ocon, Andrea De Vincenti & Norbert Grube (Hrsg.): *Praxeologie in der Historischen Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen eines Forschungsansatzes.* Bielefeld: transcript, 207-242.
- Reichardt, Sven (2014): *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und achtziger Jahren.* Berlin: Suhrkamp

- Richter, Isabel (2016): Die Osterweiterung des Bewusstseins. Techniken der Selbstentgrenzung in den langen 1960er-Jahren. In: *Mittelweg* 36, 25 (4-5), 107-126.
- Ritzer, Nadine (2015): *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse.* Bern: hep.
- Sarasin, Philipp (2011): Was ist Wissensgeschichte? In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 36 (1), 159-172.
- Sarasin, Philipp (2021): 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart. Berlin: Suhrkamp.
- Schlögel, Karl (2011): Kriechströme. Informelles Europa. In: *Munitionsfabrik – Die Hochschulzeitschrift. Sonderausgabe: Methoden des Theoriedesigns. Zur Poetik der Wissenschaft*, 38-52.
- Sepp, Benedikt (2019): Die Reformation der Revolution. Die konfessionelle Spaltung als implizites Deutungs- und Handlungsmuster in der Krise der antiautoritären Bewegung. In: *Geschichte und Gesellschaft* 45 (3), 444-465.
- Sepp, Benedikt (2018): Schwenken, Schmücken und Studieren. Die Mao-Bibel in der westdeutschen Studentenbewegung. In: Anke Jaspers, Claudia Michalski & Morten Paul (Hrsg.): *Ein kleines rotes Buch. Die „Mao-Bibel“ und die Bücher-Revolution der Sechzigerjahre.* Berlin: Matthes und Seitz, 99-116.
- Studer, Brigitte (2009): Neue politische Prinzipien und Praktiken: Transnationale Muster und lokale Aneignungen in der 68er Bewegung. In: Janick Marina Schaufelbuehl (Hrsg.): *1968-1978. Ein bewegtes Jahrzehnt in der Schweiz.* Zürich: Chronos, 37-52.
- Tändler, Maik (2015): Erziehung der Erzieher. Lehrer als problematische Subjekte zwischen Bildungsreform und antiautoritärer Pädagogik. In: Pascal Eitler & Maik Tändler (Hrsg.): *Zeitgeschichte des Selbst. Therapeutisierung – Politisierung – Emotionalisierung.* Bielefeld: transcript, 85-112.
- Wögerbauer, Werner (2012): Emil Staiger (1908-1987). In: Christoph König, Hans-Harald Müller & Werner Röcke (Hrsg.): *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik in Porträts.* Berlin/Boston: De Gruyter, 239-249.

Autorin und Autoren

De Vincenti, Andrea, Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Historische Bildungsforschung; Geschichte sozialer Bewegungen;
Wissens- und Geschlechtergeschichte

Anschrift:

Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich

E-Mail-Adresse: andrea.devinenti@phzh.ch

Grube, Norbert, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Wissens- und Zeitgeschichte;
historische Praxeologie und Bildungsforschung

Anschrift:

Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich

E-Mail-Adresse: norbert.grube@phzh.ch

Hoffmann-Ocon, Andreas, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Geschichte der Lehrer*innenbildung; Theorie und Wissensgeschichte der Bildung und Erziehung; historische Praxeologie

Anschrift:

Pädagogische Hochschule Zürich

Lagerstrasse 2

CH-8090 Zürich

E-Mail-Adresse: a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Die Geschichte der Universitäten und Hochschulen ist seit dem Mittelalter durch ein so spannungsgeladenes wie fruchtbares Wechselspiel von Beharrung und Reform gekennzeichnet. Dass diese ältesten Einrichtungen organisierter Wissensvermittlung bis heute existieren, hat mit ihrer Fähigkeit zu tun, die stets konkurrierenden konservativen und progressiven Elemente ihres Bildungsauftrags in der Regel gut ausbalancieren zu können.

Die im Band versammelten Beiträge untersuchen epochenübergreifend in bildungshistorischer Perspektive die Gelingensbedingungen universitärer und hochschulischer Bildung zwischen Stagnation und Fortschritt. Der internationale Vergleich findet vielfältige Beachtung. Zudem wird gezeigt, welche Quellengattungen es gibt und wie diese für Forschungen zur Universitäts- und Hochschulgeschichte in globaler Perspektive zu nutzen sind.

Historische Bildungsforschung

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Edith Glaser, Prof. Dr., ist Professorin i.R. für Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel.

Carola Groppe, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Bildungsforschung, an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

Jürgen Overhoff, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Historische Bildungsforschung an der Universität Münster.

978-3-7815-2621-1



9 783781 526211