

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte = Revue suisse d'histoire religieuse et culturelle = Rivista svizzera di storia religiosa e culturale

Herausgeber: Vereinigung für Schweizerische Kirchengeschichte

Band: 114 (2020)

Artikel: Zwischen Volksmasse und christlicher Familie : Vergemeinschaftungsvorstellungen in der katholischen Internatserziehung im frühen 20. Jahrhundert

Autor: Gerster, Daniel

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-882477>

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: 08.02.2026

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

Zwischen Volksmasse und christlicher Familie – Vergemeinschaftungsvorstellungen in der katholischen Internatserziehung im frühen 20. Jahrhundert

Daniel Gerster

«Veredlung des Massegeistes! Einzelerziehung durch Massenerziehung!»¹ Mit diesen Schlagworten propagierte Josef Weber, Schriftleiter der pädagogischen Zeitschriften *Pharus* und *Blätter für Anstalts-Pädagogik* und enger Mitarbeiter des selbsternannten «Volkserziehers» und Gründers der katholischen Erziehungsanstalt *Cassianeum* in Donauwörth, Ludwig Auer, im Jahr 1910 seine Vision einer katholischen Pädagogik.² Weber war überzeugt, dass die geeignete Erziehung der «Volksmasse» zukünftig nur in großen (Internats-)Anstalten erfolgen könne; eine Einschätzung, die er mit anderen Zeitgenossen wie den Vertreterinnen und Vertretern der sogenannten «Reformpädagogik» wie Hermann Lietz oder Paul Geheeb³ und den Mitgliedern des Deutschen Alumnatsvereins, vorneweg seinem Vorsitzenden Ewald Horn,⁴ teilte. Umstritten blieb freilich – sowohl in der pädagogischen Diskussion an sich als auch in den katholischen Beiträgen –, wie die Anstaltserziehung auszugestalten sei: War eine

¹ Josef Weber, Die geheime Sünde, in: *Blätter für Anstalts-Pädagogik* (BfAP) 1/3 (1911), 17/18, hier 17.

² Zu Josef Weber vgl. Aufarbeitung der Vorgänge und Vorfälle im Kinderheim Heilig Kreuz der Pädagogischen Stiftung Cassianeum Donauwörth. Schlussbericht der vom Bischof von Augsburg beauftragten unabhängigen Arbeitsgruppe, erarbeitet von Manfred Prexl u.a., 15.02.2019, 5–8 passim. Zu Ludwig Auer vgl. Heinrich Kautz, Art. Auer, Ludwig, in: *Neue Deutsche Biographie* (Onlinefassung) 1953, 431; sowie die recht unkritische Befassung mit dem Werk Auers in Christiane Schloms, Ludwig Auer. Ein christlicher Bildungsreformer am Ende des 19. Jahrhunderts, Donauwörth 1994.

³ Zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff und Konzept der «Reformpädagogik», ihren Vertreterinnen und Vertretern sowie deren Arbeit vgl. Wolfgang Keim u.a. (Hg.), *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse*, Bad Heilbrunn 2016 und Jürgen Oelkers, *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*, Weinheim/Basel 2011.

⁴ Vgl. v.a. auch Horns publizistische Anstrengungen: ders., *Führer durch das Höhere Unterrichtswesen in Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Alumnate*, Berlin/München 1911 sowie die kurzlebige Zeitschrift *Das Alumnat* (1912–1916).

bloße «Bewältigung von Massen»⁵ durch eine streng hierarchische Ordnung und ein klares Regelwerk angestrebt? Oder galt es, das Erziehungsinstitut zum «Abbild einer guten Familienerziehung»⁶ zu machen? In welchem Verhältnis sollte die Anstaltsgemeinschaft zu ihrer Umwelt stehen? Zur Herkunftsfamilie der Kinder, zur lokalen Bevölkerung und zur Gesellschaft an sich? Und wie ordnete sie sich einer zukünftigen Gemeinschaft «bei Gott» zu?

Der vorliegende Beitrag fragt nach Vergemeinschaftungsvorstellungen in der katholischen Internatserziehung⁷ in Deutschland – mit besonderem Fokus auf Bayern – zu Beginn des 20. Jahrhunderts und ordnet sie in zeitgenössische öffentliche und pädagogische Diskussionen, beispielsweise um «Masse» und «Familie», ein. Der Begriff «Internat» kennzeichnet eine Einrichtung, in der die schulische und außerschulische Sozialisation von Jugendlichen am selben Ort stattfinden, wobei der Zugang einer hohen Beschränkung – durch Prüfung, Kosten und Status der Eltern – unterliegt und in der Regel eine Gemeinschaftsidentität herausgebildet wird.⁸ In der europäischen Geschichte lassen sich Internate spätestens mit dem Aufkommen von sogenannten Dom- und Klosterschulen im frühen Mittelalter nachweisen. Weitere Ausprägungen erfuhren sie in den Fürsten- und Landesschulen der Reformationszeit und ihren katholischen Gegen Gründungen, den Jesuitenkollegs, sowie in den adligen Ritterakademien der Frühen Neuzeit, philanthropischen Einrichtungen der Aufklärung und Landerziehungsheimen des frühen 20. Jahrhunderts.⁹ Der Begriff «Internat» wurde erst spät gebräuchlich, im 19. Jahrhundert sprach man von «Alumnat». Im katholischen Bereich ist meist von «Kollegien», «Konvikten», «Seminaren» oder «Anstalten» die Rede.

⁵ Johann Nepomuk Eckinger, *Die katholische Anstaltserziehung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Erzieher*, Freiburg i. Br. 1913, 55.

⁶ M. Illuminata Zacherl, *Die Anstaltserziehung als Abbild einer guten Familienerziehung*, in: BfAP 11/1 (1922), 1–10.

⁷ Es wird hier der zeitgenössische Begriff «Erziehung» verwendet, auch weil er zum Ausdruck bringt, dass in erster Linie pädagogische Konzepte, die auf einen institutionell-formalen Lerneffekt abzielten, untersucht werden. In Abgrenzung dazu wird «Sozialisation» verstanden als eine «interaktionistische soziale Praxis», vgl. Carola Groppe, *Im deutschen Kaiserreich. Eine Bildungsgeschichte des Bürgertums 1871–1918*, Köln 2018, 12. Vgl. ferner Matthias Grundmann, *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*, Konstanz 2006.

⁸ Vgl. Herbert Kalthoff, *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*, Frankfurt/New York 1997, 28–42. Eine «Arbeitsdefinition» lieferte jüngst auch Heinz-Elmar Tenorth, *Internat in ihrer Geschichte. Zur Historiographie einer Bildungswelt*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 65/2 (2019), 160–181, 161. Sie trägt aber m.E. nicht, weil sie die Dauerhaftigkeit und Segregation der Einrichtungen überbetont.

⁹ Einen Überblick bietet: Marlene Handels, *Internat im Wandel der Zeit. Analyse und Interpretation von Internatstypen*, Hückeswagen 1978.

Ein kursorischer Blick in die Forschungsliteratur legt den vorschnellen Schluss nahe,¹⁰ dass Internate in Deutschland während des frühen 20. Jahrhunderts – etwa im Unterschied zu England und Frankreich – keine signifikante Rolle gespielt haben. Folgt man jedoch den wenigen verlässlichen Zahlen, so existierten etwa im Jahr 1910 circa 280 internatsartige Einrichtungen im Deutschen Reich, die von rund 21.000 Schülern besucht wurden. Das waren circa fünf Prozent aller Schüler.¹¹ Internate stellten also eine durchaus nicht zu vernachlässigende Größe im Schulsystem dar, umso mehr als sich bestimmte regionale Schwerpunkte nachweisen lassen. Neben Sachsen und dem Rheinland bildete Bayern einen solchen Schwerpunkt, wo in etwa 75 Internate rund 6.000 Schüler beherbergten.¹² Die große Mehrheit der bayrischen Internate bildeten bischöfliche Knabenseminare, die dazu dienen sollten, potentielle Priesterkandidaten heranzuziehen. Darüber hinaus waren es städtische und Ordensanstalten, die – vom Staat seit dem frühen 19. Jahrhundert gefördert – dafür sorgten, dass auch Kinder aus ländlichen Gegenden eine höhere Schule besuchen konnten. Stiftungs- und Vereinseinrichtungen erlangten erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts signifikante Bedeutung.¹³

Die wenigen Zahlen und Fakten mögen genügen, um die Bedeutung von Internaten – besonders in Bayern – für die katholische Erziehung, und dadurch auch die katholische Bevölkerung an sich, im frühen 20. Jahrhundert zu unterstreichen. Zeitgenössische Überlegungen und Diskussionen darüber, wie in diesen Einrichtungen Gemeinschaft gebildet werden soll, ermöglichen uns folglich grundlegende Einsichten in die katholischen Vergemeinschaftungskonzepte der Zeit. Sie zu rekonstruieren ist das Ziel des vorliegenden Beitrags. Dazu wird einerseits auf zentrale zeitgenössische Werke der katholischen Internatserziehung wie *Die katholische Anstaltserziehung in Theorie und Praxis* (1913) des Jesuiten Johann Nepomuk Eckinger zurückgegriffen. Ihre Überlegungen werden ergänzt durch eine Untersuchung von Äußerungen, die von pädagogischen «Praktikern» im Umfeld des Knabenseminars im Benediktinerkloster Metten in Niederbayern – insbesondere in der Schulzeitung *Alt und Jung Metten* – formuliert wurden. Der Quellenkorpus wird schließlich abgerundet durch Literatur,

¹⁰ Die fehlende Forschung darüber beklagt auch: Tenorth, Internate (wie Anm. 8), 160.

¹¹ Vgl. Ulrich Herrmann, Die Alumnate und Internate in den Staaten des Deutschen Reiches im 19. Jahrhundert, in: ders./Detlef Müller (Hg.), Regionale Differenzierung und gesamtstaatliche Systembildung. Preußen und seine Provinzen, Göttingen 2003, 15–74, 15. Herrmann stürzt sich – relativ unkritisch – in erster Linie auf die Zahlen in: Horn, Führer durch das Höhere Unterrichtswesen (1911) (wie Anm. 4).

¹² Herrmann, Alumnate (wie Anm. 11), 63.

¹³ Werner Neubig, Das Internat im 19. und 20. Jahrhundert in Bayern. Analyse einer pädagogischen Institution, Erlangen/Nürnberg 1969.

die im Umfeld der bereits erwähnten katholischen «Reform»-Einrichtung *Cas-sianeum* in Donauwörth publiziert wurde, vorneweg in der Zeitschrift *Blätter für Anstalts-Pädagogik*.

Internatsgemeinschaft in der modernen Gesellschaft

Jede Gemeinschaft beschreibt und definiert sich wesentlich, indem sie sich in Beziehung zu einem Gegenüber, zu den «Anderen» setzt. Internate haben sich ganz grundsätzlich in ein Verhältnis zur «Außen»-Welt und zur Gesellschaft zu stellen, sie müssen aber auch ihre Nahbeziehungen, beispielsweise zur lokalen Bevölkerung und Herkunftsfamilie, klären. Häufig wird ihnen auf allen Ebenen pauschal eine – fast komplette – Abgeschlossenheit unterstellt, die dann mit Erving Goffmans Konzept der «totalen Institution» zu erfassen versucht wird.¹⁴ In der Realität tragen solche Ansätze nur bedingt, wie unter anderem die Studien von Pierre Bourdieu gezeigt haben. Sie belegen, dass Internate vielmehr in einem engen Kongruenzverhältnis zu Teilen der Gesellschaft stehen, sie letztlich bestimmten gesellschaftlichen Gruppen und Familien als «Dienstleistungsinstrumente» dienen.¹⁵

Ein Blick in *Die katholische Anstaltserziehung in Theorie und Praxis*, einem zentralen Referenzwerk der katholischen Anstaltspädagogik im deutschsprachigen Raum, scheint allerdings zunächst die Rahmung als eine «totale Institution» zu bestätigen. Sein Autor, der Jesuit Johann N. Eckinger, beansprucht, den Gegenstand «mitten aus der Praxis» heraus darzustellen, sei er doch selbst viele Jahre «als Erzieher in einem von der Gesellschaft Jesu geleiteten großen Knabenseminar» tätig gewesen.¹⁶ Eckinger referiert folglich auf die katholische Anstaltserziehung, wie sie in den Jesuitenkollegs seit dem 16. Jahrhundert gepflegt wurde. Sie waren im Deutschen Reich allerdings bis 1917 verboten und kehrten erst mit der Wiedezulassung des Jesuitenordens aus ihren «Exilen» in Österreich oder den Niederlanden zurück.¹⁷ Für den Jesuiten Eckinger ist klar: Die «Massenerziehung» der Anstalt könne nur in einer Art «von klösterlicher Abgeschlossenheit» gelingen, wozu auch das «Verbot *beliebig* freier Ausgänge der Zöglinge und die Beschränkung der Besuche von seiten der Angehörigen» gehöre. Eine solche Abschottung diene nicht nur der Herstellung der Ordnung.

¹⁴ Erving Goffman, *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*, Harmondsworth, Middlesex, England 1970 (1961).

¹⁵ Kalthoff, *Wohlerzogenheit* (wie Anm. 8), 245 und 14. Vgl. ferner Pierre Bourdieu, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprits de corps*, Paris 1989.

¹⁶ Eckinger, *Anstaltserziehung* (wie Anm. 5), vii und ix.

¹⁷ Zur Geschichte der deutschsprachigen Jesuitenkollegs vgl. Handels, *Internate* (wie Anm. 9), 58–61 sowie Kalthoff, *Wohlerzogenheit* (wie Anm. 8), v.a. 44–59.

Sie lehne sich auch an eine gute Familienerziehung an, die ebenfalls versuche, die «Kinder vor der Berührung mit der offenen Gasse und Außenwelt möglichst zu hüten». Die Anstalt habe gleichwohl die Familie nicht nachzuahmen, wie es in den Familienheimen geschehe, sondern sie weiterzuführen, um dem Schüler eine «zweite Heimat» zu werden. Die Abgeschiedenheit von Gesellschaft und Familie sei letztlich «nicht gefährlich, denn die Welt in einer Anstalt ist nicht bloß groß genug, um die Welt draußen entbehrlich machen zu können, sondern sie bietet auch Freuden genug, die man draußen nicht kennt».¹⁸

Trotz solcher Rhetorik plädiert Eckinger letztlich nicht für eine komplette Abschottung. Das Ziel ist vielmehr die strenge Regulierung der Beziehungen zur Gesellschaft: sei es durch die Beschränkung von Ausgängen und Besuchen während der Schulzeit oder durch klare Festlegungen, wie der Kontakt zur Herkunftsfamilie durch Briefe und während der Ferien gestaltet werden soll.¹⁹ Mit seiner Setzung der Außenbeziehung katholischer Anstalten ist Eckinger in einer Linie mit Vorstellungen, wie sie auch im Umfeld anderer Internate wie den bischöflichen Knabenseminaren und Ordensanstalten zu finden sind. Das lässt sich am Beispiel des niederbayrischen Klosters Metten illustrieren. Es beherbergte seit der Mitte des 19. Jahrhunderts sowohl ein Klosterseminar, das allen männlichen Schülern seines humanistischen Gymnasiums offenstand, als auch ein bischöfliches Seminar, dessen Zöglinge zu Priestern ausgebildet werden sollten.²⁰ Für letzteres liegen verschiedene Satzungen vor, die die sich wandelnden Bemühungen, den Kontakt mit der Außenwelt zu reglementieren, belegen. Während beispielsweise eine bischöfliche Anordnung von 1844 die Zöglinge noch dazu anhielt, die Ferien in der Anstalt zu verbringen,²¹ scheinen regelmäßige Heimataufenthalte am Ende des 19. Jahrhunderts normal und bedurften lediglich der Zustimmung des Seminardirektors. Kontakt nach außen wurde nun auch in anderen Bereichen gefördert, beispielsweise durch eine regelmäßige Korrespondenz mit den Eltern, wobei die Briefe der Kontrolle und Zensur unterlagen.²²

¹⁸ Eckinger, Anstaltserziehung (wie Anm. 5), 6, 13 und 15.

¹⁹ Vgl. ebd., 28.

²⁰ Vgl. Kilian Limbrunner, Die Geschichte des Knabenseminars Metten von seiner Gründung im Jahr 1844 bis zu seiner Auflösung durch die NS-Diktatur im Jahr 1939, Regensburg 1989 (unv. Diplomarbeit). De facto handelte es sich um drei bzw. sogar vier verschiedene Seminare vgl. Bernhard Ponschab, Geschichte des humanistischen Gymnasiums im Benediktinerstifte Metten, Landshut 1901. Vgl. allgemein Bernhard Hein, «Wer hier eintritt, der legt sich die Priesterbinde um die Stirne». Das Bischöfliche Knabenseminar Kilianeum Miltenberg von seiner Eröffnung 1927 bis zu seiner Schließung 1983, Würzburg 2017.

²¹ Hirtenbrief des Bischofs von Regensburg, Valentin Riedel (29. Mai 1844), zitiert in: Limbrunner, Metten (wie Anm. 20), 107.

²² Statuten für die Zöglinge des bischöflichen Knabenseminars (1890), Klosterarchiv Metten (KAM) C IV 2, zitiert in: Limbrunner, Metten (wie Anm. 20), 119 und 122.

Das Beispiel Metten dokumentiert eindringlich, wie sich das Verhältnis von (katholischen) Internatsgemeinschaften und Gesellschaft in den Jahrzehnten um 1900 wandelte. Es macht zugleich deutlich, wie abhängig die Ausgestaltung der Beziehungen von der Art der Anstalt war. So genossen die Seminaristen der Klosteranstalt in der Regel größere Freiheit als die des bischöflichen Knabenseminars. Von ihnen erwartete man, dass sie sich bereits ihrem (zukünftigen Priester-)Stand entsprechend verhielten. Das manifestierte sich in den strengeren Spazier- und Ausgehregeln ebenso wie immer wieder in der Ferienfrage. Beispielsweise legte der zuständige Bischof von Regensburg noch Ende der 1920er Jahre fest, dass «seine» Zöglinge künftig die freien Pfingsttage wieder in Metten zu verbringen hätten.²³ Die Vorschrift erstaunt umso mehr, als im Zeitverlauf eigentlich eine zunehmende Öffnung beider Seminare gegenüber ihrer Umwelt zu beobachten war. So traf man sich nun wiederholt mit anderen Schulen zu Sportwettkämpfen, pflegte intensiven Kontakt mit den Vertretern katholischer Studentenverbindungen,²⁴ und lud die Bewohnerinnen und Bewohner der näheren Umgebung zu Gesangs- und Theateraufführungen ein. Diese revanchierten sich mit Einladungen zu Veranstaltungen der örtlichen Vereine, und indem sie sich aktiv an Schulfesten beteiligten.²⁵ Ob die Öffnung der Anstalt und engere Verzahnung mit der Außenwelt auch als eine Liberalisierung verstanden wurde, sei dahin gestellt, schließlich formulierte ein Mettener Absolvent Ende der 1920er Jahre für seine Schulzeit fünfzig Jahre davor: «Man hat uns viel Freiheit gelassen <in diesem Klosterzwang>. Wir fühlten uns freier, als oftmals nachher draußen im Leben [...]».²⁶

Ohne Frage aber stand das Verhältnis von Internatsgemeinschaft und Gesellschaft in der katholischen Pädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts grundsätzlich zur Diskussion. Das belegt ein Blick auf Bildungsinitiativen von Laien wie Ludwig Auer. Sein Ziel war es, Kinder und Erwachsene «im Geist der katholischen Morallehre und nationaler Überzeugung»²⁷ zu erziehen. Dazu hatte er in den 1870er Jahren unter anderem die katholische Erziehungsanstalt *Cassianeum* in Donauwörth gegründet und verlegte zahlreiche, auflagenstarke Zeitschriften. Während die Rezeption von Auers Überlegungen bis heute gering blieb, schei-

²³ Vgl. Chronik, in: Alt und Jung Metten (AJM) 3/4 (1928/29), 125–130, 128.

²⁴ Vgl. u.a. Kleine Anstaltschronik, in: Ave Immaculata. 17. Jahresbericht der marianischen Studenten-Kongregation in Metten für 1908/09, 16–21, 19 sowie Chronik, in: AJM 2/1 (1927/28), 23–28, 24.

²⁵ Vgl. u.a. Chronik, in: AJM 3/3 (1928/29), 99–103, 100 sowie P. Angelus Sturm OSB, Unser Fest. Grundlagen, Vorbereitung, Verlauf, in: AJM 1/1–2 (1926/27), 3–12, 6.

²⁶ Generalkonsul z.D. Dr. J. A. Lettenbaur (Abs. 1881), Mettener Insel, in: AJM 4/1 (1929/30), 18–20, 19.

²⁷ Aufarbeitung (wie Anm. 2), 4.

nen seine Journale wesentlich dazu beigetragen zu haben, «reformerische» pädagogische Ansätze unter den Katholiken (in Bayern) bekanntzumachen.²⁸ Das zeigt sich in den Debattenbeiträgen der *Blätter für Anstalts-Pädagogik* um das Verhältnis von katholischer Anstalt und Außenwelt. Hier kamen beispielsweise in Hinblick auf das Verhältnis zur Herkunftsfamilie nicht nur Stimmen zu Wort, die die Funktion von Familien und Internat klar voneinander unterschieden, wie dies die katholische Pädagogik – wie gesehen – traditionell machte.²⁹ Im Gegenteil: Chefredakteur Josef Weber selbst griff zur Feder, um – in einer Linie mit nicht-katholischen, «reformpädagogischen» Ansätzen der Zeit – für eine Annäherung von Anstalts- und Familienerziehung zu plädieren.³⁰ Allgemein zeigte man sich sehr offen gegenüber zeitgenössischen Vergemeinschaftungskonzepten: sei es den Ideen von «Volksgemeinschaft» und «Führer» oder den Idealen der Jugendbewegung.³¹ Ob und in welchem Maße katholische Anstaltspädagogik solche Ansätze übernehmen sollte, oder sich besser davon distanzierte, blieb letztlich den einzelnen Autorinnen und Autoren überlassen. Ludwig Auer selbst stand aber, ebenso wie sein Vertrauter und Schriftleiter der wichtigen Zeitschriften Josef Weber, der Idee, dass «[e]in gemeinsamer Korpsgeist [...] Familie, Schule und Volksgemeinschaft durchdringen»³² sollte, äußerst aufgeschlossen gegenüber.

Vergemeinschaftungsformen in der katholischen Internatserziehung

Die Diskussionen um die äußere Abgrenzung und Beziehung von Internaten zur Gesellschaft haben offengelegt, dass sie aufs Engste mit Auseinandersetzungen um die inneren Strukturen solcher Gemeinschaften verknüpft sind. Im Zentrum stehen hierbei – in der katholischen Anstaltspädagogik wie im frühen 20. Jahrhundert insgesamt – ganz grundsätzliche Fragen nach dem Verhältnis von Mas-

²⁸ Vgl. Schloms, Ludwig Auer (wie Anm. 2), 438–442. Die Beziehungen zwischen katholischer und «reformerischer» Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind bisher weitgehend unerforscht, vgl. Till Kössler, Religiöser Fundamentalismus und Demokratie – Katholische Reformpädagogik nach 1900, in: Keim u.a. (Hg.), Reformpädagogik (wie Anm. 3), 219–240.

²⁹ Eine eher traditionelle Sichtweise findet sich bei: Beer, Elternbeiräte, Schülerheime und die Standesfrage, in: BfAP 10/6 (1920), 177–181. Kritik an der traditionellen katholischen Anstaltspädagogik à la Eckinger formuliert: F.T., Katholische Erziehung in Internaten, in: BfAP 7/3 (1917), 17–21.

³⁰ Vgl. Josef Weber, Das Familienprinzip in den Erziehungsanstalten, in: BfAP 10/2 (1920), 44–46.

³¹ Vgl. Josef Weber, Aus der Verbandsbewegung, in: BfAP 4/10 (1914), 79–80 und Sigisbert Mitterer, Die katholische Jugendbewegung und die Anstaltserziehung, in: BfAP 13/1 (1923), 3–12.

³² Aufarbeitung (wie Anm. 2), 4.

se und Individuum, beziehungsweise von Uniformität und Individualität. Es werden aber auch konkrete Struktur- und Organisationsprobleme und die Ausgestaltung der Beziehungen von Lehrenden und Erziehenden mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert.

Katholische Internatserziehung zu Beginn des 20. Jahrhunderts war in der Regel als traditionelle Anstaltspädagogik konzipiert. Sie zeichnete sich dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler in großen Klassen- und Jahrgangsverbänden organisiert waren und die Unterbringung durch eine mehr oder minder strenge Haus- und Tagesordnung geregelt wurde. Als Beispiele hierfür können die von Eckinger beschriebenen Jesuitenkollegs und die Seminare des Benediktinerklosters Metten ebenso wie Stiftungs- und Vereinseinrichtungen wie das Donauwörther *Cassianeum* dienen. Innerhalb der Internatsgemeinschaften hatte dies eine starke innere Hierarchisierung sowie eine klare Rollenzuweisung für den Einzelnen zur Folge. Das gilt zunächst in Hinblick auf das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu den Erwachsenen: Den Institutsleitern und Lehrern – in diesem Fall nur Männern – sei, so hieß es beispielsweise in der Satzung des Bischöflichen Seminars Metten, «in gleicher Weise wie [d]en Eltern Ehrfurcht, Liebe und Gehorsam»³³ entgegenzubringen. Eckinger lehnte sich an diese Metapher an, differenzierte für die Jesuitenkollegs jedoch weiter, indem er neben Hausoberen und Lehrpersonal «wohlgeübtes Aufsichtspersonal», «Personal zur Verpflegung» und «Beichtväter und Exhortatoren» aufzählte.³⁴ Sie alle hatten ihre eigenen Macht- und Zuständigkeitsbereiche und bildeten folglich die Sedimente für eine stark hierarchisch gegliederte Gemeinschaftsordnung. Eingelagert dazwischen fanden sich zusätzlich die – nicht immer explizit geregelten – Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander. Sie wurden wesentlich durch das Alter bestimmt, so dass Ältere meist mehr Rechte besaßen und bisweilen sogar Macht über die Jüngeren ausübten.³⁵ In den Mettener Seminaren spielten zugleich Standesunterschiede eine entscheidende Rolle: sei es durch die im 19. Jahrhundert noch lange geläufige, auch institutionelle Unterscheidung zwischen adligen und bürgerlichen Zöglingen, oder zwischen Priesteranwärtern und «Laien».³⁶ Das

³³ Statuten (1890) (wie Anm. 22), in: Limbrunner, Metten (wie Anm. 20), 120.

³⁴ Eckinger, Anstaltserziehung (wie Anm. 5), 40.

³⁵ Vgl. u.a. Pater Josef Hetwer, Schülerfreundschaften und ihre Bedeutung im Anstaltsleben, in: BfAP 8/10 (1918), 73–77. Zur altersspezifischen Unterscheidung vgl. ferner Statuten (1890) (wie Anm. 22), in: Limbrunner, Metten (wie Anm. 20), 119 und 122. Zahlreiche Beispiele für die Ungleichbehandlung von «Unteren» und «Oberen» finden sich auch in «Alt und Jung Metten».

³⁶ Zum Ersten oder sogenannten «Adligen Seminar» in Metten vgl. Pater Willibald Weber, Geschichte des Gymnasiums Metten 1830–1951 (Teil 1), in: AJM 60/1 (1993) (urspr. 1951), 14–22, 16. Zur Unterscheidung von Bischöflichem und Klosterseminar vgl. Limbrunner, Metten (wie Anm. 20).

Geschlecht war dagegen in der Regel keine entscheidende Differenzierungskategorie innerhalb der meist homosozialen katholischen Internatsgemeinschaften.

Die weitreichende Regulierung und strenge Hierarchisierung von katholischen Internatsgemeinschaften sollten in erster Linie dem Zweck dienen, Struktur und Ordnung im Inneren zu implementieren und durchzusetzen. Sie entsprachen zugleich im Wesenskern einem in der Zeit unter Katholikinnen und Katholiken weitverbreiteten ständisch-organischen Gesellschaftsmodell³⁷ und brachten eine durchaus gängige Angst vor der modernen, egalitären, scheinbar unkontrollierbaren und anonymen «Massengesellschaft» zum Ausdruck. So betonte Johann Eckinger bereits eingangs in *Die katholische Anstaltserziehung in Theorie und Praxis*, dass es nicht um «Massenerziehung» gehe, «die mit der Maschine geübt wird, wobei alles Individuelle, Originelle, Selbständige und Persönliche zu Grunde geht». Auch sei ein Internat weder eine «Kaserne mit Unteroffizierston und Drill» noch ein «sozialdemokratische[r] Zukunftsstaat, wo wir Menschen alle nur noch Nummern sein werden».³⁸ Katholische Pädagoginnen und Pädagogen begrüßten also Internatserziehung nicht nur euphorisch, wie es Josef Weber im eingangs zitierten Ausruf tat. Sie nahmen auch Probleme und Risiken wahr. Insbesondere die Angst vor einer Zusammenrottung der Schülerinnen und Schüler, einer «Thyrannei des Korpsgeistes»³⁹ war groß. Er schaffe, so fürchtete Josef Weber selbst, die Grundlagen, dass die Schülerinnen und Schüler sich untereinander gegen die Lehrenden verbünden würden, es zu «Rebellion»⁴⁰ und Aufruhr im Internat käme.

Unter katholischen Anstaltspädagoginnen und -pädagogen gab es durchaus unterschiedliche Ansichten, welche Maßnahmen in einer hierarchisch strukturierten und durch eine Tages- und Hausordnung regulierten Internatsgemeinschaft zusätzlich zu ergreifen seien, um solchen «Gefahren» zu begegnen. Vordringlichst, so waren sich die meisten einig, sei eine gute persönliche Beziehung zwischen den Anstaltserziehern und den Zöglingen.⁴¹ Die Erzieher – im Fall von Männern im katholischen Jargon meist als «Präfekten» bezeichnet – waren, zumindest in den kirchlichen Internaten, in der Regel Ordensangehörige, die

³⁷ Vgl. Rudolf Uertz, *Vom Gottesrecht zum Menschenrecht. Das katholische Staatsdenken in Deutschland von der Französischen Revolution bis zum II. Vatikanischen Konzil (1789–1965)*, Paderborn 2005.

³⁸ Eckinger, *Anstaltserziehung* (wie Anm. 5), 6.

³⁹ Zum Verständnis der Zöglings-Eigenarten, in: BfAP 4/3 (1914), 19/20. Dagegen wurden die Gefahren, die dem paternalistischen System zugrundelagen und die wir heute durch die zahlreichen Missbrauchsskandale kennen, in der Zeit nicht thematisiert, vgl. Aufarbeitung (wie Anm. 2), 4–7.

⁴⁰ Josef Weber, *Rebellion*, in: BfAP 6/7 (1916), 53–56.

⁴¹ Vgl. ebd. und Stephan Randlinger, *Katholische Sexualerziehung in der Anstalt*, in: BfAP 15/3 (1925), 68–77.

(noch) nicht zu Lehrern ausgebildet waren. Sie hatten bis weit ins 20. Jahrhundert hinein keine pädagogische Schulung, sondern galten allein aufgrund ihrer «Persönlichkeit» als befähigt. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte sich, wie in anderen Bereichen auch, eine prosperierende Ratgeberliteratur, von der Eckinger nur das prominenteste Beispiel darstellt.⁴² Sie beschrieb notwendige Fähigkeiten der Erzieher, gab Merk- und Orientierungssätze zur Hand und unternahm eine Typologisierung der Schülerinnen und Schüler. Besonders diese pseudowissenschaftliche «Zöglingskunde» erfreute sich großer Beliebtheit unter katholischen Pädagoginnen und Pädagogen.⁴³ Sie brachte zugleich eine grundsätzlich skeptische Haltung gegenüber den Zöglingen zum Ausdruck, die sich auch in anderen Bereichen zeigte. Insbesondere gegenüber der unter reformorientierten Pädagogen mit Verve diskutierten Selbstregierung und -erziehung übte man große Zurückhaltung. Zwar erkannten gerade die Autorinnen und Autoren der *Blätter für Anstalts-Pädagogik* die Möglichkeiten und guten Intentionen solcher pädagogischen Neuerungen an. Man betonte jedoch immer auch ihre Gefahren und Risiken und sah letztlich nur in einer richtigen Heranführung durch Erwachsene eine Chance, sie einzuführen.⁴⁴

Solche Einlassungen verdeutlichen, dass die Mehrheit der katholischen Anstaltspädagoginnen und -pädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts an überlieferten Vergemeinschaftungsvorstellungen festhielten, aber bemüht waren, sie den Zeitumständen anzupassen. Nur vereinzelt lassen sich auch Versuche beobachten, die traditionelle «Massenerziehung» durch zeitgenössische Konzepte neu zu legitimieren. Beispielsweise erhob der Benediktinerpater Angelus Sturm in einem Beitrag für *Alt und Jung Metten* moderne Vorstellungen von Arbeitsgemeinschaft zu einem «unerläßliche[n] Wesensbestandteil» von Kloster und Internat, indem er unter anderem auf die Geschichte des Ordens und seine Leitformel «Ora et Labora» verwies.⁴⁵ Demgegenüber nahmen auch im katholischen Raum Diskussionen um eine neue «Familienförmigkeit», insbesondere in den

⁴² Vgl. z.B. Anton David, *Präfektenbuch. Darlegungen für Präfekten in katholischen Erziehungshäusern und für alle, die mit Jugenderziehung zu tun haben*, Regensburg 1918.

⁴³ Vgl. dazu u.a. Eckinger, *Anstaltserziehung* (wie Anm. 5), 243–271, sowie Luise Lindeneiche, *Zur Praxis der Zöglingskunde*, in: *BfAP* 5/6 (1915), 41–45 und *Zöglingstypen*, in: *BfAP* 7/8 (1917), 61–63.

⁴⁴ Vgl. J[osef] W[eber], *Selbstregiment der Zöglinge*, in: *BfAP* 1/1 (1910), 2–4. Vgl. ferner Sigisbert Mitterer, *Die katholische Jugendbewegung und die Anstaltserziehung*, in: *BfAP* 13/1 (1923), 3–12.

⁴⁵ Angelus Sturm, *Der Gedanke der Arbeitsgemeinschaft im Benediktinerorden*, in: *AJM* 1/3 (1926/27), 78–81. Zur Ambivalenz von pädagogischer Erneuerung und dem Festhalten an traditionellen Werten und Formen im spanischen Katholizismus vgl. grundlegend Till Kössler, *Kinder der Demokratie. Religiöse Erziehung und urbane Moderne in Spanien 1890–1936*, München 2013.

1920er Jahren, größeren Raum ein. Die Idee, Internatsgemeinschaften der bürgerlichen Kleinfamilie nachzuformen, stammte ursprünglich aus den protestantischen Erziehungsdiskussionen des 19. Jahrhunderts und wurde um 1900 von «Schulreformerinnen und -reformern» wie Hermann Lietz und Paul Geheeb aufgegriffen.⁴⁶ Im katholischen Raum wurden solche grundlegenden Neuansätze insbesondere im Umfeld der *Blätter für Anstalts-Pädagogik* kontrovers diskutiert.⁴⁷ Am *Cassianeum* in Donauwörth fand auch ein früher katholischer Modellversuch zur familienförmigen Anstaltserziehung statt, der jedoch rasch an Meinungsverschiedenheiten über die Vor- und Nachteile von paternalistischen und partnerschaftlichen Erziehungsgemeinschaften scheiterte.⁴⁸

Gemeinschaft in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Katholische Pädagoginnen und Pädagogen konzipierten zu Beginn des 20. Jahrhunderts Internate nicht nur als eine gegenwärtige Entität, die es nach außen abzugrenzen und nach innen zu strukturieren galt. Vielmehr verstanden sie «Gemeinschaft» – wie andere Zeitgenossen auch – als eine die Zeit (und Welt) transzendierende Einheit: Die Internatsgemeinschaft bildeten insofern nicht nur die zu einem bestimmten Moment anwesenden Schülerinnen und Schüler mit den Lehrenden, sondern auch die noch lebenden, wie schon verstorbenen Ehemaligen. Sie alle verband eine Zusammengehörigkeit, die aus der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft reichte.

«Familie» spielte auch in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle: nicht als die buchstäbliche Erziehungsgemeinschaft, zu der Pädagoginnen und Pädagogen die Anstalten in Beziehung zu setzen trachteten oder die sie gar nachzubilden suchten, sondern als eine gängige Metapher, die vor allem Praktikerinnen und Praktiker vor Ort benutzten, um die angestrebte, überzeitliche Einheit von Internat, Erziehenden sowie gegenwärtigen und ehemaligen Schülerinnen und Schülern zu beschreiben.⁴⁹ Eine entsprechende Semantik lässt sich im vorliegenden Fall insbesondere in den Beiträgen der Schulzeitung *Alt und*

⁴⁶ Zum Begriff vgl. den von Carola Groppe im Juli 2018 in Hamburg organisierten Workshop «Familienförmigkeit? – Zur Geschichte und Gegenwart pädagogischer Institutionen und Organisationen», vgl. www.hsozkult.de/event/id/termine-35462 (09.09.2019). Zur Tradition der Familialumnote vgl. Herrmann, Alumnote (wie Anm. 11), 15–74 und kritisch gegenüber der reformerischen Umsetzung: Oelkers, Eros und Herrschaft (wie Anm. 3).

⁴⁷ Vgl. M. Illuminata Zacherl, Die Anstaltserziehung als Abbild einer guten Familienerziehung, in: BfPA 11/1 (1922), 1–10 und Lorenz Radlmaier, Das Internat als Erziehungsanstalt, in: BfAP 8/11 (1918), 81–84.

⁴⁸ Vgl. Aufarbeitung (wie Anm. 2), 7/8.

⁴⁹ Kritik an einer entsprechenden Analogie findet sich nur selten, vgl. u.a. Stölzle, Körperliche Züchtigung in Internaten?, in: BfAP 5/3 (1915), 20/21.

Jung Metten finden.⁵⁰ So hieß es dort beispielsweise anlässlich eines Studiengenossentreffens ehemaliger Schüler im Jahr 1926: «Wenn der Sohn nach langer Abwesenheit in der Fremde wieder heim zur Mutter kehrt, dann kommt er nicht mit leeren Händen».⁵¹ Das hier skizzierte Bild vom heimkehrenden Kind hebt nachdrücklich auf die enge und anhaltende Verbindung, gerade auch derjenigen Schüler, die das Seminar bereits vor vielen Jahren verlassen hatten, zur Mettener «Familie» ab. Es reiht sich damit in vergleichbare Aussagen an anderen Stellen ein.⁵² Dagegen lässt der Vergleich offen, wer eigentlich als «Mutter» zu begreifen sei: nur die Internatsschule oder das gesamte Kloster. Tatsächlich wird die «Eltern»-Metaphorik im Fall von Metten häufig nicht eindeutig verwendet oder die Grenze zwischen Internats- und Klostergemeinschaften bisweilen sogar bewusst verwischt oder aufgelöst. Der ganze Benediktinerorden wird dann als eine «Erzieherfamilie»⁵³ charakterisiert, für den gelte: «Wir Benediktiner betrachten von jeher unsere Schüler und Zöglinge nicht als einen fremden Bestandteil in unserem Hause, wir sehen in ihnen vielmehr einen Teil unserer Familie selbst [...]».⁵⁴

Die Mettener Beispiele veranschaulichen, dass im Fall von katholischen Anstalten die Rede von der Internats-«Familie» nicht nur dazu diente, eine überzeitliche Identität zu stiften. «Gemeinschaft» wurde hier meist in einem religiösen Sinn auch über die Welt hinausgedacht. Entsprechend sollte die Erziehung in den Mettener Seminaren nicht nur eine Verbindung zur *Familia Benedictina* herstellen, sondern ganz grundsätzlich der «Rettung der Seele» und der «Wiedergesundung unserer Zeit» dienen.⁵⁵ Darunter verstand man einerseits die ganz konkrete «Erziehung zu Frömmigkeit, Gottesfurcht und Religiosität»⁵⁶ im Hier und Jetzt, die aus den Schülern gute Bürger und gläubige Christen formen sollte. Auf der anderen Seite war damit die Hoffnung verbunden, dass die Erziehung in

⁵⁰ Vgl. u.a. das Vorwort von Abt Willibald in: AJM 2/1 (1927/28), 1/2. Metten bildete aber keine Ausnahme. Eine entsprechende «Familien»-Semantik fand sich auch bei Schul- und Schülerzeitungen und -publikationen anderer, auch nicht-katholischer Internate wie der Landesschule Pforta bei Naumburg an der Saale oder der Internatsschule Salem am Bodensee.

⁵¹ Ansprache des Oberstudiendirektors P. Leander Schönberger OSB, in: AJM 1/1–2 (1926/27), 32–38, 34.

⁵² Vgl. u.a. Vorwort in: AJM 2/1 (1927/28), 1/2 und Chronik, in: AJM 2/4 (1927/28), 127–133, 127.

⁵³ In der Schule des hl. Benedikt 529–1929, in: AJM 3/4 (1928/29), 107–112, 107.

⁵⁴ Ansprache des Oberstudiendirektors P. Leander Schönberger OSB, in: AJM 1/1–2 (1926/27), 32–38, 32.

⁵⁵ Angelus Sturm, Der Gedanke der Arbeitsgemeinschaft im Benediktinerorden, in: AJM 1/3 (1926/27), 78–81, 78 und H. Maier, Abschiedsworte des Sprechers der Absolvía 1927, in: AJM 1/4 (1926/27), 119–121, 120.

⁵⁶ M. Illuminata Zacherl, Die Anstaltserziehung als Abbild einer guten Familienerziehung, in: BfAP 11/1 (1922), 1–10, 8.

der Anstaltsgemeinschaft eine Teilnahme in einer zukünftigen (jenseitigen) Gemeinschaft (bei Gott) begründete. So las man in den *Blättern für Anstalts-Pädagogik*: «Unsere Zöglinge sollen nicht bloß brauchbare Glieder der menschlichen Gesellschaft hienieden, sondern Himmelsbürger werden».⁵⁷

Ohne Frage musste auch eine solche, die Zeit und Welt transzendierende Internatsgemeinschaft durch reelle Mittel geschaffen werden. Dazu dienten seit dem 19. Jahrhundert vor allem Feiern und Rituale wie jährliche Schulfeste und Ehemaligentreffen, die das Band der Schülerinnen und Schüler mit der Anstalt nach dem Ende der Schulzeit aufrechterhalten und festigen sollten. Das Beispiel Metten liefert hier für das frühe 20. Jahrhundert ausgiebiges Anschauungsmaterial, darunter das bereits zuvor erwähnte Studiengenossenfest von 1926 und eine Feier anlässlich der hundertjährigen Wiedererrichtung des Klosters im Jahr 1930. Sie boten den ehemaligen Schülern Gelegenheit, die Anstalt zu besuchen, Kontakte untereinander zu pflegen und dadurch ihre «Treue gegen die geistige Heimat»⁵⁸ unter Beweis zu stellen. Seit den 1920er Jahren wurden zusätzlich zu diesen traditionellen Praktiken neue Wege und Mittel erprobt, um die ehemaligen Schüler an die Internatsgemeinschaft zu binden. Zu ihnen zählte die Initiierung von lokalen Ehemaligen-Stammtisch und -Treffen sowie die Gründung überregionaler Alumnivenereinigungen.⁵⁹ Als ebenso probates Mittel wurde die Publikation regelmäßiger Schulnachrichten angesehen. Entsprechend hieß es programmatisch in der ersten Ausgabe von *Alt und Jung Metten*: Die Zeitschrift diene dazu, bei den alten und neuen Schülern «mit neuem Öle die alte Flamme der Begeisterung für Metten [...] zu speisen [...]. [Denn d]em Mettener Boden, dem Mettener Geiste bleiben sie nun einmal alle verhaftet; hier liegen zum guten Teile die starken Wurzeln ihrer physischen und geistig-sittlichen Kraft».⁶⁰ Freilich war solchen Bemühungen, Gemeinschaft auch über die eigentliche Internatszeit hinaus zu stiften, nicht immer und bei sämtlichen Schülern Erfolg beschieden. Mancher sehnt sich regelrecht danach, möglich bald die Anstaltsgemeinschaft für immer zu verlassen.⁶¹

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Angelus Sturm, Nachwort zur Jahrhundertfeier im Kloster Metten, in: *AJM* 4, 3/4 (1929/30), 53–55, 55.

⁵⁹ Vgl. dazu die verschiedenen Berichte und Ankündigungen in «Alt und Jung Metten».

⁶⁰ Zum Geleite, in: *AJM* 1/1–2 (1926/27), 1/2, 1.

⁶¹ So explizit in den Ausführungen: Zöglingskunde. Aufzeichnungen eines 16-jährigen Jünglings (II), in: *BfAP* 1/4 (1911) 43/44.

Fazit

Katholische Pädagoginnen und Pädagogen konzipierten – so hat die vorliegende Skizze deutlich gemacht – Internatsgemeinschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts meist in traditioneller Form. Das heißt: In ihren Vorstellungen war die Erziehungsanstalt gegenüber der «Außenwelt» zwar nicht total abgeschlossen, das Verhältnis von beiden jedoch stark reguliert. In der Praxis ließ sich allerdings häufig eine viel größere Offenheit nachweisen, als in der Theorie vorgesehen. Zugleich ist allgemein eine Öffnung gegenüber der (katholischen) Gesellschaft, beispielsweise gegenüber der Herkunftsfamilie und Studentenvereinigungen, über die Jahrzehnte zu belegen. Der regulierten Abgrenzung nach außen entsprach traditionell die stark hierarchisch gegliederte Struktur der Internatsgemeinschaften im Inneren. Zwar war man bemüht, sich verbal von einer Organisation wie der Kadettenanstalt abzugrenzen. In der Realität war das Leben in den meisten katholischen Anstaltsgemeinschaften jedoch ebenfalls durch eine klare Zuschreibung von Macht- und Zuständigkeitsbereichen sowie durch umfassende Haus- und Tagesordnungen streng geregelt. Ohne Frage lassen sich im Laufe der Jahre Bemühungen dokumentieren, zeitgenössische pädagogische Neuerungen in das System zu integrieren, so unter anderem in der Ratgeberliteratur für Erzieherinnen und Erzieher. Grundstürzende Vergemeinschaftungskonzepte, die beispielsweise die Familienförmigkeit von Internaten oder die Selbstregierung der Schülerinnen und Schüler propagierten, genossen jedoch unter katholischen Pädagoginnen und Pädagogen lediglich randständigen Experimentiercharakter.

Der Befund scheint auf den ersten Blick erwartbar, entspricht er doch der allzu lange gepflegten Narration, der zufolge sich die deutschen Katholikinnen und Katholiken seit dem Ende des 19. Jahrhunderts gegenüber der «modernen» Gesellschaft in einem eigenen «Milieu» eingeeigelt haben. Das Bild lässt sich im vorliegenden Fall jedoch in zweifacher Hinsicht differenzieren: Auf der einen Seite ist hierzu die eingangs skizzierte soziale Bedeutung von katholischen Internaten in Erinnerung zu rufen. Sie hatten demnach insbesondere die Funktion, Schülerinnen und Schülern aus dem ländlichen Bereich eine höhere Bildung zu ermöglichen und, wo möglich, Priesterkandidaten anzuwerben. Damit waren sie in erster Linie auf den Erhalt der ausgebildeten katholischen Sozialform ausgerichtet und *sui generis* keine Experimentierorte für neue Vergemeinschaftungskonzepte. Auf der anderen Seite konnte gezeigt werden, dass katholische Autorinnen und Autoren in der Zeit durchaus allgemeine gesellschaftliche Debatten um die Moderne und ihre Ambiguität aufgegriffen haben. Insbesondere zeitgenössische Argumente und Ansichten um (Volks-)Masse und Massenerziehung finden sich in den Beiträgen um die katholische Anstaltserziehung im

frühen 20. Jahrhundert wieder. Sie wurden von den Autorinnen und Autoren in der Regel in katholische Ordnungsvorstellungen einer ständischen Gesellschaft eingebettet, in ein (mehr oder minder spannungsreiches) Verhältnis zum Ideal der christlichen Familie gestellt und auf eine Zukunft (bei Gott) ausgerichtet. Insofern stehen die pädagogischen Diskussionen um Anstaltserziehung im frühen 20. Jahrhundert exemplarisch für katholische Vergemeinschaftungsvorstellungen der Zeit.

Zwischen Volksmasse und christlicher Familie. Vergemeinschaftungsvorstellungen in der katholischen Internatserziehung im frühen 20. Jahrhundert

Der Beitrag untersucht, wie katholische Pädagoginnen und Pädagogen in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts Vergemeinschaftung in der Internatserziehung konzipierten. Er belegt starke Regulierungs- und Hierarchisierungsbestrebungen in der Theorie und kontrastiert sie mit den sichtbaren Öffnungstendenzen im Alltag vieler Anstalten. Grundlegende Reformen wie eine familienförmige Umorganisation von Internaten oder die Selbstregierung von Schülerinnen und Schülern wurden diskutiert, aber in der Praxis nicht umgesetzt. Internate waren folglich keine Experimentierorte für neue katholische Vergemeinschaftungskonzepte. Sie waren vielmehr darauf ausgelegt, die bestehende katholische Sozialform zu stabilisieren. Gleichwohl haben katholische Anstaltspädagoginnen und -pädagogen die gesellschaftlichen Debatten ihrer Zeit, beispielsweise um Volksmasse und Massenerziehung, in ihren Überlegungen aufgegriffen, sie aber in katholische Ordnungsvorstellungen einer ständischen Gesellschaft eingebettet.

Internatserziehung – Anstaltserziehung – Katholiken – Bayern – Familie – (Volks-)Masse.

Entre les masses et la famille chrétienne. Concepts de communauté dans l'enseignement des internats catholiques au début du 20^{ème} siècle

Cet article examine comment les éducateurs catholiques en Allemagne ont conçu la communautarisation de l'enseignement dans les internats au début du 20^{ème} siècle. Il documente les fortes tentatives de régulation et de hiérarchisation en théorie et les met en contraste avec les tendances visibles à l'ouverture dans la vie quotidienne de nombreuses institutions. Des réformes fondamentales telles qu'une réorganisation des internats à l'image de la famille ou l'autonomie des élèves ont été discutées mais n'ont pas été mises en œuvre dans la pratique. Par conséquent, les pensionnats n'étaient pas des lieux où l'on pouvait expérimenter les nouveaux concepts catholiques de vie en commun. Ils étaient plutôt conçus de telle sorte à stabiliser la forme sociale catholique existante. Néanmoins, les éducateurs catholiques institutionnels ont repris dans leurs considérations les débats sociaux de leur temps, par exemple sur les masses et l'éducation de masse, mais les ont intégrés dans les idées catholiques d'ordre dans une société d'états.

Enseignement en internat – enseignement institutionnel – catholiques – Bavière – famille – masses.

Tra le masse e la famiglia cristiana. Concetti di comunità nell'educazione del collegio cattolico all'inizio del XX secolo

Questo articolo prende in esame come gli educatori cattolici in Germania abbiano concepito la comunitarizzazione dell'educazione nei collegi all'inizio del XX secolo. Documenta massicci tentativi di regolamentazione e gerarchizzazione teorica e li contrappone

alle evidenti tendenze all'apertura nella vita quotidiana di molte istituzioni. Riforme fondamentali come la riorganizzazione familiare dei collegi o l'autogoverno degli alunni sono state discusse ma non attuate nella pratica. Di conseguenza, i collegi non erano luoghi dove sperimentare nuovi concetti cattolici di vita comunitaria. Erano piuttosto concepiti per stabilizzare la forma sociale cattolica esistente. Ciononostante, gli educatori istituzionali cattolici hanno ripreso nelle loro considerazioni i dibattiti sociali del tempo, per esempio riguardo alle masse e all'educazione di massa, ma li hanno inseriti nelle idee cattoliche di ordine dentro una società corporativa.

Convitto – educazione istituzionale – cattolici – Baviera – famiglia – massa.

Between the masses and the Christian family. Concepts of community in Catholic boarding school education in the early 20th century

This article examines how Catholic educators in Germany conceived communalization in boarding school education at the beginning of the 20th century. It documents strong attempts of regulation and hierarchization in theory, and puts them in contrast to the visible tendencies of many institutions towards openness in everyday life. Fundamental reforms, such as a family-like reorganization of boarding schools or the self-governance of pupils, were discussed but not implemented in practice. Consequently, boarding schools were not places to experiment with new Catholic concepts of community living. Rather, they were designed to stabilize the existing Catholic social structure. Nevertheless, Catholic institutional educators took up in their considerations the social debates of the time, for example, about the masses and mass education, but embedded them into Catholic ideas of order in a society of corporatism.

Boarding school education – Institutional education – Catholics – Bavaria – Family – the Masses.

Daniel Gerster, Dr., Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg.