

DANIEL GERSTER

Charakterbildung: Ein bürgerliches Konzept sozialer Distinktion und seine ambivalente Geschichte

Ein deutsch-britischer Vergleich

»Charakterbildung war das Hauptanliegen der Schule, wobei das Schwergewicht auf der körperlichen Abhärtung lag.«¹ So erinnerte sich der US-amerikanische Historiker George L. Mosse, der 1918 als Sohn eines deutsch-jüdischen Verlegerpaares in Berlin geboren worden war, an seine Zeit im Internat in Salem am Bodensee, das er von 1928 bis zu seiner erzwungenen Emigration im Jahr 1933 besuchte. Die Schule war im April 1920 auf Initiative des pädagogischen Autodidakten Kurt Hahn gegründet worden, der in den Jahren zuvor als enger Vertrauter und politischer Berater des letzten Reichskanzlers Max von Baden von sich reden gemacht hatte. Hahns Ziel war es, nach dem verlorenen Krieg eine neue deutsche Führungsschicht auszubilden, wobei ihm als Vorbild die Erziehung in den englischen Public Schools vor Augen schwebte, die er während eines Aufenthalts in Oxford kennengelernt hatte.² George L. Mosse, der nach seinem Weggang aus Salem in englischen Internaten erzogen worden war, widersprach in seinen Memoiren der Vorstellung, dass beide Einrichtungen miteinander gleichgesetzt werden konnten, indem er auf die Unterschiede in der Charakterbildung abhob. Demnach zielte die Erziehung in Salem darauf ab, den Jungen und Mädchen einen »soldatischen Charakter« zu vermitteln, der sich durch Pflichtgefühl, durch moralische und körperliche Tapferkeit und durch eiserne Selbstkontrolle auszeichnete. Ein solcher Charakter sollte in Mosses Erinnerungen durch körperliche Abhärtung herausgebildet werden, die durch eine strenge Disziplin und Drill gekennzeichnet gewesen sei. Hierin habe sich die Erziehung in Salem von der in englischen Internaten unterschieden, in denen zwar die Vorstellung, dass der Charakter durch körperliche Verausgabung geformt würde, ebenfalls omnipräsent gewesen sei, wie sich an der exzessiven Praxis von Mannschaftssportarten wie Rugby und Cricket zeige. Im Unterschied zu Salem sei das Ganze aber spielerisch erfolgt und habe darauf abgezielt, freiwillig Verantwortung und Teamgeist zu entwickeln.³

Mosse, der als Historiker mit seinen Studien über die Geschichte von Nationalismus und Rassismus im 19. und 20. Jahrhundert großes Renommee erlangte, steht mit seiner in diesem Fall autobiografischen Beobachtung, dass eine stark körperbezogene Charakterbildung ein zentraler Bestandteil der Sozialisation von Kindern

1 George L. Mosse, *Aus großem Hause. Erinnerungen eines deutsch-jüdischen Historikers*, München 2003 (zuerst engl. 2000), S. 92.

2 Zum Vorbildcharakter der englischen Public Schools vgl. Kurt Hahn, *Rückblick* (1950), in: *ders., Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze*, Stuttgart 1958, S. 63–66, hier: S. 64. Eine kritische Geschichte des Internats Schloss Salem existiert bisher nicht. Einen guten ersten Überblick bietet der von der Schule selbst herausgegebene Aufsatzband: *Schule Schloss Salem 1920–2020. Beständigkeit und Wandel*, Stuttgart 2020.

3 Mosse, *Aus großem Hause*, S. 85–117 passim.

und Jugendlichen in den bürgerlichen Gesellschaften des frühen 20. Jahrhunderts war, nicht allein. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen haben ebenso wie Historikerinnen und Historiker das Phänomen wiederholt beschrieben und, ähnlich wie Mosse, vermeintliche nationale Unterschiede herausgestellt.⁴ Gleichzeitig haben sie aufgezeigt, wie die Überzeugung, dass die körperliche Betätigung eine grundlegende Voraussetzung für einen guten Charakter sei, sämtliche Bereiche von Bildung und Erziehung in dieser Zeit durchdrang: Sie fand sich in der Vorstellungswelt der englischsprachigen Boy Scout-Bewegungen ebenso wie in der von deutschsprachigen Wandervogel-Gruppen und prägte den Horizont von zeitgenössischen ›Schulreformern‹ in gleicher Weise wie den von Turnvereinen und Studentenvereinigungen.⁵ Angesichts der Transnationalität und gesellschaftlichen Breite der Entwicklung zog die Historikerin Sonja Levsen die Schlussfolgerung, das (neue) Konzept der Charakterbildung habe in der Wende zum 20. Jahrhundert ein (älteres) Verständnis von Bildung als vorwiegend intellektueller Leistung abgelöst.⁶

Die Beobachtung ist nicht grundlegend falsch, sie greift aber zu kurz. Denn sie verkennt, dass Charakterbildung lange vor dem 20. Jahrhundert von Akteurinnen und Akteuren, die sich mit der Erziehung von Kindern und Jugendlichen befassten, wie Pädagoginnen und Pädagogen, Politikerinnen und Politikern sowie Eltern, als ein Bildungsziel angesehen wurde, das stets in einem spannungsreichen Verhältnis zu anderen Zielen wie der geistigen, moralischen und körperlichen Erziehung stand. Im Folgenden werde ich der wechselhaften Geschichte der Charakterbildung als eines zentralen Konzepts der bürgerlichen Erziehung des 19. und 20. Jahrhunderts am Beispiel von deutschen und britischen Internaten nachgehen. Das Ziel ist es, dem inhaltlichen Wandel dessen, was zentrale Akteurinnen und Akteure der Internatserziehung unter Charakterbildung verstanden haben, sowie die wechselnden Bezüge, in die sie das Konzept zu anderen Bildungszielen stellten, herauszuarbeiten. Es wird dadurch ersichtlich, dass die bürgerliche Charakterbildung stets auch auf soziale Distinktion angelegt war. Ich konzentriere mich in meiner Untersuchung auf traditionelle protestantische Internate wie die englischen Public Schools und die sächsischen Landesschulen sowie auf bürgerliche ›Reform‹-Internate, die um 1900 in Großbritannien und im Deutschen Reich gegründet wurden.

4 Viele Autorinnen und Autoren unterscheiden wie George L. Mosse recht klischeehaft zwischen einer als positiv konnotierten liberal-freiheitlichen Charakterbildung in angelsächsischen Ländern und einer als autoritär wahrgenommenen in Ländern wie Deutschland. Zur Dekonstruktion dieser Zuschreibung vgl. Teil IV.

5 Vgl. zum Beispiel *David Macleod*, *Building Character in the American Boy. The Boy Scouts, YMCA, and Their Forerunners*, Madison 1983; *Jürgen Reulecke*, *Neuer Mensch und neue Männlichkeit. Die »junge Generation« im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts*, in: *Jahrbuch des Historischen Kollegs* 2001, S. 109–138; *Ulrich Herrmann*, *Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik*, in: *Christa Berg* (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, München 1991, S. 147–178, hier: S. 166 f.; *Andrea de Vincenti*, *Patriotische Männlichkeiten? Körper- und Charaktererziehung im Seminar-Turnverein Küsnacht 1900–1925*, in: *dies./Norbert Grube/Andreas Hoffmann-Ocon* (Hrsg.), *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen*, Bad Heilbrunn 2020, S. 65–86; *Sonja Levsen*, *Charakter statt Bildung? Universitäten, Studenten und die Politik der Männlichkeit im späten 19. Jahrhundert*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 13, 2007, S. 89–114.

6 So *Levsen*, *Charakter statt Bildung?*, S. 98.

Folglich befasse ich mich mit den Diskussionen um die Charakterbildung von Jungen und jungen Männern aus dem protestantischen Bürgertum sowie den damit einhergehenden Abgrenzungen zu anderen sozialen Schichten, Konfessionen und Nationen sowie zu Frauen und ›unmännlichen‹ Männern. Anders gelagerte Debatten beispielsweise um die Charakterbildung von Mädchen oder von Söhnen aus Arbeiterfamilien oder der Aristokratie blende ich dagegen aus, es sei denn, sie werden in den Quellen zur Distinktion herangezogen.⁷ Selbst für die Geschichte der bürgerlichen Charakterbildung erhebe ich angesichts des Fokus auf die Internatserziehung und des langen Untersuchungszeitraums keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ich konzentriere mich auf die Äußerungen von Pädagoginnen und Pädagogen der Internate, um dadurch darzustellen, wie in diesen Anstalten Charakterbildung als bürgerliches Erziehungskonzept unter sich wandelnden historischen Bedingungen stets auf soziale Distinktion angelegt war. Wo es möglich und sinnvoll erscheint, werde ich allerdings auch zeigen, wie dadurch In- und Exklusion in der sozialen Praxis ausgeübt wurde.

I. Charakterbildung in deutschen und britischen Internaten. Grundsätzliche Überlegungen

Dem Konzept der Charakterbildung liegt die Vorstellung zugrunde, dass jedem Menschen gewisse physische und psychische Eigenschaften zukommen, die ihn in seiner Persönlichkeit auszeichnen. Ob diese Charakterzüge durch Geburt vererbt sind oder individuell erworben werden können, ist heutzutage umstritten. Die bürgerlichen Akteurinnen und Akteure des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, die im Folgenden zu Wort kommen, waren im Allgemeinen davon überzeugt, dass die Eigenschaften einer Person ›naturgegeben‹ sind.⁸ Im Einklang damit vertraten sie in der Regel die Ansicht, dass der Charakter eines Menschen wesentlich aus seiner biologischen Natur zu bestimmen sei. Die Überzeugung tritt deutlich im Konzept der »Geschlechtscharaktere« zutage, das vom 18. bis ins frühe 20. Jahrhundert sehr populär war und die physischen Geschlechtsmerkmale von ›Männern‹ und ›Frauen‹ mit spezifischen psychischen Eigenschaften gleichsetzte.⁹ Vergleichbare Verbindungen zwischen der ›Natur‹ eines Menschen und seinen Charakterzügen wurden auch in anderer Hinsicht hergestellt, etwa in Bezug auf die ethnische und nationale Herkunft einer Person oder ihre Schichten- und Religionszugehörigkeit. Die auf diese

7 Zur (Charakter-)Erziehung von Mädchen vgl. *Juliane Jacobi*, Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart, Frankfurt am Main/New York 2013, insb. S. 177–200 und 277–320. Zum Charakter von Arbeiterkindern in Großbritannien vgl. *Andrew Davies*, Geschlecht und Gewalt. Jugendbanden in Manchester und Salford, 1870–1900, in: *Christina Benninghaus/Kerstin Kohltz* (Hrsg.), »Sag mir, wo die Mädchen sind...«. Beiträge zur Geschlechtergeschichte der Jugend, Köln/Weimar etc. 1999, S. 129–150. Zur Aristokratie vgl. *Marcus Funck/Stephan Malinowski*, »Charakter ist alles!«. Erziehungsideale und Erziehungspraktiken in deutschen Adelsfamilien des 19. und 20. Jahrhunderts, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 6, 2000, S. 71–91.

8 Vgl. *Karin Hausen*, Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere«. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: *Werner Conze* (Hrsg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, Stuttgart 1976, S. 363–393, hier: S. 367.

9 Vgl. ebd.

Weise praktizierte Zuschreibung gruppenspezifischer Eigenschaften als ›natürlich‹ ging stets mit der Abgrenzung gegenüber den ›Anderen‹ einher, wie sich am Gegensatz von ›männlichen‹ und ›weiblichen‹ »Geschlechtscharakteren« ebenso zeigen lässt wie an der Vorstellung von vermeintlich konträren Nationalcharakteren.¹⁰ Die Geschichtswissenschaft hat die historische Bedingtheit und Wandelbarkeit sowohl der Charaktereigenschaften selbst als auch der mit ihnen verbundenen sozialen Distinktion inzwischen hinreichend belegt und darüber hinaus auf die beobachtbare Diskrepanz zwischen propagierten Idealen und sozialer Praxis hingewiesen.¹¹

Die Akteurinnen und Akteure der bürgerlichen Erziehung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts waren nicht nur von der ›Naturgegebenheit‹ des menschlichen Charakters überzeugt, sie waren sich auch darin einig, dass die Eigenschaften zwar bei Geburt veranlagt, aber nicht vollständig ausgebildet waren. Es bedurfte daher der Charakterbildung, um die persönlichen Eigenschaften eines Menschen bestmöglich auszuformen.¹² Eine solche Überzeugung, die zum Beispiel Wilhelm von Humboldt in seiner Abhandlung »Das achtzehnte Jahrhundert« von 1797 formulierte, war letztlich nicht neu.¹³ In der christlichen Erziehung war die Vorstellung einer moralisch-sittlichen Charakterbildung spätestens seit dem Mittelalter präsent und hatte als Ideal im Zuge von Reformation und Gegenreformation neuen Zuspruch erfahren. Ferner war in der frühneuzeitlichen Erziehungsliteratur die Überzeugung, dass der Fürst (und in wenigen Fällen die Fürstin) zu einem guten Charakter erzogen werden sollte, omnipräsent.¹⁴ Humboldt und andere Denker der Aufklärung übernahmen solche Überlegungen und stellten sie in das Spannungsfeld des bürgerlichen Bildungsdiskurses. Dieser war auf der einen Seite von der aufklärerischen Idee geleitet, dass der Zugang zu Bildung eine unabdingbare Voraussetzung für die Gleichheit aller Menschen sei, und zielte auf der anderen Seite darauf ab, gerade die Bildung zu einem Distinktionsmerkmal von Bürgerlichkeit zu erheben. In Hinblick auf die Charakterbildung bedeutete dies: Jeder(mann) sollte prinzipiell die Möglichkeit haben, seinen Charakter zu bilden, aber nur derjenige, der als bürgerlich konnotierte Eigenschaften wie Selbstständigkeit und Fleiß, (religiöse) Moralität und kritische Selbstsicht, Durchsetzungsvermögen und Tapferkeit verinnerlicht hatte, galt als wahrhaft bürgerlicher Mann.¹⁵

10 Aus der Vielzahl der Forschung vgl. hier das meisterhafte Werk: *Peter Mandler, The English National Character. The History of an Idea from Edmund Burke to Tony Blair*, Baskerville 2006.

11 In Hinblick auf das Ideal der ›Geschlechtscharaktere‹ vgl. dazu zum Beispiel die Arbeiten von *Anne-Charlott Trepp*, *Sanfte Männlichkeit und selbständige Weiblichkeit. Frauen und Männer im Hamburger Bürgertum zwischen 1770 und 1840*, Göttingen 1996, und *Rebekka Habermas, Frauen und Männer des Bürgertums. Eine Familiengeschichte (1750–1850)*, Göttingen 2000.

12 Die Bezeichnungen »Charakterbildung« und »-erziehung« werden im Folgenden als Quellenbegriffe synonym verwendet ebenso wie die englischen Begriffe »character building/training« und »formation of character«.

13 Vgl. *Youngkun Tschong, Charakter und Bildung. Zur Grundlegung von Wilhelm von Humboldts bildungstheoretischem Denken*, Würzburg 1991.

14 Vgl. *Sebastian Kreiker, Disziplin und Elitenbildung – Aspekte des protestantischen Schulwesens des 16. Jahrhunderts*, in: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 14, 2008, S. 137–158; *John W. O'Malley, Die ersten Jesuiten*, Würzburg 1995 (zuerst engl. 1993).

15 Vgl. *Hausen, Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere«*, S. 368. Zur Etablierung des bürgerlichen Bildungsdiskurses und seiner sozialen Funktion vgl. *Heinrich Bosse, Bildungsrevolution 1770–1830*, Heidelberg 2012.

Schon den Pädagogen der Aufklärung galten Internatsschulen als für die Charakterbildung von Söhnen aus bürgerlichen Familien besonders geeignet, weil sie im Gegensatz zu anderen Lehranstalten nicht nur auf eine geistige und körperliche Erziehung abzielten, sondern die ›ganzheitliche‹ Bildung der Jungen anstrebten.¹⁶ Der Umstand, dass schulische und außerschulische Sozialisation an einem – häufig entlegenen – Ort und durch dieselben Personen stattfindet, ist bis heute ein zentrales Merkmal von Internaten, die sich ferner aufgrund von Zugangsbeschränkungen wie Aufnahmeprüfungen und hohen Gebühren durch soziale Exklusivität und die Herausbildung einer eigenständigen Gemeinschaftsidentität auszeichnen.¹⁷ Charakterbildend wirkte die Sozialisation in Internaten nach Überzeugung ihrer Befürworterinnen und Befürworter jedoch nicht nur, weil sie erlaubte, ein pädagogisches Programm ohne die ›störenden‹ Einflüsse der Gesellschaft – seien es die Verlockungen der großen Städte oder die Verhättschelung durch die Mütter – umzusetzen. Entscheidend schien auch, dass die Jungen durch das Zusammenleben in einer meist reinen Männergemeinschaft und den damit verbundenen Macht- und Vertrauensstrukturen zwischen Lehrern und Schülern Charaktereigenschaften wie Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit und Fleiß, aber auch emotionale und körperliche Härte in der Alltagspraxis erwarben. Internate standen mit diesen Zielen in einem Spannungsverhältnis zur Familie, die als *die* ›erziehende‹ Institution in den bürgerlichen Gesellschaften des 19. und frühen 20. Jahrhunderts angesehen wurde. Die Beziehung zwischen beiden war aber symbiotisch. Das zeigte sich darin, dass die protestantischen Internate im Laufe des 19. Jahrhunderts familiäre Organisationsmuster und Praktiken adaptierten, während sie zugleich zu »Dienstleistungsinstrumenten« für ausgewählte Familien wurden.¹⁸ Ihr Besuch sollte den Charakter der Söhne fördern und zugleich ihren sozialen Status sichern helfen.

Während Internate im Deutschen Reich und in Großbritannien in gleicher Weise die soziale Funktion von familialen »Dienstleistungsinstrumenten« erfüllten, besaßen sie im britischen Fall ohne Frage eine viel größere soziale Relevanz für die bürgerliche Erziehung insgesamt. Zwischen 25 und 40 % der Schüler höherer Schulen, so schätzt man, besuchten dort im 19. und frühen 20. Jahrhundert eine Internatsschule, während es zur selben Zeit in den Ländern des Deutschen Reichs vermutlich zwischen 5 und 8 % waren.¹⁹ Die Gründe für den Unterschied sind vielfältig: So schickte die englische Aristokratie ihre Söhne traditionell auf auswärtige Public

16 Zu denken ist an literarische Einlassungen wie *Jean-Jacques Rousseau*, *Émile ou de l'éducation*, Paris 1762, und *Johann W. Goethe*, *Wilhelm Meisters Wanderjahre* oder die *Entsagenden*, 1821/1829, aber auch an Schulen wie Christian Gotthilf Salzmanns 1784 gegründete Anstalt im thüringischen Schnepfenthal.

17 Zur Definition von »Internat« vgl. *Heinz-Elmar Tenorth*, Internate in ihrer Geschichte. Zur Historiographie einer Bildungswelt, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 65, 2019, S. 160–181, hier: S. 161.

18 *Herbert Kalthoff*, *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*, Frankfurt am Main 1997, S. 245. Zur Familialisierung von Internaten vgl. *Fabian Kessl/Sabine Reh*, Familialisierung pädagogischer Kontexte als Risikopotenzial für Gewalt? Ethnographische Beobachtungen zu Grenzen und Grenzüberschreitungen, in: *Sabine Andresen/Rudolf Tippelt* (Hrsg.), *Sexuelle Gewalt in Kindheit und Jugend*, Weinheim/Basel 2018, S. 149–161.

19 Zu den Zahlen vgl. *Schools Inquiry Commission*, Bd. 1: *Report of the Commissioners. Presented to Both Houses of Parliaments by Command of Her Majesty*, London 1868, Appendix V, 150, so-

Schools, in deren Umgebung sie Kost und Logis erhielten, und im Bemühen um sozialen Aufstieg eiferte das Bürgertum diesem Brauch nach. Weil der Staat sich zugleich mit Eingriffen in das weiterführende Schulsystem bis ins frühe 20. Jahrhundert zurückhielt, entwickelten sich die zu weiten Teilen über private Gebühren finanzierten Public Schools zu zentralen Ausbildungsstätten der bürgerlichen Mittel- und Oberschicht. Im Deutschen Reich bauten die Länder dagegen, ausgehend von Preußen, seit dem frühen 19. Jahrhundert ein Netz an städtischen Gymnasien aus, wodurch die Nachfrage nach privat geführten Internatsschulen gering blieb. Die unterschiedliche Entwicklung ist gleichwohl nicht, wie lange behauptet, auf eine grundsätzlich stärkere Familienbindung der deutschen Erziehung zurückzuführen, denn auch hierzulande mussten viele Schülerinnen und Schüler ihre Familien verlassen, um höhere Schulen zu besuchen. Sie kamen aber meist in privat geführten Pensionen oder Pensionaten unter.²⁰ Das galt für Mädchen in noch viel stärkerem Maße als für Jungen, weil sie aufgrund des mangelnden öffentlichen Bildungsangebots bis ans Ende des 19. Jahrhunderts oft in privaten Institutionen wie Töchterpensionaten erzogen wurden.²¹

Obwohl Internatsschulen während des 19. und frühen 20. Jahrhunderts eine unterschiedliche gesellschaftliche Relevanz in der Sozialisation von Jungen aus dem protestantischen Bürgertum in Großbritannien und im Deutschen Reich spielten, lässt sich an ihnen die Entwicklung der Charakterbildung dennoch vergleichen. Dafür spricht neben der bereits angeführten gleichen sozialen Funktion als familiäre »Dienstleistungsinstrumente«, dass Pädagoginnen und Pädagogen beider Länder in ihren Vorstellungen und Konzepten häufig und vielfach Bezug aufeinander nahmen. Im 19. Jahrhundert war es diesbezüglich üblich, dass führende Vertreter der höheren Schulbildung das jeweils andere Land besuchten, um sich über das Schulsystem zu informieren und dieses mit dem des eigenen Landes zu vergleichen. So reiste etwa Ludwig Wiese, der lange Jahre Referent im preußischen Kultusministerium war, im Jahr 1850 nach England, um die dortigen Public Schools zu studieren. Ähnlich hielt es später der englische Kulturkritiker Matthew Arnold, als er deutsche Schulen besuchte und sie mit seinen Erfahrungen aus Großbritannien verglich.²² Um die Jahrhundertwende überkamen selbst ernannte »Schulreformer« wie Hermann Lietz und Cecil Reddie, die infolge einer weitverbreiteten Kultur- und Gesellschaftskritik in beiden Ländern reihenweise Internate gründeten, solche bloß beobachtenden Begegnungen, indem sie sich regelmäßig in ihren Einrichtungen be-

wie *Ulrich G. Herrmann*, Die Alumnae und Internate in den Staaten des Deutschen Reiches im 19. Jahrhundert, in: *ders./Detlef K. Müller*, Regionale Differenzierung und gesamtstaatliche Systembildung. Preußen und seine Provinzen, Göttingen 2003, S. 15–74.

20 Zur unterschiedlichen Entwicklung vgl. *Detlef Müller/Fritz Ringer/Brian Simon* (Hrsg.), *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*, Cambridge 1987. Zu den deutschen Pensionaten vgl. *Carola Groppe*, Schülerpensionen. Ein unerforschter Gegenstand der deutschen Schul- und Jugendgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 67, 2021, S. 431–454.

21 Vgl. *Jacobi*, Mädchen- und Frauenbildung in Europa, S. 207–217.

22 Vgl. *David Phillips*, Beyond Travellers' Tales: Some Nineteenth-Century British Commentators on Education in Germany, in: *Oxford Review of Education* 26, 2000, S. 49–62. Die Eindrücke von Wiese finden sich in: *Ludwig Wiese*, *Deutsche Briefe über Englische Erziehung, nebst einem Anhang über Belgische Schulen*, Berlin 1852.

suchten und ihre Vorstellungen und Praktiken miteinander austauschten.²³ Sowohl im einen wie im anderen Fall ging es letztlich auch immer um die Frage, wie der Charakter der eigenen Schüler bestmöglich ausgebildet werden konnte. Die Antwort darauf fiel je nach Land und nach der Zeit, in der sie gegeben wurde, unterschiedlich aus.

II. Religiös-sittliche Charaktererziehung und das Primat bürgerlicher Moralität

»To speak of the formation of character, just and true though the words be, has a somewhat chilling sound. But [...] when we are thus brought as it were into His [God's] living presence [...] then whose heart does not burn within him.«²⁴ Mit diesen Worten wendete sich Charles Vaughan, Rektor der englischen Public School Harrow, im Dezember 1859 an seine Schüler und unterstrich damit, dass er Charakterbildung zuerst als religiöse Übung begriff; wobei er unter dem ›Charakter‹ jenen »unverwechselbaren Stempel« verstand, der all das Denken und moralische Verhalten eines »Mannes« prägte.²⁵ Vaughan, der kurz nach dieser Ansprache sein Amt als Rektor aufgeben musste, weil eine Affäre mit einem Schüler öffentlich zu werden drohte²⁶, stand mit seiner Sichtweise in der Tradition seines Lehrers Thomas Arnold. Dieser hatte sich als Schulleiter von Rugby, zusammen mit anderen Pädagogen seiner Zeit, seit den 1830er-Jahren darum bemüht, die traditionellen englischen Public Schools grundlegend zu reformieren. Arnolds zentrales Anliegen war es, die Qualität des Unterrichts zu verbessern und die Disziplin in der Internatserziehung zu stärken. In dieser Hinsicht hatten sich Public Schools wie Rugby und Harrow seit dem späten 18. Jahrhundert einen fragwürdigen Ruf erworben, denn es kam nicht nur regelmäßig zu äußerst gewalttätigen Schüleraufständen, sondern im Alltag war es gang und gäbe, dass Schüler von ihren Mitschülern tyrannisiert und brutal misshandelt wurden.²⁷ Arnold plante, dem Einhalt zu gebieten, indem er seine Schule neu organisierte: Statt in großen Einheiten wie Schlaf- und Speisesälen wurden die Schüler nun in einzelnen Häusern untergebracht, über die jeweils ein Lehrer und eine Hausdame die Aufsicht führten. Zugleich wurden ausgewählte ältere Schüler zu Präfekten ernannt und ihnen einige Aufsichts- und Kontrollpflichten in den Internatshäusern wie in der Schule übertragen. Der Schritt war Teil von Arnolds Versuch, zugleich Verhaltensänderungen unter den Schülern anzustoßen. Dazu sollte auch eine intensivere religiöse Praxis beitragen, die Arnold, der wie sämtliche Rektoren der Zeit anglikanischer Kleriker war, in Rugby durchzusetzen bemüht war.

23 Vgl. *Andreas Lischewski/Janne Fengler*, *New Schools – Écoles Nouvelles – Landerziehungsheime. Zum historischen Auftakt reformpädagogisch motivierter Schulversuche*, in: *Heiner Barz* (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*, Wiesbaden 2018, S. 229–241.

24 *Charles J. Vaughan*, *Memorials of Harrow Sundays. A Selection of Sermons Preached in the Chapel of Harrow School*, Cambridge 1859, S. 487.

25 Ebd., S. 484.

26 Vgl. *Christopher Tyerman*, *A History of Harrow School 1324–1991*, Oxford 2000, S. 275–283.

27 *John Chandos*, *Boys Together. English Public Schools 1800–1864*, London 1984, S. 167–195.

»Godliness and good learning« (»Gottesfurcht und Lerneifer«), so war er wie viele seiner Zeitgenossen überzeugt, waren zwei Seiten derselben Medaille.²⁸

Arnolds Reformen, deren Erfolge in der Praxis heute angezweifelt werden²⁹, stehen nicht für sich, sie sind im Kontext des wachsenden Interesses von bürgerlichen Familien zu sehen, ihre Söhne zusammen mit dem Nachwuchs der Gentry in den Public Schools ausbilden zu lassen. Die gemeinsame Sozialisation diente dem Wunsch nach sozialem Aufstieg, konfrontierte das Bürgertum aber gleichzeitig direkt mit aristokratischen Erziehungsvorstellungen, die die Entwicklung eines mutigen und kühnen, letztlich ritterlichen Charakters zum Ziel hatten und körperliche Fähigkeiten wie Geschicklichkeit, Kraft und Standhaftigkeit in den Mittelpunkt stellten.³⁰ Dagegen war die bürgerliche Erziehung auf die intellektuelle Selbstständigkeit, das Verantwortungsbewusstsein und den Leistungswillen des Einzelnen ausgerichtet und hob daher auf die Bedeutung der Verstandesbildung sowie der moralischen Erziehung ab. Indem Arnold und andere Reformer der Zeit diesen Wertekanon in den Public Schools zu verankern versuchten, sind sie als Teile jener bürgerlichen Distinktionsbestrebungen anzusehen, die zur gleichen Zeit in den Kampagnen gegen die aristokratische Tradition des Duells zum Ausdruck kamen.³¹ Sie unterschieden sich darin letztlich kaum von den Denkerinnen und Denkern der Aufklärung, die den gebildeten Charakter des Bürgers ebenfalls in einen scharfen Gegensatz zu einem als körperaffin und zugleich verkommen beschriebenen Adel gesetzt hatten. Im Gegensatz zu den Aufklärern unterstrichen Arnold und seine Kollegen jedoch die religiös-sittliche Verankerung der Charakterbildung, was nicht nur ihrer klerikalen Herkunft geschuldet war, sondern auch dem allgemeinen religiösen Aufschwung der Zeit. Mit ihren Überlegungen erlangten sie über Großbritannien hinaus, wo die Public Schools zu einer Art Fixstern der höheren Bildung wurden, Bedeutung, wie die Beschäftigung von Ludwig Wiese mit der Charakterbildung von Arnold veranschaulicht.³²

Die bürgerlich-moralische Charakterbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zielte nicht nur auf eine soziale Abgrenzung gegenüber der Aristokratie, sondern auch gegenüber unterprivilegierten Schichten ab. Das wird beispielsweise deutlich, wenn Thomas Arnold seine Schüler wiederholt vor »Müßiggang« (*idleness*) und »Zerstreuung« (*dissipation*) warnte, die unweigerlich zu einem Umgang

28 Vgl. *David Newsome*, *Godliness and Good Learning. Four Studies on a Victorian Ideal*, London 1961.

29 Vgl. *Fabrice Neddham*, *Constructing Masculinities under Thomas Arnold of Rugby (1828–1842): Gender, Educational Policy and School Life in an Early-Victorian Public School*, in: *Gender and Education* 16, 2004, S. 303–326.

30 Vgl. *George L. Mosse*, *The Image of Man. The Creation of Modern Masculinity*, New York/Oxford 1996, S. 17–24.

31 Vgl. *Margery Masterson*, *Dueling, Conflicting Masculinities, and the Victorian Gentleman*, in: *Journal of British Studies* 56, 2017, S. 605–628. Dass die Aristokratie ihrerseits den ›Charakter‹ als Distinktionsmerkmal wählte, zeigen am Beispiel des deutschen Adels *Funck/Malinowski*, »Charakter ist alles!«.

32 Vgl. *Wiese*, *Deutsche Briefe über Englische Erziehung*, S. 41–52. Zur deutschen Rezeption von Arnold vgl. *Jürgen Oelkers*, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim/München 2005 (zuerst 1996), S. 54.

mit Menschen aus der »unteren«, »schlechten« Gesellschaft führen würden.³³ Noch greifbarer als in der Internatserziehung kam das bürgerliche Bedürfnis nach sozialer Distinktion nach ›unten‹, das stets mit der Angst vor dem eigenen Abstieg und der Auflösung von bürgerlichen Gesellschaftsstrukturen wie der Familie verbunden war, in den Armen- und Fürsorgedebatten des frühen 19. Jahrhunderts zum Vorschein. Sie führten unter anderem zu der Gründung von Heimen, in denen Kinder aus benachteiligten Schichten fernab ihrer primären sozialen Umgebung sozialisiert werden sollten. Solche Einrichtungen gab es in Großbritannien ebenso wie in den deutschen Ländern. Sie teilten als Institutionen zentrale Eigenschaften mit Internaten, wie den Umstand, dass Unterricht und Unterbringung am selben Ort stattfanden. Zugleich unterschieden sie sich von ihnen durch ihre soziale Klientel sowie eine Erziehung, die noch stärker auf Disziplin und Kontrolle sowie auf religiös-moralische Charakterbildung angelegt war. Im Deutschen Reich lässt sich das exemplarisch am Rauhen Haus belegen, das der evangelische Geistliche und Nestor der Inneren Mission, Johann Hinrich Wichern, im Jahr 1833 in Hamburg gegründet hatte. Das christliche ›Rettungsdorf‹ hatte zum Ziel, Kindern aus prekären Lebensverhältnissen eine ›ganzheitliche‹ Erziehung zukommen zu lassen, die ihnen später ein moralisch gefestigtes, ›bürgerliches‹ Leben ermöglichen sollte. Wie wichtig für Wichern hierbei die religiös-sittliche Charakterbildung war, zeigt sich in den Jahresberichten des Rauhen Hauses, in denen er sich gleichzeitig sehr detailreich über die soziale Herkunft der einzelnen Kinder und ihre persönlichen charakterlichen ›Defizite‹ ausließ.³⁴ Um Letzteren zu begegnen, erfolgte die Erziehung in ›Familienhäusern‹, in denen mehrere Kinder mit einem Hausvater und seiner Frau zusammenlebten; ein Modell, mit dem Wicherns Rauhes Haus – trotz der Vorwürfe religiöser Indoktrination und einzelner (sexualisierter) Gewalt, die seit den 1870er-Jahren in Hamburg aufkamen – ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zum Vorbild für Internatsneugründungen im gesamten Deutschen Reich wurde.³⁵

In der Erziehung von deutschen Traditionsinternaten wie den sächsischen Landesschulen war die religiös-sittliche Charakterbildung im 19. Jahrhundert ebenfalls ein zentrales Thema. Es war dort aber weder mit tiefgreifenden Reformen wie in Großbritannien noch mit der Einführung neuer familialer Organisationsstrukturen verknüpft, was zum einen an der relativ homogenen Schülerschaft lag, die sich fast ausschließlich aus bürgerlichen Schichten rekrutierte³⁶, und zum anderen an einem starken institutionellen Beharrungsvermögen. Dass Vertreter deutscher Internate wie der Rektor der Landesschule Pforta, Carl Kirchner, dennoch die Notwendigkeit verspürten, wiederholt zu betonen, dass ihre Anstalten der »Sitten- und Cha-

33 Hier: *Thomas Arnold*, *Christian Life, Its Hopes, Its Fears, and Its Close*. Sermons, Preached Mostly in the Chapel of Rugby School, London 1843, S. 69.

34 *Hans-Walter Schmuhl*, *Senfkorn und Sauerteig. Die Geschichte des Rauhen Hauses zu Hamburg 1833–2008*, Hamburg 2008, S. 46.

35 Vgl. *Herrmann*, *Die Alumnote und Internate in den Staaten des Deutschen Reiches im 19. Jahrhundert*, S. 32–37.

36 In den sächsischen Landesschulen zum Beispiel machte der Anteil von Söhnen aus mittleren und gehobenen bürgerlichen Schichten rund 90 % der Schüler aus, der der adligen lediglich zwischen 1 und 10 %, mit abnehmender Tendenz, vgl. *Jonas Flöter*, *Eliten-Bildung in Sachsen und Preußen. Die Fürsten- und Landesschulen Grimma, Meißen, Joachimsthal und Pforta (1868–1933)*, Köln/Weimar etc. 2009, S. 414–424.

rakterbildung« dienten, hing dagegen eng mit der Konkurrenzsituation zur bürgerlichen Familie zusammen.³⁷ Denn im Gegensatz zu England war nicht nur die soziale Relevanz von Internatsschulen im Deutschen Reich geringer, viele bürgerliche Eltern sahen die Familie mit all ihren Mängeln als die eigentliche »Schule des Charakters« an.³⁸ Dass diese Sichtweise unter deutschen Erziehern verstärkt in die Kritik geriet, zeigen die Schlüsse, die Ludwig Wiese im Anschluss an seine Englandreise in Hinblick auf die erfolgreiche Charaktererziehung der Public Schools bei gleichzeitiger Kritik an deutschen Schulen und Familien zog. Er war überzeugt, dass »durch den charakterbildenden Einfluß ihrer Alumnate« die »Engländer« »eine gedeihliche Atmosphäre« für »Disciplin« und »Gehorsam« schaffen würden, während »die deutsche Familie mehr und mehr die Kraft und die Liebe [für die Erziehung] verloren« habe.³⁹ In dasselbe Horn blies in den 1880er-Jahren die westfälische Versammlung der Gymnasialdirektoren, die sich angesichts des sittlich-moralischen Verfalls, der angeblich mit der Unterbringung höherer Schüler in privaten Pensionen einherging, für den Ausbau von Internaten aussprach. Sie griff damit eine Forderung von Vertretern der sogenannten Familienalumnate auf, die im Anschluss an die Überlegungen von Johann Wichern seit der Mitte des 19. Jahrhunderts als internatsartige Einrichtungen in zahlreichen protestantischen Gegenden gegründet worden waren.⁴⁰

Die zitierten Beispiele belegen, dass Charakterbildung in den Vorstellungen von Erziehern aus dem deutschen protestantischen Bürgertum bis zum Ende des 19. Jahrhunderts stets (auch) mit der Vorstellung von (religiöser) Sittlichkeit verbunden und auf die Distinktion gegenüber einem nicht bürgerlichen Charakter angelegt war. Dass zusätzlich immer auch andere Töne angeschlagen werden konnten, lässt sich wiederum an einem Beispiel aus dem Internat Schulpforta veranschaulichen. Dort unterstrich Christian Muff, Rektor von 1899 bis 1911 und selbst ein tiefreligiöser Mensch, in einer Festansprache im Jahr 1903, dass der Erfolg von Charakterbildung nie nur »von sittlichen Anregungen, die in den Lehrstunden, im Gebet und im Gottesdienst angegeben werden«, abhängig sei, sondern eben auch von der »streng geregelte[n] Zucht«, wie sie gerade im Internat vorherrsche. »[H]ier muß ein jeder«, so betonte er, »sich unterordnen und stramm Gehorsam leisten [...]«. ⁴¹ Die in Muffs Äußerungen zutage tretende Vorstellung, dass die Charakterbildung stets auch der

37 Carl Kirchner, Die Landesschule Pforta in ihrer geschichtlichen Entwicklung seit dem Anfange des XIX. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart, Naumburg 1843, S. 20.

38 Eduard Flashar, Art. Pensionat, in: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, Bd. 5, hrsg. v. Karl A. Schmid, Gotha 1883 [zuerst 1866], S. 736–750, hier: S. 737. Eine hervorragende Übersicht über die deutsche und britische Erziehung bietet trotz einzelner Mängel Gunilla-Friederike Budde, Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840–1914, Göttingen 1994.

39 Wiese, Deutsche Briefe über Englische Erziehung, S. 47 f.

40 Vgl. Fürsorge der Schule für auswärtige Schüler und das Alumnats- und Pensionswesen (Referat und Co-Referat), in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 33, 1889, S. 142–168. Zu den Familienalumnaten vgl. Herrmann, Die Alumnate und Internate in den Staaten des Deutschen Reiches im 19. Jahrhundert, S. 32–37.

41 Chronik, in: Jahresbericht über die Königliche Landeschule Pforta von Ostern 1903 bis Ostern 1904, Naumburg 1904, S. 19–27, hier: S. 24. Zu Muff vgl. Bruno Kaiser, Christian Muff, in: Neue Jahrbücher für Pädagogik 14, 1911, S. 457–474.

körperlichen Erziehung, im vorliegenden Fall in Form von (körperlicher) Zucht, von Strenge und Disziplin, bedurfte, war letztlich nicht neu. Die Gleichsetzung von Charakter- und Körpererziehung gewann aber, wie im Folgenden gezeigt wird, im Laufe der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an Einfluss, wobei es zugleich zu einer Akzentverschiebung kam, und zwar in Großbritannien zunächst in stärkerer Form als im deutschsprachigen Raum. Und obwohl im Vereinigten Königreich eine körperbezogene Charakterbildung in den Public Schools zum Ende des 19. Jahrhunderts dominant war, finden sich dennoch auch dort weiterhin Beispiele, in denen eine enge Verknüpfung zu einer (religiösen) Moralität zum Ausdruck kommt. So pries James Welldon, Schulleiter von Harrow zwischen 1885 und 1898 und später Bischof von Kalkutta, in seinen Erinnerungen aus dem Jahr 1915 »the combination of high intellectuality with profound and reverent spirituality« als den besten menschlichen Charakter; eine Beschreibung, die er wohl nicht zuletzt auf seine eigene Person gemünzt begriff.⁴²

III. Körpererziehung als Charakterbildung

Die Überzeugung, dass die Erziehung insbesondere von Jungen und jungen Männern stets auch der Charakterbildung dienen sollte, fand am Ende des 19. Jahrhunderts vehement den Zuspruch von bürgerlichen Erzieherinnen und Erziehern, von Eltern und den Jugendlichen selbst, wie die eingangs aufgelisteten Beispiele von Studentenverbindungen, Turnvereinen und Jugendgruppen belegen. In ihren Vorstellungen von Charaktererziehung traten allerdings in der Regel religiös-sittliche Bezüge zugunsten einer engen Verknüpfung mit der körperlichen Entwicklung der Person zurück. Der Wandel kann in den Kontext weitreichender gesellschaftlicher Veränderungen der Zeit gestellt werden, darunter der Säkularisierung breiter bürgerlicher Schichten sowie der Verwissenschaftlichung sozialer Vorstellungswelten. Beides spiegelte sich in den Werken der Charakterkunde wider, deren Vertreterinnen und Vertreter sich seit den 1860er-Jahren zum Ziel gesetzt hatten, eine wissenschaftliche Typologie menschlicher Charaktere zu entwickeln.⁴³ Trotz des Anspruchs auf Neuartigkeit stützte sich die Charakterologie letztlich in weiten Teilen auf Ansichten, die von bürgerlichen Denkerinnen und Denkern wie Wilhelm von Humboldt seit dem Ende des 18. Jahrhunderts vertreten worden waren.⁴⁴ Sie fanden zum Beispiel in der erwähnten Vorstellung von »Geschlechtscharakteren« Ausdruck, die gleichzeitig als Beleg dienen kann, dass der Charakter einer Person in der bürgerlichen Vorstellungswelt immer schon mit seiner Körperlichkeit zusammengedacht wurde.⁴⁵ Dass der Zusammenhang gerade am Ende des 19. Jahrhunderts stärker als zuvor betont wurde, lässt sich nicht allein auf die aufgezeigten gesellschaftlichen Veränderungen zurückführen und ist daher erklärungsbedürftig. In der Tat zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass der Aufstieg eines stark kör-

42 James Welldon, *Recollections and Reflections*, London 1915, S. 54.

43 So zum Beispiel der Philosoph Julius Bahnsen in seinen Werken, vgl. Georg Kerschensteiner, *Charakterbegriff und Charaktererziehung*, Leipzig/Berlin 1929 (zuerst 1912), S. 59–65.

44 Vgl. Tschong, *Charakter und Bildung*.

45 Vgl. Hausen, *Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere«*.

perbezogenen Konzepts von Charakterbildung in enger Verbindung zu einem zeitgenössischen Krisenempfinden stand, in dem – befeuert durch Konflikte zwischen den Generationen – gängige Vorstellungen von männlicher Bürgerlichkeit infrage gestellt und neue zu etablieren versucht wurden.⁴⁶

Wie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Vorstellungen von einer körperzentrierten Charakterbildung allmählich religiös-sittliche Vorstellungen ablösten, lässt sich am Beispiel der englischen Public Schools präzise nachzeichnen. Sie waren, wie gezeigt wurde, seit den 1830er-Jahren von Thomas Arnold und anderen Rektoren grundlegend reformiert worden, wobei als zentrales Ziel ausgegeben wurde, die Jungen in einer religiös begründeten Moralität zu erziehen. Körperliche Verausgabung spielte dagegen in den Überlegungen von Arnold und seinen Zeitgenossen eine nachgeordnete Rolle, obwohl Mannschaftsspiele und Sport an den Internatsschulen traditionell ausgeübt wurden. Erst einzelne Schulleiter der nachfolgenden Generation wie George Cotton in Marlborough und Charles Vaughan in Harrow begannen damit, Körpererziehung gezielt einzusetzen. Sie waren überzeugt, dass Sport sowohl der moralischen Entwicklung des Einzelnen als auch der Disziplin an der Schule dienlich sei.⁴⁷ Diese Ansicht führte in den folgenden Jahrzehnten dazu, dass Mannschaftssportarten wie Cricket oder Rugby im Schulcurriculum einen dominierenden Platz einnahmen und die körperliche Leistung eines Schülers zunehmend mehr als seine intellektuelle wertgeschätzt wurde. Das war auch deshalb möglich, weil viele Väter und Söhne das als »Athletizismus« bezeichnete Phänomen unterstützten und die Etablierung entsprechender Schulpläne sogar in manchen Fällen gegen den Widerstand von Rektoren und Schulgremium durchsetzten.⁴⁸ Den Skeptikern bot sich mit der zeitgenössischen Vorstellung von einer *Muscular Christianity*, wie sie beispielsweise der Theologe Charles Kingsley vertrat, zugleich eine Erzählung an, die sie mit der Entwicklung versöhnen konnte. Sie entfaltete eine breite Wirkung durch den 1857 von Thomas Hughes veröffentlichten Internatsroman »Tom Brown's Schooldays«, der ersichtlich Arnolds Rugby zum Vorbild hatte, die dortige Erziehung entgegen den historischen Umständen aber als körper- und sportzentriert beschrieb. Das Werk zählte bald zu den populärsten der englischen Jugendliteratur und prägt das Bild der Public Schools bis heute.⁴⁹

Die Akzentuierung der Charakterbildung als Körpererziehung ging mit neuen Vorstellungen einher, nach denen sich der Charakter des *English Gentleman* durch Fitness, Begeisterung für den fairen Wettkampf und Abenteuerlust auszeichnete.

46 Zur »Krise« bürgerlicher Männlichkeit um 1900 vgl. *Michael S. Kimmel*, The Contemporary »Crisis« of Masculinity in Historical Perspective, in: *Harry Brod* (Hrsg.), *The Making of Masculinities. The New Men's Studies*, Boston 1987, S. 121–153, sowie *Claudia Opitz-Belakhal/Christa Hämmerle* (Hrsg.), *Krise(n) der Männlichkeit?*, Köln/Weimar etc. 2008.

47 Vgl. *James A. Mangan*, *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School. The Emergence and Consolidation of an Educational Ideology*, Cambridge 1981, insb. S. 22–34.

48 Vgl. *Rob Boddice*, *In Loco Parentis? Public-School Authority, Cricket and Manly Character, 1855–62*, in: *Gender and Education* 21, 2009, S. 159–172.

49 Eine frühe Dekonstruktion von Hughes' Arnold-Bild findet sich in: *William E. Winn*, *Tom Brown's Schooldays and the Development of »Muscular Christianity«*, in: *Church History* 29, 1960, S. 64–73. Zur Diskussion vgl. ferner *Neddham*, *Constructing Masculinities under Thomas Arnold of Rugby. Zum Phänomen des »Muscular Christianity« und zu Charles Kingsley* vgl. *Newsome*, *Godliness and Good Learning*, S. 195–238.

Sie unterschieden sich erkennbar von älteren Auffassungen, die stärker den Intellekt, die religiöse Moralität und Häuslichkeit des bürgerlichen Mannes unterstrichen. Die Abgrenzung war Teil eines Generationenkonflikts innerhalb des englischen Bürgertums und mit ihrer Kritik an den älteren Idealen adressierten die Verfechter der körperbezogenen Charakterbildung zugleich eine vermeintliche ›Krise‹ von bürgerlicher Männlichkeit. Sie zeigte sich, so waren die Kritiker der Meinung, unter anderem darin, dass die britische Armee nicht in der Lage schien, die verschiedenen Konflikte im Empire mit ›männlicher‹ Härte zu lösen.⁵⁰ Darüber hinaus kam sie nach ihrem Urteil in der öffentlich zur Schau gestellten Homosexualität von Männern wie Oscar Wilde zum Ausdruck, deren deviante Männlichkeiten sie ebenso wie eine allgemeine Effeminisierung des bürgerlichen Mannes auf den starken Einfluss der Mütter auf ihre Söhne zurückführten. Dagegen hoben sie den Wert der Erziehung in den Public Schools hervor, die auf körperliche und charakterliche Abhärtung angelegt sei.⁵¹ Während die körperbezogene Charakterbildung von Jungen zu bürgerlichen ›Männern‹ offenkundig darauf angelegt war, die Distinktion zwischen den (beiden) Geschlechtern herauszustreichen, wurden soziale Unterschiede, die vormals oft betont wurden, stark nivelliert. So griff das Ideal des neuen Gentleman mit Vorstellungen von Antiintellektualismus, Mut und Ritterlichkeit ursprünglich aristokratische Charakterzüge auf und erleichterte zusätzlich die zunehmende Verschmelzung von adligen und bürgerlichen Schichten; ein Vorgang, der nicht nur der gefestigten Stellung des Bürgertums innerhalb des Königreichs, sondern vor allem der erfolgreichen Expansion des britischen Empire geschuldet war.⁵² Die Grenzen zu sozial unterprivilegierten Schichten wurden infolge dieser Entwicklung zwar nicht aufgehoben, aber es zeigten sich deutliche Bemühungen, das Ideal des Gentleman, beispielsweise über die Einführung traditioneller Public-School-Sportarten in den Volksschulen, auch in der Arbeiterschicht populär zu machen und sie darüber in die bürgerliche Gesellschaft zu integrieren; ein Vorhaben, das später noch im Zusammenhang mit der wachsenden Bedeutung nationaler Charakterzuschreibungen zu betrachten sein wird, das aber angesichts der zunehmend positiven Selbstidentifikation der Arbeiter mit ihrer Schichtenzugehörigkeit in der Praxis kaum Auswirkungen hatte.⁵³

Für die traditionellen deutschen Internatsschulen lässt sich kein vergleichbar grundstürzender Wandel der Charakterbildung im Ausgang des 19. Jahrhunderts wie im Fall der englischen Public Schools ausmachen. Sie waren wie die sächsischen Landesschulen als humanistische Gymnasien protestantischer Prägung in der Regel viel stärker auf die religiös-sittliche und intellektuelle Ausbildung ausge-

50 Vgl. *Masterson*, *Dueling, Conflicting Masculinities*, S. 616 f. Zum Zusammenhang von ›Männlichkeit‹ und *Empire* vgl. ferner *John Tosh*, ›A Fresh Access of Dignity‹: Masculinity and Imperial Commitment in Britain, 1815–1914, [1999], URL: <<https://phambo.wiser.org.za/files/seminars/Tosh.pdf>> [10.7.2022].

51 Vgl. *John Tosh*, *A Man's Place. Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*, New Haven/London 1999, S. 102–122. Zu Wilde vgl. *Dominic Janes*, *Picturing the Closet. Male Secrecy and Homosexual Visibility in Britain*, Oxford 2015, S. 101–105.

52 Vgl. *James A. Mangan*, ›Manufactured‹ Masculinity. Making Imperial Manliness, Abingdon 2014.

53 Vgl. *James A. Mangan/Colm Hickey*, *Athleticism in the Service of the Proletariat: Preparation for the English Elementary School and the Extension of Middle-Class Manliness*, in: *James A. Mangan*, *Making European Masculinities. Sport, Europe, Gender*, London 2000, S. 112–139.

richtet, die sie ferner im Zuge des deutschen Schulstreits vehement verteidigten. Dennoch bezeugen Aussagen, wie die des Pfortner Direktors Christian Muff, der in seiner Festrede von 1903 mit Blick auf die Internatserziehung betonte: »Die streng geregelte Zucht [...] beugt auch den widerstrebendsten Nacken [...]«⁵⁴, dass auch im Deutschen Reich die Charakterbildung stets unter dem Aspekt der – hier freilich repressiven – Körpererziehung verhandelt wurde. Dass dieses Verhältnis ebenfalls Veränderungen unterworfen war und aktive anstelle von repressiver Körpererziehung an Einfluss gewann, zeigte sich am Beispiel von Schulpforta. Dort wurde der sportlichen Betätigung der Schüler wie dem traditionellen Schwimmen in der nahen Saale und dem Turnen, das aufgrund persönlicher Kontakte zu Friedrich Ludwig Jahn sehr früh praktiziert wurde, wie in allen höheren Schulen in Preußen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mehr Gewicht beigemessen und ab 1854 wurde die Teilnahme für alle Schüler zur Pflicht.⁵⁵ Trotz der Entwicklung ist allerdings nicht zu verkennen, dass der eigentliche Wandel hin zu einer körperbezogenen Charaktererziehung, wie ihn Ludwig Wiese in seinen bereits öfters zitierten kritischen Einlassungen schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts gefordert hatte, zunächst in viel stärkerem Maß außerhalb des Schulsystems stattfand, besonders in Turnvereinen und Studentenverbindungen. Über die Letztgenannten fand die Vorstellung wiederum subkutan Eingang in die höheren Schulen, an denen die Schüler das Verhalten und den Charakter von Studenten in Schülervereinigungen zu kopieren trachteten. Schulbehörden und Schulleitungen waren diese Vereinigungen ein Dorn im Auge, weshalb sie sie vehement verboten und zu unterdrücken versuchten.⁵⁶

Einen »Siegesszug« feierte die körperbezogene Charakterbildung in der (höheren) deutschen Schulerziehung letztlich erst in breitem Maße durch die Gründung einer Reihe von neuen Schulen, die sich ab dem letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts der »Reform« des bestehenden Erziehungssystems verschrieben hatten und von denen viele als Internate organisiert wurden. Solche »Reform«-Schulgründungen gab es auch in Großbritannien, wo sie sich vor allem gegen den inzwischen überbordenden Athletizismus der Public Schools richteten, in deren Tradition sich die große Mehrheit der neuen Einrichtungen aber dennoch verstand. Im Deutschen Reich dagegen standen selbst ernannte »Reformpädagoginnen« und »-pädagogen« wie Hermann Lietz, Paul und Edith Geheeb sowie Gustav Wyneken den existierenden höheren Schulen und besonders den Gymnasien ablehnend gegenüber, deren Unterricht sie als zu monoton und »kopflastig« verurteilten. In ihren eigenen Einrichtungen zielten sie dagegen auf eine möglichst »ganzheitliche« Erziehung der Kinder und Jugendlichen ab, die intellektuelle und moralische, ebenso wie Körper- und Charak-

54 Chronik, in: Jahresbericht über die Königliche Landesschule Pforta von Ostern 1903 bis Ostern 1904, Naumburg 1904, S. 19–27, hier: S. 24.

55 Vgl. *Wolfgang Pahncke*, Die Entstehung und Entwicklung der Leibesübungen und der Körpererziehung in der Fürsten- und Landesschule Schulpforta, Rostock 1956, insb. S. 27–100.

56 Vgl. *Max Nath*, Schülerverbindungen und Schülervereine. Erfahrungen, Studien und Gedanken, Leipzig/Berlin 1906. Für Schulpforta vgl. *Flöter*, Eliten-Bildung in Sachsen und Preußen, S. 283–286.

terbildung umfasste.⁵⁷ Obwohl die historische Forschung inzwischen hinlänglich die Diskrepanzen zwischen Ideal und Praxis der neuen Pädagogik herausgestellt und Kontinuitäten gegenüber dem staatlichen Schulsystem betont hat⁵⁸, lässt sich doch gerade in Hinblick auf eine körperbezogene Charakterbildung ein qualitativer Unterschied verzeichnen. Das bestätigt das Beispiel von Hermann Lietz, der ins Zentrum der Erziehung in seinen Landerziehungsheimen die Charakterbildung stellte, unter der er die »Entwicklung aller Seiten, aller Kräfte, Sinne, Organe, Glieder und guten Triebe der kindlichen Natur« verstand.⁵⁹ In der Praxis manifestierte sich dieser Anspruch darin, dass die Schüler neben dem Unterricht die Möglichkeit hatten, handwerklichen Tätigkeiten und Sport nachzugehen, und das Gemeinschaftsleben im engen Verbund mit den Lehrern stattfand. Der vertraute Umgang miteinander eröffnete fraglos zusätzliche Chancen, die Charakterbildung der Schüler zu beeinflussen, bot aber, wie wir inzwischen hinreichend wissen, auch neue Möglichkeiten für Grenzüberschreitungen und Missbrauch.

IV. Nationalcharaktere und Persönlichkeitsentwicklung

Die Vorstellung, Körpererziehung sei entscheidend für eine günstige Charakterbildung von Kindern und Jugendlichen, war unter Pädagoginnen und Pädagogen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts weitverbreitet. Davon zeugen die zitierten Erinnerungen des Historikers George L. Mosse ebenso wie zahlreiche Äußerungen von deutschen und britischen Erzieherinnen und Erziehern sowohl aus der Internats- als auch der allgemeinen Schulbildung.⁶⁰ Das Konzept war weit über den Bereich der protestantisch-bürgerlichen Bildung hinaus populär und fand beispielsweise Niederschlag in der katholischen Erziehungsliteratur.⁶¹ Zwei Entwicklungen lassen sich in diesem Kontext beobachten, die schließlich den Umgang mit dem Konzept in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts prägen sollten, und zwar im deutschen Sprachraum signifikant anders als in Großbritannien. Zum einen wurden (vermeintliche) nationale Eigenheiten von Charaktererziehung verstärkt und in Abgrenzung zueinander herausgestellt. Eine solche stereotype Zuschreibung findet sich mustergültig in den Memoiren von Mosse, nach denen die deutsche Erziehung

57 Vgl. *Oelkers*, Reformpädagogik. Zur Kritik an der mangelnden Charaktererziehung vgl. *Bernd Zy-mek*, Schulen, in: *Dieter Langewiesche/Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, München 1989, S. 155–208, hier: S. 161.

58 Zur kritischen Einordnung der »Reformpädagogik« vgl. *Wolfgang Keim/Ulrich Schwerdt/Sabine Reh* (Hrsg.), Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse, Bad Heilbrunn 2016.

59 *Hermann Lietz*, Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?, Berlin 1897, S. 138. Lietz verarbeitet in dem halbromanhaften Werk die Erfahrungen, die er während seines einjährigen Aufenthalts in einer englischen »Reform«-Schule gemacht hat.

60 Vgl. hier zum Beispiel *Friedrich Paulsen*, Moderne Erziehung und geschlechtliche Sittlichkeit. Einige pädagogische und moralische Betrachtungen für das Jahrhundert des Kindes, Berlin 1908, S. 20, und *Cyril Norwood*, The English Tradition of Education, London 1929, S. 102–104.

61 Als ein Beispiel von vielen vgl. *Lorenz Radlmaier*, Das Internat als Erziehungsanstalt, in: Blätter für Anstaltspädagogik 8, 1918, S. 81–84.

mit Disziplin und Drill auf einen »soldatischen Charakter« angelegt gewesen sei, während die englische durch freiwilliges Gemeinschaftsspiel darauf abzielte, die Jungen zu freien und verantwortungsbewussten ›Bürgern‹ zu formen.⁶² Zum anderen wurde das Konzept um die Jahrhundertwende von Vertreterinnen und Vertretern der Entwicklungspsychologie wie dem US-amerikanischen Jugendforscher G. Stanley Hall aufgegriffen, was langfristig dazu führte, dass Charakterbildung ›verwissenschaftlicht‹ und als ein Aspekt der individuellen Persönlichkeitsentwicklung betrachtet wurde.⁶³

Die Annahme, dass die Zugehörigkeit eines Menschen zu einer Nation mit spezifischen Charaktereigenschaften und einer bestimmten Charakterbildung einherginge, war zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht neu, erfuhr aber in den Jahren vor, während und nach dem Ersten Weltkrieg neuen Aufschwung. Das Thema war auch in der bürgerlichen Internatserziehung stets virulent gewesen, wie eine Predigt von Thomas Arnold vom April 1842 bezeugt, in der er sich vor den Schülern von Rugby über die Rolle englischer Schulen in der Ausprägung des »national character« ausließ.⁶⁴ Ähnlich äußerte sich Ludwig Wiese in seinem Reisebericht, in dem er den englischen Männern ein »offenes, freies, aufrichtiges Wesen, Freimüthigkeit und Entschlossenheit« zusprach und dieses auf die Erziehung in den Public Schools zurückführte.⁶⁵ Dass solche Zuschreibungen schon in ihrer Zeit Idealen oder besser Stereotypen entsprachen, muss an dieser Stelle nicht begründet werden, ebenso wenig, dass sie sich mit der Zeit ändern konnten. Letzteres zeigte sich deutlich am Wandel, den das Ideal des *English Gentleman* in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchlaufen hat. Im frühen 20. Jahrhundert finden sich solche nationalen Charakterklischees vermehrt in den Texten von Pädagoginnen und Pädagogen traditioneller wie von ›Reform‹-Internaten, wo sie dazu dienten, sowohl sich selbst als auch die jeweils ›anderen‹ zu beschreiben. Englische Schulmänner priesen in diesem Zusammenhang den mutigen und wetteifernden Charakter ihrer Landsleute, der ihnen in den Public Schools von Kindesbeinen beigebracht werde, während sie zum Beispiel deutschen Jungen unterstellten, aufgrund einer übermäßigen Geisteserziehung zu schnell zu altern.⁶⁶ Deutsche ›Reformpädagog‹ wie Hermann Lietz verstanden die englischen Internate dagegen häufig als Vorbild und setzten sich selbst zum Ziel, ihre Kinder »zu harmonischen, selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind [...]« zu erziehen.⁶⁷

Die ›Nationalisierung‹ der Charakterbildung stand fraglos in einem engen Zusammenhang mit dem seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert sich verschärfenden Konkurrenzverhältnis europäischer Staaten. Sie lässt sich in der Erziehung aller

62 *Mosse*, Aus großem Hause, S. 82–117 passim.

63 Vgl. *G. Stanley Hall*, *Adolescence. Its Psychology and Its Relation to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, Bd. 2, New York 1904, insb. S. 40–95.

64 Vgl. *Arnold*, *Christian Life*, S. 403. Vgl. ferner *Mandler*, *The English National Character*.

65 *Wiese*, *Deutsche Briefe über Englische Erziehung*, S. 15.

66 Vgl. *Cyril Norwood/Arthur Hope*, *The Higher Education of Boys in England*, London 1909, S. 112 f.

67 Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheims von Dr. H. Lietz bei Ilsenburg im Harz, in: D.L.E.H. *Das erste u. zweite Jahr im Deutschen Land-Erziehungsheim bei Ilsenburg in den Jahren 1898/99 von Hermann Lietz*, Leipzig 1910 (zuerst 1898/1899), S. 6–11, hier: S. 6.

untersuchten Internate beobachten, wenn es auch im Einzelnen sehr große Unterschiede gab, die im Wesentlichen auf die gesellschaftspolitischen Überzeugungen zurückzuführen sind, die den Schulen jeweils zugrunde lagen. Im Deutschen Reich beispielsweise verfolgten die sächsischen Landesschulen in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg eine Charakterbildung, die neben der körperlichen Ausbildung weithin stark von protestantisch-humanistischen Elementen geprägt war. Der neue Pfortner Rektor Wilhelm Bruns unterstrich dementsprechend in seiner Einführungsrede vom September 1911: »Ihr sollt heranwachsen zu christlichen Charaktere[n] [...]. Aber nicht nur zu charakterfesten Christen sollen wir euch erziehen, sondern auch zu tüchtigen Männern. Ihr sollt Führer des Volkes werden.«⁶⁸ Die Schlussbemerkung deutet eine Offenheit von Bruns gegenüber national-völkischen Überlegungen an, die jedoch in der Erziehung von Pforta bis in die 1920er-Jahre keinen großen Einfluss gewannen. Im Gegensatz dazu führte Hermann Lietz, vermutlich unter dem Einfluss seines späteren Nachfolgers Alfred Andreesen, ab circa 1910 in den Landerziehungsheimen eine stark völkisch geprägte Charaktererziehung ein.⁶⁹ Dass gerade die Vertreterinnen und Vertreter von neu gegründeten Schulen oft das Bedürfnis hatten, sich radikaler in Fragen wie der nach einer spezifisch nationalen Charakterbildung zu positionieren, belegt der Blick nach Großbritannien. Dort zeigt das Beispiel von John Badley und seinem 1893 gegründeten »Reform«-Internat Bedales aber zugleich, dass die Entwicklung auch in eine andere Richtung gehen konnte. So stellte Badley in seinen Schriften ebenfalls die Besonderheiten der englischen Erziehung und Charaktereigenschaften heraus. Sie bestand seiner Meinung darin, dass der »englische Charakter« aufgrund der »großen Freiheit«, die in der Erziehung geübt wurde, äußerst praktisch und pragmatisch veranlagt sei, was ihm viel Bewunderung in aller Welt einbringe.⁷⁰ Badley begriff diese Eigenschaften jedoch nicht als ein völkisches Phänomen, sondern sah sie in Anlehnung an Überlegungen eines sozialistischen Fortschrittsoptimismus, dem er anhing, als Teil eines entwicklungspsychologischen und letztlich veränderbaren Vorgangs an.⁷¹

Der Erste Weltkrieg führte in der Charakterbildung wie in vielen anderen Bereichen zunächst zu einer Verschärfung der nationalistischen Rhetorik. Dagegen lässt sich für die Jahre nach dem Krieg weder eine allgemeine Liberalisierung der Semantik im britischen Fall noch eine pauschale Brutalisierung im Deutschen Reich beobachten, wie dies zum Beispiel George L. Mosse in Hinblick auf die Männlichkeitsideale in beiden Ländern behauptet hat.⁷² Vielmehr zeigt sich beispielsweise beim Blick auf die deutschsprachigen Länder, dass die Erzieherinnen und Erzieher

68 Chronik, in: Jahresbericht über die Königliche Landesschule Pforta von Ostern 1911 bis Ostern 1912, Naumburg 1912, S. 14–22, hier: S. 18.

69 Deutlich wird das zum Beispiel in: *Hermann Lietz*, Die Deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen, Leipzig 1911.

70 *John H. Badley*, Bedales. A Pioneer School, London 1923, S. 13.

71 Vgl. ebd., S. 16–31. Vgl. ferner *John H. Badley*, Bedales School: Outline of Its Aims and System. An Essay in Education, Cambridge 1900, S. 32 f., sowie zu den einzelnen Entwicklungsstufen ebd., S. 41–52.

72 Zur Brutalisierung vgl. *Mosse*, The Image of Man, S. 107–132. Kritik an dieser Sichtweise übt früh *Benjamin Ziemann*, Front und Heimat. Ländliche Kriegserfahrungen im südlichen Bayern 1914–1923, Essen 1997. Dagegen sieht *Sonja Levsen*, Elite, Männlichkeit und Krieg. Tübinger und Cam-

der untersuchten Internate trotz der Kriegsniederlage und der ihr folgenden politischen und gesellschaftlichen Umbrüche zunächst an ihren jeweiligen Erziehungsvorstellungen und folglich an der Art von Charakterbildung festhielten, wie sie vor dem Krieg praktiziert worden war. Allerdings sahen sich traditionelle Anstalten wie die Landesschule Pforta bald den Forderungen von ›Schulreformerinnen‹ und ›reformer‹, die nun häufig die entscheidenden Stellen in den Schulbehörden besetzten, ausgesetzt, ihre Unterrichtsinhalte und Erziehungsmethoden anzupassen. In Schulpforta führten die Forderungen ab Mitte der 1920er-Jahre zu heftigen Auseinandersetzungen mit den Lehrern und ehemaligen Schülern des Internats, die ihre Alma Mater unter anderem unter Verweis auf die erfolgreiche Charakterbildung verteidigten.⁷³ Dass die Frage, welches die beste Form sei, den Charakter von (deutschen) Jungen und Mädchen auszubilden, zu einem zentralen Topos der Erziehungsdebatten in der Zwischenkriegszeit wurde, belegt das Beispiel des Internats Schloss Salem. Denn dort wurde, selbst wenn Mosses Einschätzung von einer »soldatischen« Erziehung in Zweifel zu ziehen ist, stets großer Wert auf Charakterbildung gelegt. Bereits in seiner Eröffnungsrede vom April 1920 unterstrich Max von Baden in diesem Sinne: »Auf den Verstand allein kommt es nicht an, Verstand ohne Charakter hat keinen Wert.«⁷⁴

In Großbritannien stellte sich die Lage nach 1918 anders als im Deutschen Reich dar, schon allein, weil das Land im ›Großen Krieg‹ einen Sieg davongetragen hatte. Ihn schrieben sich nicht zuletzt die englischen Public Schools auf die Fahnen, die bereits während des Kriegs damit begonnen hatten, die vermeintlich herausragende Rolle, die ihre Absolventen in der Armee gespielt hatten, und ihre Opferbereitschaft öffentlich herauszustellen und dadurch die eigene (Charakter-)Erziehung als großen Erfolg zu rechtfertigen.⁷⁵ Die Auffassung manifestierte sich im Laufe der 1920er-Jahre im Bau von Erinnerungsorten an den Schulen sowie in großen Feierlichkeiten, in denen den Gefallenen und Verwundeten gedacht wurde. Was allerdings als Zeichen der Stärke daherkommen mochte, war in Wahrheit Ausdruck einer ›Krise‹ des *English Gentleman* und der mit ihm assoziierten Charaktereigenschaften. Tatsächlich erlebte das Ideal nach 1918 einen kolossalen gesellschaftlichen Bedeutungsverlust, der einerseits auf ein neues selbstbewusstes Auftreten der britischen Arbeiterklasse und andererseits auf wachsende Zweifel innerhalb der bürgerlichen Schichten selbst zurückzuführen war. Die Kritik, die auffallend oft von ehemaligen Schülern der Public Schools vorgetragen wurde, richtete sich in erster Linie gegen einen vermeintlichen Konformismus, der als negative Folge eines überbordenden Athletizismus in den Schulen vorherrsche. Die Dominanz einer solchen auf Körperlichkeit zentrierten (Charakter-)Erziehung führe, so die

bridger Studenten 1900–1929, Göttingen 2006, beide Tendenzen – Brutalisierung und Liberalisierung – in Hinblick auf deutsche und britische Studierende bestätigt.

73 Vgl. zum Beispiel *W. Lehfeldt*, Das alte oder das neue System?, in: Der Alte Pfortner, Mai 1927, S. 6–7.

74 Markgräfl[ische] Mittelschule Salem. Prinz Max' Eröffnungsrede, in: Bote vom Salemental, 17.4.1920.

75 Einen Überblick über die Rolle der Public Schools und ihrer Schüler im Ersten Weltkrieg bieten *Anthony Seldon/David Walsh*, Public Schools and the Great War. The Generation Lost, Barnsley 2013. Das Werk verpasst es allerdings leider, die legitimierende Funktion der Meistererzählung kritisch einzuordnen.

Kritiker, zu einem häufig gewalttätigen Umgang und zur Unterdrückung individueller Entwicklungsmöglichkeiten.⁷⁶ Als Alternative zur traditionellen Charakterbildung der Public Schools bot sich nach ihrer Meinung eine Erziehung an, die stärker auf die physischen und psychischen Eigenschaften des Einzelnen schaute und diesen in seiner Entfaltung unterstützte. Diese Vorstellungen hatten vormals schon englische ›Schulreformer‹ wie John Badley vertreten und sie schlossen an Überlegungen US-amerikanischer Pädagoginnen und Pädagogen an, die wie der American Way of Life insgesamt ab den 1920er-Jahren verstärkt Einfluss auf die britische Erziehung und Charakterbildung nahmen.⁷⁷

Epilog

Die Vorstellung, dass Charakterbildung ein Akt psychischer oder psychosomatischer (Selbst-)Optimierung des Individuums sei, erfuhr im angelsächsischen Raum, vor allem in den USA nach 1945, großen Zuspruch. Das Erziehungskonzept bewies damit erneut jene Wandlungsfähigkeit, die es das gesamte 19. und 20. Jahrhundert hindurch ausgezeichnet hat. Bei allen Unterschieden im Einzelnen zeichnete die verschiedenen Verständnisse hierbei die gemeinsame Annahme aus, dass der Charakter eines Menschen zwar bei der Geburt stets ›naturmäßig‹ veranlagt war, aber noch einer ›Ausbildung‹ bedurfte. Diese Prämisse wurde erst im Laufe des 20. Jahrhunderts grundlegend infrage gestellt, wobei bis heute umstritten ist, zu welchem Anteil der ›Charakter‹ eines Menschen von seinen Genen und zu welchem er von seiner Sozialisation bestimmt wird. Die Untersuchung von verschiedenen Konzepten religiös-sittlicher, körperbezogener und nationaler Charakterbildung hat ihre Historizität unterstrichen und gezeigt, dass der Übergang von einem Konzept zum anderen nie abrupt stattfand und ältere Vorstellungen meist lange Zeit weiter bestanden. Die Wandlungsprozesse fanden hierbei in enger Verflechtung mit umfassenderen gesellschaftlichen Entwicklungen wie der zunehmenden Säkularisierung oder der wachsenden Konkurrenz der europäischen Nationalstaaten am Ende des 19. Jahrhunderts statt. Sie waren aber, das haben die Beispiele aus deutschen und britischen Internaten veranschaulicht, stets auch an die Absichten und das persönliche Handeln der beteiligten Akteure gebunden. Als bürgerliches Erziehungskonzept zielte die Charakterbildung, egal welcher Lesart, über die Entwicklung des Einzelnen hinaus stets darauf ab, eine spezifische Vorstellung von (männlicher) Bürgerlichkeit von anderen Konzepten sozialer Vergesellschaftung abzugrenzen.

Die ambivalente Geschichte der Charakterbildung als ein bürgerliches Konzept sozialer Distinktion verlief trotz einzelner Unterschiede wie eines früheren Körperbezugs in den englischen Public Schools oder einer starken Akzentuierung völkischer Überzeugungen in deutschen ›Reforminternaten‹ im 19. und frühen 20. Jahrhundert in Großbritannien und im Deutschen Reich weitgehend synchron zueinander. In den Jahrzehnten nach 1945 änderte sich das, als in Großbritannien das

⁷⁶ Vgl. dazu *Mangan*, *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School*, S. 214 f.

⁷⁷ Vgl. *Mandler*, *The English National Character*, S. 184–190. Mit dem zunehmenden Einfluss amerikanischer Pädagogik befasste sich Ende der 1920er-Jahre unter anderem schon *Norwood*, *The English Tradition of Education*, S. 317–335.

Konzept einer individuellen (Selbst-)Optimierung rezeptiert wurde, während in der Bundesrepublik Charakterbildung als bürgerliches Bildungskonzept aus der Mode geriet. Die Entwicklung war der Tatsache geschuldet, dass sich das nationalsozialistische Regime das Konzept umfassend angeeignet hatte. Seine Bildungsagenten propagierten die Charaktererziehung von ›deutschen‹ Mädchen und Jungen in elitären Einrichtungen wie den »Napolas« ebenso wie im Programm von Großorganisationen wie dem »Bund Deutscher Mädel«. Die völkisch-nationalen Vorstellungen fanden nahtlos Anschluss an Überlegungen, die bereits seit der Jahrhundertwende beispielsweise von deutschen ›Reformpädagogen‹ wie Hermann Lietz vertreten worden waren. Die Aneignung des Konzepts durch den Nationalsozialismus erklärt die Zurückhaltung gegenüber entsprechenden Ideen in der Bundesrepublik während der 1960er- und 1970er-Jahre, wobei die Diskussionen um die Abschaffung der Kopfnoten in den Schulen belegt, dass sich die Kritik vor allem gegen das Konzept selbst und nicht die grundlegende Praxis gerichtet haben dürfte. Seit den 1980er-Jahren erlebte die Vorstellung von Charakterbildung jedenfalls als Teil einer konservativen Gegenbewegung zur politisch-gesellschaftlichen Liberalisierung der Jahrzehnte zuvor eine Renaissance in (West-)Deutschland, wobei ihre Verfechterinnen und Verfechter meist Bezug auf eben jene Vorstellungen individueller (Selbst-)Optimierung nahmen, die in Großbritannien wie im gesamten angelsächsischen Raum in viel größerem Maß Verbreitung gefunden hatten.