Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 7 (2001)

Heft: 1

Artikel: Heiliges Kind - verführbare Jugend : die Nachhaltigkeit von Mythos und Moratorium

Autor: Andersen, Sabine

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901876

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 28.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Heiliges Kind – verführbare Jugend

Die Nachhaltigkeit von Mythos und Moratorium

(Red.) Sabine Andresen untersucht den Zusammenhang von Kindheits- und Jugendkonstruktionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Sie stellt Kindheit und Jugend in einen modernisierungstheoretischen Kontext und zeigt auf, dass der dualistische Blick auf die Generationen Komplexität reduziert und den Sachverhalt der generationalen Ordnung des Sozialen stark vereinfacht. Sie richtet den Fokus nicht nur darauf, wie die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen, sondern auch, wie die zwischen Kindern und Jugendlichen sozial organisiert wird. Dies wird exemplarisch am Kinderkult der Kunsterziehungsbewegung und am Geschlechterbild der bürgerlichen Jugendbewegung diskutiert. Zentral ist dabei der Begriff des Moratoriums.

■ Sabine Andresen

Jedes Kind kann Geige spielen lernen. Mit diesem Anspruch beginnt die Geigenlehrerin Roberta Guaspari nach einer gescheiterten Ehe ihre Tätigkeit als Musiklehrerin in einer Schule in Ost-Harlem. Die im Kinofilm 'Music of the heart' erzählte authentische Geschichte einer Ästhetin und realistischen Sozialarbeiterin, im Film gespielt von Meryl Streep, propagiert den Gedanken, dass in jedem Kind die Kunst schlummere.[1] Man müsse die Fähigkeiten nur wecken, indem man dem Kind Selbstbewusstsein und eine Aufgabe vermittle, aber ihm zugleich vor Augen führe, dass nur durch harte Arbeit an sich selbst etwas erreicht werde und dass es aus der Tristesse amerikanischer Unterschichten nur durch Disziplin, Konzentration und Leistung ausbrechen könne. Musik, "bei der sich die Eltern nicht erbrechen müssten", könne man nur erzielen, wenn man sein Leben umstelle. Der Erfolg dieser Botschaft bei Kindern und Künstlern scheint Roberta Guaspari Recht zu geben, konzertiert sie doch, um für ihr Projekt an der Schnittstelle von Schul- und Sozialpädagogik finanzielle Unterstützung zu erhalten, mit ihren Schülerinnen und Schülern zusammen mit renommierten Musikern wie Isaac Stern, Itzhak Perlman, Arnold Steinhardt oder Diane Monroe in der Carnegie Hall. "Beforehand, they were scraping, and pulling and tugging and jumping around as kids will. But when they played, they glowed", sagte Isaac Stern über die musizierenden Kinder Ost-Harlems.

Einmal mehr wurde also pädagogisches Engagement herausragender, ja charismatischer Persönlichkeiten und ihr Sieg bei den zuvor eher renitenten, gar unverfügbaren Kindern und Jugendlichen filmästhetisch verarbeitet, erinnert doch 'Music of the heart' beim ersten Betrachten an den mehr als zehn Jahre früher zum Kultfilm avancierten 'Dead Poets Society' mit Robin Williams in der Hauptrolle.[2]

In beiden Filmen geht es um die Inszenierung spezifischer pädagogischer Moratorien für Kinder und Jugendliche und um den Versuch der Akteure, die vorgegebene Rahmung zu überschreiten. In Wes Cravens Film bricht die Lehrerin in ein schul- und sozialpädagogisch brisantes Feld ein und schafft durch ihre ambitionierte Tätigkeit für die sozial benachteiligten Kinder ein Moratorium, das gleichermassen durch Leistung und Glück charakterisiert ist.

In dem von Peter Weir gedrehten Film stösst der neue Lehrer auf eine strenge Tradition, in der der Aufschub für die Jugend vor allem durch die Unterdrückung des Jungseins gekennzeichnet ist. Bei Craven liegt das Bild vom Kind als schöpferischer Genius zugrunde, bei Weir das ambivalente Bild vom poetischen, aber gefährdeten Adoleszenten. Mit den erwachsenen Heldinnen und Helden tritt ein utopisches Moment in die vertraute pädagogische Konstellation, wodurch bei den Zöglingen schöpferische Kräfte freigesetzt werden. In beiden Filmen stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten jugendlicher oder kindlicher Gestaltung von Wirklichkeit,

Alltag und Identität sowie nach den Konstruktionen von Kindheit und Jugend im Zuge von Modernisierungsprozessen.

1. Kunst und Charisma

Der neue Literaturlehrer Keating (Robin Williams) ignoriert den Slogan der Internatsschule "Wealton" – "Tradition, Ehre, Disziplin, Leistung" – und lehrt seinen Schülern "carpe diem". Man könne, so macht er ihnen klar, zwar Arzt, Jurist und Techniker werden, das sei nützlich und sinnvoll, aber in der Poesie gehe es um mehr, nämlich um die Leidenschaft des Menschen, um Schönheit, Romantik, Liebe, also um die Intensität des Lebens. Im gesamten Film nimmt der wiederkehrende Rückgriff auf den amerikanischen Dichter Walt Whitman, literarischer Genius der progressiv education, eine zentrale Stellung ein. Der Film endet mit dem Selbstmord eines Schülers, wie in Wedekinds 'Frühlings Erwachen', dem Verweis des Lehrers von der Schule und dem erzwungenen Verrat seiner Schüler an ihren Lehrer. Das Projekt der Liberalisierung an einer Eliteschule scheint gescheitert, gleichwohl sind Selbstständigkeit und Selbstbestimmung bei einigen Schülern wirksam geworden. In der Schlussszene nehmen einige Schüler auf den Pulten stehend und "Captain, my Captain" skandierend Abschied von ihrem Lehrer, trotz der hilflosen Disziplinierungsversuche des Direktors.

Während mit dem Lehrer Keating eine emanzipatorische und vor allem unkonventionelle Pädagogik Einzug in das konservative und traditionsbewusste Internat hält, und er in seinen Schülern nicht nur "pickelige Hormonprotze" sieht, überzeugt Roberta Guaspari die Kinder gerade dadurch, dass sie pädagogisch nicht reflektiert, über keine Berufserfahrung verfügt und den Kindern gegenübertritt als ein Mensch, der – alltagssprachlich gewendet – sein Herz auf dem rechten Fleck hat. Sie verlangt von den Kindern Disziplin, Unterordnung und Fleiss, nicht ohne ihnen selbst Respekt zu zollen. In einer Schlüsselszene verlangt ein anfangs abweisender, die Geige als "uncool" bezeichnender farbiger Junge, an der Schwelle zum Jugendlichen von seiner Lehrerin aufrichtige Strenge und keine pädagogisch reflektierten Phrasen. Er verlangt nicht mehr und nicht weniger als Authentizität und eine Pädagogik, die Roberta eigenem Bekunden nach den Trainingsprogrammen der Navy entnommen hat.

Beide Kinofilme propagieren den Vorrang der Menschenbildung in der Schule, und zwar in einem Fall gewendet gegen autoritäre Elitenbildung und im anderen mit einem sozialpädagogischen Impetus. Menschenbildung als Bildung des Kindes wird in beiden Filmen durch Kunst und Charisma evoziert. In Weirs Film inspiriert der Lehrer durch Poesie und ermutigt seine Schüler, das Leben zu geniessen, bei Craven entkommen die Kinder dem sozialen Elend und der Perspektivlosigkeit durch die künstlerische Selbsttätigkeit. Ohnedies wird in beiden Filmen der Blick auf das Kind im Künstler oder auf den Künstler im Kind gerichtet. Mit Letzterem rekurriert die im Film ästhetisierte Pädagogik auf eine Tradition, die zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts den reformpädagogischen Diskurs forcierte, nämlich auf die Idee der schönen Seele im Kind (Ehrenspeck 1998). Im Zuge von Säkularisierungsprozessen sollten pädagogisierte Kunsterlebnisse Erfahrungen der Transzendenz ermöglichen.

Abb.1 Kind und Kunst 1904/5, S. 305

Die in den Filmen idealisierte Menschenbildung wird darüber hinaus durch die Konstruktion einer kleinen isolierten Gemeinschaft innerhalb der Schule möglich, einmal in der Form eines Clubs, der durch Mystik, Gemeinschaft und Männlichkeit gekennzeichnet ist, einmal in der eines Orchesters, das sich durch Arbeit, Konzentration und Einzigartigkeit auszeichnet. Das Projekt der Menschenerziehung wird hier nicht rhetorisch in die unerfüllbare Zukunft gelegt (Oelkers 1999), sondern in den schul- und sozialpädagogischen Alltag, durch den es permanent gefährdet ist. Es geht neben der Schulkritik auch um die Hoffnung auf eine Erneuerung der Gesellschaft. So betrachtet handelt es sich um die filmästhetische Engführung reformpädagogischer Visionen, wie sie die deutsche Reformpädagogik ebenso wie einzelne Lebensreformbewegungen und die Jugendbewegung zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts sowie die Programmatik der progressiv education hervorgebracht haben.

2. Der Dualismus von "Neuankömmlingen" und "Altbestand"

Konstruiert wird in Cravens und Weirs Filmen eine Erzieher-Zögling-Beziehung, die auf einer dualistischen Generationenordnung fusst, das heisst, die auf der Zweiteilung in eine jüngere und eine ältere Generation basiert. Sowohl die

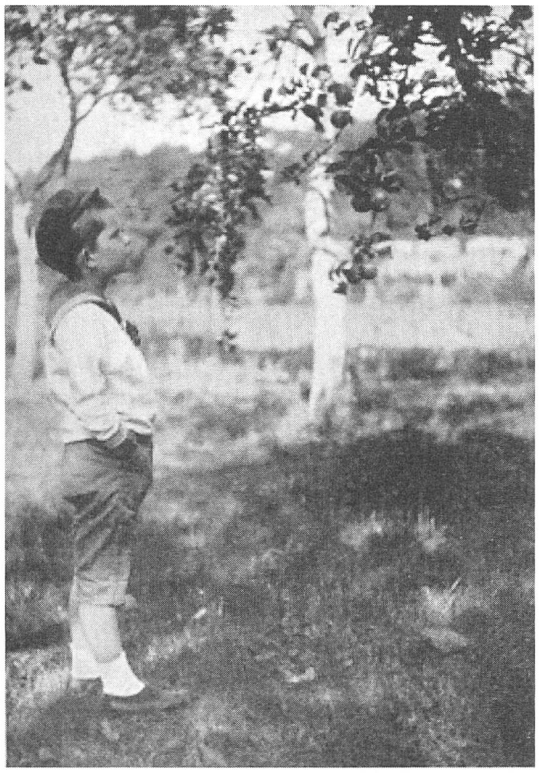

Abb.2 *Kind und Kunst 1904/5, S. 143*

Abb.3 *Kind und Kunst 1904/5, S. 143*

Künstlerin in ihrer Erziehungsfunktion als auch der charismatische Lehrer nehmen dabei Partei für die Jungen gegen die Alten, sie stellen zumindest zeitweise Vermittler zwischen den Welten dar. In seinen Pädagogik-Vorlesungen hatte Schleiermacher die oft zitierte Frage gestellt, was denn die ältere mit der jüngeren Generation wolle, und Rudolf Lochner teilte auf Schleiermacher aufbauend 1927 die Welt in "Neuankömmlinge" und "Altbestand" im Sinne einer generativen Chronologie der Teilhabe an Welt (Lochner 1967, S. 107). Der Pädagogik haftet demnach eine dualistische Wahrnehmung von Beziehungsstrukturen an, wobei die Norm immer der Erwachsenenstatus ist, von dem aus Kindheits- und Jugendkonzepte entfaltet und begründet werden. Stellt man Kindheit und Jugend in einen modernisierungstheoretischen Kontext, so wird sehr schnell deutlich, dass dieser dualistische Blick Komplexität reduziert und den Sachverhalt der generationalen Ordnung des Sozialen (Honig 1999) stark vereinfacht. Es kommt demnach darauf an, den Fokus nicht nur darauf zu richten, wie die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen, sondern auch darauf, wie die Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen sozial organisiert wird. Die Idee des "heiligen Kindes" als eine Konstruktion von Erwachsenen, die um 1900 mit einer neuen Pädagogik die Welt erneuern wollten, ist in der pädagogischen Historiographie breit diskutiert worden (Oelkers 1996; Ullrich 1999; Weisser 1995). Die wechselseitige Bezogenheit von Kindheits- und Jugendmoratorien sowie von Kinderbildern und Vorstellungen vom Jugendlichen ist hingegen kaum in die wissenschaftliche Betrachtung über Modernisierungs- und Pädagogisierungsphänomene eingeflossen. Das "pädagogische Moratorium" kennzeichnet, so Jürgen Zinnecker, Kindheit und Jugend als Programm europäischer Aufklärung und verweist auf eine zeitliche Dimension des Sozialen im Sinne einer gesellschaftlichen Entpflichtung (Zinnecker 2000). In der Genese von Moratoriumskonzepten habe seit Rousseau immer eine Konkurrenz zwischen den Aufklärung und Rationalität verpflichteten Vorstellungen und der eher romantischen Lesart von Kindern und Kindheit bestanden. Diese könne man bis weit ins zwanzigste Jahrhundert hinein weiterverfolgen.

Die Moratoriumskonzepte sind eng verbunden mit der modernisierungstheoretischen Annahme, dass es um Anerkennungsverhältnisse von Besonderheit geht, und zwar um die der Kinder als Kinder und der Jugendlichen als Adoleszente (Andresen 2001). Diese Anerkennungsprozesse bewegen sich in unterschiedlichen Kontexten und resultieren aus spezifischen Diskursen. Zentrale Kontexte sind Literatur und Kunst, aber auch Kriminologie, Anthropologie und Medizin, Psychologie, Politik und Pädagogik und schliesslich auch Kindheits- und Jugendforschung. Vor allem am Diskurs über Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Kindheit und Jugend zeigt sich bis heute die Schwierigkeit, einerseits eine alters- und entwicklungsmässige Spezifik zu berücksichtigen und andererseits Kinder

und Jugendliche als Subjekte gleichen Rechts zu verstehen. Es geht um die kontextspezifische Anerkennung von Differenz im Generationenverhältnis, in der individuellen Entwicklung und im Lebenslauf. Ferner ist die Differenz zwischen Kindheit und Jugend als Konzeption sowie deren Differenz zum Erwachsenendasein wichtig. Der Zeit um 1900 scheint im deutschsprachigen Raum dabei eine historische Schlüsselfunktion zuzukommen, weil in unterschiedlichen Disziplinen und Diskussionen die Differenz zwischen Kindern und Jugendlichen, Kindheit und Jugend benannt wird. Ferner erreicht das Bild vom "heiligen Kind" in reformpädagogischen Diskursen dieser Zeit einen Höhepunkt, und der "Mythos Jugend" wird durch Fremdthematisierungen einerseits und Selbstdefinitionen im Umfeld der bürgerlichen Jugendbewegung andererseits stilisiert. In diesem Kontext stellen sich folgende Fragen: Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Sakralisierung des Kindes und dem Mythos Jugend um 1900? Ist der Jugendmythos, wie er sich beispielsweise im Wandervogel manifestiert, ein Gegenentwurf zum "heiligen" Kind? Wie verhalten sich beide Konstruktionen zueinander, und schliesslich wie verhält sich die Pädagogik gegenüber diesen Mustern?

3. Mythos und Moratorium

Bei Rousseau findet sich die Differenzierung zwischen Kindheit und Jugend, die als zweite Geburt thematisiert wird. Rousseau benennt damit wirkungsreich die Perspektive für die sozialhistorische Ausdifferenzierung der Lebensphasen sowie ihre spezifische Verwissenschaftlichung und Pädagogisierung. "Nous naissons, pour ainsi dire, en deux fois: l'une pour exister, et l'autre pour vivre; l'une pour l'espéce et l'autre pour le séxe" (Rousseau [1762] 1969, S. 489). Mit dem Eintreten der zweiten Geburt ändern sich die räumlichen, zeitlichen und beziehungsorientierten Bedingungen für Émile schlagartig. Der Schon- und Schutzraum des Kindes wird durch den des Jugendlichen, dem Aufschub vor dem Eintritt ins Erwachsenenleben gewährt wird, abgelöst.

"Moratorium" ist ein aus dem juristischen Kontext in Pädagogik und Jugendforschung übertragener Begriff und bedeutet, dass einem Schuldner gegenüber seinen Gläubigern Aufschub gewährt werden kann. Im 18. Jahrhundert wird Moratorium als eine "von der hohen Landesobrigkeit ertheilte Begnadigung, wodurch ein verarmter Schuldner wieder den Anlauf seiner Gläubiger auf eine Zeitlang geschützt wird", verstanden (Krünitz 1803, S. 763).

Für die historische Kindheits- und Jugendforschung kommt es vor diesem ideengeschichtlichen Hintergrund darauf an, den Rahmen bzw. die Grenzen des historischen Schonraums Kindheit einerseits und Jugend andererseits klar zu benennen, um Wandel angemessen beschreiben und die in einer Zeit nebeneinander existierenden Schonraumkonzepte analysieren und vergleichen zu können. Die Etablierung von Moratorien für Kinder und Jugendliche ist keineswegs als reine Fortschrittsgeschichte zu lesen, und zwar nicht nur wegen den gleichzeitig damit einhergehenden Ausgrenzungen, weil Kinder abhängig von Klasse, Ethnie und Geschlecht geschützt oder es eben nicht wurden, sondern auch wegen der Ambivalenz der generationalen Beziehungen. Darauf hat Siegfried Bernfeld aus psychoanalytischer Perspektive in 'Sisyphos' aufmerksam gemacht (Bernfeld 1925).

In unterschiedlichen Kontexten sind Diskurse über Kindheit und Jugend als Moratorium festzumachen, womit noch nichts darüber ausgesagt ist, wie die Akteure selbst sich in diesem Rahmen bewe-

Abb.4 *Kind und Kunst 1905/6, S. 210*

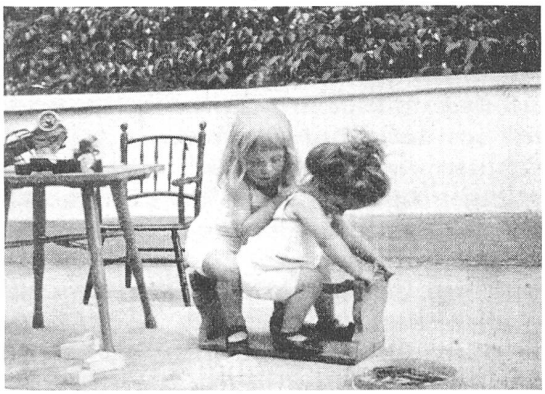

Abb.5 *Kind und Kunst 1905/6, S. 210*

Abb.6 *Kind und Kunst 1905/6, S. 210*

Naturidyllen

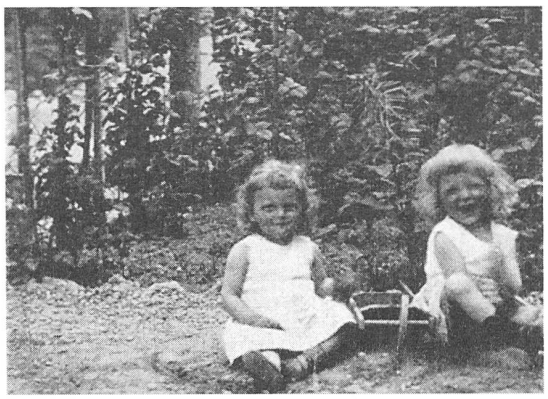

Abb.7

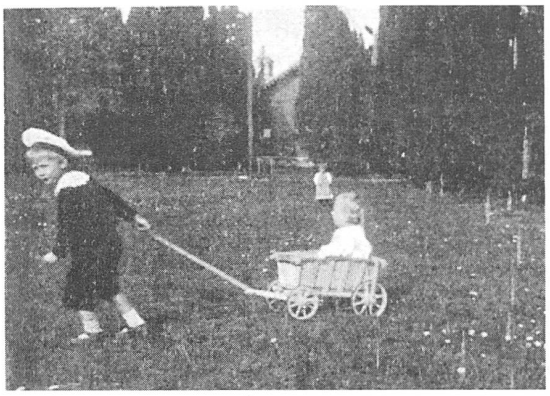

Abb.8

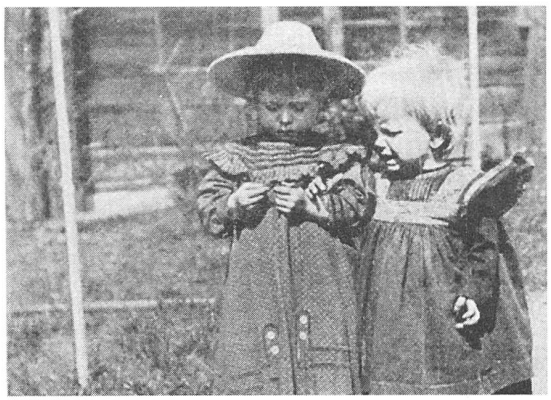

Abb.9

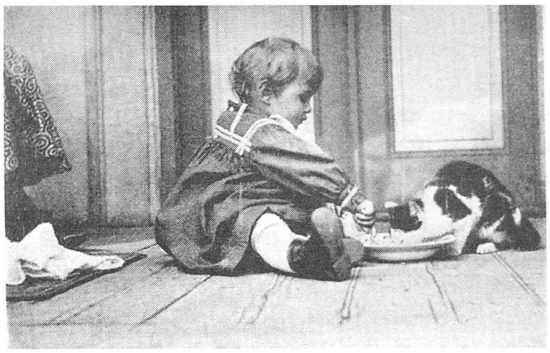

Abb.10

Abb. 7–10: Kind und Kunst 1904/5, S. 149

gen. Die Moratorien müssen im Prinzip von jeder Generation partiell neu vereinbart werden. Daran schliesst die Frage an, wie das jeweilige Konzept in eine Praxis der generationalen Ordnung umgesetzt wird.

Im nächsten Abschnitt soll zunächst die Konstruktion von Kindheit als Moratorium diskutiert werden. Dabei richtet sich der Fokus auf den Zusammenhang von Kindheitskonstruktion, Kinderbild, Ästhetik und Kunst, und zwar anhand der 1904 erstmals erschienenen Zeitschrift 'Kind und Kunst'. Im darauf folgenden Kapitel geht es um die Konstruktion von Jugend als Moratorium am Beispiel der Mädchen und Frauen in der bürgerlichen Jugendbewegung und um deren Selbstbildungsanspruch. Dabei sollen beide Programme, Kindheit und Jugend, als spezifische Moratorien zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts in ihrer wechselseitigen Bezogenheit aufeinander und Abhängigkeit voneinander betrachtet werden. Zum Schluss stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit und Wirkungsgeschichte dieser Konzepte.

In der hier vorgenommenen Betrachtung geht es grundsätzlich um die Kindheits- und Jugendkonstruktion und um das idealtypische Bild vom Kind bzw. vom Jugendlichen, beides gehört zusammen und prägt nicht nur die Diskurse, sondern auch spezifische pädagogische Praktiken. Es mag sein, dass durch das Aufweichen dualistischer Kategorien Eindeutigkeit verloren geht, wobei auch bei den von Rolf Nemitz angeführten Klassikern der pädagogischen dualistischen Strukturierung in Kinder und Erwachsene, nämlich Schleiermacher, Herbart und Humboldt, sowie deren Rezeption zu fragen wäre, ob es sich nicht um eine Fiktion von Eindeutigkeit handelt (Nemitz 1996).

4. Kinderkult und Kunst um 1900

„Der Hauptteil unserer gesamten Lebens-Arbeit, unseres Lebens-Zieles, gehört nicht uns selbst, nicht der gewordenen, der schaffenden Generation, sondern der werdenden, der zu schützenden, zu pflegenden und zu erziehenden Generation: dem Kinde, dem Grössten und Heiligsten, was uns im Leben wird, der Wiedergeburt und Fortdauer, der Weiterlebung unseres Eigensten! – Diese Erkenntnis, diese Auffassung ist fast so alt, wie die Menschheit selbst; aber zu keiner Zeit ist sie uns als etwas so Selbstverständliches, Natürliches, weil vom Leben bedingt, erschienen, wie jetzt, nachdem mehr als ein volles Jahrhundert durch seine besten Kräfte die Vorbereitung, die theoretischen Grundsätze für diese Anschauung festlegte" (Koch 1904/05, S. I).

Der hessische Hofrat Alexander Koch, Herausgeber der Zeitschrift 'Kind und Kunst' (1904-1909), benennt mit diesen Sätzen die Programmatik der deutschen reform- und kunstpädagogischen Kindorientierung, die auf Sakralisierung des Kindes und

Kindheit: Mythos und Ästhetik

Abb.11
Kind und Kunst 1905/6, S. 192

Zukunftssicherung durch Kinder zielt. Dabei ging es aber nicht nur um die neue Generation, sondern massgeblich auch um die Neuschöpfung der Erwachsenen, die den Kindheitsmythos für sich funktionalisierten. Es ging um die von Gerold Scholz formulierte und von Michael-Sebastian Honig aufgenommene Bi-Polarität von Verstehen und Verfügen (Scholz 1994; Honig 2000). Die neuere Zeit, so Koch 1904, habe es ermöglicht, Ganzheitlichkeit in ein pädagogisches Setting zu integrieren, also die "übereinstimmende Ausbildung aller psychischen und physischen Kräfte und Anlagen im Kinde" wertzuschätzen. Koch stellte seine Zeitschrift in eine Kunst und Erziehung verknüpfende Tradition, die weit ins 19. Jahrhundert zurückreichte und um 1900 in Deutschland mit den Namen Alfred Lichtwark, Julius Langbehn und Georg Kerschensteiner, im anglophonen Sprachraum u.a. mit John Ruskin eng verbunden war. Die Kunsterziehungsbewegung verfolgte eine Reform des Zeichenunterrichts, forderte Handfertigkeitserziehung und zielte auf Geschmacksbildung der jungen Generation. 1887 hatte die erste Ausstellung spontaner Kindermalerei stattgefunden, 1898 eröffnete man in Hamburg die von Carl Götze und Alfred Lichtwark organisierte Ausstellung 'Das Kind als Künstler' und 1901 die Berliner Ausstellung 'Die Kunst im Leben des Kindes'. Lichtwark organisierte schliesslich auch 1901, 1903 und 1905 die sogenannten Kunsterziehungstage zu bildender Kunst, Lyrik und Gymnastik (Liebau 2000). Mit der Mannheimer Ausstellung 'Der Genius im Kinde' und der gleichnamigen Veröffentlichung von Gustav Hartlaub konnte 1921 zwar eine kulturell interessierte Öffentlichkeit gewonnen werden, aber schulpolitisch spielte die Kunsterziehungsbewegung bereits keine entscheidende Rolle mehr. Lichtwark und auch Kerschensteiner versuchten insgesamt der durch die Kunst neu evozierten Sakralisierung des Kindes durch einen pragmatischen, empirischen und pädagogischen Zugriff zu entkommen. Eckart Liebau zeigt auf, dass damit die ästhetisierte und religiöse Idee des Kindes als Künstler jedoch keineswegs fallen gelassen wurde, weder von Kunstpädagogen noch von Künstlerinnen und Künstlern selbst (Liebau 2000).

An diese historische Entwicklungslinie, in der demnach die Bedeutung der Kunst in der Menschen- und nicht primär in der Schulbildung gesehen wurde, schloss 'Kind und Kunst' an. In der hervorgehobenen Sonnensymbolik soll zum Ausdruck kommen, wie die Kunst Schönheit in die Herzen der Kinder senke, ihren Charakter veredle, ihre Anlagen wecke und zur Steigerung ihrer schöpferischen Fähigkeiten beitrage. Zugleich aber repräsentiert das Kind den Sonnenschein der Familie, und es bringt all die ungehobenen Schätze der Kultur, die im Kinderzimmer und seinen Bewohnern liegen, hervor. Diese Schätze des Kindes sollen durch die Zeitschrift in die Öffentlichkeit gebracht werden. Typisch für die Zeit ist die Verbindung der Natursymbolik mit Vorstellungen vom Kind und deren Harmonisierung (Oelkers 1996).

Die Ideologen der Kunsterziehung knüpften an Friedrich Schiller an und identifizierten Kunst mit Spiel, und zwar als generationale Stufung. Für den Erwachsenen, so der Tübinger Kunstgeschichtsprofessor Konrad Lange, sei die ästhetische Tätigkeit die Kunst, wohingegen sie für die Kinder das Spiel sei. Dabei ist dem Kind das Spiel ernster als dem Erwachsenen die Kunst, zugleich aber, daraus folgt die reformpädagogische Kritik, ist das Spiel des Kindes durch die Schule permanent gefährdet. "Überall habe ich den Eindruck gewonnen, dass die Schule da, wo die Kinder nicht hervorragend begabt, das heisst im Lernsinne begabt sind, als die Tragödie der Familie gilt, dass mit dem Eintritt in die Schule die glückliche Zeit für die Kinder vorbei ist, dass jetzt die Zeit anfängt, wo sie blass und müde werden, Brillen tragen müssen, nicht mehr spielen können" (Lange 1904, S. 8). Die Schule verhindere die Erfül-

lung der Natur des Kindes, die das Spiel "gebieterisch fordert". Der Kult um das Kind zentriert sich demnach um die Kritik an der Schule, die einen grossen Teil der frohen Jugend und der natürlichen Freiheit raubt, die den kindlichen Glauben und die körperliche Frische nimmt und die schliesslich Originalität und Genie unterdrückt. "Fräulein setzt ihren Kopf durch: das Lesen macht sich, auch das Rechnen wird besser. Sie söhnt sich mit den Kleinen aus. Da sitzen sie vorschriftsmässig mit gefalteten Händen, zeigen die Finger in gleicher Höhe, halten die Füsse hübsch stille – man hört keinen Laut. Nur auf ihr Kommando stellen sich die kindlichen Gedanken ein, gerade so, wie sie's verlangte, gerade so, wie sie sie durch ihren Fragenklapperkasten ans Licht zog. Ja, Fräulein ist befriedigt, und bei der Revision 'schnitt sie vorzüglich ab'. Aber – die Kinder, fragt nicht die Kinder, was sie über die Schule im allgemeinen und über ihr Fräulein im besonderen denken" (Lorenzen 1909, S. 26f.).

Die Merkmale der Schul- und Lehrerbildungskritik, die sich genau so auch bei Ellen Key, auf die sich auch der Herausgeber 1904 beruft, finden, verweisen auf eine "Antinatur" der Institution. Die Pädagogik habe deshalb die Pflicht, die Natur des Kindes zu ergründen und ihr dann zu dienen. Dies erscheint als Maxime einer Ästhetik und Erziehung verbindenden pädagogischen Reformbewegung und funktioniert in einer, wie Oelkers es nennt, "Ästhetik der Abgrenzung" (Oelkers 1996, S. 311). Dabei erscheint als Basis des Kindheitsmoratoriums die Natur des Kindes als ein in der Zeit gefährdetes und deshalb zu bewahrendes Gut, das sich räumlich entfalten muss. Diese (sozial-)räumliche Entfaltung zu gewährleisten, wird zur pädagogischen Aufgabe. Daran wird deutlich, dass es um die Bewahrung der Natur des Kindes vor allem in ihrer ästhetischen Dimension, und zwar mit Hilfe eines konstruierten und inszenierten Schonraums, geht, mit dem Ziel eines Aufschubs. In 'Kind und Kunst' findet man für die konkrete "Raumgestaltung" viele Anhaltspunkte. Neben der Abbildung und Diskussion pädagogisch wertvoller Kinderzimmermöbel und Spielzeuge findet sich die vorbildhafte Kunst des Kinderportraits wie Abbildungen von Reynolds oder fotografische Schuldarstellungen zum Beispiel aus dem Turnunterricht. Es werden demnach klare Anhaltspunkte für die Ästhetisierung und Pädagogisierung des Kindheitsraumes gegeben. Darüber hinaus geht es um die Präsentation des kindlichen Körpers, der meistens in der Natur arrangiert wird. Sei es, dass drei nackte Kinder an einer Brücke spielen, sei es der Junge im Matrosenanzug im Zwiegespräch mit den Zweigen eines Baumes, seien es drei Mädchen unter einem Regenschirm, seien es die Kinder am Strand oder das Kleinkind mit einer Katze (Abb. 1–10). Es handelt sich um Naturidyllen mit Kind, besser mit dem kindlichen Körper, der spezifische Assoziationen wecken und auf das Programm einer "neuen Erziehung" verweisen soll. Die Innenräume erhalten ihr Gepräge durch Kunst und Ästhetik, viele Abbildungen zeigen tanzende Kinder nach dem Vorbild von Duncan oder Dalcroze, ebenso finden sich antikisierte szenische Darstellungen, vergleichbar mit den "lebenden Bildern", wie sie Goethe in 'Dichtung und Wahrheit' beschreibt (Abb. 11–13). Die Mädchen tragen auf diesen Abbildungen fast ausnahmslos fliessende weisse Gewänder, so dass ihre symbolträchtige Unschuld deutlich wird. Man findet Spielszenen, etwa ein Junge, der an einem hölzernen Kaufladen sitzt, eine Dreiergruppe, die als "Familie" am Tisch sitzt, ein Mädchen das einen Reif in der Hand hält, ein Junge, der an einem Modellzeppelin bastelt (Abb. 14–17). Während manche Darstellungen nicht zuletzt auch klischeehaften Charakter haben, so wie das Kleinkind im weissen Kleid mit einer Pusteblume in der Hand (Abb. 18), ergibt das in allen Bänden anzutreffende Ensemble ein Bild vom Kind, das noch durch seine innere Natur beseelt zu sein scheint, dessen innerer Natur etwas Heiliges anhaftet und auf Transzendenz verweist. In diesem Sinne lässt sich die Darstellung der Pallas Athene, die zwei Kinder empfängt und den Jungen auf die Stirn küsst, deuten (Abb. 19).

Ästhetische Erziehung des Kindes dient dazu, die bereits mit der Jugend eintretende Veränderung der schönen Natur hin zur triebhaften und gefährlichen Natur aufzuschieben. In dieser Konstellation

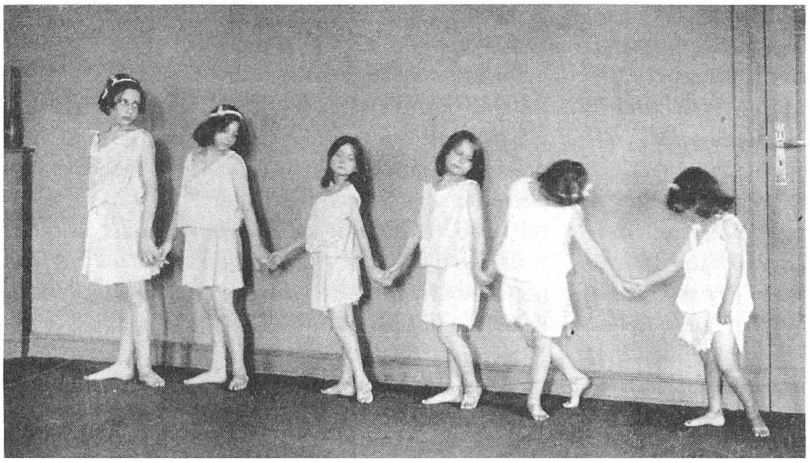

Abb.12
Kind und Kunst 1905/6, S. 17

Abb.13
Kind und Kunst 1905/6, S. 62

ist Kindheit als Moratorium nicht per se der Aufschub vor dem Erwachsenendasein, sondern vor der Gefährdung in der Jugend als Verlust von Reinheit, Unschuld, beseelter Hingabe und in einem gewissen Sinne auch der Ästhetik. Darüber hinaus geht es um die Bewahrung des genuin künstlerischen Werkes, das das Kind hervorbringt, wie Ricci es lehrte (Ricci 1906), weil es Kind ist. Eltern werden in 'Kind und Kunst' aufgefordert, besondere Aussagen der Kinder aufzuschreiben, ihre Bilder und Gedichte zu sammeln. Kinder selbst werden gebeten, aus ihren Tagebüchern zu berichten. Veröffentlicht werden all diese Dokumente, "soweit sie für die Pädagogen von Interesse sind" (Kind und Kunst 1905, S. 40).

4.1 Das Leiden und das Glück des Kindes

An 'Kind und Kunst' zeigt sich die eigentümliche Doppelintention des Bewahrens und Raumgebens einerseits und des Entfaltens und individuellen Raumnehmens andererseits. Im zweiten Jahrgang heisst es: "Denn es ist uns die Schönheit, die wir in die jungen Seelen pflanzen, nicht etwas Äusserliches und nur Scheinendes, es ist zugleich die Umwandlung des inneren Menschen, ein Wecken aller Kräfte, die zum Lichte streben, eine freie Selbstbestimmung des Guten" (Kind und Kunst 1905, S. 2).

Zumindest verdeckt geht es um die eigentümlich verwobene Anerkennung des Kindes als Kind, eine Intention, die mit der Bedeutung der Freude und des Glücks für die Menschheit begründet wird. In einem Artikel über die Frage, wie man mit Kindern Feste begehen soll, damit sie zu Lebenskünstlern herangebildet werden, wird die Pädagogisierung des Glücks thematisiert: "Hartnäckige Utilitarier (sie sind in der Pädagogik sehr häufig) werden freilich noch lange nicht überzeugt sein von der 'Nützlichkeit' und Notwendigkeit schöner Kinderfeste. Solchen Leuten gegenüber muss ich zunächst prinzipiell erklären: Das Leben des Kindes ist keineswegs irgend eines 'Zweckes' wegen da, sondern es ist – sollte es wenigstens sein – Selbstzweck. Es soll nicht eine Lehrzeit auf das Leben der Erwachsenen hin sein. Wenn man das Leben des Gros der Menschheit heute sieht, muss einem ja die Zeit leid tun, die mit solcher Lehre verschwendet wird. Was das Kind als Kind lernt, tut, soll nur dazu dienen, seine Kräfte zu üben und zu zeigen – ihm Freude zu machen" (Röttger 1905, S. 88).

Oelkers verweist auf den Doppelcharakter des reformpädagogischen Mythos Kind, in dem das leidende Kind, wie es von Montessori beschrieben wird, die glückliche Natur des Kindes, die unversehrte Ursprünglichkeit voraussetzt. Der Mythos des Leidens müsse mit der Idee des Glücks einhergehen, um wirksam für die "neue" Erziehung werden zu können (Oelkers 1996, S. 102). Dieser Verwobenheit von Leiden und Glück ist zweifellos zuzustimmen, doch entfaltet sich die neue Erziehung erst mit der Konstruktion von Kindheitsräumen als Moratorien. Es geht demnach nicht nur um den Zusammenhang stilisierter Kinderbilder, sondern um das Zusammenwirken der Ideen vom Kind mit der Gestaltung von Kindheit, und zwar in der diskursiven Rede und in der empirischen Rahmung. Somit kann man die durchaus aus der Rousseau-Rezeption hervorgehende Vorstellung von der gefährdeten Natur des Kindes als eine Ursache für die Gestaltung von geschützter und geschonter Kindheit sehen und darüber hinaus für das Moratorium, das die Entlassung in die dekadente Gesellschaft und den damit immer einhergehenden Verlust des Glücks hinauszögert.

Auch am Erscheinungsbild der Zeitschrift kann man den oben beschriebenen Wandel zur Kinderkultur nachvollziehen. 1908 erscheint nach einer fast zweijährigen Unterbrechung, dem "Dornrös-

chenschlaf", schliesslich ein neuer Jahrgang 'Kind und Kunst. Illustrierte Monatshefte für Schule und Haus'. Im Geleitwort des einstigen Herausgebers wird deutlich, dass 'Kind und Kunst' nun vornehmlich als informatives und materialreiches Periodikum für Lehrer, Schulbehörden, Erzieher und Eltern konzipiert ist. Hier fanden sich pädagogisch praktische Anleitungen, die Kunst im Kind ganzheitlich zu fördern. Die Grundidee der Zeitschrift habe vor allem Mütter angesprochen, so Alexander Koch, der Briefe von akademischen Müttern zitierte, womit ein offenbar feminisierter Zugang zur ästhetischen Erziehung deutlich wird. Denn, so formuliert Ludwig Gurlitt, einer der wichtigsten Autoren dieses Jahrganges, "wo von Kind und Kunst die Rede ist, da muss auch von den Müttern die Rede sein. Denn die Mütter sind für das Kind die Führerinnen und Pfadfinderinnen ins Märchenland der Künste. Die Mütter sind es von Natur und durch innersten Beruf" (Gurlitt 1908, S. 12). Die Aufgabe der Mutter sei es, mit ihren Kindern ins "Kinderland" zu gehen und sich ihnen dort ganz hinzugeben, mit den Erziehern "das Recht der Kindheit zur Anerkennung zu bringen" (Gurlitt 1909, S. 3). Gerade gegenüber der "tyrannischen Schulerziehung" haben Mütter die Verantwortung für das höhere Recht des Kindes und seiner Persönlichkeit, womit deutlich wird, dass man die Persönlichkeitsmetaphorik der Zeit mit Kunst und Ästhetik enggeführt hat. Damit soll übergeleitet werden zur weiblichen Jugendbewegung und deren Überzeugung, die "wahre" Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen.

Kinderspiel im Alltag

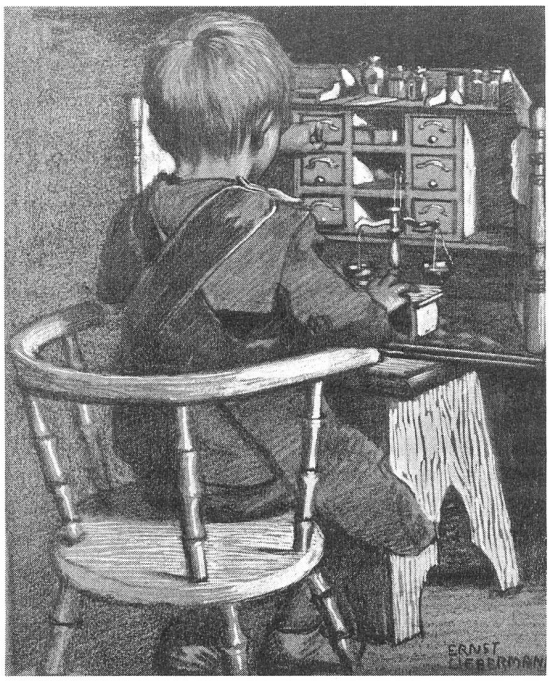

Abb.14 *Kind und Kunst 1905/6, S. 309*

5. Jugendmoratorium zur Selbstbildung

Anders als der Mythos Kind habe der Mythos Jugend instrumentalisiert werden können, und zwar vor allem politisch. Folgt man Oelkers Auffassung, dass die reformpädagogischen Diskurse auf Mythen basierten, so scheint es wichtig, die Differenz dieser Mythen zu benennen, um deren spezifische Wirksamkeit analysieren zu können. Zunächst müsste dann deutlich werden, dass es sich beim Mythos Kind um eine symbolische Denkform im Hinblick auf das Bild vom Kind handelt, während der Mythos Jugend gerade nicht das Bild des Jugendlichen stilisiert, sondern die Lebensphase bzw. die Generation. Mit dem "heiligen Kind" korrespondiert keine Idee vom "heiligen Jugendlichen", das Gegenteil scheint eher der Fall zu sein. Umso mehr muss es dann zunächst verblüffen, dass Jugend zur Metapher des nationalen Aufbruchs, der Erneuerung, der Emphase werden konnte. Während der pädagogische Gefährdungsdiskurs "Kind" die von Geburt an bedrohte Natur des Kindes durch die "falschen" Übergriffe der Erwachsenen beinhaltete, war mit dem Gefährdungsdiskurs "Jugend" einerseits eher der die Gesellschaft bedrohende "verführbare" Jugendliche verbunden und andererseits die durch Modernisierung und Entkultivierung bedrohte Gemeinschaft, was in Deutschland mit der Sorge um die bedrohte Nation einherging. Darüber hinaus war mit dem Bild vom "heiligen, leidenden Kind" zwar nie ein konkretes Kind gemeint, aber die pädagogische Vereinnahmung des Mythos zielte dennoch auf Individualität. Wohingegen der Mythos Jugend primär kollektiv gefasst wurde und als idealisierte Gemeinschaft durchaus politisch und pädagogisch sinnstiftend sein konnte: "Die Treue ist einer der Züge, durch die besonders die Jugend gefesselt wird. In unserer Jugend lebt noch weit mehr vom Wesen unserer Vorfahren als in uns erwachsenen Kulturmenschen. Die Freude am Geschehen, die Freude an Kampf und Abenteuern hat die Jugend mit den alten Normannen und Germanen gemeinsam" (Köster 1908, S. 155).

Die Protagonisten der bürgerlichen Jugendbewegung integrierten solche Zuschreibungen in ihr Selbstverständnis, worin sie einerseits eine Quelle ihres elitären Bewusstseins sahen, wodurch sie andererseits jedoch grundsätzlich überfordert waren und mit dem Unerfüllten leben mussten. Dabei waren die Mädchen aufgrund des Geschlechterdualismus von dem Wissen über die Defizite stärker betroffen als die Jungen, da die öffentliche Heroisierung der Jugend männlich konnotiert war, während die propagierte Gefahr durch die Jugend bzw. durch die Jugendlichen männliche und weibliche Verfehlungen in den Blick nahm, ein Vorgang, den man im Übrigen an sozialpädagogischen Diskussionen der Zeit, sei es über männliche Kriminelle, sei es über Prostituierte, festmachen kann.

Die Gymnasiasten der bürgerlichen Jugendbewegung nun gestalteten aus dem ihnen gewährten

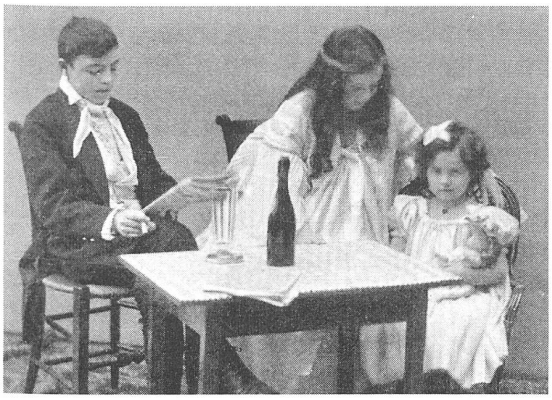

Abb.15 *Kind und Kunst 1905/6, S. 61*

Bildungs- und Entwicklungsmoratorium heraus ein jugendkulturelles Leben, das dezidiert auf dem Mythos basierte. Sie richteten sich gegen die bürgerliche Doppelmoral der Erwachsenen, gegen den Niedergang der Zivilisation und gegen die traditionelle Schule. Sie formulierten hohe ethische Ansprüche – von einzelnen Gruppierungen einmal abgesehen –, machten sich Wahrhaftigkeit, Reinheit und Selbstbestimmtheit zur Auflage und romantisierten Natur, Volk und Jugend.

Die darin begründete Pädagogik zielte nun nicht mehr wie beim Kind auf eine "innere Natur", sondern verlegte die Erziehung der Jugend in die "äussere Natur" und appellierte an die sozial zu bewahrende "Natürlichkeit". Somit blieb eine, wenn vielleicht auch diffuse Vorstellung von Natur der Referenzpunkt für Moratoriumskonzepte. Nicht nur wurde die Jugendphase mit Entwicklungs- und Zeitdimensionen der Natur parallelisiert, was beispielsweise in der Metapher des "Frühlings" zum Ausdruck kommt[3], sondern Jugend als idealisierte Jugend war entgegen den dekadenten Einflüssen in der Moderne als einzige in der Lage, die Natur zum persönlichkeitsbildenden Erlebnis zu machen. Mehr noch konnte man die Hinwendung zu einer romantisierten "äusseren Natur" als Heimat stilisieren und damit schliesslich auch die mit der Pubertät aufbrechende Triebhaftigkeit der "inneren Natur" des Jugendlichen zähmen.

Anders als Kindheit ist Jugend zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts explizit durch die Wechselwirkung von Fremd- und Selbstdefinitionen charakterisiert. Diese Definitionsprozesse lassen sich auch anhand der zahlreichen Publikationsorgane aus der Wandervogelära sowie aus der Ära der Bünde rekonstruieren: "Wer den inneren Geist der Jugendbewegung ganz in sich aufgenommen hat", so heisst es in der Mädchenzeitschrift 'Mädel im Bunde', "wem das 'rein bleiben und reif werden' wirklich schönstes Lebensziel ist, der ist, sobald er aus der Gemeinschaft des Bundes ins Leben hineintritt, ein Missionar des reinen Idealismus" (Hüls 1926/27, S. 140). Hier wird deutlich, dass die männlichen und weiblichen Akteure der Jugendbewegung die von ihnen gestaltete Form des Jugendlebens selbst als zeitlichen und räumlichen Aufschub vor dem Eintritt "ins Leben" definierten. Bei der Jugend, die durch die Echtheit der Gefühle und durch die Radikalität der Überzeugung charakterisiert war, wirkte das Moratorium als retardierendes Moment vor der avisierten Rettung der Nation. Das Jugendleben ist, wie das Zitat zeigt, die Vorbereitung auf eine nicht selten völkisch verstandene Mission. Vor allem die Mädchen und jungen Frauen stilisierten die Mädchenzeit zu einem Lehr-, Lern- und Schonraum.

Die wichtigsten Kategorien weiblicher Geschlechtsidentität in der Jugendbewegung waren Kameradschaft, Mutterschaft, Reinheit, Fürsorge und Persönlichkeitserziehung. Dies waren die Themen eines bewusst inszenierten mädchenhaften Moratoriums. Die Gewichtung war zwar abhängig von unterschiedlichen Gruppenideologien, politischen Haltungen und dem jeweiligen gruppeninternen Geschlechterkonflikt, aber dennoch lässt sich zeigen, dass die Definition des Mädchenmoratoriums eine zentrale Frage der gesamten Jugendbewegung seit ihren Anfängen war. Anhand der Quellen wird deutlich, dass sowohl die Identitätsbildung als auch die Wahrnehmung der Mädchenjugend als Moratorium durch Brüche gekennzeichnet waren. Mädchen haben sich gleich in zweifacher Hinsicht als Mängelwesen gesehen, einmal als "Geschlechtswesen" gegenüber den Kameraden, die als männli-

Abb.16 *Kind und Kunst 1905/6, S. 66*

che Jugendliche den Idealtyp der Jugendbewegung repräsentierten, und einmal als Mädchen gegenüber den erwachsenen Frauen. Ihre Existenz in der Jugendbewegung, ihre neuen Handlungsspielräume und ihre Erlebnisse waren prinzipiell auf das Werden, auf ihre zukünftige Bestimmung als "neue" Mütter ausgerichtet. Dadurch wurde sowohl der Jugendmythos durchbrochen, als auch die Gefahr der Verführbarkeit der Jugendlichen anders bewertet als bei den männlichen Kameraden. Insofern war der Anspruch der Persönlichkeitsbildung als Sinn des Jugendmoratoriums bei Mädchen inhaltlich anders gefüllt als bei den Jungen (Andresen 2000). Diese Mädchenjugend formulierte den Anspruch der selbsterzieherischen Persönlichkeitsbildung, verlangte nach einer Konzentration auf das eigene Geschlecht, strebte nach einer angemessenen, "neuen" Vorbereitung auf die Mutterschaft und formulierte das Bestreben nach Kameradschaft. Im Anspruch der reflexiven Erziehung innerhalb der Gruppen und an sich selbst versuchten die Mädchen, eine eigentümliche Verknüpfung von aktivem und passivem Verhalten zu verwirklichen. Die auf das Wesen des Weiblichen zielende Definition natürlicher Passivität im Geschlechterverhältnis ebenso wie in vielen öffentlichen Bereichen sollte durch aktive, selbstinszenierte Menschenbildung umgesetzt werden. Aktiv am passiven Wesen der Frauen zu wirken war somit das widersprüchlich anmutende Programm der weiblichen Jugendbewegung. Gleichzeitig aber erging an die Mädchen die Aufforderung, die Passivität zu überwinden, wenn es um die Aufgabe der Jugend ging, wenn auch nicht immer mit der befreienden Sprache, die 'Der Anfang'[4] 1913 fand: "Kommt doch heraus aus Eurer unleidlichen Passivität, und handelt mit den Jungen für die Jugend" (Der Anfang 1913, S. 103). Die Jugendkulturbewegung, die ihre Themen im 'Anfang' artikulierte, wurde von der pädagogischen und politischen Öffentlichkeit aus der Perspektive der Gefahr der Gesellschaft durch jugendliche Politik und der Verführbarkeit der Jugendlichen durch moderne Auffassungen sowie durch charismatische Erwachsene wie Gustav Wyneken gesehen.

Jugend, das entsprach der in der Jugendbewegung sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen als angemessen angesehenen Pädagogik, sollte durch "Führung" vor einer "Verführung" bewahrt werden. Verführung der Jugendlichen und Verführbarkeit der Jugend thematisierte man primär im Fokus des Politischen und des Sexuellen.

5.1 Führung und Verführbarkeit

Die Gefährdung der Jugendlichen durch Politik erfuhr eine ambivalente Bearbeitung, weil die mit der Jugendbewegung vertrauten und darin involvierten Erwachsenen eine Lösung in der Pädagogisierung und der richtigen Führung sahen. Daran änderte sich auch nichts durch die Formel "Jugend führt Jugend" – die übrigens in Mädchengruppen aufgrund der Altersstruktur viel konsequenter umgesetzt wurde –, weil das Prinzip des Führens eine politische Grundhaltung festlegte. Das kann man vor allem an der bündischen Jugend sowie am Verhalten einzelner Bünde gegenüber dem Nationalsozialismus zeigen.

Die Protagonisten der Jugendbewegung begriffen sich vor allem im frühen Wandervogel als apolitisch, womit sie nicht zuletzt auch die Distanz zur Erwachsenengeneration herausstellen und ihren ethischen Anspruch betonen wollten. Dabei tradierten sie jedoch eine Fiktion, wie man an der nationalen Kriegsbegeisterung junger Männer und Frauen 1914 und an der Haltung gegenüber der Weimarer Republik nachweisen kann. Eine weitere Verführungsdimension liegt in der Skepsis gegenüber der Moderne, ihren Lebensformen, ihrer Moral und ihren politischen Erneuerungsbehauptungen begründet. Einmal sah man die Jugend durch die Grossstadt und deren Attribute gefährdet, weshalb die Erlebnisse in die Natur verlegt und alle städtischen Aktivitäten abgelehnt wurden zugunsten von Lebensstilen, die den Lebensreformbewegungen entlehnt waren, sei es im Musikgeschmack, im Tanz,

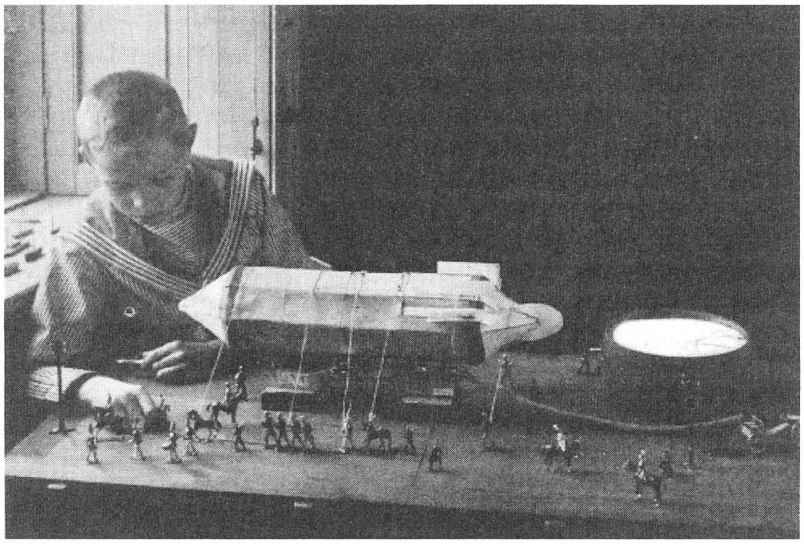

Abb.17
Kind und Kunst 1908/9, S. 41

Heiliges Kind – Unschuldige Kindheit
Abb.18 *Kind und Kunst 1905/6, S. 33*

in Mode und Ästhetik.

Die Gefährdung durch frühe sexuelle Erfahrungen, durch sexuelle Praktiken der Jugend wurde zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts als reale Krise wahrgenommen. Sexualität wurde durch bevölkerungspolitische Thesen und durch rassenhygienische Diskurse wenn auch nur in einer bestimmten Weise öffentlich artikulierbar, wobei auch die Jugend ins Blickfeld der Aufmerksamkeit rückte. So kam es zu einer eigentümlichen Vermischung von öffentlichen Verlautbarungen und politischen Vorstellungen über die Fortpflanzung und zu dem Versuch, Intimität für Jugendliche noch radikaler als zuvor zu Entsexualisieren. Gerade Jugendsexualität rückte durch Psychoanalyse, Jugendforschung, Medizin und durch Debatten über die Jugendehe zu Beginn der zwanziger Jahre ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Das konnte auch an der elitären, der Reinheit verpflichteten und sich gegen die Doppelmoral richtenden Jugendbewegung nicht spurlos vorübergehen. In dem populären Roman 'Helmut Harringa' von Hermann Popert, Führer der Jugendbewegung, konnten die Leserinnen und Leser beispielsweise nicht nur etwas über die Moral männlich keuschen Heldentums erfahren, sondern auch die rhapsodischen Beschreibungen menschlicher Abgründe, sexueller Ausschweifungen, politischer Verwirrungen und alkoholischer Exzesse studieren (Popert 1910/1912).

Insofern sollte das Moratorium der Mädchenjugend nicht nur "Natürlichkeit" bewahren, sondern darüber hinaus dazu führen, dass diese zukünftig auch im Geschlechterleben der Erwachsenen dominierte. Somit ging es um die "natürliche" Kameradschaft der Geschlechter, um "natürliche" Keuschheit, um "natürliche" Körperlichkeit und um den Versuch, diese Natürlichkeit zu überhöhen: "Wir streben nach Reinheit, nach einem gesunden natürlichen Verhältnis beider Geschlechter, dessen Unbefangenheit nicht durch sinnliche Erregung gestört wird. Solche sinnlichen Erregungen sind heute die Regel, ist doch unser ganzes Geschlecht mit wenigen Ausnahmen in der Anschauung aufgewachsen, das Geschlechtsleben sei etwas niedriges" (Deutscher Mädchen-Wanderbund 1921, S.125).

6. Differenz und Komplexität

Die Sorge um die Verführbarkeit der Jugendlichen, die Angst vor Autoritätsverlusten führten zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts dazu, dass Jugend als abstrakter Begriff und die Jugendbewegung als Ausdruck hoch ambitionierten Daseins so hypostasiert werden konnten, dass die Aura der Errettung, die Stilisierung zum kollektiven Messias, zur Harmonisierung der konkreten Gefährdungen führte. Unter anderem deshalb entstand der Mythos Jugend und deshalb korrespondiert mit dem Bild vom "heiligen Kind" kein Bild des "heiligen Jugendlichen". Die Rekonstruktion unterschiedlicher Moratoriumskonzepte macht deutlich, dass es für die pädagogische Historiographie durchaus sinnvoll ist, die neueren Erkenntnisse der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung zu berücksichtigen. Historische Rekonstruktionen gewinnen an Plausibilität, wenn es gelingt, zwischen Kindern und Kindheit, Jugendlichen und Jugend zu unterscheiden. Ohne Zweifel stellt die Erforschung der Perspektive von Kindern und Jugendlichen an die historische Forschung ungleich höhere und zum Teil nicht leistbare, weil aus den Quellen nicht ableitbare Anforderungen.

Darüber hinaus müssen die Interdependenzen zwischen Moratoriumskonzepten zum Gegenstand der Betrachtung werden. So eröffnen sich Möglichkeiten, die Komplexität des historischen Sachverhaltes konstruktiv und nicht plakativ, dualistisch zu bewältigen. Ebenso scheint es geboten, die Geschlechterdimension in Moratoriumskonzepten zu rekonstruieren. Insgesamt ist im zwanzigsten Jahrhundert das Zusammenspiel von Modellen, die an der Rousseauschen Tradition und Rezeption orientiert sind, und Modellen, die aus dem psychoanalytischen Diskurs stammen wie das "psychosoziale Moratorium" nach Erikson (Erikson 1974) für Kindheit und Jugend bedeutsam. Pädagogische Historiographie sollte Komplexität anerkennen und er-

forschen, Widersprüche benennen und rekonstruieren, Ambivalenzen artikulieren und Differenzen kontextualisieren.

1 1999. Directed by Wes Craven, written by Pamela Gray.
2 1989. Directed by Peter Weir.
3 So nannte Frank Wedekind sein Jugenddrama 'Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie'. Uraufführung 1906.
4 Die Zeitschrift 'Der Anfang' wurde von Gustav Wyneken stellvertretend für die noch nicht mündigen eigentlichen Initiatoren Siegfried Bernfeld und Georges Barbizon herausgegeben und erschien 1913/14.

Quellen

Deutscher Mädchen-Wanderbund: Aus einem Rundbrief über Körper- und Nacktkultur. Heft 8/9 1921, S. 124-126

Gurlitt, Ludwig: Die Mütter als Erzieherinnen zur Kunst. In: Kind und Kunst. Illustrierte Monatshefte für Schule und Haus. 3. Jg./Heft 1 1908, S. 12-13

Hüls, Fine: Die Gefahr der Jugendbewegung. In: Mädel im Bunde, Heft 5 1926/27, S. 139-141

Johann Georg Krünitz's ökonomisch-technologische Encyklopädie, oder allgemeines System der Staats-, Stadt-, Haus- und Landwirtschaft, und der Kunst-Geschichte in alphabetischer Ordnung. 93. Teil, Berlin 1803

Koch, Alexander: Die Kunst im Leben des Kindes. Ein Aufruf an Eltern, Erzieher und Kunstfreunde. In: Kind und Kunst. Monats-Schrift für die Förderung der Bestrebungen für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes. 1. Jg./Heft 1 1904/05, S. I-IV

Köster, Hermann L.: Nordische Erzählungen. (Für die Jugend). In: Kind und Kunst. Illustrierte Monatshefte für Schule und Haus. 3. Jg./Heft 6 1909, S. 154-156

Lange, Konrad: Kunst und Spiel in ihrer erzieherischen Bedeutung. In: Kind und Kunst. Monats-Schrift für die Förderung der Bestrebungen für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes. 1. Jg./Heft 1 1904/05, S. 1-11

Lorenzen, Ernst: Zum ersten Schulunterricht. In: Kind und Kunst. Illustrierte Monatshefte für Schule und Haus. 3. Jg./Mai 1909, S. 25-28

Popert, Hermann: Helmut Harringa. Eine Geschichte aus unsrer Zeit. Für das deutsche Volk herausgegeben vom Dürerbunde. Dresden 1910/1912

Ricci, Corrado: Kinderkunst. Autorisierte Übersetzung von E. Rancalli. Mit einem Vorwort von K. Lamprecht. Leipzig 1906 (ital. Original 1887)

Röttger, Karl: Wie sollen wir mit unsern Kindern Feste feiern? In: Kind und Kunst. Monats-Schrift für die Förderung der Bestrebungen für die Pflege der Kunst im Leben des Kindes 2. Jg/Heft 3 1905/1906, S. 87-89

Rousseau, Jean-Jacques: Émile [1762]. In: Œuvre complètes. Tome IV. In: Bernard Gagnebin/Marcel Raymond (Ed.). Paris 1969, S. 239-868

Literatur

Andresen, Sabine: "Ins Klare, ins Reine, ins Hohe". Zur generationalen Deutung von Mädchen in der bürgerlichen Jugendbewegung. In: Luise Winterhager-Schmid (Hrsg.): Erfahrung mit der Generationendifferenz. Weinheim 2000, S. 151-171

Andresen, Sabine: Mädchen und Frauen in der bürgerlichen Jugendbewegung. Soziale Konstruktion von Mädchenjugend. Neuwied/Kriftel/Berlin 1997

Andresen, Sabine: Kinder. In: Wolfgang Schröer/Mechthild Wolf (Hrsg.): Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe. Im Druck, erscheint 2001

Abb.19 *Kind und Kunst 1905/6, Schlussseite*

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt am Main 1967

Ehrenspeck, Yvonne: Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojektes. Opladen 1998

Erikson, Eric: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel (1968). Stuttgart 1974

Honig, Michael-Sebastian: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main 1999

Honig, Michael-Sebastian: Sind Kinder Subjekte? Ellen Keys doppelte Erbschaft in der Kindheitsforschung. In: Meike Sophia Baader/Juliane Jacobi/Sabine Andresen (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. "Das Jahrhundert des Kindes" und seine Wirkung. Weinheim 2000, S. 251-273

Liebau, Eckart: Kind und Kunst: Das schöpferische Kind. In: Meike Sophia Baader/Juliane Jacobi/Sabine Andresen (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. "Das Jahrhundert des Kindes" und seine Wirkung. Weinheim 2000, S. 191-215

Lochner, Rudolf: Deskriptive Pädagogik. Umrisse einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt (1927). Darmstadt 1967

Nemitz, Rolf: Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Hamburg 1996

Oelkers, Jürgen: Menschenerziehung oder Schulbildung? Pädagogische Übergänge ins 19. Jahrhundert. In: Neue Pestalozzi Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie. 5. Jg., 2/1999, S. 9-17

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München ^{3}1996

Ullrich, Heiner: Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn/OBB 1999

Weisser, Jan: Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Würzburg 1995

Zinnecker, Jürgen: Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft 2000, S. 36-68