GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Transkulturalität : Gender- und bildungshistorische Perspektiven

Gippert, Wolfgang; Götte, Petra; Kleinau, Elke (Hrsg.)

2008

https://doi.org/10.25595/1099

Veröffentlichungsversion / published version
Buch / book

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

. Gippert, Wolfgang; Götte, Petra; Kleinau, Elke (Hrsg.): *Transkulturalität : Gender- und bildungshistorische Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag, 2008. DOI: https://doi.org/10.25595/1099.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.14361/9783839409794

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE
UNIVERSITÄT
BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Wolfgang Gippert, Petra Götte,
Elke Kleinau (Hg.)

Transkulturalität

Gender- und bildungshistorische Perspektiven

[transcript] Kultur und soziale Praxis

Wolfgang Gippert, Petra Götte, Elke Kleinau (Hg.)
Transkulturalität

Wolfgang Gippert, Petra Götte, Elke Kleinau (Hg.)

Transkulturalität

Gender- und bildungshistorische Perspektiven

[transcript]

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

© 2008 transcript Verlag, Bielefeld

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Lektorat: Wolfgang Gippert, Petra Götte, Elke Kleinau
Satz: Justine Haida, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
ISBN 978-3-89942-979-4

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: *http://www.transcript-verlag.de*

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: *info@transcript-verlag.de*

Inhalt

Wolfgang Gippert, Petra Götte, Elke Kleinau
Transkulturalität: gender- und bildungshistorische Perspektiven.
Zur Einführung in den Band 9

Intersektionalität und Critical Whiteness:
Theoretische Verortungen und historische Studien

Gabriele Dietze
Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik 27

Katharina Walgenbach
Whiteness Studies als kritisches Paradigma für die historische
Gender- und Bildungsforschung 45

Nicole Schröder
»True Womanhood«: Weiblichkeitsentwürfe im Schnittfeld
von Kultur, Nation und *race* in den USA des 19. Jahrhunderts 67

Ambivalente Begegnungen:
Außereuropäische Erkundungen des ›Anderen‹

Anke J. Kattner
François Le Vaillant bei den ›wilden Hottentotten‹:
Eine Begegnung und ihre Verarbeitung im Reisebericht 85

Pia Schmid
John Heckewelders ›Geschichte indianischer Nationen‹ (1819).
Ein Missionar als Proto-Ethnologe 105

Elke Kleinau
»Das Land der Freiheit hat auch seine Ketten!«
Kulturerwartungen und Kulturbegegnungen
in einem Reisetagebuch des frühen 19. Jahrhunderts 123

Institutionelle Vernetzungen und Kulturtransfer

Juliane Jacobi
Lehrer und Lehrerinnen an Schulen von deutschsprachigen
Einwanderern in den USA (1840-1918) 145

Klaus Dittrich
Die amerikanische Referenz der
republikanischen Grundschule Frankreichs:
Kulturtransfer auf Weltausstellungen im 19. Jahrhundert 161

Wolfgang Gippert
Das Ausland als Chance und Modell:
Frauenbildung im viktorianischen England im Spiegel
von Erfahrungsberichten deutscher Lehrerinnen 181

Kerstin Wolff
Ein frauenbewegter interkultureller Ideentransfer.
Die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland
und ihre Aneignung des englischen Abolitionismus 201

Zwischen ›Heimat‹ und ›Fremde‹:
Selbstpositionierungen und Repräsentationen

Julia Hauser
»... das hier so furchtbar verwahrloste weibliche Geschlecht aus
dem Stande heben zu helfen«. Der emanzipatorische Auftrag
Kaiserswerther Diakonissen im Osmanischen Reich (1851-1918)
und seine Ambivalenzen 219

Mareike König
Konfliktbeladene Kulturvermittlung –
Deutsche Dienstmädchen und Erzieherinnen in Paris um 1900 237

Petra Götte
Transatlantische Migration und familiäres Gedächtnis.
Eine fotografieanalytische Spurensuche 257

Susanne Heyn
Koloniale Jugendarbeit in der Weimarer Republik:
Rassifizierungsprozesse und Geschlechterkonzeptionen
in dem Bühnenstück »Unvergessene, ferne Heimat!« 275

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 293

Transkulturalität: gender- und bildungshistorische Perspektiven. Zur Einführung in den Band

Wolfgang Gippert, Petra Götte, Elke Kleinau

Die Themenfindung des vorliegenden Bandes basiert auf der Beobachtung, dass sich in jüngster Zeit in den Sozial- und Kulturwissenschaften zahlreiche Umorientierungen, Perspektiverweiterungen und Neuausrichtungen vollzogen haben. Dieser Prozess äußert sich in einer nahezu unübersehbaren Flut von Publikationen, in regen Tagungsaktivitäten, zahlreichen neuen Studiengängen sowie in kontrovers geführten Fachdiskursen. Zu den viel versprechendsten Ansätzen zählen transnationale und transkulturelle Forschungsperspektiven. Sie stellen die Erklärungskraft statischer Modelle von Gesellschaft, Nation und Kultur in Frage. Mit einem Fokus auf Migration, Mobilität und den damit verbundenen Transformationsprozessen thematisieren sie vielfältige soziale Beziehungen und Vernetzungen, gegenseitige Wahrnehmungen und wechselseitige Durchdringungen über politische, nationale und kulturelle Grenzziehungen hinweg. Angeregt durch postkoloniale Studien und Theorien[1] versucht etwa eine jüngere Generation von Historikerinnen und Historikern gegenwärtig unter dem Label »Transnationale Geschichte« einen Paradigmenwechsel in der Geschichtswissenschaft herbeizuführen. Der traditionellen, nationalstaatlich orientierten Geschichtsschreibung stellen sie eine globale Verflechtungsgeschichte gegenüber und wollen damit einer Entnationalisierung historischer Fragestellungen Vorschub leisten.[2] Ausgangspunkt dieses Ansatzes

1 | Gute Einführungen in postkoloniale Ansätze bieten Bhabha 2000; Castro Varela/Dhawan 2005; Conrad/Randeria 2002; Dietze 2005.

2 | Zur theoretischen Verortung vgl. stellvertretend Budde/Conrad/Janz 2006; Conrad/Eckert/Freitag 2007; Osterhammel 2001. Kritik gibt es von den

ist die Annahme, dass es sich bei der ›Globalisierung‹ keineswegs um ein rein postmodernes Phänomen handelt, sondern um einen jahrhundertealten Makroprozess, der weder linear verlaufen noch abgeschlossen ist.

Ähnliche Argumente finden sich in den interdisziplinär geführten Diskursen um den Kulturbegriff sowie um die Frage nach der tatsächlichen Verfasstheit von Kulturen – Diskussionen, die sich seit den letzten fünfzehn Jahren zunehmend dynamisiert haben. Ältere, essentialistische Kulturkonzepte, die auf statischen Vorstellungen von sozialer Homogenität beruhen, haben sich längst als unhaltbar erwiesen, da sie etwa regionalen oder sozialen binnenkulturellen Differenzierungen keinesfalls gerecht werden. Das gegenwärtige Verständnis, das sich im Rahmen des ›cultural turn‹ entwickelt hat, geht von einer prinzipiellen Offenheit, Heterogenität, Pluralität und Mobilität von Kultur aus. Diese Sichtweise äußert sich in neuen bzw. neu aufgelegten Konzepten und Begrifflichkeiten wie ›Hybridisierung‹, ›Travelling Cultures‹, ›Plural Societies‹, ›Kreolisierung‹ sowie im Begriff der ›Transkulturalität‹.

›Transkulturalität‹

Das Transkulturalitätskonzept ist in der deutschen Diskussion maßgeblich von dem Kulturphilosophen Wolfgang Welsch seit den 1990er Jahren theoretisch entfaltet worden. Es fußt auf der These, dass sich weder gegenwärtige noch vergangene Kulturen mit den Vorstellungen und Begriffen erfassen und beschreiben lassen, wie es die traditionellen Entwürfe geschlossener und einheitlicher Nationalkulturen suggerieren. Insbesondere grenzt sich Welsch von dem wirkmächtig gewordenen Kulturbegriff im Sinne Herders ab, der ein in sich geschlossenes ›Kugelmodell‹ von Kultur entwickelte. Diesem Modell liegt *erstens* eine essentialistisch-ethnische Fundierung zu Grunde, indem ›Kultur‹ unter Rückgriff auf ein vermeintliches ›Volkswesen‹ definiert wird. Es zielt *zweitens* auf eine soziale Vereinheitlichung seiner ›Insassen‹ ab und entwickelt damit Vorstellungen von ›kultureller Reinheit‹. *Drittens* setzt dieses Modell die Abgrenzung gegenüber ›anderen‹ Kulturen bzw. ›Nationen‹ konstitutiv voraus. Die Wirkmächtigkeit dieser Konstruktionen äußert sich beispielsweise in der nach wie vor weit verbreiteten Annahme, dass die kulturelle Formation eines Individuums etwas mit seiner Nationalität oder Staatsangehörigkeit zu tun haben müsse. Zugespitzt – so das Fazit Wolfgang Welschs – sei

Granden der historischen Zunft, etwa von Hans-Ulrich Wehler, der die empirische Basis der ›transnationalen Geschichte‹ sowie die begriffliche Stringenz des Ansatzes stark anzweifelt (vgl. Wehler 2006).

dieses klassische Modell hochgradig imaginär, fiktiv und seiner Struktur nach »kultur-rassistisch« (Welsch 1995: 90).

Mit seinem Transkulturalitätskonzept versucht Welsch, kulturelle Homogenitätsmythen in Form wohlabgegrenzter Kugeln oder Inseln zu dekonstruieren. Kulturen – so seine These – »[...] sind intern durch eine Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet und weisen extern grenzüberschreitende Konturen auf« (ebd.: 84). Damit ist zum einen die innere Komplexität moderner Gesellschaften angesprochen, die infolge *eigenproduktiver* Differenzierungen und Autonomisierungen unterschiedliche Lebensformen und Kulturen umfassen. Die ›ethnische Multikulturalität‹, von der man in Sachen Multikulturalismus in aller Regel spricht, mache nur einen Teil der faktischen Multikulturalität moderner Gesellschaften aus (vgl. ebd.: 87). Zum anderen verweist Welsch auf die äußere Vernetzung von Kulturen: Binnenkulturelle Lebensformen enden nicht an den Grenzen der Nationalstaaten; sie überschreiten diese, sind hochgradig miteinander verflochten und durchdringen einander.

Transkulturalität vollziehe sich jedoch nicht nur auf der Ebene der Kulturen und Lebensformen, sondern sie dringe bis in die Identitätsstrukturen der Individuen hinein: Wir seien »kulturelle Mischlinge« (ebd.: 98) – lautet die Feststellung, mit der Welsch auf den Begriff der ›Hybridität‹ als eine Schlüsselkategorie der neueren Kulturwissenschaften verweist.[3]

Kultureller Austausch, wechselseitige Durchdringung, ethnische und kulturelle Vielfalt sind weder ausschließlich moderne noch rein ›westliche‹ Erscheinungen – was in den gegenwärtigen Globalisierungsdebatten

3 | ›Hybridität‹ ist jedoch nicht einfach gleichzusetzen mit ›Vermischung‹ oder kultureller Vielfalt, auch wenn im Forschungsdiskurs der Begriff oft in dieser Form – zumeist mit einem Verweis auf Homi Bhabha – verwendet wird. Das Konzept geht zurück auf den russischen Philosophen und Linguisten Michail Bachtin, der auf die Möglichkeit der Sprache hinweist, »innerhalb ein und desselben Satzes zwei gegensätzliche Stimmen zu Wort kommen zu lassen, die sich gegenseitig ironisieren bzw. demaskieren« (Ackermann 2004: 148). Bachtin differenziert zwischen ›intentionaler‹ und ›organischer‹ Hybridität, wobei der erste Begriff einen Prozess bezeichnet, der »[...] die Macht hinterfragt und den herrschenden Diskurs dekonstruiert« (ebd.: 149). Der zweite Begriff beschreibt den Vorgang der kulturellen Amalgamation, der eintritt, sich jedoch weitgehend unbewusst vollzieht. Mit seinem Begriff des ›kolonialen Mimikry‹ greift Bhabha auf den ersten Teil dieses »dialektischen Modell[s] kultureller Interaktion« (ebd.: 149) zurück. Damit ist eine Form des Nachahmens kolonialer Kultur gemeint, um diese – sozusagen subversiv – zu transformieren. Liegt der Focus auf der kulturellen Verschmelzung, wird ausschließlich auf den zweiten Teil des Modells rekurriert.

oftmals übersehen wird. Es handelt sich dabei um universale, überzeitliche Phänomene, die sich in vorindustriellen Gemeinschaften ebenso finden wie in komplexen, postmodernen Gesellschaften. Sowohl in historischer als auch in kulturvergleichender Sicht bildet Transkulturalität als ›Kulturvermischung‹ vermutlich eher die Regel als die Ausnahme, haben doch Migrationsbewegungen, Kriege und Eroberungen, Handelsbeziehungen und symbiotische gesellschaftliche Systeme aller Art seit jeher das ›Eigene‹ mit dem ›Fremden‹ konfrontiert (vgl. Ackermann 2004: 142). Die Forschungslandschaft, in der sich gegenwärtig an der sozial- und kulturgeschichtlichen Rekonstruktion wechselseitigen Austauschs und gegenseitiger Einflussnahme abgearbeitet wird, ist dementsprechend vielfältig ausgerichtet und multidisziplinär bestückt. Ein Skizze durch die bislang untersuchten Epochen und transkulturellen geographischen Räume, pluralen Gesellschaften und ›ethnischen Milieus‹, die transferierten Wissensbestände und Erzeugnisse der symbolischen und materiellen Kultur, ihre Transferwege und die daran beteiligten Akteursgruppen – allein der Ansatz einer Skizze dieser vielfältigen Forschungsaktivitäten würde den hier gesetzten Rahmen sprengen[4], zumal mit dem Verweis auf kulturellen Austausch und kultureller Vermischung erst eine Seite der Medaille transkultureller Situationsbeschreibungen beleuchtet ist: »Die Geschichte der Transkulturalität« – stellen Michael Göhlich u.a. fest – »ist auch eine Geschichte der Gewalt in ihren verschiedenen Formen« (Göhlich u.a. 2006a: 9). Gerade das ›lange‹ 19. Jahrhundert, das den zeitlichen Schwerpunkt dieses Sammelbandes bildet, bietet neben unzähligen Beispielen für eher zwanglosen, produktiven Austausch und die Verbreitung transkultureller Muster auch historische Höhepunkte gewaltsam durchgesetzter Abgrenzungen und Okkupationen. Kulturbegegnungen können die verschiedenartigsten Resultate hervorbringen – gegenseitiges Verständnis, Aneignung und Identifikation, Bestätigungen, Neuerungen und Umorientierungen, aber eben auch Abgrenzung und Ausgrenzung, Verachtung und Unterwerfung bis hin zur Vernichtung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Theoriemodelle und Fallstudien suchen die kulturellen und strukturellen Konflikte, die in transkulturellen Situationen entstehen können, zu ergründen – etwa die Inklusions- und Exklusionsstrategien hegemonialer, nationaler Gruppierungen der sogenannten ›Aufnahmegesellschaft‹, ihre Integrationsangebote und den von ihr ausgeübten Assimilationsdruck, Diskriminierungen und Separierungen, aber auch die Optionen der als

4 | Statt vieler seien exemplarisch einige Studien neueren Datums genannt: Bauerkämper/Bödeker/Struck 2004; Conrad 2006; Conrad/Osterhammel 2004; Espagne/Middell 1999; Hirschhausen 2006; Muhs/Paulmann/Steinmetz 1998.

›fremd‹ wahrgenommenen ›Anderen‹ zwischen Abschottung, wechselseitigem Austausch, partieller oder möglichst vollständiger Anpassung. Das Themenspektrum, die theoretischen Zugänge sowie der Quellen- und Literaturbestand sind entsprechend weit gefächert.[5] Die Bandbreite reicht von Studien über Rassismus und Xenophobie, über Arbeiten zur Migrations-, Flüchtlings- und Reiseforschung zu Untersuchungen über Außenseiter/innen, Minderheiten und Randgruppen bis hin zu jenen Arbeiten, die sich mit den Konstruktionen und Imaginationen, den Vorstellungen über das ›Fremde‹ im Kontext von Exotismus und Kolonialismus, Orientalismus und (neuerdings) Okzidentalismus beschäftigen.[6] Obwohl sich die jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen in ihrer Blickrichtung auf soziale und kulturelle Phänomene unterscheiden, verbindet sie eine erkenntnisleitende Fragestellung, die sich als ›roter Faden‹ auch durch die Beiträge des vorliegenden Bandes zieht: die Frage nach den Repräsentationen des jeweils ›Eigenen‹ bzw. ›Fremden‹ sowie nach den Asymmetrien dieses Verhältnisses (vgl. Ackermann 2004: 141).

›Eigenes‹ und ›Fremdes‹

›Fremdheit‹ als das Beziehungsverhältnis zwischen dem ›Eigenen‹ und dem ›Fremden‹ stellt ein anthropologisches Grundverhältnis dar. Solange menschliche Gesellschaften existieren, unterhalten sie Beziehungen zueinander, kommt es zu Entlehnungen und Entleihungen, Annexionen und Abstoßungen, zu wechselseitigen Nachahmungen und Anpassungen: »Die Identität des Einzelnen wie der Gruppe«, stellt Michael Wimmer fest, »erwächst dabei aus der Differenz und Abgrenzung, mehr noch, eine Kultur entwickelt sich nur vermittels ihrer Kontakte zu anderen, so dass man sagen kann, dass diese Beziehung der Interkulturalität für jede Kultur konstitutiv ist« (Wimmer 1997: 1066). Damit ist allerdings noch nicht ausgesagt, *was* jeweils als fremd wahrgenommen und *wie* es erfahren wird. Schon der Versuch einer näheren inhaltlichen Bestimmung des ›Fremden‹ oder ›Fremdartigen‹ wirft erhebliche Probleme auf. Ob etwas als fremdartig erlebt und mit welchen Bewertungen es konnotiert wird, variiert je

5 | Einen profunden Forschungsüberblick zur kulturwissenschaftlichen Fremdheitsforschung bis Anfang der 1990er Jahre bietet Wierlacher 1993 (vgl. auch Schäffter 1991 sowie Wimmer 1997). Den neueren Forschungsstand spiegelt u.a. der von Bremshey u.a. 2004 herausgegebene Sammelband wider.

6 | Zu den letztgenannten Themenbereichen vgl. etwa Bechhaus-Gerst/Gieseke 2006; Berman 1997; Dietze 2006; Eggers u.a. 2005; Kundrus 2003; Said 1981; Wolter 2005.

nach Situationsdefinitionen, Deutungsmustern und Ordnungsleistungen. Menschen sehen ›fremde‹ Kulturen immer durch den Filter ihrer eigenkulturellen Vorverständnisse, denn die Begegnung mit dem ›Fremden‹ bedingt eine vorhergehende Selbstverortung, eine ›kulturelle Zentriertheit‹, die es dem Individuum ermöglicht, das Unbekannte wie auch das ›Andere‹ als von ihm unterschieden wahrzunehmen und zu beurteilen. Das ›Fremde‹, so Alois Wierlacher, sei darum als »das aufgefasste Andere«, als Ergebnis der Interpretation von Andersheit und Differenz zu definieren (Wierlacher 1993: 62). ›Fremdheit‹ ist demnach keine Eigenschaft von Dingen oder Personen, und das ›Fremde‹ ist nicht eine einfache Gegebenheit, sondern eine Konstruktion des Subjekts, eine Abgrenzungsmaßnahme, die Johannes Fabian mit dem Begriff des ›Othering‹ umschrieben hat (vgl. Fabian 1995). Das Verstehen des ›Anderen‹ als ›Fremden‹ wird von der kulturwissenschaftlichen Fremdheitsforschung grundsätzlich als Tätigkeit verstanden, die auf Akten des Selbstverstehens, der Selbstauslegung beruht, und zwar derart, »[...] dass die Art und Weise, in der wir die Anderen ›machen‹ gleichbedeutend ist mit der Art und Weise, in der wir uns selbst machen« (Siebert 1998: 48).

›Fremdheit‹ ist ein ambivalentes Phänomen, das gleichermaßen Faszination wie auch Bedrohung auslösen kann – je nach individueller oder kulturell geprägter Einstellung: »Je geschlossener die Selbst- und Weltdeutungen und Sinnsysteme [allerdings] sind, desto weniger Raum lassen sie dem Fremden« (Wimmer 1997: 1068).

›Intersektionalität‹

Die Konstruktionen des ›Eigenen‹ am ›Anderen‹ werden gegenwärtig vermehrt auch unter geschlechterkritischer Perspektive thematisiert. Generell sucht und findet die sozial- und kulturwissenschaftliche Genderforschung Anknüpfungspunkte an das Paradigma der Transkulturalität (vgl. Mae 2007), zumal in dem Ansatz von Wolfgang Welsch weder die Problematik der Machtverteilung in unterschiedlichen transkulturellen Strukturen noch die Dimension der Geschlechterverhältnisse berücksichtigt sind (vgl. Saal 2007: 23). Soziale Ordnungen wurden und werden auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichen Kontexten hergestellt und legitimiert, wobei alle gesellschaftlichen Gruppen, die an diesem Prozess beteiligt sind, permanent kulturelle Differenz konstruieren und reproduzieren – über Klasse, Schicht, Ethnizität, Nation, Religion, Alter, Geschlecht und andere Kategorien. Gender als soziale und kulturelle Konstruktion sowie als grundlegende Differenzsetzung verändert sich in sich wandelnden gesellschaftlich-historischen Kontexten und kann deshalb nicht losgelöst von

anderen Faktoren betrachtet werden. Die Verflechtung der Kategorie Geschlecht mit anderen Differenzierungskategorien wird zwar seit den Anfängen der Frauen- und Geschlechterforschung thematisiert, aber erst in den letzten Jahren unter den Begriff ›Intersektionalität‹ gefasst (vgl. Dietze 2001; Tißberger u.a. 2006; Walgenbach u.a. 2007; Knapp 2008). Durch die Verknüpfung von Kultur- und Genderforschung, so die Annahme, können einerseits verschiedene Differenzsetzungen, die die Ungleichheitsstrukturen nahezu aller Gesellschaften prägen, in ihrer Wechselwirkung sichtbar gemacht werden. Andererseits lässt sich aus der Verbindung von Gender mit anderen Zugehörigkeits- und Abgrenzungskategorien eine geschärfte Perspektive auf die Verflechtung unterschiedlicher Identitätskonstruktionen erwarten – zumal wenn Identität im oben erwähnten Sinne als Aushandlungsprozess zwischen Selbstpositionierungen und Fremdzuschreibungen verstanden wird.

Bildungshistorische Perspektiven

Auch in geschlechter*historischer* Perspektive hat die Genderforschung als quer liegender Wissenschaftsbereich beachtliche Ergebnisse zu Tage gefördert. Anhand der Verknüpfung von ›Nation‹ und ›Geschlecht‹ als zentrale Differenzierungs- und Identitätskategorien der Moderne ist beispielsweise herausgearbeitet worden, wie Prozesse der Nationalisierung der Geschlechter wie auch die ›Vergeschlechtlichung‹ von Nationen und Nationalitäten verlaufen bzw. verliefen.[7] Im ›Projekt Nation‹ wurden Frauen und Männer über ihr Geschlecht definiert, in verschiedenen politischen, sozialen und kulturellen Räumen der Nation positioniert und mit unterschiedlichen nationalen Identitäten versehen.

Die Konstruktion und Verschränkung von Kultur, Geschlecht und ›Rasse‹ ist vor allem in den neueren, genderorientierten Studien zum deutschen Kolonialismus nachgewiesen worden.[8] Auf den unterschiedlichen Ebenen der Kolonialpolitik, kolonialer Diskurse wie auch im Bereich der Kolonialphantasien zeigt sich etwa, dass die »Konstruktionen des rassifizierten Anderen immer auch eine rassifizierte, weiße Selbstkonstruktion

7 | Zur theoretischen Verschränkung der beiden Kategorien vgl. Mae 2004 und vor allem Yuval-Davis 2001. Zahlreiche Einzelfallstudien zur Politisierung des weiblichen Geschlechts im 19. und frühen 20. Jahrhundert finden sich in dem von Ute Planert 2000 herausgegebenen Sammelband. Einen neueren Literatureinblick bietet Gippert 2006.

8 | Vgl. etwa Dietrich 2004, 2007; Gippert/Kleinau 2006; Kleinau 2000; Walgenbach 2003, 2005; Schneider 2003.

beinhalte[n]« und mit einer nationalen, geschlechtlichen und ›rassischen‹ Identität in Wechselbeziehung stehen (Dietrich 2007: 376). Eine transkulturelle Genderforschung vermag die komplexen Verflechtungen unterschiedlicher Differenzierungskategorien auch unter bildungshistorischer Perspektive in den Blick zu nehmen.

Der ›mainstream‹ bildungshistorischer Forschung hat transkulturelle und intersektionelle Ansätze und Fragestellungen bislang allenfalls randständig zur Kenntnis genommen.[9] Das mag erstaunen, weisen doch die hier angesprochenen Theoriekonzepte und Orientierungen auf genuin erziehungswissenschaftliche Fragestellungen hin, zumal wenn es sich um individuelle und kollektive Identitätsbildungsprozesse als einen, wenn nicht *den* zentralen pädagogischen Gegenstand handelt. Zwar hat die Historische Pädagogik noch im letzten Jahrhundert ihre bedeutsamen Paradigmenwechsel von der ›klassischen‹ Ideen- und Institutionengeschichte über eine Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung hin zu einer alltags- und subjektorientierten historischen Sozialisations- und Bildungsforschung vollzogen und neben klassen-, schicht-, milieu- und generationsspezifischen Fragestellungen auch genderhistorische Perspektiven entwickelt. Es bleibt jedoch festzuhalten: Auch Bildungsgeschichte wird – zumindest in Deutschland – vorrangig als *nationale* Geschichte konzipiert und geschrieben; erweiterte Perspektiven erschöpfen sich nur allzu oft in einem ›internationalen Vergleich‹. Dabei zeigt allein das thematische Spektrum, das die Autorinnen und Autoren dieses Bandes entfalten, welcher Gewinn eine Hinwendung zu kulturwissenschaftlichen Fragestellungen für die Bildungsgeschichte in Aussicht gestellt werden kann. Der ›intersektionale‹ Blick auf die Geschichte eröffnet zudem der Historischen Bildungsforschung einen neuen, reichhaltigen Quellenfundus, der weitgehend noch seiner Erschließung harrt. Auch hierfür liefern die nachfolgenden Beiträge zahlreiche Anregungen. Ausgewertet werden unter anderem zeitgenössische Zeitschriften, Reise- und Forschungsberichte, frühe ethnographische Aufzeichnungen, Ratgeberliteratur, Briefe, Lebensläufe, autobiographisch inspirierte Romane, fiktionale Literatur und Fotografien. Gerade letztere wurden in kulturgeschichtlichen Studien in der Regel zur Ausschmückung und Illustration von geschriebenem Text verwendet. Fiktionale Quellen hingegen spielen in der bildungshistorischen Forschung

9 | Immerhin liegt ein Sammelband vor, der die pädagogische Relevanz transkultureller Fragestellungen in der Erziehungswissenschaft ausdrücklich thematisiert (vgl. Göhlich u.a. 2006b). Innerhalb der Erziehungswissenschaft hat vor allem die Interkulturelle Pädagogik transkulturelle und intersektionelle Ansätze aufgegriffen; ihr fehlt aber weitgehend eine historische Perspektive auf ihre Gegenstände.

bisher eine marginale Rolle. Dabei werden in Romanen, Dramen, in Lyrik und – wie in diesem Band gezeigt – auch in Theaterstücken Diskurse über ›Eigenes‹ und ›Fremdes‹ entfaltet, wird über Zugehörigkeit und Ausschließung verhandelt.

Das erste Kapitel umfasst Beiträge, die *Intersektionalität und Critical Whiteness* thematisieren. *Gabriele Dietze* diskutiert in ihrem Artikel am Beispiel deutscher Migrationsverhältnisse, wie unterschiedlich Macht und Subalternität in weiblichen Individuen positioniert sein können und welche Möglichkeiten machtsensibler Hegemonie(selbst)kritik das Intersektionalitätskonzept eröffnet. *Katharina Walgenbach* und *Nicole Schröder* zeigen in ihren Beiträgen, wie ›Whiteness‹ als kritisches Paradigma für die historische Geschlechter- und Bildungsforschung fungieren kann. Die kritischen ›Whiteness Studies‹ verweisen darauf, dass die Konstruktionen des kulturell, ethnisch oder ›rassisch‹ ›Anderen‹ immer auch der ›weißen‹ Selbstaffirmation dienen. Am Beispiel der Zeitschrift »Kolonie und Heimat«, die vom ›Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft‹ herausgegeben wurde (Walgenbach), sowie der ›true womanhood‹, dem dominanten Weiblichkeitsentwurf in den USA des 19. Jahrhunderts (Schröder), wird die enge Verflechtung von Gender, *race* und nationalen Identitätsentwürfen verdeutlicht, die zugleich eine Ausgrenzung anderer sozialer, kultureller und ethnischer Gruppen bewirkte.

Im zweiten Kapitel *Ambivalente Begegnungen: Außereuropäische Erkundungen des ›Anderen‹* wird anhand verschiedener Beispiele expliziert, wie Pioniere kolonialer Begegnungen Wissen über andere Menschen und Kulturen erzeugten: *Anke Kattner* analysiert die zwischen 1790 und 1795 erschienenen Reiseberichte Le Vaillants aus dem ›Inneren‹ des afrikanischen Kontinents. Die Berichte dienen einerseits als Quelle für die Wirkung und kognitive Bewältigung kolonialer Situationen; andererseits verdeutlichen sie, wie schon in der frühen Begegnung mit dem ›Anderen‹ Formen der stereotypen Verhärtung des Wissens und der Einordnung des ›Anderen‹ in bestimmte, positiv oder negativ konnotierte Schemata angelegt waren. Im Mittelpunkt des Beitrags von *Pia Schmid* steht der Herrnhuter Missionar John Heckewelder, der ausführliche und differenzierte Darstellungen über die nordamerikanischen Delaware-Indianer verfasst hat. Die Autorin geht der Frage nach, wie sich Indianer und Missionare in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Pennsylvania wechselseitig kulturell beeinflussten. *Elke Kleinau* analysiert in ihrem Beitrag das Reisetagebuch eines demokratisch gesinnten deutschen Adeligen, der in den Jahren 1825/1826 in die Vereinigten Staaten von Amerika reiste. Obwohl selbst nicht frei von ›rassischen‹ Stereotypisierungen, weicht seine anfängliche Begeisterung für die junge republikanische Nation zunehmend einer kritischen Distanz, je mehr er sich mit Fragen von ›Rassenzugehörigkeit‹, Sklavenhaltung und Sklavenhandel konfrontiert sah.

Die Erziehungs- und Bildungsarbeit in transkulturellen Räumen erweist sich als ein ebenso wenig erforschtes Feld wie die Frage nach einem möglichen Wandel von Geschlechterrollen und -verhältnissen an diesen Orten. Im dritten Kapitel des Bandes *Institutionelle Vernetzungen und Kulturtransfer* untersucht *Juliane Jacobi* Lehrerinnen und Lehrer an Schulen von deutschsprachigen Einwanderern in den USA (1840-1918). Sie geht der Frage nach den Abgrenzungs- und Identifikationsprozessen dieser Personengruppe nach und arbeitet heraus, wie Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Berufs- und Bildungsverständnis in je spezifischer Weise auf die Situation der Einwanderungsgesellschaft reagiert haben. *Klaus Dittrich* entfaltet in seinem Beitrag die These, dass die republikanische Grundschule Frankreichs, wie sie ab den 1880er Jahren eingeführt wurde, in erheblichem Maße an US-amerikanische Erfahrungen anknüpfte. Die Analyse von Berichten, die im Kontext von Weltausstellungen als eine der wenigen globalen Institutionen des 19. Jahrhunderts angefertigt wurden, zeigt auf, dass sich die französischen Beobachter besonders für die demokratischen Grundlagen des amerikanischen Grundschulsystems begeisterten. *Wolfgang Gippert* zeichnet nach, wie deutsche Lehrerinnen, die um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert nach Großbritannien reisten, als Kulturvermittlerinnen fungierten. Indem sie in Fachzeitschriften über ihre Erfahrungen im englischsprachigen Bildungswesen berichteten, produzierten sie ›Wissen‹ über die ›Fremde‹ und belebten den zeitgenössischen Diskurs über Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland. Kulturtransferprozesse werden auch im Beitrag von *Kerstin Wolff* thematisiert, und zwar im Kontext der internationalen Frauenbewegung. Am Beispiel des Abolitionismus, jener in den 1860er Jahren in Großbritannien ins Leben gerufenen internationalen Bewegung zur Abschaffung der Reglementierung der Prostitution, wird nachgezeichnet, welche nationalen und institutionellen Bedingungen erfüllt sein mussten, um an eine internationale Bewegung anknüpfen zu können: Wie gelang es, eine ›Idee‹ in Strukturen umzusetzen und sie in vorhandene Organisationen – in diesem Fall die bürgerliche Frauenbewegung Deutschlands – zu integrieren?

Aus der Migrationsgeschichte ergeben sich ebenfalls vielfältige bildungshistorische Fragestellungen – sei es im Kontext europäischer Binnenmigration, zeitweiliger Auswanderung in den ›Vorderen Orient‹ oder im Massenphänomen der transatlantischen Aus- bzw. Einwanderung. Hier gewinnt die Frage nach transnational verwobenen Familiengeschichten sowie nach dem Erhalt oder einer Neuausrichtung von kultureller Identität eine besondere Bedeutung, auch durch Langzeitperspektiven über Generationen hinweg. Den Auftakt im vierten Kapitel *Zwischen ›Heimat‹ und ›Fremde‹: Selbstpositionierungen und Repräsentationen* bildet *Julia Hausers* Beitrag über die Erziehungsarbeit der Kaiserswerther Diakonissen

im Osmanischen Reich (1851-1918). Neben den offiziellen Berichten über die sogenannte ›Orientarbeit‹ dienen als Quellen Egodokumente, vor allem Briefe der Schwestern an das ›Mutterhaus‹. Julia Hauser arbeitet den Widerspruch in der Kaiserswerther Missionstätigkeit heraus, der sich aus dem emanzipatorischen Selbstverständnis der Diakonissen einerseits und der Aufrechterhaltung von Hierarchien zwischen ihnen und ihren Zöglingen andererseits ergab.

In Paris stellten um 1900 Frauen und Mädchen etwa zwei Drittel der deutschsprachigen Einwanderer. Die meisten arbeiteten als Köchinnen, Erzieherinnen, Kindermädchen oder ›Mädchen für alles‹ für einige Jahre in der französischen Hauptstadt. Gemeinsam war den Frauen, dass ihr Aufenthalt durch die Hoffnung auf einen sozialen Aufstieg motiviert war. *Mareike König* rückt in ihrem Beitrag diese Akteurinnen, ihre Handlungsspielräume und ihre Netzwerke in den Mittelpunkt. Dabei geht es zum einen um Fremdheitserfahrungen und kulturellen Austausch zwischen Arbeitgebern und Dienstmädchen. Zum anderen werden Abgrenzungs- und Identifikationsprozesse, die u.a. von Vereinen, kirchlichen Einrichtungen und deutschnationalen Akteuren beeinflusst wurden, untersucht.

Petra Götte befasst sich in ihrem Beitrag mit der deutschen Auswanderung in die USA im 19. Jahrhundert. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht eine Familie, die 1851 von Pommern nach Wisconsin ausgewandert ist. Im Hinblick auf die Selbstpositionierung der Familie wird nach den Einflüssen der aus der alten Heimat mitgebrachten bäuerlichen Traditionen einerseits und den Einflüssen der amerikanischen, mittelschichtsorientierten Konsumkultur andererseits gefragt. Konkret geht es dabei um die Enkelgeneration, bei der ein besonderes Bedürfnis nach Selbstvergewisserung festzustellen war. Deren Suchbewegung artikulierte sich insbesondere im Medium der Fotografie: Das bewusste Sich-In-Szene-Setzen zwischen traditionellen Handwerksgeräten und Gütern der modernen Konsumkultur kann als Indiz für die Suche nach Selbstverortung begriffen werden.

Konstruktionen von ›Eigenem‹, ›Fremdem‹ und Geschlecht untersucht *Susanne Heyn* am Beispiel der Jugendarbeit der Kolonialbewegung in der Weimarer Republik. Auch nach dem Ende der deutschen Kolonialherrschaft blieben die Kolonien als mentale und geographische Gebilde, die im Rahmen von kolonialrevisionistischen, aber auch kolonialkritischen Positionen verhandelt wurden, bedeutsam. In der Jugend sah die Kolonialbewegung die Bewahrerin und zukünftige Trägerin eines ›Deutschtums‹ bzw. einer ›deutschen Kultur‹. Am Beispiel eines kolonialen Theaterstücks zeigt die Autorin auf, wie ›weißes‹ koloniales Wissen generiert wurde und wie die Konstituierung erwachsener und jugendlicher Identitäten entlang von ›Rasse‹ und Geschlecht verlief.

Will die historische Bildungsforschung nicht in nationalen Fragehori-

zonten verharren, kann und muss sie Anregungen einer »Sozialgeschichte des Kulturaustauschs« (Espagne 1997: 310) wie einer transkulturellen, genderorientierten Geschichtsschreibung aufgreifen. Insbesondere hätte sie Anschluss an neuere Theorieansätze und -diskussionen zu suchen, neue thematische Felder innerhalb und vor allem jenseits nationaler und kultureller Grenzziehungen zu erschließen und ihre Begriffe, Kategorien und Gegenstände – Erziehung, Bildung, Identität – unter transkultureller Perspektive neu zu durchdenken.

Das Herausgeber/innenteam dankt allen Autorinnen und Autoren des Bandes, anregende Anstrengungen in diese Richtung unternommen zu haben sowie der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die finanzielle Unterstützung bei der Drucklegung.[10]

Literatur

Ackermann, Andreas (2004): Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfers, in: Jaeger, Friedrich (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 3: Themen und Tendenzen, Stuttgart u.a.: Metzler, S. 139-154.

Bauerkämper, Arndt/Bödeker, Hans Erich/Struck, Bernhard (Hg.) (2004): Die Welt erfahren. Reisen als kulturelle Begegnung von 1780 bis heute, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Bechhaus-Gerst, Marianne/Gieseke, Sunna (Hg.) (2006): Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur, Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Berman, Nina (1997): Orientalismus, Kolonialismus und Moderne. Zum Bild des Orients in der deutschsprachigen Kultur um 1900, Stuttgart/Weimar: Metzler.

Bhabha, Homi K. (2000): Das Postkoloniale und das Postmoderne, in: Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur, Tübingen: Stauffenburg, S. 255-294.

Bremshey, Christian u.a. (Hg.) (2004): Den Fremden gibt es nicht. Xenologie und Erkenntnis, Münster: LIT.

10 | Der vorliegende Band ist im Kontext des DFG-Projektes »Nation und Geschlecht. Konstruktionen nationaler Identität in autobiographischen Zeugnissen deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert« entstanden, das von 2004 bis 2008 an der Universität zu Köln durchgeführt wurde.

Budde, Gunilla/Conrad, Sebastian/Janz, Oliver (Hg.) (2006): Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld: transcript.

Conrad, Sebastian (2006): Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich. München: Beck.

Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.) (2002): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Conrad, Sebastian/Osterhammel, Jürgen (Hg.) (2004): Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871-1914, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Conrad, Sebastian/Eckert, Andreas/Freitag, Ulrike (Hg.) (2007): Globalgeschichte. Theorien, Ansätze, Themen, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Dietrich, Anette (2004): Weiß-Sein und Geschlecht im Kontext des deutschen Kolonialismus, in: Hetzfeldt, Hella/Schäfgen, Katrin/Veth, Silke (Hg.): GeschlechterVerhältnisse. Analysen aus Wissenschaft, Politik und Praxis, Berlin: Dietz, S. 93-100.

Dietrich, Anette (2007): Weiße Weiblichkeit. Konstruktionen von »Rasse« und Geschlecht im deutschen Kolonialismus, Bielefeld: transcript.

Dietze, Gabriele (2001): Race Class Gender. Differenzen und Interdependenzen am amerikanischen Beispiel, in: Die Philosophin 12 (23), S. 30-50.

Dietze, Gabriele (2005): Postcolonial Theory, in: Braun, Christina v./Stephan, Inge (Hg.): Gender @ Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 304-324.

Dietze, Gabriele (2006): Critical Whiteness Theory und Kritischer Okzidentalismus. Zwei Figuren hegemonialer Selbstreflexion, in: Tißberger u.a., S. 219-247.

Eggers, Maureen Maischa u.a. (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast.

Espagne, Michel (1997): Die Rolle der Vermittler im Kulturtransfer, in: Lüsebrink, Hans-Jürgen/Reichardt, Rolf (Hg.): Kulturtransfer im Epochenumbruch Frankreich – Deutschland 1770-1815, Leipzig: Universität, S. 309-329.

Espagne, Michel/Middell, Matthias (Hg.) (1999): Von der Elbe an die Seine. Kulturtransfer zwischen Sachsen und Frankreich im 18. und 19. Jahrhundert, Leipzig: Universität.

Fabian, Johannes (1995): Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben, in: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin

(Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, 2. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 335-354.

Gippert, Wolfgang (2006): Nation und Geschlecht, in: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hg.): Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule, Opladen: Budrich, S. 91-103.

Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2006): Als Lehrerin in Deutsch-Südwest. Der koloniale Blick auf das »Fremde« in Berufsbiographien von Lehrerinnen, in: Schlüter, Anne (Hg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen, Opladen: Budrich, S. 168-182.

Göhlich, Michael u.a. (2006a): Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung, in: Göhlich, Michael u.a., S. 7-29.

Göhlich, Michael, u.a: (Hg.) (2006b): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz, Weinheim/München: Juventa.

Hirschhausen, Ulrike v. (2006): Die Grenzen der Gemeinsamkeit. Deutsche, Letten, Russen und Juden in Riga 1860-1914, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kleinau, Elke (2000): Das Eigene und das Fremde. Frauen und ihre Beteiligung am kolonialen Diskurs, in: Lohmann, Ingrid/Gogolin, Ingrid (Hg.): Die Kultivierung der Medien: Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge, Opladen: Leske und Budrich, S. 201-218.

Knapp, Gudrun-Axeli (2008) »Intersektionality« – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung? In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hg.): Was kommt nach der Geschlechterforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung, Bielefeld: transcript, S. 33-53.

Kundrus, Birthe (Hg.) (2003): Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Mae, Michiko (2004): Nation, Kultur und Gender: Leitkategorien der Moderne in Wechselbeziehung, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 620-625.

Mae, Michiko (2007): Auf dem Weg zu einer transkulturellen Genderforschung, in: Mae/Saal, S. 37-51.

Mae, Michiko/Saal, Britta (Hg.) (2007): Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Muhs, Rudolf/Paulmann, Johannes/Steinmetz, Willibald (Hg.) (1998): Aneignung und Abwehr. Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert, Bodenheim: Philo.

Osterhammel, Jürgen (2001): Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Planert, Ute (Hg.) (2000): Nation, Politik und Geschlecht. Frauenbewegungen und Nationalismus in der Moderne, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Said, Edward D. (1981): Orientalismus, Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein.

Saal, Britta (2007): Kultur in Bewegung. Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität, in: Mae/Saal, S. 21-36.

Schäffter, Ortfried (Hg.) (1991): Das Fremde – Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schneider, Rosa B. (2003): »Um Scholle und Leben«. Zur Konstruktion von »Rasse« und Geschlecht in der kolonialen Afrikaliteratur um 1900, Frankfurt a.M.: Brandes und Apsel.

Siebert, Ulla (1998): Grenzlinien. Selbstrepräsentationen von Frauen in Reisetexten (1871-1914), Münster u.a.: Waxmann.

Tißberger, Martina u.a. (Hg.) (2006): Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Critical Studies on Gender and racism, Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Walgenbach, Katharina (2003): Zwischen Selbstaffirmation und Distinktion: Weiße Identität, Geschlecht und Klasse in der Zeitschrift ›Kolonie und Heimat‹, in: Winter, Carsten/Thomas, Tanja/Hepp, Andreas (Hg.): Medienidentitäten – Identität im Kontext von Globalisierung, Köln: von Halem, S. 136-152.

Walgenbach, Katharina (2005): »Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur.« Koloniale Diskurse über Geschlecht, »Rasse« und Klasse im Kaiserreich, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Walgenbach, Katharina u.a. (Hg.) (2007): Geschlecht als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen: Budrich.

Wehler, Hans-Ulrich (2006): Transnationale Geschichte – der neue Königsweg historischer Forschung? In: Budde/Conrad/Janz, S. 161-174.

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität – die veränderte Verfasstheit heutiger Kulturen, in: Sichtweisen. Die Vielheit der Einheit, Weimar: Stiftung Weimarer Klassik, S. 83-122.

Wierlacher, Alois (1993): Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder, in: Wierlacher, Alois (Hg.): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung, München: Iudicium, S. 19-112.

Wimmer, Michael (1997): Fremde, in: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie, Weinheim/Basel: Beltz, S. 1066-1078.

Wolter, Stefanie (2005): Die Vermarktung des Fremden. Exotismus und die Anfänge des Massenkonsums, Frankfurt a.M./New York: Campus.
Yuval-Davis, Nira (2001): Geschlecht und Nation, Emmendingen: Die Brotsuppe.

Intersektionalität und Critical Whiteness: Theoretische Verortungen und historische Studien

Intersektionalität und Hegemonie(selbst)kritik

Gabriele Dietze

1. Interkulturalität versus Intersektionalität

Begriffe wie Transkulturalität, Transnationalität oder Diaspora haben eine politische Funktion. Sie bestreiten oder korrigieren Weltwahrnehmungen, die Homogenität, Abstammung, Territorium oder Nation für zentrale Kriterien der Beschreibung von Menschengruppen im Zeitalter der Globalisierung halten. Transkulturalitätskonzepte positionieren sich gegen Ausschlussmechanismen, die der Konflikt- und Gewaltforscher Wilhelm Heitmeyer »gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« nennt (Heitmeyer 2006). In Deutschland ist der Begriff der Transkulturalität über Wolfgang Welsch popularisiert worden. Er macht Vernetzungen und Vermischungen sowohl innerhalb von Gastkulturen wie von Diasporas stark.

»Der traditionelle Kulturbegriff scheitert heute an der inneren Differenziertheit und Komplexität der modernen Kulturen. Moderne Kulturen sind durch eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensformen und Lebensstile gekennzeichnet. Ferner ist die klassische separatistische Kulturvorstellung durch die äußere Vernetzung der Kulturen überholt. Die Kulturen sind hochgradig miteinander verflochten und durchdringen einander. [...] Die neuartigen Verflechtungen sind eine Folge von Migrationsprozessen sowie von weltweiten materiellen und immateriellen Kommunikationssystemen (internationaler Verkehr und Datennetze) und von ökonomischen Interdependenzen.« (Welsch 2002: o.S.)

Im Folgenden soll Transkulturalität mit einer antirassistischen Gender-Perspektive gegengelesen werden, die für ein ähnliches Problemfeld mit dem Begriff der Intersektionalität operiert. Auf den ersten Blick ergeben sich dabei zwei Probleme. Das erste steckt in dem Kulturbegriff selbst.

So sehr Welsch ihn über die Frage von Nation und Ethnie erweitert und von einer ›Kreolisierung der Kulturen‹ spricht, so bleibt doch ›Kultur‹ als distinkte Figuration von sozialen Praxen, Techniken und Verkehrsformen die zentrale Bezugsgröße. Klassifizierung nach mentaler Zugehörigkeit (kulturalistischer Ansatz) oder signifikanten Unterschieden zu jeweils herrschenden Gruppierungen (differentialistischer Ansatz) sind nicht frei von rassisierenden Logiken. Denn mit dem abgelehnten biologischen Rassismus teilen sie eine Zuordnung von Menschengruppen nach Herkunft und sehr häufig auch eine Einschätzung der Unveränderlichkeit dieser Merkmale. Man spricht in modernen Rassismustheorien deshalb auch von ›kulturalistischen‹ (vgl. Hall 2000) und ›differentialistischen‹ (vgl. Balibar 1990) Rassismen.

Nun zum zweiten Problem: In einer Kartierung der Forschungsperspektive ›Transkulturelle Genderforschung‹ ist darauf hingewiesen worden, dass Welschs Ansatz neben einer systematischen Vernachlässigung einer Gender-Perspektive auch generell dem Problem der Machtverteilung ausweicht (vgl. Saal 2007: 27). Zwar geht es ihm um eine Dehierarchisierung von hegemonialen und marginalisierten ›Kulturen‹, dabei werden aber andere Felder von Machtverteilung (Klasse, Geschlecht, sexuelle Orientierung) ausgeblendet. Trotz des ausgesprochenen Plädoyers für die Uneindeutigkeit, Vermischung und Flexibilität im Transkulturalistätskonzept werden Menschen nach *Gruppen*mitgliedschaften betrachtet, allerdings von solchen, die jenseits von Nation und Staatsbürgerschaft angesiedelt sind. Individuen, wiewohl nach Welsch als »kulturelle Mischlinge« verstanden, werden in der Regel als geschlossene Einheiten gesehen.

Von Seiten einer machtsensiblen Genderforschung ist einzuwenden, dass Individuen jenseits ihrer kulturellen Zugehörigkeit und transkulturellen Vernetzung je einzelne Statusprivilegien oder Deprivilegierungen verkörpern, die *nicht* von ihrer ›Kultur‹, sondern von Klasse, Geschlecht und Sexualität abhängen. Obwohl man einer ähnlichen Fragestellung nachgeht, wie sie der Begriff der Transkulturalität bearbeiten will, liegt der Schwerpunkt (der Genehmigung) auf dem Begriff der ›Intersektionalität‹[1]. Dieser sieht den kritischen Hebel in der Zusammengesetztheit einzelner

1 | Es handelt sich hier um eine direkte Rückübersetzung von ›intersectionality‹. Gegen die Begriffsbildung kann eingewendet werden, dass ›Sektionalität‹ suggeriert, dass es sich bei diesen um jeweils ungemischte Abschnitte handelt, es also für alle ›gleiche‹ Geschlechter, ›Rassen‹ und Sexualitäten gäbe. Im Deutschen wird z.T. der Begriff Interdependenz bevorzugt. Im Sinne von ›voneinander abhängen‹ bietet er ein flexibleres Modell der gegenseitigen Beeinflussung und Modifikation der Felder als die Vorstellung von abgegrenzten ›Sektionen‹ (vgl. Walgenbach u.a. 2007).

Individuen. Eine intersektionale Perspektive fragt nach unterschiedlichen Gruppenmitgliedschaften *einzelner* Individuen, z.B. nach Gender, ›Rasse‹/Ethnizität, Klasse, Sexualität, Nation, Religion, Lokalität, Alter und Befähigung. Die Liste ist notwendigerweise unabschließbar.

Mit einem Zugang über Intersektionalität kann sowohl die Frage von Machtverteilung wie die Frage von Transkulturalität betrachtet werden. Auf die Kategorie Frau perspektiviert beschreibt eine intersektionale Analyse folgende Ausgangssituation: *Alle* Frauen nehmen in ihrer Bezugs-›Kultur‹ eine (jeweils verschiedene, aber) untergeordnete Position ein. *Einige* Frauen (›weiße‹ und/oder Oberschichtfrauen) gehören gleichzeitig einer hegemonialen Statusgruppe an. *Viele* andere Frauen (›nicht-weiße‹, arme, alte, kranke, ›weiße‹ und ›nicht-weiße‹ homosexuelle Frauen) wiederum fühlen sich von diesen Frauen unterdrückt. Betrachtet man dieses Ausgangstableau, wird klar, dass das Forschungsdesign über die Bestandsaufnahme intersektionaler Verfugungen oder von Strategien transkultureller Auflösung hinausgeht. Es wird immer gleichzeitig die Sprechposition des oder der Analysierenden als genuiner Bestandteil der theoretischen Anstrengung reflektiert. Intersektionale Ansätze sind damit nicht nur hegemoniekritisch aufgestellt, sondern sie haben auch einen theoretischen Mechanismus zur Hegemonie(selbst)kritik.

2. ›Verstreute Hegemonien‹

Intersektionale Analysen sehen das Individuum als ein Kompositum unterschiedlicher Felder von machtgestützter oder marginalisierender Differenz. Die transnationalen Feministinnen Inderpal Grewal und Caren Kaplan sprechen deswegen von »scattered hegemonies« (Grewal/Kaplan 1994). Die Zusammengesetztheit der Macht- und Ohnmachtverteilung alleine löst die Beschreibungsdilemmata allerdings noch nicht. Wichtig ist, dass intersektionale Kategorien nicht als Essenz verstanden werden, sondern als kontextabhängig, die auch bezüglich Zeit und Ort variieren können. Dazu eine Anekdote aus einer Begegnung, die ich kürzlich bei einem Wissenschaftlerinnentreffen in Brasilien machte. Die – mehrheitlich ›weißen‹ und mehrheitlich an Fragen von ›Rasse‹ und Ethnizität arbeitenden – Kolleginnen erklärten mir unisono, dass es in Brasilien keine Frauenemanzipationsprobleme gäbe. Ein wenig befremdet auch angesichts der Tatsache, dass Brasilien der zweitgrößte Produzent von Schönheitsoperationen an Frauen ist (aber immerhin einen Anteil von 39 Prozent in der Professorenschaft stellt), forschte ich ein wenig nach und begegnete der Tatsache, dass ausnahmslos alle Frauen der ›weißen‹ Mittelklasse Haushalt und Kinder von ›nicht-weißen‹ gering bezahlten (150 Euro Mindest-

lohn) Dienstmädchen (›empregadas domésticas‹) erledigen lassen. D.h. eine Hochschullehrerin hat keine Alltagserfahrung mit geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung in Haushalt und Erziehung, sondern hat dieses Feld Frauen anderer Ethnizität und Klasse übertragen. *Alle* UnterklassenbrasilianerInnen sind ›nicht-weiß‹. D.h. die Hochschullehrerin sieht sich nicht als ›Frau‹ benachteiligt. Allerdings nimmt sie die pauperisierte Lage ihrer weiblichen Angestellten als Effekt von ›Nicht-Weißsein‹ und Subalternität wahr, die sie wie alle progressiven Wissenschaftlerinnen individuell lindert, indem sie ihrem Dienstmädchen besseren Lohn, Fortbildungen oder Krankenversicherungen zahlt.

Man könnte in einem ähnlichen Feld gegensätzliche Erfahrungen in unseren Breiten machen. Mittelschichtakademikerinnen würden in Deutschland in der Regel Geschlechtsdiskriminierung geltend machen, da man ihnen wegen fehlender staatlicher und privater Kinderbetreuung und dem Unwillen der meisten Partner, die Verantwortung zu teilen, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung aufbürdet. Sie blenden aber häufig Alltagsberührung mit Ethnizität/Race/Klasse aus, auch wenn sie türkisch/afrikanisch/polnische ›Au Pairs‹, Putzfrauen und/oder Kindermädchen haben, wie Untersuchungen zum »Chain of Care« zeigen (vgl. Hess 2001). Interessant ist übrigens, dass beide Gesellschaften aus völlig gegensätzlichen Gründen in ihrer Selbstwahrnehmung bestreiten, strukturell rassistisch zu sein. In Deutschland glaubt man aus der spezifischen Holocaustgeschichte heraus, Rassismus überwunden zu haben und tabuisiert alle entsprechenden Anwürfe.[2] In Brasilien dagegen ist die Überwindung des Rassismus durch Vermischung (›mestiçagem‹) Staatsideologie. Eine Interpretation der engen Verbindung von ›Nicht-Weißsein‹ und Klasse (oder eher Subalternität) als Rassismus ist auf diesem Ende der Welt tabuisiert, da angeblich ›Rasse‹ keine Rolle spielt (vgl. Costa 2007). Zentral an den hier entfalteten deutsch/brasilianischen Beispielen ist, dass in je unterschiedlichen lokalen und soziohistorischen Kontexten bei strukturell gleichen Gruppen – hier ›weiße‹ Frauen – Geschlecht als Diskriminierungsfaktor oder als neutral wahrgenommene Statusbeschreibung auftauchen kann.

Neben der Zusammengesetztheit der Individuen und der kontextuellen Variabilität der Kategorien in Raum/Lokalität muss noch ein dritter Faktor bedacht werden. Menschen mögen sich an *einem* Platz, in *einer* Nation aufhalten und trotzdem nicht denselben ›sociohistorical space‹ bewohnen (vgl. Chow 1991: 93). Hier ist die postkoloniale und post-Sklaverei

2 | Siehe dazu Heidenreich 2006 und Kerner, die als ›Verschiebung‹ des nicht anerkannten Rassismus von einem »ethnisierten Verständnis von Staatsbürgerschaft« spricht (Kerner 2005: 232).

Situation von Menschen *aus* den ehemaligen Kolonien oder von Sklavenhandel betroffenen Landstrichen *in* den Ländern der ehemaligen Kolonisierer oder Sklavenhalter angesprochen. Die Unschärfen dieser Dimension von Intersektionalität waren 2008 am Vorwahlkampf des amerikanischen Präsidentschaftskandidaten Barack Obama von Bedeutung. Die AfroamerikanerInnen reklamierten, dass er als Sohn eines kenianischen Vaters auf keine Erbschaft der Sklaverei zurückblicken könne und damit kein Verständnis für ihre spezifische Lage als rassisch diskriminierte und sozial deprivilegierte Urenkel von Sklaven haben könne. Das heißt, potentielle schwarze WählerInnen misstrauten ihm, da er nicht denselben ›soziohistorischen‹ Platz einnimmt. Obama wiederum verwies darauf, dass sein Großvater als Koch für die britische Kolonialregierung gearbeitet habe und bis ins hohe Alter als ›Boy‹ angeredet worden sei (vgl. Obama 2006). Auf diese Weise bringt er die verschiedenen Demütigungssituationen, die mit der Hautfarbe schwarz verbunden waren, in Korrespondenz und legitimiert darüber seine Sprechposition. Er bewohnt zwar mit ehemals versklavten Afroamerikanern nicht denselben soziohistorischen Ort, aber einen mit ähnlicher Herabwürdigung belasteten kolonial/postkolonialen Raum. Interessanterweise positioniert sich Obama aber gleichzeitig im klassischen Sinne als transkulturell, indem er immer wieder auf die ›Hybridität‹ seiner Herkunft und Lokalitäten (euroamerikanische Mutter, afrikanischer Vater, Lebensstationen in Hawaii und Indonesien) hinweist, Kreolisierungsmuster aufnimmt. Er entzieht sich damit einer ›Rassen‹-Zuordnung und betont damit seine Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Netzwerke. Obwohl von verschiedenen Seiten eine afroamerikanische ›Identität‹ angerufen wird, versucht er sich postidentitär zu positionieren.

3. Dimensionen von Intersektionalität

Wie arbeitet man mit dem Konzept ›Intersektionalität‹, und welche Erkenntnisse und politischen Schlüsse sind aus einer solchen Perspektive zu gewinnen? Erste Formulierungen stammen interessanterweise von lesbischen afroamerikanischen Feministinnen. ›Weißen‹ Frauen, die ihr Geschlecht als hinreichende Plattform für politische Aktion sahen, hielten sie entgegen, dass sie sich als homosexuelle Afroamerikanerinnen miteinander verknüpfter simultaner und multipler Unterdrückung ausgesetzt sähen, wobei weder Gender, noch ›Rasse‹, noch sexuelle Orientierung als jeweilige Hauptursache verstanden werden könnten (vgl. Combahee 1981). Damit ist eine erste Dimension von Intersektionalität angesprochen, die Simultaneität, also die Ko-Präsenz unterschiedlicher Marginalisierungsformen, ihre Verknüpftheit und ihre Vielschichtigkeit.

Hiermit kommen wir zu einer zweiten Dimension von Intersektionalität. Im bereits erwähnten amerikanischen Nominierungswahlkampf 2008 sahen wir eine ›weiße‹ Frau gegen einen schwarzen Mann antreten. Man konnte überall lesen, dass Frauen und Schwarze (Afroamerikaner) in den USA eine größere Sichtbarkeit und einen größeren Machtanspruch erkämpft haben. Nun hat diese Aussage eine seltsame Auslassung. Wo sind eigentlich die schwarzen Frauen? Die feministische Philosophin Elizabeth Spelman bezeichnet in ihrer Studie »Inessential Women« die im Sprachgebrauch sich durchsetzende Unsichtbarkeit schwarzer Frauen als Intersektionalität (vgl. Spelmann 1988).3 In einer berühmten frühen Anthologie afroamerikanischer Feministinnen hieß der Titel dementsprechend »All the Women are White. All Blacks are Men. Some of us are Brave« (Hull/Scott/Smith 1982). Neben epistemologischen hat diese systematische Blindstelle auch historische Gründe. Diese entsteht über die Gewichtung von Kategorien. In der amerikanischen Geschichte wird das Projekt der Race-Emanzipation (›Civil Rights Movement‹) als ein Projekt der Ermannung gelesen: Eine der wichtigsten Formulierungen des Emanzipationsanspruchs lautete: ›Ich bin ein Mann und kein Sklave‹. Hier werden Frauen unsichtbar. Die Frauenbewegung dagegen wurde und hat sich selbst implizit als ›weiß‹ verstanden. D.h. die Kategorie ›Frau‹ wurde als ›weiß‹ universalisiert. Effekt beider Universalisierungsbewegungen ist die Unsichtbarkeit der schwarzen Frau.

Eine dritte Dimension der Kategorie Intersektionalität betrifft das Verhältnis der unterschiedlichen Kategorien zueinander. Hier taucht die Schwierigkeit auf, dass Kategorien der Unterdrückung in verschiedenen Konzepten wie Doppeldiskriminierung, ›triple oppression‹ oder Mehrfachdiskriminierung addiert, multipliziert und/oder vervielfältigt werden. Solche Ansätze haben mehrere Probleme: Eines besteht darin, dass suggeriert wird, je mehr Aspekte von Benachteiligung identifiziert werden können, desto marginalisierter sei der entsprechende Mensch anzusehen. Davon kann aber nur ausgegangen werden, wenn man annimmt, dass die jeweiligen Kategorien bei jeweils unterschiedlichen Menschen jeweils gleiche Inhalte haben. Nun unterscheidet sich die Geschlechtsposition ›weißer‹ US-Mittelklassefrauen der 1970er Jahre bezüglich Erwerbsarbeit und Selbstwertgefühl von der afroamerikanischer Frauen, die in großer Zahl berufstätig waren und in ihren Familien starke Positionen einnahmen. Und auch die Bezugsgröße ›Patriarchat‹ als gemeinsames Geschlechtsschicksal ist in einer Community mit einem hohen Prozentsatz von Single

3 | Siehe auch die Formulierungen der Juristin Kimberlé Crenshaw von der ›intersectional experiences‹ (vgl. Crenshaw 1998).

Mother Haushalten nicht entscheidend. Außerdem ist Solidarität mit den Rassismuserfahrungen der Männer ein Imperativ.

Zum letzten Punkt ist hinzuzufügen, dass ein falsches Bild von aufeinander gestapelten Unterdrückungen als Steigerungslogik von ›immer schlimmer‹ auch dadurch entsteht, dass die Kategorien jeweils als ›rein‹ verstanden werden, z.B., dass Gender *race*-neutral ist und *race* gender-neutral. Im ersten Fall wird ›Whiteness‹ universell gesetzt und im zweiten Maskulinität.

Es ist also wichtig, Intersektionalität nicht als Additionsfrage von Gender und Race und Klasse/Lokalität und sexueller Orientierung zu fassen, sondern die jeweiligen Kategorien als interdependent zu verstehen. Man spricht in diesem Zusammenhang in der Tradition Gramscis von ›artikulierten Kategorien‹ (vgl. McClintock 1995: 7). D.h. eine gegenwärtige afroamerikanische Weiblichkeit (Single Mother Haushalte, Sklavereigeschichte) ist anders konstruiert, z.B. als je unterschiedliche afrikanische Weiblichkeiten (verschiedene Formen von Postkolonialität, häufig Kontrolle von Landwirtschaft durch Frauen) oder ›weiße‹ US-amerikanische Weiblichkeit, die sich wiederum in einigen Punkten von europäischer, speziell deutscher (siehe Rabenmütterdiskurs) ›weißer‹ Weiblichkeit unterscheiden kann. Eine solche Sichtweise impliziert natürlich auch die Kontextabhängigkeit anderer Kategorien: Race/Ethnizität differiert nach Perspektive, im radikalen Fall sogar in einer Person je nach Lokalität. Eine dunkelhaarige rumänische Freundin – fast ohne Akzent – wird in Deutschland ständig mit der Verweisungsfrage ›Woher kommst Du‹ traktiert (vgl. Yildiz 1999). In Rumänen war sie mit einem dunkelhäutigen Kollegen aus Ecuador verabredet, den sie auf der Straße von einem Internetfoto wieder erkannte. Als sie ihn mit dem Namen anrief, gab er seiner Verwunderung Ausdruck, dass ihn eine ›weiße‹ Frau anspricht.

4. Hegemonie(selbst)kritik

Ein zentraler Punkt des Denkens in Intersektionalitäten ist, dass es die Wahrnehmung und die Kritik hegemonialer Positionen begünstigt. Es ist eine epistemologische Voraussetzung jeder Gender-Perspektive, dass Maskulinität universell menschlich gesetzt wird (das grammatische männliche Geschlecht repräsentiert vorgeblich alle) und Frauen als Sonderform durch Inklusion ausgeschlossen werden. Dieser Universalisierung wurde von der Frauenbewegung eine partikulare Selbstermächtigung gegenübergestellt. Nicht klar war allerdings, dass nicht nur Männer hegemoniale Positionen einnehmen können, sondern auch Frauen. Auf der Ebene der Intersektionalität wurde auch die Frauenbewegung antiuniversalistisch herausgefor-

dert, z.B. von lesbischen Frauen. Diese wiesen auf eine universalisierende Vorannahme von Heterosexualität hin. Der poststrukturalistische Feminismus zeigte auf, dass die Annahme eines ›natürlich‹ biologischen Sex unreflektiert Körper, Reproduktion und Sexualität verkoppelt, und damit einen bestimmten Typ Weiblichkeit universalisiert, nämlich die heterosexuelle Mutter, und dass damit der Begriff des biologischen Geschlechts heteronormativ ist (Queer Theory). Eine weitere anti-universalistische Erfahrung betraf die überwiegende Mehrheit der Protagonistinnen des zweiten amerikanischen Feminismus, nämlich ihrer ›weißen‹ Mitglieder. Sie wurden von ›women of color‹ dazu genötigt, zu erkennen, dass, wenn sie über Frauen redeten, sie nur ›weiße‹ Mittelklassefrauen meinten, und dass sie die Kategorie Frau so verwendeten, dass sie die Race-Erfahrung *und* den Geschlechtscharakter schwarzer Frauen ausschloss.[4] Erst ein Konzept von Whiteness als sowohl unsichtbarer wie hegemonialer Norm, das mit der weit verbreiteten Vorstellung aufräumt, dass nur ›nicht-weiße‹ Ethnien eine ›Rasse‹ haben und ›weiße‹ Menschen *raceless* sind, verändert die Sprechperspektive und den epistemologischen Raum. Angloamerikanische ›Critical Whiteness Studies‹, die im letzten Jahrzehnt von einer deutschen ›Kritischen Weißseinsforschung‹ aufgenommen wurden, stellen sich dieser ›falschen Universalisierung‹ (Frye 1983: 117).[5] Begreift man Geschlecht *als* intersektionale Kategorie, scheint in der Positionierung vieler Frauen der nordwestlichen Hemisphäre zumindest eine Kategorie (›Weißein‹) auf, in der sie eine hegemoniale/universale Position einnehmen.

Zusammengefasst sind folgende Topoi intersektionellen Denkens angesprochen worden:

- Miteinander verwobene Systeme vielschichtiger und simultaner Unterdrückung
- Kritik systematischer Ausschlüsse und Ausschluss durch Inklusion
- Verständnis von Einzelkategorien wie ›Rasse‹, Klasse, Gender *als* interdependent
- Kritik additiver Zugänge von Mehrfachunterdrückungen
- Verweigerung der Universalisierung von Einzelkategorien.

---

4 | Ausführlicher zu den ›antiuniversalistischen Herausforderungen‹ der Frauenbewegung vgl. Dietze 2006b: 65.

5 | ›Critical Whiteness Theory‹ hatte besonderen Einfluss in den Gender-Studies. In der amerikanischen Forschung waren die Arbeiten der Psychologin Ruth Frankenberg einflussreich (vgl. Frankenberg 2001). Wichtige deutschsprachige Veröffentlichungen vgl. Eggers u.a. 2006; Tißberger u.a. 2006; Wollrad 2005.

Theoretische Ansätze wie ›Masculinity Studies‹, die Androzentrismus herausfordern, oder ›Critical Whiteness Studies‹, die ›Weißsein‹ herausfordern, sind aus dieser innertheoretischen Reflexion der Existenz unmarkierter hegemonialer Aspekte innerhalb kritischer Positionen entstanden. Explizit in die Tradition der Frauenbewegung stellen sich Formationen wie ›Transnational Feminism‹ (vgl. Kaplan/Alarcon/Moallem 1999) und ›Feminist Postcolonial Studies‹ (vgl. Lewis/Mills 2003), die, ansetzend an den Kritiken von Gayatri Chakravorty Spivak und Trinh T. Minh-ha, einen selbstkritischen Intersektionalitätsansatz entwickelt haben.

Nun wird häufig eingewandt, dass solche selbstreflexiven Theoreme bestenfalls analytischen aber keinen politischen Wert haben. Es wird gesagt, die Vorstellung, je einzelne Individuen seien Komposita von Hegemonien und Diskriminierungen, verunmögliche eine kohärente Analyse und verhindere politische *agency*. Im transnationalen Feminismus wird diese Kritik aufgenommen und in ein neues Bündnisprinzip umgeformt, das – wie bereits erwähnt im Konzept ›verstreute Hegemonien‹ – für einzelne Positionen temporäre und punktuelle Allianzen vorschlägt. Zum Beispiel kann der Prekaritätsdiskurs Akademiker ohne Anstellung mit Menschen ohne gesicherte Aufenthaltsgenehmigung kurzfristig verbinden (z.B. in einer 1. Mai Kampagne), oder es finden in der Frage von Kinderbetreuung und verantwortlicher Vaterschaft Gleichstellungsfeminismus und ein christdemokratisches Familienministerium zusammen.

5. ›Queering Intersectionalities‹

Eine weitere Dimension politischer Intervention mittels intersektionaler Analyse ist die Möglichkeit, Herrschaftspraktiken umzuarbeiten oder zu resignifizieren. Hierfür bietet ›Queer Theory‹ als (hetero)normativitätskritischer Ansatz einen Rahmen. Letztere wird seit einigen Jahren mit Intersektionalitätsansätzen (insbesondere in Fragen von ›Rasse‹/Ethnizität, Geschlecht, sexueller Orientierung und Nation) in Beziehung gesetzt und hat eine Denkformation entwickelt, die sich ›Queer Intersectionality‹ nennt. Diese rekurriert auf die Tatsache, dass ›Queer Theory‹ lange Zeit intersektionalitätsblind war und Intersektionalitätsansätze die Frage von Sexualität und Heteronormativität weitgehend ausgeklammert oder in falsch verstandener Arbeitsteilung an ›Queer Theory‹ delegiert haben (vgl. Haper/Muñoz/Rosen 1997). Inzwischen sind aber neue Ansätze wie die ›Queer of Color‹ und ›Queer of Diaspora Theory‹ entstanden. Hegemoniekritische Ansätze wie ›Critical Whiteness Theory‹, ›Masculinity Theory‹ oder ›Postcolonial Feminism‹ konzentrieren sich auf *eine* universalisierende Dimension (›Weißsein‹, Androzentrismus, Eurozentrismus). ›Queer

Intersectionality‹ dagegen inszeniert die Destabilisierung von Herrschaft in der Umarbeitung oder Resignifizierung von *mehreren* unterschiedlichen Machtstrukturen, wie sie in der folgenden Versuchsanordnung – schwule Ehe – entwickelt wird:

Hier soll das Verhältnis von Ehe, Staatsbürgerschaft, Heteronormativität und Nation an der Intersektionalität von sexueller Orientierung, ›Ethnizität‹, Geschlecht, Religion und Lokalität sowohl als Schauplatz ›verstreuter Hegemonien‹ als auch von queerer Resignifikation entfaltet werden.[6] Wie die Queer-Theoretikerin Antke Engel schlüssig argumentiert hat, steht das Gesetz zur ›Eingetragenen Lebenspartnerschaft‹ (›Homo-Ehe‹) von 2001 im Spannungsverhältnis der Gleichzeitigkeit von »rigider Normativität« und »flexibler Normalisierung« (Engel 2002: 194). Flexibilität zeigt sich in der Zulassung eines Ehe-Imitats. Die Normativität zeigte sich in der politischen Entscheidung, die ›richtige‹ heterosexuelle Ehe zu privilegieren, besonders im empfindlichen Adoptions- und Rentenrecht. Ohne diese deutliche Grenzziehung wäre nach Engel irrelevant, ob die Partner homo- oder heterosexuell sind und damit würde die »soziokulturelle Bedeutung von Heterosexualität« (ebd.: 225) devaluiert.

Erweitert man Engels Blick auf die Ehe mittels einer queer intersektionalen Perspektive, wie sie ›Queer of Color‹ und ›Queer Diaspora Critique‹ anbieten, stößt man auf folgenden Doppelstandard: Die gesetzliche Reglementierung der Ehe bevorzugt nicht *alle* heterosexuellen Ehen. Staatliche Organe verfolgen so genannte ›Scheinehen‹ mit ›Ausländer/Innen‹, die sich über diesen Weg legalisieren könnten. Heterosexualität steht allerdings nicht im Zentrum, wenn die Ausländerpolizisten in Schlafzimmern nach Vollzugsnachweisen schnüffeln, sondern es geht darum, eine ›Erschleichung‹ von Aufenthaltserlaubnissen zu vermeiden. Paradoxerweise legt man damit generative Tätigkeit nahe, die zu Kindern führen könnte, die nicht erwünscht sind.

Genau das will ein neues Ausländergesetz, nämlich ein Nachzugsverbot junger Bräute (unter achtzehn) aus der Türkei, um ›ethnisch unerwünschte‹, nicht Deutsch sprechenden Kinder von ›verkauften Bräuten‹ zu verhindern. D.h. staatliche Ehe- und Sexualpolitiken sind nicht nur ausschließlich heteronormativ motiviert. Wenn es um Staatsbürgerschaft (Nation) geht, wird »Reprosexualität« (Edelmann 2004) privilegiert. Wenn es um die biopolitische Planung der Zusammensetzung von Bevölkerungen geht, sind Okzidentalität und eine Positionierung gegen orientalisches Patriarchat und ›Kinderbräute‹ das Kriterium.[7]

---

6 | Das Beispiel ist eine weiter entwickelte Fassung einer früheren Veröffentlichung von Dietze/Haschemi Yekani/Michaelis 2007: 134f.

7 | Versucht man ›Critical Whiteness Theory‹ in den deutschen Diskurs

Die hier beschriebene Konstellation könnte einem Verfahren unterzogen werden, das man in der ›Queer of Color‹ Forschung eine Politik der ›Disidentifikation‹ nennt (vgl. Muñoz 1997). Darunter versteht man ein spielerisches (Über)erfüllen hegemonialer Ansprüche bei gleichzeitiger Unterwanderung der Normen. Dabei werden die eigentlich erwarteten Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensnormen so re-arrangiert, dass ihre machtgestützte Verfasstheit sowohl transparent als auch in einer Art ›semiotischer Guerillataktik‹[8] re-arrangiert wird. Aus den oben entwickelten unterschiedlichen Normalisierungs- und Hierachisierungsimperativen des Staates gegenüber dem Institut ›Ehe‹, wenn es je Homosexuelle oder ›Ausländer‹ betrifft, ließe sich ›disidentifizierend‹ eine veruneindeutigende Kette bilden. Stellen wir uns erstens ein deutsches lesbisches Paar vor, das Kinder will und damit einen Wunsch nach sozialer Vaterschaft des Erzeugers verbindet. Stellen wir uns zweitens einen kurdischen Asylbewerber mit begrenztem Aufenthaltsrecht vor, der seine Braut aus der Türkei ins Land holen will. Stellen wir uns weiterhin vor, beide Konstellationen schließen ein Bündnis auf Zeit. Eine der beiden deutschen Lesben geht mit der in Aussicht genommenen türkischen Braut eine eingetragene Lebenspartnerschaft ein, was dieser möglicherweise eine unverdächtigere Einreise in die BRD ermöglicht. Der potentielle Bräutigam mit prekärem Aufenthaltsstatus dagegen geht eine ›Scheinehe‹ mit der anderen Freundin ein. Die durch künstliche Befruchtung mit dem Samen des Ehepartners eingetretene Schwangerschaft ›beweist‹ gegenüber den Behörden in einem DNA-Test den sicheren Vollzug der Ehe, die Vaterschaft wird anerkannt und dem Aufenthaltsrecht steht nichts mehr im Weg.

Es handelt sich bei dieser Spielüberlegung nicht nur um eine Gebrauchsanweisung für ein die staatliche Disziplinierung unterlaufendes Täuschungsmanöver, sondern um eine intersektionale Verquerung, die Simultaneität und Doppelstandards von Diskriminierungspraktiken gleichzeitig nutzt wie auch unterläuft. Dabei werden sowohl die Identi-

zu transferieren, fällt im letzten Jahrzehnt eine Binarität zum ›Orientalischen‹ – festgemacht an türkischer Migration – ins Auge. Als Position hegemonialer Selbstkritik kommt so Okzidentalität in den Blick. Bezug nehmend auf lateinamerikanische postkoloniale Theorie, die koloniale und postkoloniale eurozentrische Hegemonie auch ›Okzidentalismus‹ nennt (vgl. Coronil 2002), ist ein Untersuchungsparadigma ›Kritischer Okzidentalismus‹ entwickelt worden (vgl. Dietze 2006a; Dietze/Hornscheidt 2006).

8 | Der ursprünglich von Umberto Eco als ›semiologische Guerilla‹ eingeführte Begriff beschreibt eine Besetzung und subversive Umarbeitung vorgefundener Sinnzusammenhänge insbesondere im medialen Text (vgl. Eco 1967).

täten lesbisch/hetero, wie auch Nation/Lokalität/Staatsbürgerschaft und Sexualpraktiken (Reprosexualität) durchkreuzt und gleichzeitig transkulturelle Positionierungen eingenommen. Eine solche Konstellation zu erfinden, ist nur möglich, weil sowohl ›Queerness‹ wie Ethnizitäts-/Weißheitspositionen umbesetzt und punktuelle und temporale Bündnisse eingegangen werden. Die Allianzen beziehen sich nicht auf alle Aspekte einer Persönlichkeit, sondern nur auf jeweilige Aggregatzustände nationaler, sexueller und reproduktiver Zugehörigkeit. Möglicherweise sind sie auch zeitlich befristet. Anders ausgedrückt, die hier auf die Bühne gestellten ProtagonistInnen ›disidentifizieren‹ (Muñoz 1997) ihre geschlechtlichen, sexuellen, nationalen und lokalen ›Identitäten‹, indem sie Persönlichkeitsfragmente, die auf *einer* Bühne stigmatisiert sind (z.B. Fremdsein mit problematischem Aufenthaltsstatus) auf einer *anderen* Bühne inszenieren (heteronormative Reproduktion) um einem deutschen Konzept ›ethnisierter Staatsbürgerschaft‹ performativ zu genügen. Transkulturelle Dezentrierung raubt einer eurozentristischen ›weiß‹/okzidentalen Hegemonie das Privileg der Einheit von ›herrschenden Körpern‹ und Position. Auch nicht-›weiße‹ Körper (siehe Obama) können inzwischen hegemoniefähig sein. Sie öffnet das Feld für *einige* ›Andere‹. Mittels ›toleranzpluralistischer projektiver Integration‹ (vgl. Engel 2008: 46) können bestimmte attraktive Minderheiten sogar modellhaft für hybridisierte Lebensformen werden (schwule Eltern, postkoloniale Intellektuelle). Außerdem korrespondieren transkulturelle Modelle mit der Notwendigkeit von Flexibilisierung in globalen Märkten. Gut ausgebildete und mehrsprachige Mittel- und Oberschichten brauchen diese Flexibilisierung, um konkurrenzfähig zu sein. Wenn allerdings Machtfragen (Kapitalismus, postkolonialer Imperialismus) nicht mitreflektiert werden, bleiben andere Effekte auf ebenfalls ›flexibilisierte‹ und auch durchaus transkulturelle Akteure in diesen Märkten unsichtbar: illegale Einwanderer, ›sans papiers‹, in Grenzlagern internierte oder abgeschobene Migranten und Asylbewerber, Prostitutionsmigration und Objekte von Sex-Tourismus, in der Peripherie angeworbene Hausangestellte, AltenpflegerInnen, Au Pairs in unsicherer Rechtslage (vgl. Hess 2005). Es sind aber nicht nur die unterprivilegiert Transkulturellen unbedacht, sondern vor allem der Anteil der transkulturellen Eliten an deren Lage. Denn diese sind strukturell Profiteure prekarisierter Arbeitsverhältnisse der transkulturellen Unterklassen.

Denken in Intersektionalitäten erzwingt, die ›Situiertheit des eigenen Wissens‹ (vgl. Haraway 1995), seine ›Wahrheitsproduktion‹ und potentielle Hegemonialität zu reflektieren. Eine queer-intersektionale Perspektive, wie sie an dem Gedankenspiel ›Schwule Ehe versus biopolitisch gesteuerte Einwanderungspolitik‹ deutlich wurde, ermöglicht an der Achse Normkritik eine genauere Bestimmung sich gegenseitig durchkreuzender (quee-

rer) Untersuchungsperspektiven. Es wurde deutlich, dass die ›Achsen der Differenz‹ (vgl. Knapp/Wetterer 2001) nicht nur vertikal oben/unten (Deutsche/Ausländer), sondern auch ›quer‹ (Hetero/Homo) liegen können und dass durch diese Verschiebungen und Verkantungen dritte Effekte generiert werden. An diesen Reibungspunkten von Normgefügen können ›in-between spaces‹ entstehen, in denen Praktiken der Disidentifikation oder Resignifizierung möglich sind.

Charakteristisch für solche Strategien ist, dass sie *mit* den Regeln *gegen* die Regeln spielen. Sabine Hark entwickelt für diese Strategie den Begriff ›Dissidente Partizipation‹: »Teilhabe, ja Akzeptanz der herrschenden Spielregeln ist die paradoxe Voraussetzung ihrer Veränderung« (Hark 2005: 73). Bezug nehmend auf einen Aufsatz von Foucault mit gleichnamigem Titel spricht Judith Butler in »Was ist Kritik?« von Entunterwerfung (désassujetissement – desubjugation) (vgl. Butler 2001; Foucault 1999). Voraussetzung der Entunterwerfung ist eine Kritik, deren Hauptaufgaben *nicht* darin besteht

»[...] zu bewerten, ob ihre Gegenstände – gesellschaftliche Bedingungen, Praktiken, Wissensformen, Macht und Diskurs – gut oder schlecht, hoch oder niedrig geschätzt sind; vielmehr soll die Kritik das System der Bewertung selbst herausarbeiten. Welches Verhältnis besteht zwischen Wissen und Macht, so dass sich unsere epistemologischen Gewissheiten als Unterstützung einer Strukturierungsweise der Welt herausstellen, die alternative Möglichkeiten des Ordnens verwirft.« (Butler 2001: o.S.)

Ein paar Zeilen weiter beschreibt Butler Kritik als Praxis, »in der wir die Frage nach den Grenzen unserer sichersten Denkweisen stellen« (ebd.). Diese Überprüfung der Bedingungen des eigenen Denkens, oder das auf sich selbst Anwenden der Kritikparameter nennt Sabine Hark ›reflexive Produktivität‹. Anders ausgedrückt kann man auch von einer Verbindung regelaffiner Normkritik und Entsubjektivierung sprechen.

Conclusio

Ein Denken in der Kategorie ›Transkulturalität‹ hat deutliche Vorteile: Es will die Vorstellung einer vermeintlichen Geschlossenheit und ethnischen Reinheit von über Abstammung definierten ›Kulturen‹ im Zuge der Globalisierung überwinden und die Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen innerhalb einer Gesellschaft vorantreiben. Transkulturalität bedeutet, dass Raum, Bewegung, Geschichte und Erfahrung von Individuen und Gemeinschaften zunehmend miteinander verknüpft sind. Die Vor-

stellung hebt auf die de facto Existenz hybridisierter Kulturen ab und sieht in der Vermischung eine Möglichkeit der De-Hierarchisierung von Differenz. Die Bezugsgröße dieser Neuformierung sind allerdings ›Nation‹ und/oder ›Ethnie‹. Wie oben entwickelt bleibt jedoch neben der – inzwischen bearbeiteten – Genderblindheit des Konzeptes (vgl. Mae/Saal 2007) das Problem der Machtentstehung (z.B. Kolonialismus, Kapitalismus) und daraus erwachsende Machtverteilung (Statusmarginalisierung aufgrund von ›Rasse‹, Klasse, Lokalität, Religion) vergleichsweise unreflektiert. Bleiben diese Positionen unmarkiert, ist immer davon auszugehen, dass die Sprecher/Innen (eigene) hegemoniale Positionen in diesem Feld nicht mitdenken.

Ein ›integrales‹ Denken in Intersektionalitäten (vgl. Walgenbach 2007: 58f.) dagegen hat eine inhärente Produktivkraft zur Hegemonieselbstkritik. *Alle* Frauen bergen in sich Positionalitäten der Subalternität, *viele* Frauen nehmen aber gleichzeitig hegemoniale Positionen ein. *Alle* Männer besetzen zumindest eine hegemoniale Position, *einige* ›weiß‹/okzidentale Männer sind in anderen Positionen depriviligiert (z.B. homosexuell, arm oder behindert), aber *alle* Männer mit sichtbarer Race-Markierung und/oder hörbarem Migrationshintergrund haben (zur Zeit und in Deutschland) eine Position der Marginalisierung. Ohne eine Selbstreflextion und Theoretisierung der hegemonialen Positionen (Masculinity, Critical Whiteness/Okzidentalismus, Heteronormativität) entsteht keine wirkliche De-Hierarchisierung, wie sie z.B. für einen politischen Begriff von Hybridität als »Ort der Differenz ohne Hierarchie« (Bhabha 2005: 5) Voraussetzung ist.

Die dafür erforderliche Hegemonie(selbst)kritik kann nicht im luftleeren Raum des abendländischen Erkenntnissubjekts produktiv werden, sondern muss in Rechnung stellen, dass dezentrierende Epistemologien Ergebnisse politischer Kämpfe sind (Bürgerrechtskämpfe, koloniale Befreiungsbewegung, ›black‹ und ›postcolonial feminism‹, ›queer nation‹, Antiglobalisierung oder Kanak Attack). Reflexion eigener ›verstreuter Hegemonien‹ wird nicht unherausgefordert erworben, sondern ist Bestandteil unabschließbarer politischer Prozesse, die bewegliche Erkenntnisstandpunkte, wechselnde Allianzen und ein ständiges Überprüfen von Wahrheitsproduktion und Wissenssituierungen benötigen.

Literatur

Balibar, Etienne (1990): Gibt es einen »neuen Rassismus«, in: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hg.): Rasse, Klasse, Nation, Hamburg: Argument Verlag, S. 23-38.

Bhabha, Homi (2000): Die Verortung der Kultur. Berlin: Stauffenberg.

Butler, Judith (2001): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, in: http://transform.eipcp.net/transversal/0806/butler/de

Chow, Rey (1991): Violence in the Other Country: China as Crisis, Spectacle, and Woman, in: Talpade Mohanty, Chandra (Hg.): Third World Women and the Politics of Feminism, Bloomington: University of Indiana Press, S. 81-100.

Combahee, River Collective (1981): A Black Feminist Statement, in: Moraga, Cheri/Anzaldua, Gloria (Hg.): This Bridge Called my Back. Writings by Radical Women of Color, New York: Persephone Press, S. 210-218.

Coronil, Fernando (2002): Jenseits des Okzidentalismus. Unterwegs zu nichtimperialen geohistorischen Kategorien, in: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 176-219.

Costa, Sergio (2007): Ein Ort für den schwarzen Körper, in: Diehl, Paula/Koch, Gertrud (Hg.): Der Körper als Medium. Inszenierungen der Politik, München: Fink, S. 141-160.

Crenshaw, Kimberlé (1998): Demarginalization the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics, in: Phillips, Ann (Hg.): Feminism and Politics, Oxford: Oxford University Press, S. 314-342.

Dietze, Gabriele (2006a): Critical Whiteness Theory und Kritischer Okzidentalismus. Zwei Figurationen hegemonialer Selbstreflexion, in: Tißberger u.a., S. 219-249.

Dietze, Gabriele (2006b): Gender Studies und Hermaphroditismus, in: Dietze, Gabriele/Hark, Sabine (Hg.): Gender Kontrovers. Genealogien und Grenzen einer Kategorie, Königstein i.Ts.: Helmer, S. 46-69.

Dietze, Gabriele/Haschemi Yekani, Elahe/Michaelis, Beatrice (2007): »Checks and Balances«. Zum Verhältnis von Intersektionalität und Queer Theory, in: Walgenbach, Katharina u.a. (Hg.): Geschlecht als interdependente Kategorie, Bielefeld: Budrich, S. 107-141.

Eco, Umberto (1967): Über Gott und die Welt, München: Hanser.

Edelman, Lee (2004): No Future. Queer Theory and the Death Drive, Durham: Duke University Press.

Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.) (2006): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast.

Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Engel, Antke (2008): Gefeierte Vielfalt. Umstrittene Heterogenität. Befriedete Provokation. Sexuelle Lebensformen in spätmoderner Gesellschaft,

in: Bartel, Rainer/Holzschuh, Ebe/Kammerling, Zilli (Hg.): Heteronormativität und Homosexualitäten, Innsbruck: Studien Verlag, S. 43-65.
Foucault, Michel (1999): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
Frankenberg, Ruth (2001): The Mirage of Unmarked Whiteness, in: Brander Rasmussen, Birgit (Hg.): The Making and Unmaking of Whiteness, Durham: Duke University Press, S. 72-96.
Frye, Marilyn (1983): On Being White: Thinking toward a Feminist Understanding of Race and Race Supremacy, in: Frye, Marilyn (Hg.): The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory, Freedom: Crossing Press, S. 110-127.
Grewal, Inderpal/Kaplan, Care (Hg.) (1994): Scattered Hegemonies: Postmodernity and Transnational Feminist Practice, Minneapolis: University of Minnesota Press.
Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Räthzel, Nora (Hg.): Theorien über Rassismus, Hamburg: Argument, S. 7-17.
Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, in: Haraway, Donna (Hg.): Die Neuerfindung der Natur. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 73-97.
Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Harper, Phillip Brian/Muñoz, José Esteban/Rosen, Trish (1997): Queer Transexions of Race, Nation, and Gender: An Introduction (Social Text 52-53), Durham: Duke University Press, S. 1-4.
Heidenreich, Nanna (2006): Von Bio- und anderen Deutschen: Aspekte der V/erkennung des deutschen Ausländerdiskurses, in: Tißberger u.a., S. 203-219.
Heitmeyer, Wolfgang (2006): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Gesellschaftliche Zustände und Reaktionen in der Bevölkerung aus 2002 bis 2005, in: Deutsche Zustände, Folge 4, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 15-36.
Hess, Sabine (2001): Das Comeback der Dienstmädchen, in: Hess, Sabine/Lenz, Ramona (Hg.): Geschlecht und Globalisierung: Ein kulturwissenschaftlicher Ausflug durch transnationale Räume, Königstein i.Ts.: Helmer, S. 102-127.
Hess, Sabine (2005): Globalisierte Hausarbeit. Au-Pair als Migrationsstrategie von Frauen aus Osteuropa. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Hornscheidt, Antje/Dietze, Gabriele (2006): Kritischer Okzidentalismus. Ein Zwischenruf, in: Forum Kommune 2, S. 124-127.

Hull, Gloria T./Bell Scott, Patricia/Smith, Barbara (1982): All the Women are White, All the Blacks are Men, and Some of Us are Brave, Old Westbury: Feminist Press.

Kaplan, Caren/Alarcon, Norma/Moallem, Minou (Hg.) (1999): Between Women and Nation: Nationalism, Transnational Feminisms, and the State, Durham: Duke University Press.

Kerner, Ina (2005): Forschung jenseits von Schwesternschaft. Zu Feminismus, Postkolonialen Theorien und Critical Whiteness Studies, in: Harders, Cilja/Kahlert, Heike/Schindler, Delia (Hg.): Forschungsfeld Politik. Geschlechtskategoriale Einführung in die Sozialwissenschaft, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217-238.

Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (2001): Achsen der Differenz, Münster: Westfälisches Dampfboot.

Lewis, Reina/Mills, Sara Mills (Hg.) (2003): Feminist Postcolonial Theory, New York: Routledge.

Mae, Michiko/Saal, Britta (Hg.) (2007): Transkulturelle Genderforschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

McClintock, Ann (1995): Imperial Leather: Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Contest, New York: Routledge.

Muñoz, Jose Esteban (1997): Disidentifications. Queers of Colors and the Performance of Politics, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Obama, Barack (2006): »An honest government. A hopful future«, in: Barack Obama Washington DC Office, http://obama.senate.gov/speech/060828-an_honest_gover/.

Saal, Britta: Kultur in Bewegung: Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität, in: Mae/Saal, S. 21-37.

Spelman, Elizabeth V. (1988): Inessential Woman. Problems of Exclusion in Feminist Thought, London: Woman's Press.

Tißberger, Martina/Dietze, Gabriele/Hrzàn, Daniela/Husmann-Kastein, Jana (Hg.) (2006): Weiß – Weißsein – Whiteness. Studien zu Gender und Rassismus, Berlin: Lang.

Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie, in: Walgenbach, Katharina u.a. (Hg.): Geschlecht als interdependente Kategorie, Bielefeld: Budrich, S. 23-65.

Welsch, Wolfgang (2002): »Kulturverständnis. Netzdesign der Kulturen«, in: Kulturaustausch Online, http://cms.ifa.de/index.php?id=welsch.

Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion, Königstein i.Ts.: Helmer.

Yildiz, Yasemin (1999): Keine Adresse in Deutschland, in: Gelbin, Cathy S./Konuk, Kader/Piesche, Peggy (Hg.): AufBrüche. Kulturelle Produktionen von Migrantinnen, Schwarzen und jüdischen Frauen in Deutschland, Königstein i.Ts.: Helmer, S. 224-236.

Whiteness Studies als kritisches Paradigma für die historische Gender- und Bildungsforschung

Katharina Walgenbach

Die zentrale Grundidee der Whiteness Studies ist ein *Perspektivenwechsel* in der Analyse sozialer Ungleichheit. Während in den letzten Jahrzehnten in den Kultur- und Sozialwissenschaften vornehmlich die Konstruktionsprozesse und sozialen Positionen des ›Anderen‹ (Schwarze, Homosexuelle, Frauen) im Mittelpunkt der Analyse standen, geht es bei den kritischen Whiteness Studies um die Dekonstruktion der Norm. Dabei sollen die kritischen Analysen in Bezug auf Diskriminierung, Ausgrenzung und Abwertung allerdings nicht ersetzt, sondern ergänzt werden.

In diesem Artikel wird der Frage nachgegangen, wie die kritischen Whiteness Studies für die historische Gender- und Bildungsforschung produktiv gemacht werden können. Dabei wird ein besonderer Fokus auf (trans-)kulturelle Fragestellungen gelegt. Im ersten Teil des Beitrags werden zentrale Zugänge zu den kritischen Whiteness Studies präsentiert, welche die inhaltliche Breite des Forschungsfeldes dokumentieren sollen. Im zweiten Teil werden anhand eines konkreten Beispiels die Potenziale der kritischen Whiteness Studies für die historische Gender- und Bildungsforschung ausgelotet. Dafür werden historische Diskurse über Weiße Identität, Geschlecht und (Trans-)Kulturalität in den deutschen Kolonien fokussiert. Im dritten Teil werden in einem Ausblick mögliche Forschungsperspektiven entwickelt, welche Whiteness als kritisches Paradigma für die historische Bildungsforschung offeriert.

1. Whiteness Studies als kritisches Paradigma

Oft wird der Beginn der kritischen Whiteness Studies Anfang der 1990er Jahre datiert, da zu dieser Zeit wichtige Studien entstanden, die Whiteness explizit in das Zentrum ihrer Analyse gestellt haben (z.B. Morrison 1995; Frankenberg 1993; Dyer 1993). Diese zeitliche Zäsur ist durchaus umstritten, da gerade Schwarze Autor/innen darauf hinweisen, dass Whiteness schon *immer* Gegenstand der Analyse von Schwarzen gewesen sei. Faktisch sei dies Überlebenswissen in einer Gesellschaft gewesen, die durch Sklaverei und Kolonialismus geprägt war (hooks 1992: 165). In diesem Sinne können z.B. die kritischen Reflexionen der Schwarzen Schriftsteller und Bürgerrechtsaktivisten W.E.B. Du Bois (1863-1963) oder James Baldwin (1924-1987) bereits unter die kritischen Whiteness Studies gefasst werden.

Kontrovers diskutiert wird im deutschen Kontext ebenfalls, mit welchen Begriffen operiert werden kann bzw. soll. So wird von einigen Autor/inn/en eine Adaption des Begriffs ›Whiteness‹ problematisiert, da eine englische Begriffsverwendung die speziell deutsche Geschichte des Rassismus tendenziell ausblende. Stattdessen wird der Terminus ›Weißsein‹ favorisiert (vgl. Wollrad 2005: 21; Eggers u.a. 2005: 12).

Dagegen lässt sich einwenden, dass durch die Betonung auf Weiß-*Sein* eine begriffliche Verengung stattfindet, weil damit primär essentialistische Konnotationen herausgestrichen werden und weniger der Prozesscharakter von Kategorien bzw. Kategorisierungen abgebildet wird (vgl. Schneider 2003: 36; Tißberger 2006: 13). Der Begriff Whiteness hingegen offeriert ein offeneres Begriffsfeld: er kann ein ganzes *Set von Bedeutungen* zusammenfassen wie Konnotationen, Subjektpositionen, soziale Ordnungen, Wahrnehmungsmuster und nicht zuletzt Dominanz bzw. Privilegien (vgl. Walgenbach 2005a).

Ebenfalls strittig ist die Groß- bzw. Kleinschreibung von ›Whiteness‹ bzw. ›weiß‹. Argumentiert wird hier entweder mit der vergleichbaren Kleinschreibung von ›weiblich‹ (vgl. Dietrich 2007: 47; Lorey 2006: 61) oder es wird in Anlehnung an die US-amerikanische Schreibweise ›Black‹ bzw. ›Blackness‹ die Großschreibung bevorzugt, um soziale Konstruktionsprozesse hervorzuheben (Walgenbach 2005: 13). Dagegen wird eingewandt, dass die Großschreibung von *Black* auf eine politische Tradition zurückgreift, bei der es um *Selbstermächtigung* ging, deshalb sei eine Übertragung auf den Begriff ›Weiß‹ unangemessen (vgl. Eggers u.a. 2005: 13).

In gewisser Weise tangieren diese Diskussionen auch Probleme von Transkulturalität, da sie Fragen der sozialen und kulturellen Übertragbarkeit bzw. Übersetzbarkeit von Konzepten aufwerfen. Als ›Travelling Concept‹ (vgl. Bal 2002; Braidotti 2002) wirft Whiteness Fragen der begrifflichen Übertragbarkeit auf: Inwiefern ändern sich ›Travelling Concepts‹

in unterschiedlichen Gesellschafts- und Wissenskulturen? Wie verlaufen die zeitlichen, räumlichen, inhaltlichen und personellen Rezeptionswege? Verlaufen sie nur in *eine* Richtung und von welchen Machtverhältnissen, sprachlichen Barrieren und disziplinären Perspektiven sind sie geprägt? Inwiefern kommt es zu Verschiebungen von Bedeutungen, zu ›Nicht-Übersetzbarkeiten‹ oder Ausblendungen?[1]

In diesem Artikel wird der Begriff Whiteness verwendet, wenn sich die Ausführungen auf den angloamerikanischen Kontext beziehen oder das angeführte *Set von Bedeutungen* hervorgehoben werden soll. Der Begriff ›Weißsein‹ hingegen wird verwendet, wenn eine biologische Kohärenz im Mittelpunkt der Betrachtungen steht, was gerade im deutschen Kontext oft der Fall ist (vgl. Walgenbach 2005b). Dabei wird die Großschreibung von Weiß favorisiert, um gängige Lesweisen zu irritieren und die soziale Konstruktion von Whiteness zu unterstreichen. Im Gegensatz zur Großschreibung von Black sollen damit allerdings keine Selbstermächtigungsprozesse einhergehen (vgl. Ha/Lauré al-Samarai/Mysorekar 2007: 13).

Die kritischen Whiteness Studies sind ein weites interdisziplinäres Forschungsfeld, das sich in den letzten Dekaden stark ausdifferenziert hat. Dennoch lassen sich m.E. unterschiedliche Zugänge zu den kritischen Whiteness Studies ausmachen, die im Folgenden dargestellt werden. Dabei werden auch erste Bezüge zur historischen Gender- und Bildungsforschung aufgezeigt.

Whiteness als unsichtbare Norm

In modernen Gesellschaften, die sich einer Rhetorik der Gleichheit verschrieben haben, scheint Whiteness tendenziell unsichtbar zu sein – zumindest für diejenigen, die nicht von rassistischer Diskriminierung betroffen sind. Dies wurde beispielsweise in einer Studie von Ruth Frankenberg deutlich, in der die Kulturwissenschaftlerin Weiße US-Amerikanerinnen bezüglich ihrer Vorstellungen von Weißer Identität und Kultur interviewte. Sie kam zu dem Ergebnis, dass es ihren Interviewpartnerinnen beinahe unmöglich war, über ihr ›Weißsein‹ Auskunft zu geben. Frankenberg spricht deshalb auch von dem Privileg einer ›strukturellen Unsichtbarkeit‹ (Frankenberg 1993: 6).

In den Interviews schienen nur die ›Anderen‹ eine ethnische Identität mit entsprechenden kulturellen Praktiken zu besitzen. So nahmen die interviewten Frauen die Sprache, Essgewohnheiten oder Musikstile von mexikanischen oder afroamerikanischen Einwanderinnen und Ein-

1 | Für Begriffsdiskussionen zu ›Travelling Concepts‹ danke ich meiner Kollegin Daniela Hrzán.

wanderern als *spezifisch* wahr und die eigenen kulturellen Praktiken als regulär. Mit dieser Zuordnung beanspruchten die Interviewpartnerinnen allerdings auch eine normative Autorität. Whiteness wird folglich zu einer neutralen Kategorie bzw. einem vakanten Zentrum (vgl. Seshadri-Crooks 2000: 7; Dyer 1993: 141).

Die Unsichtbarkeit von Weißen Privilegien fordert auch die pädagogische Praxis heraus. Insbesondere Autor/inn/en aus der Erwachsenen- und Hochschulbildung reflektieren ihre Erfahrungen, wenn sie Whiteness in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellen (vgl. Tisdell 1993; Maher/Tetrault 1997; Barlas 1997; Wollrad 2005). Die US-amerikanische Kulturwissenschaftlerin bell hooks berichtet beispielsweise von der Weigerung ihrer Weißen Studierenden, überhaupt über Weiße Dominanz zu diskutieren, da sie keine Unterscheidung zwischen ›Rassen‹ vornehmen, sondern vielmehr ›den Menschen‹ in den Vordergrund stellen wollten (vgl. hooks 1992: 167). Durch die Verweigerung einer *kritischen* Definition von Whiteness bleiben die eigenen kulturellen, ökonomischen und politischen Machtpositionen allerdings unreflektiert, unspezifiziert und ahistorisch. Birgit Rommelspacher spricht in ihrer Publikation »Dominanzkultur« deshalb auch von »verleugneten Identitäten« (Rommelspacher 1995: 185).

Whiteness als Repräsentation

Die Unsichtbarkeit von Whiteness wird in bestimmten Konstellationen allerdings aufgehoben, etwa wenn Whiteness mit Blackness konfrontiert wird. Vergleichbar mit anderen abendländischen, dichotom konstruierten Kategorien (z.B. männlich-weiblich) handelt es sich bei Whiteness um eine *relationale* Kategorie. Dieses reziproke Konstruktionsverhältnis wurde insbesondere in den Film- und Literaturwissenschaften herausgearbeitet (z.B. Morrison 1995; Dyer 1993; Tischleder 2001). Hier wurde analysiert, wie Schwarze Protagonisten in kulturellen Produktionen dafür eingesetzt werden, um über Whiteness zu reflektieren.

Die Norm braucht demnach das ›Andere‹, um sich selbst zu definieren. Die Funktionalisierung von Schwarzsein bzw. Schwarzen Figuren für die Konstruktion Weißer Identität lässt sich auch in Diskursen europäischer Philosophen identifizieren. Ihnen diente die Figur des ›primitiven Negers‹ als Folie, um Fragen bezüglich Moral, Gesellschaft, Vernunft, Natur oder menschlicher Entwicklung zu diskutieren (vgl. Marshall/Williams 1982; Piesche 2005). Nicht selten wurde damit die Figur des ›rationalen Europäers‹ diskursiv gestützt, um Fragen menschlicher Entwicklungsfähigkeit zu erörtern bzw. die eigene Kultur als höchste Entwicklungsphase auszugeben.

Ein bildungshistorisch relevantes Beispiel für die Konstruktion des

Selbst über Repräsentationen des ›Anderen‹ ist Rousseaus Figur des ›edlen Wilden‹, mit der er seine Zivilisationskritik begründete (vgl. Rousseau [1755] 1998). Diese Kritik manifestierte sich auch in seinen pädagogischen Zielsetzungen, wie in dem Erziehungsroman »Emile oder Über die Erziehung« (1762) deutlich wird. Ein weiteres Beispiel ist Eriksons begriffliche Unterscheidung zwischen ›Individual Ego‹ und ›Group Ego‹, welche er auf der Basis von Studien der Erziehungsformen bei den ›primitive societies‹ der Sioux und Yurok in den 1930er Jahren entwickelte (vgl. Erikson 1945). Diese Studien dienten Erikson auch als Kontrastfolie zur theoretischen Entwicklung des Konzepts eines ›amerikanischen Nationalcharakters‹, den er mit Konnotationen wie ›zivilisiert‹, ›weiß‹ und ›dynamisch‹ belegt (vgl. Jungwirth 2007: 187ff.).

Zusammengefasst finden sich in den europäischen Wissensarchiven zahlreiche Beispiele, in denen eurozentrische Dichotomien und Dominanzphantasien als *heuristische Mittel* eingesetzt werden, um die eigenen theoretischen Annahmen zu stützen. Dies lässt ahnen, wie tiefgreifend die Unterwerfung des ›Anderen‹ im westlichen Denken eingeschrieben ist.

Whiteness als Terror

Der Fokus auf die Repräsentationen von Whiteness hat gezeigt, dass mit der binären Kodierung ›Weiß‹ vs. ›Schwarz‹ zumeist positiv besetzte Konnotationen von Whiteness einhergehen: ›Vernunft‹, ›Zivilisation‹, ›Moderne‹, ›Ordnung‹, ›Sicherheit‹, ›Reinheit‹ etc. (vgl. Dyer 1993; Morrison 1995; Walgenbach 1998). Doch handelt es sich hier oft um *Selbst*repräsentationen eines Weißen Kollektivs. Dies wird besonders deutlich, wenn man Whiteness aus der Sicht der ›Black Community‹ problematisiert.

Wie bereits erwähnt, gibt es hier eine lange Tradition der Analyse von Whiteness. Schwarze haben zwar weniger anthropologische Studien im klassischen Sinne über Whiteness verfasst, so bell hooks, doch tauschten sie sich seit Anbeginn der Sklaverei über ihr spezielles Wissen bezüglich des Weißen Kollektivs bzw. Weißer Dominanz aus. Insbesondere Schwarze Angestellte in Weißen Haushalten trugen ihre Beobachtungen zurück in die segregierten Schwarzen Communities (vgl. hooks 1992: 165; Collins 1991: 35ff.).

Die Schwarze Perspektive auf Whiteness zielt weniger auf eine simple Umkehrung rassistischer Stereotype, sondern fokussiert das psychologische Erbe Weißer Dominanz. Demnach haben die Konzeptionen von Whiteness wenig gemein mit den oben referierten Konnotationen, sondern sind wesentlich durch die Traumata geprägt, welche die Gewalterfahrungen des Kolonialismus, der Sklaverei und der rassistischen Segregation hinterlassen haben und die bis heute wirken (vgl. hooks 1992: 167). In der

kollektiven Erinnerung der Schwarzen Community ist Whiteness folglich mit Terror konnotiert. Dieser ist wiederum auch durch Geschlechterverhältnisse strukturiert. Ein Beispiel dafür ist der Mythos des ›Schwarzen Vergewaltigers‹, welcher historisch der Legitimation rassistischer Lynchpraktiken gleichsam im ›Namen weißer Frauen‹ diente (vgl. Davis 1981; Ware 1993).

Während hooks sich primär auf die US-amerikanische Geschichte der Sklaverei bezieht, soll hier exemplarisch die deutsche Kolonialpolitik (1884-1918) angeführt werden. Weiße Gewalt, Terror und rassistische Segregation lassen sich insbesondere in der Siedlungskolonie ›Deutsch-Südwestafrika‹ identifizieren, in der 1904-1907 ein Völkermord an den Herero und Nama begangen wurde – begleitet von Deportationen, Zwangsarbeit und den ersten deutschen Konzentrationslagern. Nach dem Kolonialkrieg wurde mit den ›Eingeborenenverordnungen‹ von 1906/1907 ein rassistisch segregiertes Gesellschaftssystem etabliert, das jede soziale Mobilität für Kolonisierte ausschloss (vgl. Gründer 1991: 121; Bley 1968: 189ff.; Zimmerer 2003: 34).

Gemäß dem kolonialen Slogan »Weiße Köpfe, schwarze Hände« (Grosse 2000: 97), sollten Kolonisierte nur noch den Weißen Siedlerinnen und Siedlern zuarbeiten. Für die deutsche Kolonialpädagogik hieß dies, dass sie lediglich Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen erhalten sollten (vgl. Mehnert 1993; Markmiller 1995; Adick/Mehnert 2001; Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 80). Die Blockade sozialer Mobilität wurde damit auch über Bildung reguliert.

Whiteness als soziale Konstruktion und Privileg

Ein Beispiel für die Perspektive, die Whiteness als Konstruktion herausarbeitet, ist Noel Ignatievs Studie »How the Irish became White« (1995). Hier zeichnet er die Geschichte irischer Auswanderer und Auswanderinnen in die USA nach, die Mitte des 19. Jahrhunderts aufgrund enormer Flüchtlingsströme aus Europa gesellschaftliche Brisanz erhielt. Kennt man die jahrhundertelange Herrschaftsgeschichte des protestantischen Englands über das katholische Irland, so verwundert es nicht, dass gerade die Iren von dem anglosächsischen ›Old Stock‹ in den USA mit besonderem Misstrauen empfangen wurden (vgl. Allen 1998). In ihren Augen waren Iren unzivilisiert, physiognomisch deviant und moralisch degeneriert.

Die Klärung der Frage, ob Ir/inn/en sich der sozialen Kategorie ›Weiß‹ zuordnen durften, implizierte allerdings nicht allein kulturelle Aspekte: Mit ihr waren zur damaligen Zeit auch staatsbürgerschaftliche Rechte verbunden, denn nach dem Beschluss des amerikanischen Kongresses von 1790 konnte nur jede ›freie, weiße Person‹ die amerikanische Staatsbürger-

schaft erhalten. Hier zeigt sich, dass ›Weißsein‹ nicht allein eine Frage der Pigmentierung ist, sondern auch eine privilegierte Position markiert.

Im Kontext des deutschen Kolonialismus lassen sich die Historizität und Brüchigkeit von ›Weißsein‹ beispielsweise in den kolonialrassistischen Diskursen über so genannte ›Mischehen‹ oder ›Mischlinge‹ identifizieren (vgl. Grosse 2000; El-Tayeb 2001). Sie alle deuten Möglichkeiten bzw. Gefahrenszenarios der Grenzüberschreitung binär verfasster Kategorien an (vgl. Walgenbach 2005a: 183-190). Besonders deutlich wird der Konstruktionscharakter von ›Weißsein‹ bei dem ›Mischehenverbot‹ von 1912 für Samoa. Hier verordnete der Staatssekretär des Reichskolonialamts, Dr. Wilhelm Solf, dass die Nachkommen so genannter ›Mischehen‹ *vor* dem Verbot als ›Weiße‹ gelten und nach diesem Zeitpunkt den ›Eingeborenen‹ zugerechnet werden sollten. Die Zugehörigkeit zum Weißen Kollektiv war demnach Produkt einer juristischen Entscheidung bzw. einer arbiträr gesetzten zeitlichen Zäsur (vgl. ebd.: 80, 202).

Die Tatsache, dass die Diskussion über ›Mischehen‹ immer auch mit Staatsbürgerschaftsfragen verbunden waren, verdeutlicht, dass hier ebenfalls Zugänge zu Privilegien verhandelt wurden. Wie sich Weiße Privilegien heute darstellen, hat Peggy McIntosh Ende der 1980er in ihrem prominenten Katalog von 46 Privilegien zusammengestellt. Fasst man diese sehr persönlich gehaltene Liste zusammen, so ermöglichen ihr Weiße Privilegien, sich in der Welt willkommen zu fühlen, Institutionen selbstverständlich in Anspruch zu nehmen, Teil der kulturellen Norm zu sein, Gefahren zu entkommen und sich nicht verstellen zu müssen (vgl. McIntosh 1997).

Weiße Privilegien sind demnach in gesellschaftlichen Strukturen verankert. Deshalb ist es für Weiße Subjekte schwierig, sich außerhalb dieses Privilegiensystems zu positionieren, wie dies beispielsweise die Gruppe der ›Race Traitor‹ propagiert, die sich als neue Abolitionisten verstehen (vgl. Garvey/Ignatiev 1997). Doch Rassismus lässt sich nicht auf intentionale Akte reduzieren. Dies verdeutlicht eine weitere Interviewpassage von Frankenberg, in der eine Interviewpartnerin berichtet, dass ihr Rassismus weitgehend fremd geblieben sei, bis ihre Weißen Nachbar/inne/n versuchten, den Einzug einer Schwarzen Arztfamilie in ihr bis dato Weißes Akademikerviertel zu verhindern. Wie Frankenberg anmerkt, wird die Existenz einer *rein Weißen* Nachbarschaft *an sich* nicht als rassistische Stratifikation identifiziert (vgl. Frankenberg 1993: 46f.). Weiße Privilegien müssen also auch als *strukturelles* Problem gedeutet werden.

Für die Erziehungswissenschaft sind solche Fragen relevant, da sie pädagogische Zielrichtungen problematisieren: Geht es darum, eine Weiße Identität abzulegen bzw. abzuschaffen oder vielmehr um die Entwicklung einer progressiven, antirassistischen Weißen Identität (vgl. Giroux 1997;

Rodriguez 2000)? Die Perspektive auf Weiße Privilegien verdeutlicht zudem, dass Subjekte durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse unterschiedlich positioniert sind. Diese Positionierungen zum Gegenstand der Reflektion zu machen, ist ebenfalls eine pädagogische Herausforderung.

Dabei muss Whiteness allerdings auch als interdependente Kategorie gedacht werden (vgl. Walgenbach 2007; vgl. auch den Beitrag von Gabriele Dietze in diesem Band). D.h., dass Whiteness nicht als monolithischer Block konzeptualisiert werden kann, sondern als *in sich* heterogen strukturiert begriffen werden muss. Die meisten Studien aus dem Kontext kritischer Whiteness Studies arbeiten deshalb ebenfalls Bezüge zu Konstruktionen von Geschlecht, Klasse, Nation, Staatsbürgerschaft oder Heteronormativität heraus. Prominente Beispiele für historische Studien sind »Beyond the Pale. White Women, Racism and History« (1993) von Vron Ware oder »The Wages of Whiteness« (1991) von David Roediger.

2. Weiße Identität, Geschlecht und (Trans-)Kulturalität in den deutschen Kolonien

Wie Whiteness und Gender als interdependente Kategorien mit Fragen von Kultur bzw. Transkulturalität zusammengedacht werden können, wird im Folgenden exemplarisch anhand von Diskursen des ›Frauenbundes der Deutschen Kolonialgesellschaft‹ aufgezeigt. Als Quellen dienen 127 Artikel der Zeitschrift »Kolonie und Heimat« (1907-1914), dem Vereinsorgan des ›Frauenbundes‹.[2] Die untersuchten ›Mitteilungen‹ informierten über Organisationsangelegenheiten, gaben praktische Tipps für die Hauswirtschaft in den Kolonien oder reflektierten die Aufgaben der deutschen Frauen im kolonialen Projekt (vgl. Walgenbach 2005a).

Der ›Frauenbund‹ wurde in Berlin von Gattinnen führender Militärs, Ministerialbürokraten und Adeliger u.a. mit dem Ziel gegründet, sogenannte ›Mischehen‹ in der Siedlungskolonie Südwestafrika zu verhindern und das ›Deutschtum‹ in den Kolonien zu etablieren. Dafür wurden im Deutschen Kaiserreich Dienstmädchen im Alter zwischen 20 und 35 Jahren angeworben, welche Weiße Kolonisten ehelichen sollten. Weiße Frauen waren damit zuständig für die biologische, kulturelle und soziale Reproduktion eines Weißen Kollektivs. In diesem Kontext erhielten Diskurse über Weiße Kultur bzw. Weiße Identität eine besondere Relevanz.[3]

---

2 | Die Quellenangabe wird im Folgenden abgekürzt durch K+H.

3 | An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Thematisierung von Weißer Identität und Kultur immer die Gefahr impliziert, einen Schwarz-Weiß-Binarismus zu reproduzieren. Denn durch die Benennung rassistischer Begriffe,

Bildungshistorisch interessant sind diese Quellen, da hier Prozesse der individuellen und kollektiven Identitätsbildung nachgezeichnet werden können. Versteht man unter Bildung nicht allein Erziehung bzw. Qualifikation, sondern ebenfalls Prozesse der individuellen Selbstwerdung und -bestimmung, die wiederum gesellschaftlich eingebunden sind, dann lassen sich Herstellungsprozesse von Weißer Kultur und Identität auch als legitime Gegenstände historischer Bildungsforschung identifizieren.

Als theoretische Folie für die folgenden Überlegungen soll Michiko Maes begriffliche Unterscheidung zwischen Kulturalität, Transkulturalität und Transdifferenz zugrunde gelegt werden. Unter *Kulturalität* versteht Mae homogene Vorstellungen von Kultur, die sich nach außen abgrenzen und nach innen hierarchisieren. Bei der *Transkulturalität* kommt es, im Sinne Wolfgang Welschs, zu einer wechselseitigen Durchdringung von Kulturen durch Prozesse der Modernisierung bzw. Globalisierung.[4] *Transdifferenz* schließlich steht für eine Strategie der Subversion, mit der klare Grenzlinien in Frage gestellt und Räume für ein »neues Kulturkonzept« aufgemacht werden, das sich auf bereits Differentes bzw. Heterogenes gründet (Mae 2007: 39ff.).[5]

Kulturalität: Weiße Selbstaffirmation

Aus einer diskursanalytischen Perspektive können die Artikel des ›Frauenbundes‹ als Beiträge zur *Herstellung* einer Weißen Kultur in den deutschen Kolonien gelesen werden. D.h. das historische Material gibt uns Auskunft über die Identitäts*angebote* des ›Frauenbundes‹ sowie die kulturellen und sozialen Normen, welche er etablieren wollte.[6] Durch die Fremdheitserfahrungen der deutschen Kolonistinnen wurde die ›strukturelle Unsicht-

Diskurse oder Logiken werden diese in gewisser Weise immer wieder erneut zum Leben erweckt (vgl. Derrida 1986: 88, 120). Auf der anderen Seite kann Whiteness nur kritisiert werden, wenn es benannt wird.

4 | In der Debatte über Transkulturalität fällt mitunter auf, dass von einer Dichotomie zwischen ›ideologisch‹ verformten homogenen Kulturkonzepten und ›tatsächlich‹ existierender Transkulturalität ausgegangen wird (vgl. Welsch 1998: 47, 55; Mae 2007: 40). Aus diskursanalytischer Sicht müsste allerdings die Vorstellung von Transkulturalität ebenfalls als soziale Konstruktion angesehen werden, die unser Denken über Kultur(en) bestimmt.

5 | Der Begriff der Transdifferenz wird durchaus unterschiedlich definiert. Klaus Lösch z.B. verweist ebenfalls auf das subversive Potenzial von Transdifferenz, doch nach seiner Konzeption führt der Begriff selbst keine normativen Implikationen mit sich (vgl. Lösch 2005: 256, 263).

6 | Verlässliche Aussagen über deren Rezeption oder über die tatsächli-

barkeit‹ von Whiteness aufgehoben und Imaginationen von Weißer Kultur bzw. Identität explizit kommuniziert. Sie finden sich sowohl in Artikeln über so genannte ›Mischehen‹ als auch in praktisch orientierten Beiträgen zu Ernährung, Sprache, Wohnkultur und Freizeitverhalten in den deutschen Kolonien.

Interessant ist hier, dass der ›Frauenbund‹ seinen Auftrag zur kulturellen Kolonisierung weniger in Bezug auf kolonisierte Subjekte verstand, sondern sozusagen auf die kulturelle Zivilisierung der *deutschen Siedler* abzielte. Insbesondere sorgte er sich um die angebliche ›Verkafferung‹ männlicher Kolonisten. Unter diesem Begriff verstand man eine kulturelle Degeneration, die sich beispielsweise in materieller Verarmung, übermäßigem Alkoholkonsum, der Integration afrikanischer Sprachelemente und vor allem in deutsch-afrikanischen ›Mischehen‹ ausdrückte.

Der Begriff hat ebenfalls klassenspezifische Komponenten, da er insbesondere mit ehemaligen deutschen Soldaten verbunden wurde, die sich relativ mittellos in den Kolonien niedergelassen hatten. In der symbolischen Figur des ›verkafferten Kolonisators‹ wird aber auch die Möglichkeit der Grenz*überschreitung* zwischen den binär verfassten Kategorien ›schwarz‹ und ›weiß‹ angedeutet. Zugespitzt formuliert, wird hier die mögliche Transformation des Kolonisators zum ›Anderen‹ als Bedrohungsszenario aufgebaut. Im Kontext der deutschen Kolonien reichte ›biologische Abstammung‹ offenbar für die Inklusion in das Weiße Kollektiv nicht aus; vielmehr ging es auch um Identifikation und kulturelle Performanz.

Neben der Prävention von ›Mischehen‹ galt es, die ›primitiven‹ Wohnkulturen und Ernährungsweisen sowie die ›rohen Sitten‹ der männlichen Kolonisten zu zivilisieren. Deutsche Kolonistinnen wurden daher aufgefordert, Pioniergeist zu zeigen und aus den ›primitiven Unterkünften‹ ein ›behagliches Heim‹ mit ›zivilisierten Möbeln‹ zu gestalten (vgl. Walgenbach 2005a: 222ff.).

›Primitiv‹ sei ebenfalls die Ernährungsweise der männlichen Kolonisten, die sich nach Auskunft des ›Frauenbundes‹ auf Fleisch ohne gesundes Gemüse reduziere. Die Kochkünste der deutschen Frauen sollten darüber hinaus zu geordneten Verhältnissen in den Kolonien führen, indem sie in jedem Junggesellen den Wunsch wecken würden, eine deutsche Hausfrau heimführen zu können (vgl. K+H, Jg. VI, Nr. 47: 9). Schließlich diene die Ernährung auch der »Erhaltung der Gesundheit und damit der Arbeitslust« (K+H, Jg. I, Nr. 6: 13). Keinen Zweifel ließen die Autorinnen daran, dass es die *deutsche* Hausfrau sein müsse, die dem Kolonisten das Leben behaglich mache und nicht die kolonisierten Frauen, die statt einer Tasse

chen Praktiken in den deutschen Kolonien können aus heutiger Perspektive dagegen nicht mehr getroffen werden.

Kaffee dem Besucher ein Glas Whisky-Soda oder Bier kredenzen würden (vgl. K+H, Jg. VI, Nr. 45: 8).

Die Idealfigur der ›Weißen Frau‹ sollte demnach ein Kulturfaktor in den deutschen Kolonien sein. Entgegen der klassisch europäisch-philosophischen Tradition wurden deutsche Männer somit der *Natur* und deutsche Frauen der *Kultur* zugeordnet (vgl. Merchant 1987). Insbesondere die männlichen Autoren in »Kolonie und Heimat« waren sich einig, dass Männlichkeit, koloniale Wildnis und Natur eine Einheit bilden würden (vgl. Walgenbach 2005a: 122ff.). Edmund Leites führt die Konnotation von Männlichkeit mit Eroberungsdrang, Aggressivität und Trieb auf Modifikationen in der Moralauffassung der Neuzeit zurück. Die konstatierte Nähe des Mannes zur Natur sollte es ihm ermöglichen, neue Märkte und Länder zu erobern und unter Kontrolle zu bringen (vgl. Leites 1988: 167). In dieser Natur-Kultur-Dichotomie kommt Weißen Frauen der Auftrag zu, durch ihre ›Tugendhaftigkeit‹ die Präsenz der Kolonisten moralisch zu legitimieren.

In den Diskursen des ›Frauenbundes‹ wurden Ernährung, Sprache, Freizeitverhalten und Wohnkultur demnach zu kulturellen Symbolsystemen stilisiert und mit kollektiver Identitätsbildung verbunden. Dabei markierten die Autor/inn/en ihre Kulturgüter und -praktiken abhängig nach Kontexten als ›weiß‹, ›europäisch‹ oder ›deutsch‹. Durch das koloniale Setting nahmen sie ihre Kultur in erster Linie als ›europäisch‹ wahr. So sprachen sie von ›europäischen Wohnkulturen‹, ›Europäerküchen‹ und ›europäischen Kleidercodes‹. Europäische Identität stand für die Autor/inn/en dabei synonym für Weiße Identität. Spezifisch ›deutsch‹ wurden diese Kulturen interessanterweise erst durch den Einfluss *deutscher Frauen*. Mit dem Hinweis auf das Geschlecht wurde die ›deutsche Muttersprache‹ oder das ›deutsche Heim‹ besonders hervorgehoben (Walgenbach 2005a: 215, 227).

Die deutschen Kolonist/inn/en bemühten sich, ihre ›heimische‹ Kultur durch Speisen, Restaurants, Kulturveranstaltungen, Feiern, Architektur, Bibliotheken, Denkmäler und Vereine zu imitieren. Diese kulturellen Praktiken dienten sowohl der Herrschaftsdemonstration im kolonialen Raum als auch der *Weißen Selbstaffirmation* (vgl. Walgenbach 2005a). Deutsche Kolonistinnen präsentierten ihren kolonialen Beitrag dabei als machtstabilisierenden Ordnungsfaktor. Historisch kamen sie zum Einsatz, als sich die Kolonialpolitik in Südwestafrika von einer Politik der Assimilation abwandte und eine Politik der Dissimilation implementierte (vgl. Grosse 2000: 26ff.).

Die Politik der Dissimilation war Ausdruck von veränderten ökonomischen, militärischen, sozialen und kulturellen Kräfteverhältnissen *nach* dem Kolonialkrieg: Während zuvor Verhandlung, Austausch und Interessenausgleich die deutsche Kolonialpolitik bestimmt hatten, sollten Kolonisten und Kolonisierte nun strikt getrennt und hierarchisiert werden. Dies

muss auch als historischer Kontext für die *zu diesem Zeitpunkt* etablierten Vorstellungen einer ›Weißen Kultur‹ gesehen werden. Sie entsprechen exakt den traditionellen homogenisierenden Kulturkonzepten, die Wolfgang Welsch mit seinem Konzept der Transkulturalität kritisiert (vgl. Welsch 1998: 45ff.).

Nach Mae impliziert ›Kulturalität‹ allerdings nicht allein die Abgrenzung nach außen, sondern auch die Hierarchisierung nach innen. Hinweise auf Prozesse der Distinktion *zwischen* deutschen Kolonistinnen und Kolonisten finden sich im Material des ›Frauenbundes‹ beispielsweise in Bezug auf die ambiguose Stellung Weißer Dienstmädchen in den Kolonien. Die meist bürgerlichen Autor/inn/en des ›Frauenbundes‹ erkannten deren Zugehörigkeit zum Weißen Kollektiv zwar an, allerdings wurden Klassenunterschiede in den Artikeln deutlich markiert (vgl. Walgenbach 2005a: 239ff.). Konkurrenzen lassen sich auch *zwischen* europäischen Kolonist/inn/en ausmachen. Dies manifestiert sich z.B. in einer kolonialen Sprachpolitik, welche europäische Spracheinflüsse in deutschen Kolonien eliminieren wollte (vgl. ebd.: 214).

Transkulturalität: die neue ›Südwester-Identität‹

Zugleich lassen sich in der Zeitschrift »Kolonie und Heimat« Diskurse identifizieren, die tendenziell dem Paradigma der ›Transkulturalität‹ zugeordnet werden können: Berichtet werden Formen der Übernahme bzw. ›Vermischung‹ von Kulturelementen (›wechselseitige Durchdringung‹), die offerierten Identitätsangebote rekurrieren auf ›diverse kulturelle Herkünfte‹ und es wird auf eine ›Vernetzung‹ von Kulturen hingewiesen (vgl. Welsch 1998).

In der Sprache zeigten sich transkulturelle Formen beispielsweise im so genannten ›Südwesterjargon‹, der sich durch die Integration afrikaanser und englischer Ausdrücke auszeichnete (vgl. Walgenbach 2005a: 213). Nach Kundrus diente der ›Südwesterjargon‹ auch der Distinktion gegenüber dem Deutschen Kaiserreich. Mit dem Begriff ›regionale Identität‹ sei diese Sprachpraxis dabei nicht angemessen erfasst, so die Historikerin, da die deutschen Siedler/innen auf eine *neue* Identität abzielten, die sich in Loyalität und Distanz zur deutschen Heimat entwickelte (vgl. Kundrus 2000: 200, 212).

In der Wohnkultur wurden nach den praktischen Berichten des ›Frauenbundes‹ luftige Tropenmöbel mit bürgerlichem Interieur kombiniert. Als Wohnraumschmuck dienten sowohl Bilder aus der Heimat als auch afrikanisches Dekor (Felle, Hörner, tropische Pflanzen), wobei Trophäen wie Leopardenfelle auch als Demonstration kolonialer Herrschaftskultur interpretiert werden können (vgl. Walgenbach 2005a: 225). In den deutschen

Kolonien wurde die ›Europäerküche‹ mit ›afrikanischen Erzeugnissen‹ kombiniert. So gab es in »Kolonie und Heimat« zahlreiche Rezepte zur Imitation deutscher Kartoffelgerichte durch die Verwendung von Bananen. Die entsprechenden Gerichte wurden allerdings von den Autorinnen in Anführungsstriche gesetzt, um zu verdeutlichen, dass es sich hier lediglich um Simulationen handelte. In der ›Afrikaner-Küche‹ war nach Ansicht der Autor/inn/en Improvisation und Kreativität gefragt (vgl. ebd.: 218f.).

In gewisser Weise lassen sich die deutschen Kolonien sogar als Laboratorien neuer Identitätsformationen begreifen. In den Kolonien sollte ein ›neues Geschlecht‹ entstehen: die wahren ›Südwestafrikaner‹ (vgl. K+H, Jg. III, Nr. 25: 8). Die Kolonien dienten hier als Projektionsfläche für unerfüllte Sehnsüchte und soziale Utopien. Mit der neuen ›Südwester‹-Identität verbanden die Autor/inn/en der Zeitschrift Attribute wie ›Freiheitsdrang‹, ›Zwanglosigkeit‹ oder ›Pioniergeist‹. Unter Bezug auf andere europäische Kolonialmächte wollte man Teil einer »tropisch-kolonialen großen Welt« sein, wobei die neue Herrschaftskultur ihren Ausdruck auch in Wohnkulturen und Dresscodes finden sollte (Walgenbach 2005a: 233).

Der Mythos des ›freiheitsliebenden Südwestafrikaners‹ findet sich auch in den Artikeln den ›Frauenbundes‹ zur Kindererziehung in den Kolonien. So beklagten einige Autorinnen, dass der Hausunterricht der kleinen ›Südwestafrikaner‹ sich problematisch gestaltete, denn »stillsitzen fällt den in afrikanischer Freiheit aufgewachsenen Kindern so sehr schwer« (K+H, Jg. VI, Nr. 37: 8). Man habe große Schwierigkeiten, »die an Freiheit und Ungebundenheit gewohnten kleinen ›Südwester‹ ans Zimmer zu fesseln« (K+H, Jg. V, Nr. 18: 7).

Transdifferenz oder transitorische Anpassungsleistung?

Nach Ansicht des ›Frauenbundes‹ war die Übertragung deutscher Kultur in die Kolonien möglich. Ihr Ziel war die Etablierung eines ›Neudeutschlands‹ bzw. einer ›zweiten Heimat‹. Solche Diskurssegmente werfen die Frage auf, ob der Rekurs auf eine ›neue Kultur‹ dem Paradigma der ›Transdifferenz‹ zugeordnet werden kann. Diese Frage muss m.E. in mehrfacher Hinsicht verneint werden.

Lösch und Breinig verstehen Transdifferenz als spannungsreiche Ko-Präsenz gegensätzlicher kultureller Zugehörigkeiten auf der Individual- oder Kollektivebene. Der Begriff zielt auf Phänomene, die durch binäre Differenzkonstruktionen temporär ausgeschlossen sind. Transdifferenz fokussiert damit Momente der Ungewissheit, Unentscheidbarkeit und des Widerspruchs (vgl. Lösch 2005: 252f.; Breinig 2006: 69). Die ausgeschlossenen Möglichkeiten können nach Lösch allerdings niemals vollständig ausgelöscht, sondern nur ›überschrieben‹ werden. Das Unterdrückte blei-

be somit immer präsent.[7] Transdifferente Phänomene zeichnen sich somit durch Vorstellungen von Unreinheit, Überlagerung und Vermischung aus (vgl. Lösch 2005: 256, 269).

Wie sich an den Diskursen über ›Mischehen‹ und ›Mischlingen‹ deutlich zeigt, artikulierte der ›Frauenbund‹ allerdings massive Aversionen gegen hybride Identitätsformationen (vgl. Walgenbach 2005a: 183-205). Die positiven Verweise auf Formen des ›Dazwischenseins‹ bzw. der Herausbildung einer ›neuen Kultur‹ in den Artikeln des ›Frauenbundes‹ müssen m.E. deshalb nicht als transdifferente Phänomene, sondern als ›Durchgangsphänomene‹ auf dem Weg zur ›Anpassung‹ interpretiert werden. Denn die hier in Frage stehenden Diskurssegmente über Weiße Identität und Kultur lassen sich in den Kontext europäisch ›rassistischer Wissensarchive‹ verorten, die von einer Interdependenz zwischen ›Rasse‹, Raum und Identität ausgehen.[8] Sie rekurrieren damit auf Debatten im 19. Jahrhundert über die Möglichkeit der ›Akklimatisation‹ der Europäer/innen unter tropischen Umweltbedingungen bzw. in kolonisierten Gebieten (vgl. Grosse 2000: 53-58).

Diskurse über das ›neue Geschlecht der Südwestafrikaner‹ sehen demnach ein Anpassungspotenzial in den biologischen Dispositionen der deutschen Kolonisten. Die Schriftführerin des ›Frauenbundes‹, Gertrud von Hatten, prophezeite z.B., dass mit der Zeit Deutsche in der Heimat und Deutsche in der Südsee unterschieden werden müssten (vgl. K+H, Jg. VI, Nr. 16: 8). Ada von Liliencron, die erste Vorsitzende in der Geschichte des ›Frauenbundes‹, sagte voraus, dass sich ein »kräftiger deutscher Volksstamm« in der wasserarmen Steppe bilden wird, der »nicht der schlechteste« sein werde (K+H, Jg. II, Nr. 4: 8).

Binäre Differenzkonstruktionen werden mit den Artikeln des ›Frauenbundes‹ demnach nicht in Frage gestellt. Statt Transdifferenz wird vielmehr eine transitorische Anpassungsleistung hervorgehoben, die auf einer neuen Stufe wieder eine Ordnung findet. Darüber hinaus wird der Begriff der Transdifferenz oft mit Momenten der politischen Subversion verbunden (vgl. Allolio-Näcke/Kalscheuer 2003; Mae 2007: 46; Lösch 2005: 256), denn in den kulturellen Zwischenräumen können hybride Identitäten entstehen, welche die Macht- und Herrschaftsverhältnisse herausfordern (vgl. Bhabha 1994). Nun sind die Diskurse des ›Frauenbundes‹ keineswegs unpolitisch, sie zielen allerdings nicht auf die Hybridisierung von Identitäten. Auffällig ist vielmehr, dass die referierten Formen der Überlagerung,

7 | Vergleichbar mit dem Begriff der Transkulturalität wird hier rhetorisch erneut die Vorstellung eines vordiskursiv existierenden Phänomens nahe gelegt.

8 | Zum Foucault entlehnten Begriff des ›Wissensarchivs‹ siehe Said 1981: 51.

Vermischung und des Kulturtransfers in den Artikeln sich aufgrund der damaligen Politik der Dissimilation weniger zwischen Kolonisten und Kolonisierten vollziehen, sondern primär Austauschprozesse mit dem kolonialen Raum, der Heimat und anderen europäischen Kolonisten herausgestellt werden.

Die kritischen Whiteness Studies bzw. die Diskurse des ›Frauenbundes‹ offerieren noch einmal eine andere Perspektive auf die Paradigmen Transkulturalität und Transdifferenz. Während die meisten Autor/inn/en diese Begriffe tendenziell aus der Perspektive der exkludierten bzw. sich gleichwertig gegenüber stehenden kulturellen Subjekte entwickeln, stellt sich hier die Frage der konzeptionellen Übertragbarkeit auf Dominanzkulturen bzw. dominante Identitätsformationen.

Die Analyse der Artikel in »Kolonie und Heimat« hat deutlich gemacht, dass sich in *einer* historischen Quelle ganz unterschiedliche Paradigmen von (Trans-)Kulturalität identifizieren lassen. Dabei sind dynamische Kulturvorstellungen nicht per se progressiv, sondern können ihren Referenzpunkt auch in rassistischen Vorstellungen von ›Entwicklungsstadien‹ haben. Wichtig ist zudem, dass die Diskurse über Weiße Kultur und Identität sich im Laufe des Kolonisationsprozesses verändert haben. Im Zuge der Politik der Dissimilation war Transkulturalität primär mit Eroberung, Dominanz und Aneignung verbunden. Die Diskurse des ›Frauenbundes‹ sind damit ein Beispiel für den Macht- und Gewaltaspekt, auf den Autor/inn/en in Bezug auf Transkulturalität mitunter kritisch verweisen (vgl. Mae 2007: 45f.; Schütze/Zapata Galindo 2007; Saal 2007: 23).

Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dies, dass Transkulturalität nicht ohne Einschränkungen zum normativen Bildungsziel erhoben werden kann. Göhlich u.a. differenzieren deshalb zwischen pädagogischen Zielvorstellungen und einer phänomenologischen bzw. ethnographischen Ebene von Transkulturalität, die durchaus Plünderung, Zwangsumtausch oder Gewalt implizieren kann (Göhlich u.a. 2006). Das Paradigma der Transdifferenz dagegen lässt sich anscheinend weniger durch Dominanzkulturen vereinnahmen.

3. Ausblick: Whiteness und historische Bildungsforschung

Da die kritischen Whiteness Studies im deutschen Kontext bisher selten für die historische Bildungsforschung produktiv gemacht wurden, sollen zum Abschluss noch einige Forschungsperspektiven aufgezeigt werden. Bei der Bearbeitung dieser Desiderate wäre die Geschlechterperspektive immer mit herauszuarbeiten.

Am Beispiel der *Kolonialpädagogik* ließe sich etwa untersuchen, welche Funktionen Weiße Regierungsschulen, berufsvorbereitende Kolonialschulen sowie Weiße Kindergärten für den Machterhalt und die Selbstaffirmation des Weißen Kollektivs hatten (vgl. Adick/Mehnert 2001; Rommel/Rautenberg 1983; Walgenbach 2005a: 95-98). Darüber hinaus ließe sich die politische Bildungsarbeit zur Förderung des Kolonialgedankens im Deutschen Kaiserreich und der Weimarer Republik kritisch analysieren (vgl. den Beitrag von Susanne Heyn in diesem Band). Schulen für Kolonisierte lassen sich nicht allein unter der bereits angeführten Perspektive ›Whiteness als Terror‹ untersuchen. Weitere Fragestellungen wären: Welche Repräsentationen von Weißer Zivilisierung wurden transportiert? Wie werden christliche Diskurse mit Whiteness verknüpft? Wie wird über Sprachpolitik Weiße Herrschaft abgesichert? Gab es Rückwirkungen von der kolonialen Pädagogik auf das Deutsche Kaiserreich?

Die Geschichte des Deutschen Kolonialismus führt ebenfalls zu Fragen der *Erinnerungskultur* bzw. *Erinnerungspädagogik* in der BRD (vgl. Lutz/Gawarecki 2005). Aus der Perspektive der kritischen Whiteness Studies werden insbesondere Fragen der Täterschaft relevant. So lässt sich in Deutschland z.B. in Bezug auf Namibia aufgrund des Völkermords und der rigiden kolonialen Ausreisepolitik kaum an Erfahrungen etwaiger Nachfahren von Kolonisierten anknüpfen. Es fehlt somit an einem Gegenüber. Folglich muss in der BRD Erinnerungsarbeit aus der Perspektive der Tätergesellschaft geleistet werden. Die hier zu beobachtenden Abwehrmechanismen in Bezug auf die eigene Kolonialgeschichte (vgl. Böhlke-Itzen 2005) könnte mit der Perspektive der Whiteness Studies produktiv erklärt und bearbeitet werden (vgl. Walgenbach 2006).

Für die historische Biographieforschung (vgl. Glaser/Schmid 2006) könnte Whiteness ebenfalls eine Analysedimension sein. Ein bildungshistorisches Beispiel wären hier Berufsbiographien von Lehrerinnen im Ausland (vgl. Gippert/Kleinau 2006). Insbesondere können die kritischen Whiteness Studies produktiv gemacht werden, wenn in dem historischen Material auf biologisch kohärent vorgestellte Kollektive rekurriert wird. Darüber hinaus bieten die kritischen Whiteness Studies Transferpotenziale für die Analyse anderer Privilegien bzw. privilegierter Subjektpositionen (Okzidentalismus, Männlichkeit, Heteronormativität, Ability).

Wie deutlich wurde, lässt Whiteness sich nicht auf koloniale Kontexte reduzieren, sondern muss als fundamentaler Bestandteil europäischer Identitätsbildung analysiert werden. Dies auch in bildungshistorischer Perspektive herauszuarbeiten ist ein weiteres Forschungsdesiderat: Inwiefern wurde für die eigene Theoriebildung auf die Dichotomie ›primitiv‹ vs. ›zivilisiert‹ rekurriert? Wo werden Diskurse eines biologisch kohärenten

Kollektivs zugrunde gelegt? Wie haben pädagogische Theorien zur Weißen Selbstaffirmation beigetragen?

Schließlich wäre es interessant, die Geschichte der kulturellen Homogenisierung im deutschen Bildungswesen aus der Perspektive der kritischen Whiteness Studies aufzuarbeiten. Wie Vertreterinnen und Vertreter der interkulturellen Pädagogik aufzeigen, ist die deutsche Bildungsgeschichte – in durchaus widersprüchlichen Prozessen – immer wieder davon geprägt, sprachlich-kulturelle Heterogenität einzuebnen (Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Wenning 2005; Hauff 1993). Mögliche Fragen wären hier: Was wurde gesellschaftspolitisch getan, um Deutschland vornehmlich ›weiß‹ zu halten? Wie konnte sich historisch ein weitgehend integrationsresistentes Konzept von nationaler bzw. kultureller Zugehörigkeit durchsetzen? Wie werden ›Weißsein‹ und ›Deutschsein‹ in diesen Homogenisierungsprozessen miteinander verknüpft (vgl. Walgenbach 2005b)? Welche Funktion hatten Erziehung und Bildung in diesen Prozessen? Bei der Bearbeitung dieser Fragen müsste es selbstverständlich auch darum gehen, Gegenstimmen zu identifizieren und nach historischen Phasen (z.B. Phasen der Assimilation bzw. Dissimilation) zu differenzieren.

Literatur

Adick, Christel/Mehnert, Wolfgang (2001): Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten, Frankfurt a.M./London: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Allen, Theodore W. (1998): Die Erfindung der weißen Rasse. Rassistische Unterdrückung und soziale Kontrolle, Berlin: ID-Verlag.

Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta (2003): Doing Identity – Von Transdifferenz und dem alltäglichen Skeptizismus, in: Fitzek, Herbert/Ley, Michael (Hg.): Alltag im Aufbruch. Ein psychologisches Profil der Gegenwartskultur, Gießen: psychoszial, S. 152-162.

Bal, Mieke (2002): *Travelling Concepts in the Humanities: a Rough Guide,* Toronto: University of Toronto Press.

Barlas, Carole (1997): Developing White Consciousness through a transformative learning process, in: Proceedings of the 38th Annual Adult Education Research Conference, Oclahoma State University: Stillwater, S. 19-24.

Bhabha, Homi (1994): The Location of Culture, London/New York: Routledge.

Bley, Helmut (1968): Kolonialherrschaft und Sozialstruktur in Deutsch-Südwestafrika 1894-1914, Hamburg: Leibniz-Verlag.

Böhlke-Itzen, Janntje (2005): Die bundesdeutsche Diskussion und die Reparationsfrage. Ein ganz normaler Kolonialkrieg? In: Melber, Henning

(Hg.): Genozid und Gedenken. Namibisch-deutsche Geschichte und Gegenwart, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 103-121.

Braidotti, Rosi (2002): The Uses and Abuses of the Sex/Gender Distinction in European Feminist Practices‹, in: Griffin, Gabriele/Braidotti, Rosi (Hg.): *Thinking Differently: a Reader in European Women's Studies,* London: Zed Books, S. 285-307.

Breinig, Helmbrecht (2006): Transkulturalität und Transdifferenz: Indianische Selbstkonstruktionen, in: Göhlich u.a. (Hg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz, Weinheim/München: Juventa, S. 69-82.

Collins, Patricia Hill (1991): Learning from the Outsider Within. The Sociological Significance of Black Feminist Thought, in: Fonow, Mary Margaret/Cook, Judith A. (Hg.): Beyond Methodology, Bloomington: Indiana University Press, S. 35-59.

Davis, Angela Y. (1981): Women, Race and Class, New York: Random House.

Delgado, Richard/Stefanic, Jean (Hg.) (1997): Critical White Studies: Looking Behind the Mirror, Philadelphia: Temple University Press.

Derrida, Jacques (1986): Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta, Graz/Wien: Böhlau.

Dietrich, Anette (2007): Weiße Weiblichkeiten. Konstruktionen von »Rasse« und Geschlecht im deutschen Kolonialismus, Bielefeld: transcript.

Dyer, Richard (1993): The Matter of Images, London: Routledge.

Eggers, Maureen Maisha u.a. (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast.

Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2005): Konzeptionelle Überlegungen, in: Eggers u.a., S. 11-14.

El-Tayeb, Fatima (2001): Schwarze Deutsche. Der Diskurs um »Rasse« und nationale Identität 1890-1933, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Erikson, Erik (1945): Childhood and Tradition in two American Indian Tribes. A Comparative Abstract, with Conclusions, in: The Psychoanalytic Study of the Child 1, S. 319-350.

Frankenberg, Ruth (1993): White Women, Race Matters. The Social Construction of Whiteness, London: Routledge.

Garvey, John/Ignatiev, Noel (1997): Toward a New Abolitionism: A Race Traitor Manifesto, in: Hill, Mike (Hg.): Whiteness: A Critical Reader, New York: New York University Press, S. 346-349.

Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2006): Als Lehrerin in Deutsch-Südwest. Der koloniale Blick auf das ›Fremde‹ in Berufsbiographien von Lehrerinnen, in: Schlüter, Anne (Hg.): Bildungs- und Karrierewege

von Frauen. Wissen – Erfahrung – biographisches Lernen, Opladen: Budrich, S. 168-182.

Giroux, Henry (1997): Rewriting the Discourse of Racial Identity: Towards a Pedagogy and Politics of Whiteness, in: Harvard Eductaional Review 67, S. 285-320.

Glaser, Edith/Schmid, Pia (2006): Biographieforschung in der Historischen Pädagogik, in: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 363-390.

Göhlich, Michael/Liebau, Eckart/Leonhard, Hans-Walter/Zirfas, Jörg (2006): Transkulturalität und Pädagogik. Ergebnisse und Fragen, in: Göhlich u.a. (Hg): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz, Weinheim/München: Juventa, S. 185-194.

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Opladen/Farmington Hills: Budrich.

Grosse, Pascal (2000): Kolonialismus, Eugenik und bürgerliche Gesellschaft in Deutschland 1850-1918, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Gründer, Horst (1991): Geschichte der deutschen Kolonien, Paderborn: Schöningh.

Ha, Kien Nghi/Lauré al-Samarai, Nicola/Mysorekar, Sheila (2007): Einleitung, in: Ha, Kien Nghi/Lauré al-Samarai, Nicola/Mysorekar, Sheila (Hg.): re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast, S. 9-24.

Hauff, Mechtild (1993): Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft, Münster/New York: Waxmann.

hooks, bell (1992): Black Looks. Race and Representation, Boston: South End Press.

Ignatiev, Noel (1995): How the Irish Became White, New York: Routledge.

Jacobsen, Matthew Frye (1999): Whiteness of a Different Colour. European Immigrants and the Alchemy of Race, Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.

Jungwirth, Ingrid (2007): Zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften: eine postkolonial und queer informierte Kritik an George H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffman, Bielefeld: transcript.

Kundrus, Birthe (2002): Koloniale Behauptungen. Kolonialinteresse und Deutsch-Südwestafrika 1884-1914, Habilitationsschrift Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Leites, Edmund (1988): Puritanisches Gewissen und moderne Sexualität, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lösch, Klaus (2005): Transdifferenz. Ein Komplement von Differenz, in: Srubar, Ilja/Renn, Joachim/Wenzel, Ulrich (Hg.): Kulturen vergleichen. Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 252-270.

Lorey, Isabell (2006): Der weiße Körper als feministischer Fetisch. Konsequenzen aus der Ausblendung des deutschen Kolonialismus, in: Tißberger u.a., S. 61-84.

Lutz, Helma/Gawarecki, Kathrin (Hg.) (2005): Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft, Münster/New York: Waxmann.

Mae, Michiko (2007): Auf dem Weg zu einer transkulturellen Genderforschung, in: Michiko/Saal, S. 37-52.

Mae, Michiko/Saal, Britta (Hg.) (2007): Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Maher, Francis A./Tetrault, Mary Kay (1997): Learning in the Dark. How Assumptions of Whiteness Shapes Classroom Knowledge, in: Harvard Educational Review 67, S. 321-349.

Markmiller, Anton (1995): »Die Erziehung des Negers zur Arbeit«: wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte, Berlin: Reimer.

Marshall, Peter James/Williams, Glyndwr (1982): The Great Map of Mankind: British Perceptions of the World in the Age of Enlightenment, London: Dent.

McIntosh, Peggy (1997): White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's Studies, in: Delgado/Stefanic, S. 291-299.

Mehnert, Wolfgang (1993): Regierungs- und Missionsschulen in der deutschen Kolonialpolitik (1885-1914), in: Bildung und Erziehung 46, S. 251-266.

Merchant, Carolyn (1987): Der Tod der Natur. Ökologie, Frauen und neuzeitliche Naturwissenschaft, München: Beck.

Morrison, Toni (1992): Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination, Cambridge: Harvard University Press.

Piesche, Peggy (2005): Der ›Fortschritt‹ der Aufklärung – Kants ›Race‹ und die Zentrierung des weißen Subjekts, in: Eggers, Maureen Maisha u.a., S. 30-39.

Rodriguez, Nelson M. (1997): Projects of Whiteness in a Critical Pedagogy, in: Delgado/Stefanic, S. 1-24.

Roediger, David (1991): The Wages of Whiteness, London/New York: Verso.

Rommel, Mechthild/Rautenberg, Hulda (1983): Die Kolonialen Frauenschulen 1908-1945, Witzenhausen: Gesamthochschule Kassel 1983.

Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin: Orlanda 1995.

Rousseau, Jean-Jacques ([1755] 1998): Abhandlungen über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen, Stuttgart: Reclam.

Rousseau, Jean-Jacques ([1762] 1965): Emile oder Über die Erziehung, Stuttgart: Reclam.

Said, Edward (1978): Orientalism. Western Conceptions of the Orient, London: Sage.

Saal, Britta (2007): Kultur in Bewegung. Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität, in: Mae/Saal, S. 21-37.

Schneider, Rosa B. (2003): »Um Scholle und Leben«. Zur Konstruktion von »Rasse« und Geschlecht in der deutschen kolonialen Afrikaliteratur um 1900, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel 2003.

Schütze, Stephani/Zapata Galindo, Martha (2007): Transkulturalität und Geschlechterverhältnisse. Neue Perspektiven auf kulturelle Dynamiken in den Amerikas, in: Schütze, Stephani/Zapata Galindo, Martha (Hg.): Transkulturalität und Geschlechterverhältnisse. Neue Perspektiven auf kulturelle Dynamiken in den Amerikas, Berlin: Walter Frey.

Seshadri-Crooks, Kalpana (2000): Desiring Whiteness. A Lacanian analysis of race, London/New York: Routledge.

Tischleder, Bärbel (2001): Body Trouble. Entkörperlichung, Whiteness und das amerikanische Gegenwartskino, Frankfurt a.M./Basel: Stroemfeld.

Tisdell, Elizabeth J. (1993): Interlocking Systems of Power, Privilege and Oppression in Adult Higher Education Classes, in: Adult Education Quartely 43, S. 203-226.

Tißberger, Martina u.a. (Hg.) (2006): Weiß-Weißsein-Whiteness: Kritische Studien zu Gender und Rassismus, Frankfurt a.M.: Lang.

Tißberger, Martina (2006): Die Psyche der Macht, der Rassismus der Psychologie und die Psychologie des Rassismus, in: Tißberger u.a., S. 13-29.

Walgenbach, Katharina (1998): ›Whiteness‹ und Weiblichkeit. Zur Konstruktion des Weißseins, in: alaska – Zeitschrift für Internationalismus, H. 222, S. 39-42.

Walgenbach, Katharina (2005a): »Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur«. Koloniale Diskurse über Geschlecht, »Rasse« und Klasse im Kaiserreich, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Walgenbach, Katharina (2005b): ›Weißsein‹ und ›Deutschsein‹ – historische Interdependenzen, in: Eggers u.a., S. 377-393.

Walgenbach, Katharina (2006): Erinnern, entschädigen, wiedergutmachen – Deutsche Kolonialgeschichte als Gegenstand von Erinnerungspädagogik, in: Politisches Lernen 24, S. 52-56.

Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie, in: Walgenbach, Katharina u.a.: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen: Budrich, S. 23-64.

Ware, Vron (1993): Beyond the Pale. White Women, Racism and History, London/New York: Verso.

Welsch, Wolfgang (1998): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung, in: Drechsel, Paul u.a. (Hg.): Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung, Mainz: Universitäts-Verlag, S. 45-72.

Wenning, Norbert (2005): Nationalstaat und Erziehung, Hagen: Fernuniversität.

Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch – feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion, Königstein i.Ts.: Helmer.

Zimmerer, Jürgen (2003): »Der koloniale Musterstaat? Rassentrennung, Arbeitszwang und totale Kontrolle in Deutsch-Südwestafrika«, in: Zimmerer, Jürgen/Zeller, Joachim (Hg.): Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg (1904 – 1908) in Namibia und seine Folgen, Berlin: Links.

»True Womanhood«: Weiblichkeitsentwürfe im Schnittfeld von Kultur, Nation und *race* in den USA des 19. Jahrhunderts

Nicole Schröder

1. Einleitung

Als 1851 die ehemalige Sklavin Sojourner Truth auf der Frauenrechtsversammlung in Akron, Ohio, das Podium betrat, gab es einen Tumult unter den weißen Zuhörerinnen, die fürchteten, ihr Auftritt würde die Emanzipation der Sklaven anstelle des Frauenwahlrechts in den Vordergrund stellen. Laut der Frauenrechtlerin Francis Dana Gage ließ Truth sich jedoch nicht beirren und wandte sich an ihre Zuhörerschaft:

»Well, chilern, whar dar is so much racket dar must be something out o' kilter. I tink dat 'twixt de niggers of de Souf and de women at de Norf all a talkin' 'bout rights, de white men will be in a fix pretty soon. [...] Dat man ober dar say dat women needs to be helped into carriages, and lifted ober ditches, and to have de best place every whar. Nobody eber help me into carriages, or ober mud puddles, or gives me any best place [...], and ar'n't I a woman? Look at me! Look at my arm! [...] I have plowed, and planted, and gathered into barns, and no man could head me – and ar'n't I a woman? I could work as much and eat as much as a man (when I could get it), and bear de lash as well – and ar'n't I a woman? I have borne thirteen chilern and seen 'em mos' all sold off into slavery, and when I cried out with a mother's grief, none but Jesus heard – and ar'n't I a woman?« (Painter 1998: 92)[1]

1 | Da Truth weder lesen noch schreiben konnte, ist diese Szene, wie auch ihre gesamte (Auto-)Biographie, nicht von ihr selbst überliefert worden. Francis D. Gage hat diese Beschreibung erst 1863 veröffentlicht, sie ist also kein genaues

Truths überlieferte Rede verdeutlicht die Art und Weise, in der die Kategorie »Gender« (als wirkungsmächtige Zuschreibung gesellschaftlicher Rollen und Positionen auf der Basis des biologischen Geschlechts) tief mit der Kategorie »*race*« (der Zuschreibung auf Grund ›sichtbarer‹ körperlicher und angenommener charakterlicher und intellektueller Unterschiede) verflochten war und die Normen und Wertvorstellungen dieser verschiedenen Zu- und Einordnungen einander überlagerten und z.T. negierten.[2] Als schwarzer Frau war es Sojourner Truth in vielerlei Hinsicht unmöglich, das vorherrschende Weiblichkeitsideal zu erfüllen und sie verkörperte die ideologischen Ambivalenzen, die dieses Ideal zu vereinen und zu verdecken suchte.

Die durch Gage überlieferte Rede Truths spricht zentrale Punkte des damaligen Idealbilds der Frau an: Hilfsbedürftigkeit v.a. im öffentlichen Raum, (körperliche) Schwäche, Religiosität und die Rolle als Mutter, die die Erfüllung eines Frauenlebens und ihre Verpflichtung der Gesellschaft gegenüber darstellte. Gleichzeitig kontrastiert sie diese Punkte mit der Tatsache, dass ihre Stellung in der Gesellschaft in erster Linie über Hautfarbe, hier gleichbedeutend mit *race*, und nicht über ihr Geschlecht bestimmt wurde, eine Positionszuschreibung, die viele dieser ›typisch weiblichen‹ Eigenschaften negiert und daher als Konstruktion entlarvt. So wird nicht nur die Spezifität des präskriptiven Frauenideals im Amerika des 19. Jahrhunderts in Bezug auf *race* deutlich, sondern auch sein konstruierter Charakter und die inneren Brüche, die dieses Bild bestimmten. Die Arbeits- und Lebensbedingungen, unter denen Sklavinnen litten, standen im Gegensatz zu allem, was das offizielle Bild für und über Frauen propagierte: Vor allem die körperlich schweren Arbeiten standen im Widerspruch zu Hilfsbedürftigkeit und Schwäche und eine strikte genderspezifische Trennung von Arbeitsaufgaben gab es für Sklavinnen in dieser Form nicht.[3]

Transkript. Es gibt eine weitere überlieferte Version der Rede, die 1851 von Marcus Robinson veröffentlicht wurde und die sich von Gages Version v.a. dadurch unterscheidet, dass Truth Standardenglisch spricht und sie anstelle der rhetorischen Frage »Ar'n't I a woman?« »I am a woman's rights« sagt. Es kann also durchaus sein, dass Gage die Rede nach ihren eigenen Interessen verändert hat. Trotzdem zeigen beide Versionen die Intersektionalität von race und Gender sehr deutlich. Vgl. auch Butler o.J. sowie Painter 1998, Introduction: x.

2 | Vgl. Kimberle Crenshaw 1989, die auf die Intersektionalität von *race* und Gender hinweist und zeigt, dass schwarze Frauen auch heute noch in ähnlicher Weise zwar in beiden Kategorien eingeschlossen sind, ihre Interesse jedoch in keiner der beiden berücksichtigt werden.

3 | Weibliche Sklaven wurden häufig für die Feldarbeit eingesetzt und auch weiße Frauen der ärmeren Schichten übernahmen Aufgaben wie Feldarbeit (vgl. Fox-Genovese 1988: 172-178).

Aber auch die ›natürliche‹ Verbindung einer Mutter zu ihren Kindern und das sich daraus ableitende Recht und die Pflicht der Obhut und Erziehung galten so nicht für Sklavinnen, denen systematisch die Kontrolle über das Wohlergehen ihres Nachwuchses verwehrt wurde.[4]

Im Folgenden soll es darum gehen, zwei Variationen des vorherrschenden Frauenbilds in den USA des 19. Jahrhunderts näher zu beleuchten und im Vergleich zu zeigen, wie in beiden eine (homogene) nationale Identität inszeniert und konstruiert wurde: die neuenglische ›true woman‹ und die ›southern belle‹ der Südstaaten. Beide Entwürfe sind eng mit im wörtlichen und übertragenen Sinne räumlichen Praktiken (der Inklusion, Exklusion oder auch der Grenzüberschreitung) verbunden, was besonders in den mit ihnen verbundenen Diskursen über ›home‹, das Heim bzw. Zuhause, deutlich wird. Entwürfe von ›home‹ zeigen nicht nur die räumliche Dimension von Kategorien wie Gender und *race*; sie können auch Aufschluss geben über die Konstruktion nationaler Räume und deren ideologische Aufladung, denn der häusliche Raum ist nicht nur konkreter ›domestic space‹, sondern kann auch als Metapher für den ›national domestic space‹ gelesen werden. Um eine transkulturelle Perspektive auf diese Weiblichkeitsentwürfe zu werfen und so die komplexen Zusammenhänge und Abhängigkeiten, die zwischen Gender, *race* und auch nationaler Identität bestehen, sichtbar zu machen, werde ich den weißen Weiblichkeitsidealen den Selbstentwurf der ehemaligen Sklavin Harriet Jacobs gegenüberstellen. In ihrer Autobiographie funktionalisiert sie das Idealbild der ›true woman‹ und den damit verbundenen ›cult of domesticity‹, um einerseits die Institution der Sklaverei zu kritisieren sowie andererseits ihre Identität als Frau und als Teil der amerikanischen Nation zu betonen. So fordert Jacobs ihren gleichberechtigten Platz innerhalb der ›amerikanischen Familie‹ ein und begreift schon Mitte des 19. Jahrhunderts die vorherrschenden, als ›universell‹ konstruierten Weiblichkeitsentwürfe als *race*-spezifische Positionierungen.

2. »Mothers of Our Nation«: Der Kult der ›True Womanhood‹ im 19. Jahrhundert

Schaut man sich so genannte Frauen-Zeitschriften des 19. Jahrhunderts an, allen voran eine der wichtigsten und einflussreichsten, »Godey's Lady's Book«, aber auch Ratgeber wie Catherine Beechers »A Treatise on Domestic Economy, for the Use of Young Ladies at Home, and at School«, so findet

4 | Allerdings muss angemerkt werden, dass Kinder rechtlich unter der Obhut ihres Vaters standen, obwohl die Kindererziehung Aufgabe der Frauen war.

man ein Frauenbild, in dem Häuslichkeit und Kindererziehung im Mittelpunkt stehen. Laut Barbara Welter kann der »cult of true womanhood« auf vier zentrale Aspekte reduziert werden: »piety, purity, submissiveness and domesticity« (Welter 1966: 152; vgl. auch Cott 1997; Green 1983). Frauen wurde eine natürliche Affinität zur Religion unterstellt, so dass es ihre Aufgabe war, Frömmigkeit und Gottesfürchtigkeit auch in der Familie weiterzugeben, wie »Godey's Lady's Book« feststellt: »That [women] are more religious than men is proven by their preponderance in all the churches; that they are more pitiful [sic!], more gentle, more attached to family, and better fitted to train children, who will deny?« (März 1870, zit.n. Green 1983: 173). Eng mit ›piety‹ verbunden waren Anstand und Reinheit einer Frau, die in Form ihrer Jungfräulichkeit ihr größtes Kapital war, das sie aber paradoxerweise mit dem Akt der Heirat unwiederbringlich verlor. Als Auslöser männlichen Begehrens war die Frau potentiell die Quelle aller Sünden, gleichzeitig jedoch durch ihre Affinität zu Religion und Anstand auch Wächterin über Tugendhaftigkeit und frommes Verhalten. So sollte sie ihren Ehemann zu sittlichem Verhalten anleiten, allerdings in liebevoller und ergebener Weise, denn die Anerkennung männlicher Autorität stand immer im Vordergrund. Wie Catherine Beecher in ihrem »Treatise on Domestic Economy« herausstellt, sind diese »duties of subordination« notwendiger Teil einer gesellschaftlichen Grundordnung:

»There must be relations of husband and wife, parent and child, teacher and pupil, employer and employed [...]. The superior [...] is to direct, and the inferior is to yield obedience. Society could never go forward, harmoniously, nor could any craft or profession be successfully pursued, unless these superior and subordinate relations be instituted and sustained.« (Beecher 1849: 26)

Obwohl Frauen im Rahmen dieses Weiblichkeitsideals keine Autorität im öffentlichen Raum zugedacht war, konnten sie für gesellschaftliche Missstände verantwortlich gemacht werden, denn ein schlecht geführter Haushalt hatte Einfluss auf das Seelenleben der Familie.[5] Die pflichtbewusste Erfüllung ihrer Aufgaben war sogar entscheidend für das Schicksal der Nation, wie Kate Berry in »Godey's Lady's Book« feststellt: »In the capacity of mother, her agency for good or evil is boundless. No son who, by a course of gentle and affectionate treatment, is taught to love his parents, and by good discipline made obedient to the rule of home, will fail to be a law-abiding

5 | Als ›angel in the house‹ war der private, häusliche Raum ihr ›natürliches‹ Aufgabengebiet, eine Sicht, die im Laufe des 19. Jahrhunderts so dominant wurde, dass das Haus mit seinen Dekorations- und Haushaltsobjekten zum Spiegelbild des weiblichen Charakters wurde.

citizen of the great family of this Republic« (Berry 1851: 364). Diese wirkmächtige Ideologie einer Trennung zwischen weiblichem (privatem) und männlichem (öffentlich-politischem) Tätigkeits- und Wirkbereich, die so genannten ›separate spheres‹, geht einher mit dem Ausschluss von Frauen aus politischen Einflussbereichen und Machtpositionen, wobei die damit einhergehende Idealisierung der ›rule of home‹ gleichzeitig diesen Ausschluss verdeckt.[6]

Obwohl jedoch die Metapher der ›separate spheres‹ viele Aspekte der Genderverhältnisse widerspiegelt, verdeckt sie v.a. solche, die diese strikte Trennung in Frage stellen.[7] Die Rhetorik einer rigiden Gegenüberstellung zweier genderspezifischer Räume konstruiert zudem zwei distinkte, in sich homogene und eindeutig definierbare Gruppen und verschleiert so nicht nur die vielfältigen Verbindungen zwischen beiden Gruppen, sondern auch die Ausgrenzungen, die innerhalb dieser Gruppen vorgenommen wurden. So universalisierte und idealisierte das Bild der ›true woman‹ die privilegierte Situation von Mittelschichtfrauen und grenzte Frauen anderer Schichten sowie nicht-weiße Frauen aus, v.a. da diese häu-

6 | Dass die ›Ohnmacht‹ im öffentlichen Raum nicht nur metaphorisch gemeint war, sondern z.B. in der Gegenüberstellung des ›angel in the house‹ und der ›streetwalker‹ (Prostituierte) auch konkrete Auswirkungen hatte, zeigt Linda McDowell 1999: 149. Raum ist so nicht nur Ausdruck einer Genderordnung, sondern wird auch zum Mittel ihrer Implementierung. Auch brachte die ideologische Beschränkung von Frauen auf den häuslichen Raum mit sich, dass ihnen im Bereich nicht-häuslicher Arbeit (etwa in Fabriken o.ä.) eine ›öffentliche‹ Stimme fehlte, um Einfluss auf ihre Arbeitsbedingungen zu nehmen. Vgl. jedoch auch Carrol Smith-Rosenberg 1975, die argumentiert, dass die ›separate spheres‹-Ideologie Frauen die Möglichkeit bot, ihre eigenen Netzwerke und Einflussstrukturen aufzubauen. So waren Gruppen wie das ›Temperance Movement‹, die sich der Bekämpfung von Armut, Alkoholmissbrauch u.ä. auf gesellschaftlicher Ebene widmeten, eine logische Konsequenz weiblicher Aufgaben im häuslichen Bereich und boten die Gelegenheit, die Grenze zwischen den ›separate spheres‹ aufzuweichen und neu zu definieren.

7 | Vgl. Linda Kerber, die die Veränderungen im Gebrauch der ›separate spheres‹-Metapher darstellt und ihr attestiert, »vulnerable to sloppy use« zu sein (Kerber 1988: 17). Davidson/Hatcher 2002 kritisieren ebenfalls die Zentralität einer Gegenüberstellung von Männern und Frauen in dieser Metapher, die andere Faktoren wie Schicht oder *race* vernachlässige. Elbert 2000 weist darauf hin, dass ›separate spheres‹ auch in ihren vielfältigen Überschneidungen betrachtet werden müssten. Vgl. auch Yuval-Davis 1997: 78-83, die für eine differenziertere Betrachtung von privatem und öffentlichem Raum argumentiert.

fig außerhalb des eigenen Haushalts einer Beschäftigung nachgingen, oft sogar als ›domestic servants‹ in einem Mittelschichthaushalt. Gleichzeitig wurde ausgeblendet, dass die ›Realisierung‹ dieses Ideals auch gerade auf den Differenzsetzungen von *race* und ›class‹ basierte, die es zu verdecken suchte.

Die ›true woman‹ als ideale Frau verkörperte also sowohl einen Universalitätsanspruch als auch die damit einhergehenden verdeckten Ab- und Ausgrenzungen in Bezug auf Schicht und Ethnie. Dies wird umso wichtiger, als das Ideal der ›true womanhood‹ die Ehefrauen und Mütter der Mittelschicht als die Mütter der Republik positionierte: »The foundation of our national character is laid by the mothers of our nation« (Holland 1858, zit.n. Green 1983: 29). Frauen waren für die Perpetuierung dieser Werte im doppelten Sinne verantwortlich: zum einen durch das Gebären von Nachkommen, zum anderen durch deren Erziehung im Sinne dieses Ideals. Hinzu kommt, dass (idealisierte) Frauen häufig als Verkörperung nationaler Identität fungieren, wie Nira Yuval-Davis herausstellt: »[Women] are constructed as the symbolic bearers of the collectivity's identity and honour, both personally and collectively« (Yuval-Davis 1997: 45). Der Weiblichkeitsentwurf konstruiert daher auch das Bild einer homogenen amerikanischen Nation, deren Mitglieder idealerweise weiße Angehörige der Mittelschicht waren, und er wird in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts um so wichtiger, als die weiße Mittelschicht ihre eigene Machtposition gefährdet sah, zum einen durch die Emanzipation der Sklaven und zum anderen durch die durch Urbanisierung, Industrialisierung und Immigration zunehmende Pluralisierung von Normen, Werten und Lebensweisen. Diskurse über ›domesticity‹ sagen daher nicht nur etwas über Gender und Genderbeziehungen aus, sondern ebenfalls über *race*, Schicht und nationale Identität (vgl. Davidson/Hatcher 2002: 20).

Dieser enge Zusammenhang wird noch offensichtlicher, wenn man die räumliche Dimension betrachtet, also Praktiken des Aus- und Einschließens, wie Amy Kaplan betont: »›domestic‹ has a double meaning that not only links the familial household to the nation but also imagines both in opposition to everything outside the geographic and conceptual border of the home« (Kaplan 1998: 581). Die räumliche und metaphorische Ausgrenzung des ›Anderen‹ wird zur Gemeinsamkeit von privatem und nationalem Heim und löst so die Opposition der ›separate spheres‹ in der Hinsicht auf, dass »men and women become national allies against the alien, and the determining division is not gender but racial demarcations of otherness« (ebd.: 582). Tatsächlich tritt in dieser Perspektive die über Gender definierte Differenz der ›separate spheres‹ in den Hintergrund zu Gunsten eines kulturell, ethnisch und sozial als homogen definierten ›domestic space‹, in dem und durch den sich die (nationale) Familie von dem

›Fremden‹ abgrenzen kann. ›Domesticity‹ kann demnach auch als ›domestication‹ verstanden werden, als ›zivilisierende Geste‹, mit der das ›Andere‹ ›domestiziert‹ werden kann (vgl. ebd.), eine Sichtweise, die v.a. im Süden der USA im Zusammenhang mit der Rechtfertigung der Sklaverei wichtig wurde.[8] Das Paradigma der Häuslichkeit und die mit ihm verbundenen Normen und Werte von (weißer) Weiblichkeit spielen also eine zentrale Rolle in der Definition des nationalen Raums – als einigende Geste nach innen und als Geste der Abgrenzung nach außen. Dieser enge Zusammenhang wird besonders deutlich in den regionalen Variationen des Ideals.

3. »My Family Black and White«: ›Domesticity‹ und ›True Womanhood‹ in den Südstaaten

Im Hinblick auf die Art und Weise, wie die nationale Familie imaginiert wurde, ist das Frauenideal der Südstaaten aufschlussreich: hier wurde mit der ›southern belle‹ bzw. der ›lady‹ ein z.T. anderes Bild von ›home‹ und ›domesticity‹ propagiert. Elizabeth Fox-Genovese macht deutlich, dass sich das Selbstbild von Frauen in den Südstaaten auf komplexe Weise über Gender, aber v.a. auch über *race* und ›class‹ definierte (vgl. Fox-Genovese 1988: 43ff.; White 1985). Hierarchie und Beziehungen zwischen den Geschlechtern waren in den Südstaaten zwar nicht grundsätzlich verschieden von denen im Norden, erfuhren aber durch die spezifischen Umstände und Notwendigkeiten einer überwiegend ländlich organisierten Gesellschaft, in der es Sklaven gab, ihre charakteristischen Auswirkungen. In einer Gesellschaft, die auf der Unterjochung und Ausbeutung von Sklavinnen und Sklaven beruhte, war die Betonung einer ›natürlichen‹ *race*- und (in verminderter Weise) auch ›class‹-basierten Hierarchie, an deren Spitze der weiße ›master‹ stand, ungemein wichtig, v.a. auch weil das sog. ›Andere‹ nicht einfach ausgeschlossen oder ausgeblendet werden konnte, sondern im Gegenteil essentieller Bestandteil des Plantagenhaushaltes war (vgl. Fox-Genovese 1988: 43).

Anders als im Norden macht das Ideal der ›southern lady‹ daher nicht nur Gender-, sondern v.a. auch *race*-basierte Differenzierungen sichtbar. Als Teil einer paternalistischen Hierarchie, die den weißen ›master‹ als ›head of the household‹ mit absoluter Macht ausstattete und an ihre Spitze setzte, wurden weiße Frauen der sklavenhaltenden Schicht zwar von dem

8 | Ein solcher ›domestic discourse‹ bleibe laut Kaplan dann nicht nur auf den Privatraum beschränkt, sondern könne im Sinne der Verbreitung nationaler Normen und Werte auch zu einer imperialen Geste jenseits nationaler Grenzen werden (vgl. Kaplan 1998: 583).

gleichen System und seinen Ideologien begrenzt, das auch die Sklaven unterjochte; gleichzeitig ermöglichte dieses System ihnen selbst jedoch eine privilegierte Stellung gegenüber der armen weißen Schicht und den versklavten Menschen. Als Mitglieder der sklavenhaltenden Schicht reflektierten Frauen diese ideologische Hierarchisierung und trugen zu ihrer Perpetuierung bei. Sie sahen sich ebenso sehr als Frauen wie als Mitglieder einer privilegierten weißen Schicht, die eben darauf angewiesen war, die Unterdrückung von Sklaven, aber auch der freien weißen Unterschicht ideologisch zu begründen und durchzusetzen wie Fox-Genovese betont: »As ladies, slaveholding women enacted the differences between social groups at least as much as they did the similarities among women. As ladies, they reinforced slaveholding ideology even as they reformulated it in feminine guise« (ebd.: 45). Die Südstaatendame fungiert dabei als mehrdeutiges und auch widersprüchliches Zeichen, da sie einerseits als ›mistress‹ die Überlegenheit der weißen sklavenhaltenden Schicht demonstriert, gleichzeitig jedoch in gewisser Weise gerade auch die genderbezogene ›Absenz‹ von Macht bedeutet, da sie selbst eben nicht der ›master‹ war (vgl. ebd.: 97f.; 132-145).

So zeigt das Ideal der ›southern belle‹ einige Unterschiede zum neuenglischen Frauenbild. Auch für die Südstaatendame war ›domesticity‹, Häuslichkeit, der Kern ihres Daseins. Jedoch beinhaltete ›home‹, der Plantagen-Haushalt, für sie andere Aspekte, Werte und Pflichten. War im Norden Häuslichkeit und die daran gebundene ›true woman‹ mit einer Arbeitsethik verbunden, die Nichtstun als negativ bewertete, so betonte das vorherrschende Bild der ›lady‹ in den Südstaaten gerade das Privileg des Nichtstuns als Ausdruck der Verfügbarkeit und Notwendigkeit von Sklavenarbeit und der daran gebundenen Machtpositionierung über *race* (vgl. ebd.: Kap. 1). Darüber hinaus umfasste der Plantagen-Haushalt nicht nur die engen Familienmitglieder, sondern neben den weißen auch die schwarzen Haushaltsmitglieder wie eine zentrale Metapher weißer Südstaatenideologie, »my family, white and black«, deutlich macht (ebd.: 100). Diese Sicht betonte und unterstützte die paternalistische Gesellschaftsordnung des Südens, in der Sklaven häufig als Kinder positioniert wurden, die der Betreuung und Unterstützung durch ihren weißen ›master‹ bedurften. ›Othering‹ im Süden funktionierte also nicht so sehr über Praktiken räumlichen Ausschlusses, sondern eher über das hierarchische Ordnen nach *race* und auch ›class‹ innerhalb bestimmter Räume.[9] Der Planta-

9 | Während in der Literatur des Nordens die Küche das ›Herz‹ des Haushalts war (und Hausarbeit ›a mission of love‹), ist im Süden das Gegenteil zu beobachten: »Southern literature, like southern architecture, honored the kitchen by expelling it from the house« (Fox-Genovese 1988: 98f.).

gen-Haushalt funktionierte gerade durch die Präsenz des sog. ›Anderen‹ erst reibungslos. Das Konzept des ›home‹ war daher weniger durch den Ausschluss, als durch komplexe Beziehungen zu dem ›Anderen‹ geprägt, einem ›Anderen‹ allerdings, das als inhärent unterlegen angesehen wurde und zu unbedingtem Gehorsam verpflichtet war.

Während im Norden also das Bild der weißen Frau der Mittelschicht universalisiert und als Ideal positioniert wurde, vielleicht in dem Versuch Unterschiede und Hierarchien zu überdecken, bestand das ideale Bild der ›southern lady‹ gerade in ihrer sichtbaren Abgrenzung von Frauen anderer Schichten und v.a. Hautfarben, und sie verkörperte so das Ideal einer Gesellschaft, die – zum ›Besten‹ für alle – hierarchisch organisiert war und v.a. die afroamerikanische Bevölkerung systematisch von der Teilnahme an Machtstrukturen ausschloss. Dies spiegelt sich auch in den jeweiligen Ideologien den häuslichen Raum betreffend: Während im Norden Wert darauf gelegt wurde, ›home‹ als von der öffentlichen Sphäre abgeschlossen zu betrachten, das ›Andere‹ daraus auszuschließen und gleichzeitig damit die ›domestizierende‹ Funktion und den zivilisierenden Einfluss der Familie zu betonen, reflektierte der ›plantation household‹ des Südens die paternalistische Sicht auf eine Gesellschaft, die das ›Andere‹ als Teil der (nationalen) ›domestic sphere‹ akzeptierte, gleichwohl aber nur in dienender, untergeordneter Funktion.

4. »A Home of My Own«: Harriet Jacobs' Revision des ›Cult of Domesticity‹

Im Folgenden möchte ich zeigen, wie Harriet Jacobs dieses vielschichtige und z.T. widersprüchliche Weiblichkeitsideal in ihrer Autobiographie »Incidents in the Life of a Slave Girl, Written by Herself« (1861) funktionalisiert. Ihre Funktionalisierung der ›true woman‹-Ideologie zeigt die Intersektionalität der Positionierungen über *race* und Gender sehr deutlich und ermöglicht eine neue Perspektive auf die komplexen Abhängigkeiten dieser identitätsstiftenden Kategorien. Es sind besonders zwei Aspekte, die ich hier vorstellen möchte und die Jacobs zur Revision nutzt: ›home‹, den Diskurs über Häuslichkeit, sowie, eng damit verbunden, ›motherhood‹, das Gründen einer Familie und das Aufziehen von Kindern. Wie in ›slave narratives‹ üblich, beginnt Jacobs ihren Bericht mit ihrer Leidenszeit als Sklavin, von ihrer Kindheit bis zu ihrem andauernden Kampf gegen die sexuellen Übergriffe ihres Besitzers Dr. Flint, die schließlich so unerträglich werden, dass sie beschließt zu fliehen. Diese Flucht ist eine Flucht aus der »family black and white« (Fox-Genovese 1988: 100) und der Versuch, ein eigenes Zuhause

zu schaffen, das ihrem Besitzer nicht zugänglich ist und dadurch auch zu einem Raum der Freiheit werden kann (vgl. Becker 1992).

Jacobs beginnt ihre bemerkenswerte Lebensgeschichte mit einer kurzen Schilderung ihrer Kindheit. Schon hier sind mehrere Dinge auffällig: nicht nur eröffnet sie ihren Text mit der Feststellung »I was born a slave; but I never knew it till six years of happy childhood had passed away«, sondern sie betont auch die Tatsache, dass ihre Familie in einem »comfortable home« (Jacobs 2001: 9) lebt. Damit verweigert sie den Blick auf sich selbst als Sklavin – sie ist kein Objekt, sondern ein Mensch, der innerhalb der eigenen Familie aufwächst und sich nicht als Teil des Plantagenhaushaltes fühlt. Ebenso hinterfragt sie die vorherrschende Sichtweise, die Sklaven als unselbstständige Kinder positioniert, die auf Hilfe und Leitung sowie auf die zivilisierende Hand ihrer weißen ›Familie‹ angewiesen sind und daher von ihrer Versklavung profitieren, ein häufiges Argument für die Sklaverei.

Die sich durch Jacobs' Autobiographie ziehende Metapher des ›home‹ wirkt jedoch nicht nur als Gegenbild zum Stereotyp des kindlichen Sklaven, sondern konnotiert auch den ›cult of domesticity‹. Daher ist es auch kein Zufall, dass die Zerstörung des eigenen Zuhauses mit ihrem Umzug in den Haushalt ihres Besitzers zusammenfällt. Jacobs' Bericht stellt den weißen Haushalt dem Heim ihrer Großmutter, die seit dem Tod ihrer Eltern Ersatzmutter ist, gegenüber. Während dieses Zuhause der Großmutter entgegen aller Widrigkeiten eine positive Verwirklichung des Ideals der ›domestic sphere‹ ist, zeichnet Jacobs in einer Geste der Umkehrung den Haushalt der Flints als sein negatives Gegenbild. So betont Harriet Jacobs, dass das Heim der Großmutter selbst erschaffen ist: »By perseverance and unwearied industry, she was now mistress of a snug little home, surrounded with the necessaries of life« (ebd.: 18). Allein, was diesem Zuhause fehlt, ist Sicherheit vor weißen Übergriffen. Ihrem Innenblick auf den weißen Haushalt verdankt Jacobs hingegen die Erkenntnis, dass dieser nur durch die Anstrengung der Sklaven die gebotenen Normen der Ordnung, Sauberkeit, Kindererziehung usw. erfüllt. Auch die Fürsorgepflicht der weißen Familie gegenüber ihren Sklaven, wichtiger Teil der Südstaatenideologie, wird von ihr in Frage gestellt: »I was indebted to [my grandmother] for all my comforts, spiritual or temporal. It was her labor that supplied my scanty wardrobe« (ebd.: 13). Ganz im Gegensatz zur vorherrschenden Ideologie hat der weiße Haushalt keine zivilisierende Wirkung, sondern, wie Flints sexuelle Übergriffe zeigen, eine korrumpierende.[10]

10 | Dies zeigt sich v.a. in der Tatsache, dass Jacobs eine sexuelle Beziehung mit dem weißen Mr. Sands eingeht, aus der zwei Kinder hervorgehen, womit sie deutlich von dem Ideal der ›true womanhood‹ abweicht. Obwohl af-

Neben dem Ideal der weißen ›true woman‹ rekurriert Jacobs indirekt auch auf die stereotypen Bilder der ›Jezebel‹ und ›Mammy‹, mit denen afroamerikanische Frauen häufig repräsentiert wurden. Beide Entwürfe sind *race*-determinierte Spielarten der ›true woman‹: Während der Entwurf der treu ergebenen ›Mammy‹ eine entsexualisierte, nährende Mutterfigur ist und damit eine Version der ›true woman‹ als ideale Sklavin, ist ›Jezebel‹ eine negative Projektion der von Reinheit und Tugendhaftigkeit bestimmten idealen (weißen) Frau und verkörpert sowohl sexuelle Unersättlichkeit als auch Verfügbarkeit (vgl. White 1985: Kap. 1). Als Verkörperung der idealen Sklavin, die ergeben und nur auf das Wohl ›ihrer‹ weißen Familie bedacht war, fungierte ›Mammy‹ als Versicherung schwarzer Zufriedenheit und Loyalität. Der Entwurf der unmoralischen ›Jezebel‹ hingegen, diente u.a. als Rechtfertigung sexueller Übergriffe weißer Sklavenbesitzer, die in dieser Sichtweise Opfer der Verführung durch ihre schwarzen Sklavinnen waren. Beide Stereotypen dienten als Bestätigung des Systems Sklaverei und seiner Notwendigkeit.[11] Jacobs zeigt in ihrer Beschreibung der sexuellen Übergriffe ihres Besitzers mehr als deutlich, dass ›Jezebel‹ ein Produkt weißer Imagination ist. Sie betont immer wieder, dass es Flint ist, der sie durch sein Verhalten bedrängt: »He peopled my young mind with unclean images, such as only a vile monster could think of« (Jacobs 2001: 26). Gleichzeitig zerstört sie das Bild der ›Mammy‹, denn es wird mehr als deutlich, dass das brutale Verhalten Flints keinerlei Anlass zu Loyalität oder gar Zuneigung bietet und dass es im Gegenteil das Wohl ihrer eigenen Familie ist, das ihr am Herzen liegt.

---

roamerikanische Frauen von diesem Ideal ausgeschlossen wurden, wurden sie indirekt trotzdem an ihm gemessen. So erklärt es sich auch, dass sich Jacobs bei ihren Leserinnen für diese Verletzung der Normen entschuldigt: »But, O, ye happy women, whose purity has been sheltered from childhood, [...] whose homes are protected by law, do not judge the poor desolate slave girl too severely! If slavery had been abolished, I, also, could have married the man of my choice; I could have had a home shielded by the laws« (Jacobs 2001: 46). So signalisiert sie nicht nur ihren (unerfüllten) Wunsch der Teilhabe, sondern weist gleichzeitig auch auf die Strukturen hin, die sie auf der Basis von *race* davon ausgrenzen.

11 | Vgl. Deborah Gray White, die zeigt, dass die Lebensbedingungen der Sklavinnen diese Bilder zu bestätigen schienen. Ihr zufolge wurde beschädigte, zerrissene oder aber auch den Arbeitsverhältnissen angepasste Kleidung (wie z.B. zum Schutz vor Schmutz hochgebundene Röcke) ebenso als Indiz einer zur Schau gestellten Lüsternheit gelesen, wie die öffentlichen körperlichen Untersuchungen von Sklavinnen, die Teil der Sklavenauktionen waren (vgl. White 1985: 29-34).

Schließlich sieht Jacobs nur noch die Flucht als Ausweg aus ihrer Situation. Es ist dies jedoch nicht die übliche Flucht in den Norden und der Beginn eines neuen Lebens in Freiheit. Um ihre Kinder nicht zurück lassen zu müssen, flieht sie in einen kleinen Dachverschlag in der Hütte ihrer Großmutter, wo sie jahrelang unter unglaublichen Bedingungen versteckt lebt und ein Schattenleben führt. Einerseits ist sie ein unsichtbarer Schatten im Kreise ihrer Familie und kann nur im Geheimen am Leben ihrer Kinder teilnehmen – die vorherrschende *race*-Hierarchie verwehrt ihr die Partizipation am Ideal der Mutterschaft, die eine ›true woman‹ auszeichnet. Jacobs fungiert so im wörtlichen wie übertragenen Sinn als schattenhafte Version des ›cult of domesticity‹, die durch weiße Ideologien verzerrt ist. Andererseits, so könnte man sagen, existiert sie auch nur als Schatten innerhalb der nationalen Familie. Obwohl sie entscheidend an Aufbau und Entwicklung der Nation beteiligt ist, wird dies nicht anerkannt; im Gegenteil, als das ›Andere‹ wird Jacobs immer wieder unterdrückt und ausgeschlossen. Während das Konzept der ›domesticity‹, wie es im Norden vorherrscht, gar keinen Platz für das so genannte ›Andere‹ hat und es systematisch ausblendet, bietet das Bild des Südstaaten-Haushalts ihr nur einen Platz als unterdrücktes, minderwertiges ›Objekt‹, das sich im Besitz des weißen ›masters‹ befindet.

In diesem Sinne schreibt Jacobs sich mit ihrer ›slave narrative‹ stellvertretend auch im übertragenen Sinne in die nationale Familie ein; hier wird der Haushalt der Flints zur Metapher für die amerikanische Nation, die, obwohl zu einem großen Teil auf den Leistungen der afroamerikanischen Bevölkerung aufgebaut, dieser immer wieder einen angemessenen Platz als Teil der nationalen Familie verweigert und sie sozusagen in dem Verschlag unter dem Dach versteckt und einsperrt. Wichtig ist hier jedoch auch, dass der Roman nicht wie viele der zeitgenössischen ›sentimental‹ oder ›domestic novels‹ in dem zu erwartenden ›happy end‹ für Harriet Jacobs endet, sondern mit einer nicht erfüllten Suche nach ihrem persönlichen ›home‹. Zwar schafft sie es, dass ihre Kinder freigekauft werden und auch sie selbst wird von ihrer Arbeitgeberin im Norden, Mrs. Bruce, freigekauft.[12] Trotzdem jedoch bedeutet dies nicht, dass sie ihren Traum vom eigenen ›home‹ leben kann. Zwar nicht mehr als Sklavin, trotzdem aber

12 | Diese Geste des ›Freikaufens‹ löst in Jacobs zwiespältige Gefühle aus, da sie nun einerseits frei ist (als entflohene Sklavin konnte sie auf Grund des ›fugitive slave law‹ auch im Norden festgenommen werden); andererseits fühlt sie, dass dieser Kauf sie trotz allem wieder zu einem Objekt, zu einem Besitz macht, v.a. da dieser Kauf im ›freien‹ Norden passiert: »So I was sold at last! A human being sold in the free city of New York!« (Jacobs 2001: 155).

als abhängige schwarze Frau, muss sie weiter in einer sie ausschließenden ›domestic sphere‹ dienen:

»Reader, my story ends with freedom; not in the usual way, with marriage: I and my children are now free! [...] The dream of my life is not yet realized. I do not sit with my children in a home of my own. I still long for a hearthstone of my own, however humble. [...] But God so orders circumstances as to keep me with my friend Mrs. Bruce. Love, duty, gratitude, also bind me to her side. It is a privilege to serve her who pities my oppressed people [...]« (ebd.: 156).

Und auch hier funktionalisiert sie das Ideal der ›true woman‹ und schreibt es für sich um. ›Home‹ bedeutet für sie Freiheit und einen angemessenen Platz auch im ›national home‹; ›marriage‹, die Unterordnung unter einen Ehemann, gehört jedoch nicht dazu. Und obwohl sie ihrer Wohltäterin dankbar ist, liest man zwischen den Zeilen, dass auch diese Beziehung von Abhängigkeiten geprägt ist – es sind ›circumstances‹, die sie bei Mrs. Bruce halten und obwohl dies ein Privileg ist, ist es, wie sie schreibt, nur das Privileg zu dienen. Jacobs Funktionalisierung und ihr Umschreiben der ›true woman‹-Ideologie macht auf diese Weise mehr als deutlich, dass das Ideal der ›true womanhood‹ kein *race*- und ›class‹-neutraler Entwurf ist, sondern im Gegenteil auf den Hierarchisierungen und Ausschließungen basiert, die es zu verdecken sucht.

5. Schlusswort: Gender, *race* und Raum

In den hier vorgestellten Variationen von Weiblichkeitsdiskursen des amerikanischen 19. Jahrhunderts zeigen sich die komplexen Überschneidungen unterschiedlicher identitätsstiftender Kategorien sowie die Mechanismen der Ab- und Ausgrenzung, die zwischen ihnen und durch sie vorgenommen werden. Während sich im Norden die ›true woman‹ als universelles Frauenideal präsentiert, das die Hierarchisierungen überdeckt, auf denen es beruht, verkörpert und inszeniert die ›southern lady‹ in erster Linie eine schicht- und *race*-spezifische Zugehörigkeit (und Abgrenzung ›nach unten‹) und erst danach eine genderspezifische Differenzierung. Hier wird sichtbar, dass die Repräsentation von Gender, wie Teresa de Lauretis argumentiert, immer auch seine Konstruktion ist (vgl. de Lauretis 1987: 3). Die unterschiedlichen Repräsentationen idealer Weiblichkeit sind Ausdruck der jeweiligen Gesellschaftsordnung, der sie entstammen und die sie umgekehrt auch wieder zu legitimieren und perpetuieren suchen.

Die Variationen von ›home‹ und ›domesticity‹ dieser verschiedenen

Weiblichkeitsentwürfe können auch als Metaphern für Variationen nationaler Identitätsentwürfe angesehen werden. Die ›true woman‹ herrscht über einen häuslichen Raum, der das sog. ›Andere‹ nicht nur ausschließt, sondern seine Existenz verdeckt. Die ›southern lady‹ dagegen inszeniert gerade *race*- und ›class‹-basierte Abgrenzungen als Teil einer ›natürlichen‹ und notwendigen Gesellschaftsordnung: das ›Andere‹ hier ist durchaus Teil der ›domestic sphere‹, aber immer nur in untergeordneter Position. Es wird deutlich, dass beide Frauenbilder in unterschiedlicher Weise Perspektiven auf das ›national home‹, die amerikanische Nation und ihre Identität, transportieren und so jeweils andere Notwendigkeiten und Interessen in Bezug auf die zu unterstützenden Gesellschaftsstrukturen reflektieren: einerseits die Idee der ›equality‹ im Norden, die aber auf einer genderspezifischen Aufteilung von Aufgaben und Machtbereichen basiert und *race*- und Schicht-Unterschiede verdeckt, und andererseits die paternalistische, hierarchische Ordnung des Südens, die den weißen ›master‹ an die Spitze der (nationalen) Familie stellt.

Harriet Jacobs' Autobiographie setzt sich kritisch mit diesen Weiblichkeitsidealen auseinander, indem sie sie für ihre Zwecke nutzt und in einer Geste der Transkulturation à la Mary Louise Pratt umschreibt (Pratt 1991: 36f.). Sie zeigt wie die dazugehörigen Entwürfe von ›home‹ sie ausschließen und setzt ihnen den Traum eines eigenen ›home‹ entgegen, der hier allerdings unerfüllt bleibt. Und auch hier wird ›home‹ zur Metapher für die Nation, die eben nicht nach Gender, Schicht und *race* hierarchisch geordnet wäre, sondern die Jacobs den ihr zustehenden Platz als Mitglied der nationalen Familie ermöglichen würde.[13]

Dieser enge Zusammenhang von Genderideal und nationaler Identität zeigt, dass Kategorisierungen wie Gender und *race* nicht Ausdruck eines natürlichen ›Zustandes‹ sind, eine Beschreibung sozusagen, sondern im Gegenteil Instrumente der Ordnung und Zuordnung, die in vielfältiger Weise dazu benutzt werden, bestimmte Ideologien und ihre Hierarchien zu implementieren und zu transportieren, was besonders in transkulturellen Situationen sichtbar wird. Anders herum gesagt, sind Kategorisierungen wie Gender und die mit ihnen verbundenen Ideologien immer auch an bestimmte (geographische, kulturelle, soziale) Räume gebunden, außerhalb derer sie u.U. ihre Wirkmächtigkeit verlieren, zumindest aber leichter in Frage gestellt werden können (vgl. Mae 2007). Die Räume selbst sind hier nicht nur als Ausdruck bestimmter Normen und Werte zu verstehen, sondern als Werkzeuge, um diese zu konstruieren und zu implementieren (vgl. Lefebvre 1991: 26). Es wird dann gerade bei der Betrachtung von Ka-

13 | Die genderspezifische Dimension einer solchen Konstruktion von ›home‹ wird von Jacobs hier allerdings nicht erkannt.

tegorisierungen wie Gender und *race* deutlich, wie wichtig es ist, immer auch die dazugehörigen Räume kritisch zu betrachten, mit deren Konstruktion sie so eng verwoben sind.

Literatur

Becker, Elizabeth C. (1992): Harriet Jacobs's Search for Home, in: College Language Association Journal 35, H. 4, S. 411-421.

Beecher, Catherine E. (1849): A Treatise on Domestic Economy, for the Use of Young Ladies at Home, and at School, 1841, 3. überarb. Aufl., New York: Harper & Brothers, Publishers.

Berry, Kate (1851): How Can an American Woman Serve Her Country? In: Godey's Lady's Book (December), S. 362-365.

Butler, Mary G. (Hg.) (2008): The Words of Truth, in: Sojourner Truth Institute. Online. 5. Juni. www.sojournertruth.org/Library/Speeches/Default.htm.

Cott, Nancy F. (1997): The Bonds of Womanhood: »Women's Sphere« in New England, 1780-1835, 2. Aufl., New Haven: Yale UP.

Crenshaw, Kimberle (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: The University of Chicago Legal Forum 140, S. 139-167.

Davidson, Cathy N./Hatcher, Jessamyn (2002): Introduction, in: Davidson, Cathy N./Hatcher, Jessamyn: (Hg.): No More Separate Spheres! A Next Wave American Studies Reader, Durham: Duke UP, S. 7-26.

Elbert, Monika M. (2000): Introduction, in: Elbert, Monika M. (Hg.): Separate Spheres No More. Gender Convergence in American Literature, 1830-1930, Tuscaloosa: The U of Alabama P, S. 1-25.

Fox-Genovese, Elizabeth (1988): Within the Plantation Household. Black and White Women of the Old South, Chapel Hill: The U of North Carolina P.

Green, Harvey (1983): The Light of Home. An Intimate View of the Lives of Women in Victorian America, New York: Pantheon Books.

Jacobs, Harriet ([1861] 2001): Incidents in the Life of a Slave Girl, Written by Herself, hg. von Nellie Y. McKay und Frances Smith Foster, New York: Norton.

Kaplan, Amy (1998): Manifest Domesticity, in: American Literature 70, H. 3, S. 581-606.

Kerber, Linda K. (1988): Separate Spheres, Female Worlds, Woman's Place: The Rhetoric of Women's History, in: The Journal of American History 75, H. 1, S. 9-39.

Lauretis, Teresa de (1987): Technology of Gender, in: Technologies of Gender. Essays on Theory, Film, and Fiction, Bloomington: Indiana UP, S. 1-19.

Lefebvre, Henri ([1974] 1991): The Production of Space, Übers. Donald Nicholson-Smith, Oxford: Blackwell.

Mae, Michiko (2007): Auf dem Weg zu einer transkulturellen Genderforschung, in: Mae, Michiko/Saal, Britta (Hg.): Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-51.

McDowell, Linda (1999): Gender, Identity and Place. Understanding Feminist Geographies, Cambridge and Minneapolis: Polity Press and the U of Minnesota P.

Painter, Nell Irvine (Hg.) (1998): Narrative of Sojourner Truth; A Bondswoman of Olden Time, With a History of Her Labors and Correspondence Drawn from Her »Book of Life«; Also, A Memorial Chapter, New York: Penguin Books.

Painter, Nell Irvine: Introduction (1998), in: Painter, S. vii-xx.

Pratt, Mary Louise (1991): Arts of the Contact Zone, in: Profession, S. 33-40.

Smith-Rosenberg, Carrol (1975): The Female World of Love and Ritual: Relations between Women in Nineteenth-Century America, in: Signs 1, S. 1-29.

Welter, Barbara (1966): The Cult of True Womanhood: 1820-1860, in: American Quarterly 18, H. 2, S. 151-174.

White, Deborah Gray (1985): Ar'n't I a Woman? Female Slaves in the Plantation South, New York: Norton.

Yuval-Davis, Nira (1997): Gender & Nation, London: SAGE.

Ambivalente Begegnungen: Außereuropäische Erkundungen des ›Anderen‹

François Le Vaillant bei den ›wilden Hottentotten‹: Eine Begegnung und ihre Verarbeitung im Reisebericht

Anke J. Kattner

Der Afrikareisende François Le Vaillant betrachtete sich selbst ein wenig als Exoten, was er in der Einleitung seines Reiseberichts deutlich hervorhob: Er war 1753 in Paramaribo geboren worden, in der Hauptstadt des zu dieser Zeit von der holländischen Westindien-Kompanie beherrschten Surinam. Le Vaillants Vater, ein Spross einer Familie von Amtsträgern aus Metz, war mit seiner Braut vor dem Zorn ihres Vaters geflohen, denn dieser wollte nicht in die Heirat der beiden einwilligen. Das junge Paar war 1751 in die holländische Kolonie gekommen und hatte sich bald in der dortigen Gesellschaft etabliert (vgl. Bokhorst 1973: 1f.). Le Vaillant wuchs so im Haushalt eines angesehenen Kaufmanns und französischen Konsuls auf und lernte zugleich die Vielfalt von Flora, Fauna und menschlicher Besiedelung an der Küste Südamerikas kennen. Für ihn war der Ort, an dem seine Eltern im Exil und somit in der ›Fremde‹ waren, eine Heimat (vgl. Le Vaillant 1790, Bd. 1: xiii-xviii). Doch von dieser musste er sich im Alter von 10 Jahren verabschieden.

Die Familie kehrte 1763 nach Europa zurück, aber seine naturgeschichtlichen Interessen zogen Le Vaillant immer wieder in die Ferne. Er entwickelte eine besondere Neigung für die Ornithologie (vgl. ebd.: xx-xxi). Seine Begeisterung für die zeitgenössische Wissenschaft, deren Vertreter hofften, durch die Sammlung möglichst vieler Informationen, Spezies und Beobachtungen die Welt zu erschließen, sorgte dafür, dass ihn selbst seine Heirat nicht in Frankreich halten konnte. Im Alter von 28 Jahren reiste er in die holländische Kolonie am Kap der Guten Hoffnung, von wo aus er zwischen 1781 und 1784 zwei Reisen ins Landesinnere unternahm. Nach Paris zurückgekehrt, publizierte er im Jahr 1790 den ersten Teil seines Rei-

seberichts in zwei Bänden. Der dreibändige zweite Teil erschien 1794/95. Einige ornithologische sowie naturgeschichtliche Werke sollten bis zu Le Vaillants Tod im Jahr 1824 folgen. Doch bereits die erstgenannte Publikation, wiederholt aufgelegt und in zahlreiche Sprachen übersetzt, brachte Le Vaillant den Ruf ein, ein wissenschaftlich interessierter und unterhaltsamer Berichterstatter über eine fremde Welt zu sein. Bei seinen Kritikern hingegen galt er als unpräziser, maßlos übertreibender literarischer Selbstdarsteller (vgl. Forbes 1973: 37f.).

Zum Verständnis von Leben und Werk Le Vaillants leistet die zweibändige Aufsatzsammlung von J.C. Quinton und A.M. Lewin Robinson einen in der Forschung grundlegenden Beitrag (vgl. Quinton/Lewin Robinson 1973). Doch es reicht vor dem Hintergrund zahlreicher neuerer Arbeiten zur Geschichte des Reisens (vgl. Bauerkämper/Bödeker/Struck 2004; Griep 1991) und des Reiseberichts (vgl. Pratt 1992; Brenner 1989) nicht mehr aus, eine Reisebeschreibung lediglich auf ihre Plausibilität oder ›Faktizität‹ hin zu überprüfen (vgl. Adams 1962) und den Autor am Maßstab späterer Kriterien von Wissenschaft zu messen. Le Vaillants Bericht weist in dieser Hinsicht bekanntermaßen chronologische Unklarheiten und Beschreibungslücken auf (vgl. Forbes 1973). Dennoch bestritten auch seine schärfsten Kritiker aus dem 19. Jahrhundert nicht, dass Le Vaillant wirklich Reisen ins Landesinnere unternommen und dabei bestimmte Erfahrungen gemacht hatte. Oft trafen sie vor Ort sogar selbst noch Zeugen der ›anderen Seite‹ der Begegnung, so besonders unter den holländischen Kolonisten (vgl. Bokhorst 1973: 37f.).

Den Ausgangspunkt für eine Annäherung an das ›Fremde‹ im Reisebericht des späten 18. Jahrhunderts bildet im Folgenden eine Skizze der kulturellen und wissenschaftlichen Welt, aus der diejenigen Reisenden nach Afrika aufbrachen, die als Erste ihr eigenes Interesse an der naturgeschichtlichen ›Erfassung der Welt‹ in den Vordergrund ihrer Berichte rückten. Von diesem Panorama aus geht es ins Detail: Anhand einer Episode aus dem Text soll verdeutlicht werden, wie das Schreiben des Reiseberichts sich als Teilschritt in einen Gesamtprozess der Verarbeitung von Fremdheitserfahrungen einfügt. Von diesem Beispiel muss man gedanklich wieder einige Schritte zurücktreten, um größere Zusammenhänge zu erkennen. Dazu werden drei Analyseebenen hervorgehoben, die den Umgang mit Alterität in Reiseberichten des späten 18. Jahrhunderts strukturieren können. Mit diesen Schritten nähern wir uns schließlich einem Punkt, von dem aus allgemeine Charakteristika der frühen ›wissenschaftlich‹ orientierten Konfrontation mit Afrika ebenso wie die Besonderheiten von Le Vaillants Text sichtbar werden. Ein solcher Standpunkt, an dem sich individuelle Erfahrung und soziokulturell geprägte Wahrnehmungsmuster vereinten, galt im späten 18. Jahrhundert als Ziel einer Reise: Die eigene

Bildung durch Erfahrung verband sich mit der Vermehrung des allgemeinen Wissens (vgl. Grove 1995: 318f.).

1. Ausgangspunkt: Europa, die aufgeklärte Wissenschaft und Afrika seit der Mitte des 18. Jahrhunderts

Das aufgeklärte Europa interessierte sich zunehmend für die Welt und die Vielfalt ihrer Bewohner. Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts hatte sich die europäische Präsenz in Afrika im Großen und Ganzen auf küstennahe Handelsstationen beschränkt. Der Dienst im heißen und für Europäer ungewohnten Klima des Kontinents war für die meisten Soldaten und Händler eine lästige Pflicht (vgl. Curtin 1998), der man so schnell wie möglich zu entkommen hoffte – auch wenn ein solcher Aufenthalt für manchen Abenteurer Reichtum zu versprechen schien. An den wilden Tieren und ›Monstern‹, die man seit der Antike im Landesinneren vermutete, hatte man wenig Interesse: Nur ganz vereinzelt und auf relativ kurzen Strecken wagten sich Europäer in unbekannte Gebiete vor (vgl. Heawood 1940: 615f.). Das aufklärerische Ziel einer Erschließung der ganzen Welt führte jedoch um die Mitte des 18. Jahrhunderts langsam zu einem Wandel in der Einstellung zu Afrika. Empirie, die Untersuchung mit eigenen Augen, und der Bericht aus eigener Erfahrung durch einen entsprechend geschulten Gelehrten wurden zur gültigen Methode der Welterfassung (vgl. Olson 2003: 437-440; Berg 1982: 146). Das afrikanische Binnenland wurde im Zuge der Entdeckungen eines Cook oder eines Bougainville auf See[1] zu einem ›weißen Fleck‹ auf der Landkarte gemacht. Wo vorher Bilder von wilden Tieren und mythischen Königreichen die Landkarten des afrikanischen Kontinents füllten, wurde nun ein Informationsdefizit diagnostiziert (vgl. Schneider 2004: 100f.). Reiseberichte nahmen diesen Trend auf – ihre Autoren verstanden sich als Informationssammler und Interpreten, die zur Erschließung des Kontinents und zur Vermehrung von Wissen beitragen wollten.

In der Beschäftigung mit diesen Texten ergeben sich zwei zentrale Fragen: Mit welchen Verunsicherungen hatten europäische ›Entdecker‹ auf den ersten wissenschaftlich motivierten Reisen ins ›Innere‹ Afrikas zu kämpfen? Und: Wie kann man ihre Berichte heute lesen?

1 | Dass diese ›Entdeckungsreisen‹ auch immer in einem politisch-strategischen und europäisch-nationalen Rahmen zu sehen sind, betont die neuere Forschung immer wieder (z.B. Iliffe 2003: 618-645). Doch diese Dimension ist für die Analyse der Afrika-Reiseberichte hier nachrangig.

2. Verunsicherungen auf dem Weg: Begegnungen und Verarbeitungsversuche

Le Vaillants Text ist ein Zeugnis für die Strategien, die den europäischen Reisenden für die Verarbeitung ihrer Erlebnisse zur Verfügung standen. Dabei handelte es sich um Strategien der Konstruktion von Wissen. Begegnungen zwischen sich fremden Menschen, zwischen europäischen Reisenden und afrikanischen Einheimischen, machen die verschiedenen Möglichkeiten der Verarbeitung einer Konfrontation mit Alterität auf eindrückliche Weise deutlich. Eine Erzählsequenz über Le Vaillants Verhältnis zu einem Mädchen, das er bei einem Aufenthalt in der Nähe ihrer ›Horde‹, einer Gruppe ›wilder Hottentotten‹[2], kennen lernte, dient hier als Beispiel.[3] Der Text beschreibt eine aufkeimende Liebesbeziehung in

2 | Der Begriff »Hottentotte«/»Hottentottin« wurde durch niederländische Kolonisatoren im 17. Jahrhundert eingeführt. Verschiedene südafrikanische Gruppierungen, die teilweise in großer räumlicher Distanz voneinander lebten und unterschiedliche sprachliche, sozioökonomische und kulturelle Hintergründe hatten, wurden dabei in einem homogenisierenden Verfahren als vermeintliche Einheit konstruiert. Mit dieser Konstruktion ging von Beginn an eine Abwertung der so bezeichneten Gesellschaften einher. Mit der Bezeichnung verbanden sich etwa vermeintliche Charakteristika wie ›Unordnung‹ und ›Primitivität‹. Solche und andere Stereotype manifestierten die vermeintliche Überlegenheit der ›Kolonialherren‹ und sollten die Kolonialpolitik legitimieren (vgl. Göttel 2004: 148). Auch Le Vaillants bedient sich dieses rassisierenden Begriffs, den ich aus dem Quellentext zitiere. Le Vaillant unterscheidet bei den ›Hottentotten‹ diejenigen Angehörigen der ursprünglichen Vieh züchtenden Bevölkerung am Kap, die im ständigen Kontakt mit den Kolonisatoren leben, von den ›wilden Hottentotten‹, die sich dem ›korrumpierenden Einfluss‹ der Siedler noch entziehen. Einzelne Gruppen der Letzteren werden mit speziellen Namen benannt, die Le Vaillant als Selbstbezeichnungen versteht. Andere ethnische Gruppen der ursprünglichen Bevölkerung am Kap (z.B. die San) unterscheidet Le Vaillant davon wiederum durch eigene oder in Europa geläufige Bezeichnungen.

3 | Der Originaltext einzelner Abschnitte wird im Folgenden in den Fußnoten wiedergegeben. Im Haupttext erfolgt eine übersetzte Zusammenfassung im Rahmen der Interpretation. »Cependant nous cheminions vers ma tente, de plus en plus familiarisés, Narina folatrant aussi librement qu'elle l'eut fait avec son frère, ses parens, ses compagnes; elle me plaisantoit à sa manière, me tourmentoit d'une façon très-piquante, tantôt luttant de force avec moi pour se débarrasser de mes bras, tantôt franchissant, pour me fuir, les taillis, les ravines, les plus larges fosses; jeune & vigoureux alors, depuis long-temps

idealisierender Manier nach zeitgenössischem europäischem Muster, vielleicht auch nur von dem beteiligten Europäer imaginiert. Darüber hinaus ist diese Beschreibung aber auch Teil eines Reiseberichts, der eben nicht nur amüsieren, sondern auch informieren will,[4] indem er – neben naturgeschichtlichen ›Entdeckungen‹ sowie Schilderungen über Landschaft und Reiseroute – Aussagen über Le Vaillants Begegnung mit verschiedenen Afrikanern bietet. Die Episode besitzt daher trotz aller literarischer Färbung eine Bedeutung für die Konstruktion von Wissen aus einer erfahrenen Begegnung: Es handelt sich um eine Verarbeitung der Interaktion.

Le Vaillants Darstellung einer beginnenden Beziehung zwischen Mann und Frau bewegt sich in den Konventionen der europäischen Kultur seiner Zeit: Die Frau – von Le Vaillant »Narina« genannt, da er ihren eigentlichen Namen nicht aussprechen kann (Le Vaillant 1790, Bd. 1: 261) – kokettiert mit der offensichtlichen Zuneigung des Mannes. Trotz ihrer fast familiären Vertrautheit wehrt sich Narina auf einem Spaziergang spielerisch gegen Versuche körperlicher Annäherung; sie »quält« ihren Verehrer gar »auf eine äußerst pikante Weise«. Der Mann, Le Vaillant, ist scheinbar eindeutig körperlich überlegen. Durch sein Leben auf Reisen ist er an anstrengende Arbeit gewöhnt, seine Existenz ist gar härter als die der »Wilden« selbst (von denen er sich aber als zivilisierter Europäer ganz klar unterscheidet). Selbst einem europäischen »Herkules« wäre der gestählte

rompu aux travaux les plus pénibles, & menant une vie plus dure mille fois que ces Sauvages mêmes, j'eusse défié nos Hercules d'Europe; mais soit que l'habitude & un reste de galanterie me fissent une loi de n'employer envers la jeune Narina que la moitié de mes forces, soit qu'en effet elle eût plus d'adresse, & les mouvemens plus souples, elle m'auroit constraint à lui demander grâce, & je pliois sous ses efforts; mais sur-tout lorsqu'échappé [sic!] à mes agaceries, & mettant entre nous un peu d'intervalle, elle me défioit à la course & venoit à s'élancer, avec quelle vitesse elle parcouroit les chemins & par cent detours revenoit se cacher à la lisière du bois & me surprenoit au passage!« (Le Vaillant 1790, Bd. 1: 267)

4 | Le Vaillant beschreibt seine Motivation für die Publikation seiner Reiseerfahrungen (freilich mit Bezug auf bekannte literarische Topoi) so: »Mes amis & ma famille ont voulu me persuader que la relation des mes Voyages & le détail de mes découvertes en Histoire Naturelle pourroient être de quelque utilité; je leur livre cette relation & ces découvertes telles qu'elles sont & pour ce qu'elles valent, n'entendant y attacher d'autre mérite que la complaisance, & renonçant à toute espèce de prétention littéraire dont je ne serois pas en état de porter le fardeau. Ce que je suis, ce que j'ai vu, ce que j'ai fait, ce que j'ai pensé, voilà tout ce que je me suis proposé de leur apprendre.« (Le Vaillant 1790, Bd. 1: x-xi.)

Reisende seiner eigenen Einschätzung nach überlegen gewesen. So sind es wohl »Gewohnheit und ein Rest von Galanterie«, die ihn im Ringen mit Narina nur die Hälfte seiner Kraft einsetzen lassen. – Oder?

Diese Ebene der Verarbeitung zeigt, dass die Reisenden vertraute Verhaltens- und Interpretationsmuster auf ihre Erlebnisse in der ›Fremde‹ anwandten. Ihre sozio-kulturelle Prägung bot ihnen (und ihren Lesern) einen bekannten Rahmen, in dem die Geschehnisse der Begegnung verständlich wurden. Jedoch ist dies eben nicht die einzige Verarbeitungsebene, die in Le Vaillants Bericht aufscheint. Der Reisende stellt seine männliche Galanterie neben die Möglichkeit einer tatsächlichen körperlichen Überlegenheit Narinas:

»Sei es, dass die Gewohnheit und ein Rest von Galanterie es mir zu Regel machten, gegenüber der jungen Narina nur die Hälfte meiner Kräfte einzusetzen, sei es, dass sie tatsächlich mehr Geschicklichkeit und gelenkigere Bewegungen besaß, sie hatte mich so im Griff, dass ich sie um Gnade bitten musste, und ich unterwarf mich ihren Anstrengungen.« (Le Vaillant 1790, Bd. 1: 267)

Die textuelle Verarbeitung bietet einen kurzen Einblick in die Unsicherheiten der Begegnung. Die irritierende Präsenz eines anderen Subjekts scheint in der literarischen Konstruktion des Reiseberichts wiederholt auf. Narina wird zwar von Le Vaillant benannt, doch er wählt keinen europäischen Namen. Er verwendet ein Wort aus ihrer Sprache, seiner Übersetzung nach das Wort für Blume, und betont ihr Einverständnis mit dieser Namensänderung, die sie aus Zuneigung zu ihm annimmt (vgl. ebd.: 261).

Es wird deutlich, dass das Wissen, welches in und aus der Begegnung entsteht, die verunsichernde Präsenz des ›Anderen‹ nicht einfach ausgrenzen kann. Die ersten Reiseberichte, die aus dem wissenschaftlichen Interesse der Aufklärung entstehen, kann man also nicht als reine Projektion männlicher europäischer (Macht-)Phantasien auf Afrika lesen, wie aus den beiden zusammengehörigen Teilen der vorgestellten Textsequenz deutlich wird. Ebensowenig handelt es sich um die durchgängige Verschleierung einer Realität eindeutiger Dominanz durch die Ideologie überlegener, entkörperlichter Beobachtung, wie Mary Louise Pratt sie naturgeschichtlich arbeitenden Reisenden zuschreibt.[5] Le Vaillant beschreibt explizit das Problem der Unsicherheit in der Konfrontation mit Natur und Menschen in Afrika als grundlegende Erfahrung seiner Reise.[6] Solche Unsicherheiten

5 | Sie spricht in diesem Zusammenhang vom »anti-conquest« als Machtstrategie der europäischen Naturgeschichte (Pratt 1992: 7, 24-35).

6 | Bei einem schweren Gewittersturm steht Le Vaillant Ängste aus, die ihn gar in »Trancen« versetzen, während seine einheimischen Führer sich

boten den Reisenden die Chance neue Einsichten zu gewinnen, Führung und Beratung durch die Einheimischen anzunehmen und europäische Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. Eine derartige Öffnung und die Kritik am ›Eigenen‹ gehörten eindeutig zu den Idealen der Aufklärung. Trotzdem dürfen sie nicht als bloße literarische Topoi aufgefasst werden (vgl. Bödeker 1999). Die Unsicherheit der Reisenden und ihre Bereitschaft zu neuer Erkenntnis innerhalb eines gewissen epistemischen Rahmens beeinflussten bereits ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten auf der Reise. Zugleich durften sich Reisende nicht von diesen Unsicherheiten überwältigen lassen. Zuviel Ungewissheit hätte sie vor Ort handlungsunfähig gemacht. Das Be- bzw. Aufschreiben der Eindrücke für die Publikation erforderte ebenso eine Einordnung der Erlebnisse in bestimmte Erklärungsmuster und Beschreibungskategorien. Die Verknüpfung von erlebter Unsicherheit und Neuordnung von Wahrnehmung und Erklärung wird im publizierten Text immer wieder vollzogen.[7]

3. Wegweiser: Beseitigung von oder Umgang mit Unsicherheiten

Was in der oben ausgeführten Passage verdichtet deutlich wird, soll nun anhand weiterer Beispiele aus Le Vaillants Reisebericht weiter ausgeführt werden. Die Konfrontation der europäischen Reisenden und ihres Lesepublikums mit afrikanischer Alterität kann man in den Berichten über das ›Innere‹ des afrikanischen Kontinents im späten 18. Jahrhundert parallel auf drei Ebenen analysieren:

1) Trotz des aufklärerischen Anspruchs auf Beseitigung alter Mythen prägten und festigten die Reiseberichte Stereotypen und Vorurteile über Afrika und seine Bewohner. Sie bilden in dieser Hinsicht einen mentalen Ausgangspunkt für spätere imperiale Machtausübung, denn

über den Regen freuen (Le Vaillant 1794/95, Bd. 3: 107f.). Der erste Kontakt mit den »Houzouânas«, den ›Buschmännern‹, geht mit einer explizit so bezeichneten »Unsicherheit« für den europäischen Reisenden einher (Le Vaillant 1794/95, Bd. 3: 211f.).

7 | Leider sind für Le Vaillant – anders als für einige andere Afrika-Reisende – keine persönlichen Aufzeichnungen oder Briefe von seiner Reise erhalten. Doch obwohl diese ›früheren Verarbeitungsstufen‹ in diesem Fall fehlen, ist es nicht unmöglich, durch scheinbare Widersprüche und durch den Leser irritierende Abschnitte im publizierten Text Einblicke in die Verarbeitung von irritierenden Erfahrungen durch den Reisenden zu erhalten.

sie stellten Deutungsangebote bereit, die eine Überlegenheit des ›weißen Mannes‹ aus Europa und seine patriarchale ›Verantwortung‹ für die ›primitiven Eingeborenen‹ zu bestätigen scheinen.

2) Daneben aber sahen sich der Reisende und seine Leserinnen und Leser mit den Elementen ihres eigenen sozio-kulturellen Hintergrundes offen konfrontiert. Die eigene Identität wurde so zum Teil hinterfragbar. Im Reisebericht verschmolzen Traditionen aufklärerischer Kulturkritik und Herausforderungen durch die erlebte Andersartigkeit fremder Kulturen.
3) Das Erlebnis von Fremdheit und zugleich auch menschlicher Nähe in der unbekannten Welt Afrikas rührte Reisende und die Rezipienten ihrer Publikationen persönlich an. Diese emotionale Bewegung ließ sie die Begegnungen als Impulse eines Veränderungsprozesses erfahren, als Momente, in denen ›Eigenes‹ und ›Fremdes‹ in der Begegnung transzendiert wurden.

Diese besondere Kombination von sich überlagernden Verarbeitungsebenen, von denen keine eindeutig dominiert, ist spezifisch für die Epoche zwischen dem Beginn aufgeklärter Welterschließung und dem Einsetzen der kolonialen Aufteilung des afrikanischen Kontinents. Die Reisenden setzten sich selbst als wissenschaftlich interessierte Pioniere von vorherigen Autoren ab.[8] Die älteren Berichte von Missionaren und Händlern schienen wegen der gezielten Interessen ihrer Autoren einseitig und nicht vertrauenswürdig. Ein weiterer Wandel trat um die Mitte des 19. Jahrhunderts ein: Das vermehrte Wissen über Afrika und die Welt bot eine wachsende Sicherheit, es ›verhärtete sich‹[9] zu evolutionistischen oder rassistischen Theorien, die den Afrikanern einen untergeordneten Rang in einer Hierarchie der Menschheit zuwiesen. Manche Voraussetzungen dafür waren bereits in den Reiseberichten des späten 18. Jahrhunderts angelegt. Le Vaillants Bericht bietet einige Beispiele hierfür, doch diese müssen eben im Zusammenhang mit solchen Textstellen gelesen werden, in denen die beiden anderen genannten Bedeutungsdimensionen illustriert werden: Das späte 18. Jahrhundert hatte noch keine fest gefügten Interpretationen für die seinerzeit kontrovers diskutierte ›Naturgeschichte des Menschen‹ (vgl. Dietz/Nutz 2005).

---

8 | So kritisiert Le Vaillant unter anderem immer wieder den ›Klassiker‹ der europäischen Literatur über das Kap der Guten Hoffnung, Kolbe, und bezichtigt ihn sogar der Lüge (vgl. Le Vaillant 1794/95, Bd. 3: 356-358).

9 | Die Idee einer Unterscheidung zwischen offenem und ›verhärtetem‹ Wissen übernehme ich aus der Wissenssoziologie (vgl. Bühl 1984).

Zu 1) Le Vaillants Vorstellung von seiner eigenen Rolle innerhalb der Gruppe, die ihn ins Landesinnere begleitete, war stark von Ideen männlicher ›weißer‹ Führerschaft geprägt. Seiner eigenen Überlegenheit schien sich Le Vaillant jedoch nicht vollständig sicher. Der latenten Bedrohung begegnete er, indem er sich als Autoritätsperson etablierte, als strenger Patriarch, der »seine Hottentotten« ständig kontrollieren musste.[10] Eine »nützliche Strenge« sollte gewährleisten, dass seine Diener ihn nicht einfach verließen und verhindern, dass sie durch seine eigene »Schwäche« zur »Unordnung« verleitet würden. Die Verteilung von Aufgaben wurde zur »Zeremonie«, mit der sich Le Vaillant seinen Bediensteten als »aufmerksamer und vorausschauender Mann« präsentierte. Die Rolle des starken Patriarchen war Machtinstrument zur Erhaltung der »Ordnung« und zugleich mit Verantwortung für die Gruppe und ihre Sicherheit auf der Reise verbunden. Als Basis für sein Vorgehen verweist Le Vaillant auf allgemeine Menschenkenntnis: »Ohne ein großer Philosoph zu sein, kannte ich die Menschen gut genug, um zu wissen, dass der, der will, dass ihm gehorcht wird, sie beeindrucken muss [...]«. Hier wird deutlich, dass er auf Elemente seiner sozio-kulturellen Herkunft im Umgang mit europäischen Bediensteten zurückgriff. Diese Interpretations- und Handlungsmuster übertrug er auf die unbekannte Situation. So verschmolzen in seinem Bericht und im europäischen Bild von Afrika die Vorstellungen vom ›faulen Diener‹ und vom ›dienenden Afrikaner‹.

---

10 | »Il falloit mettre quelqu'ordre dans mes opérations & parmi mon monde; tout dépendoit des commencemens. Sans être un grand Philosophe, je connoissois assez les hommes pour savoir que qui veut être obéi doit leur en imposer, & qu'à moins d'être ferme & vigilant sur leurs actions, on ne peut se flatter de les conduire. Je devois craindre, à tous momens, de me voir abandonné des miens, ou que ma foiblesse ne les engageât au désordre. Je pris donc avec eux sans affectation, un parti prudent, auquel j'ai toujours tenu dans la suite, sans qu'aucune circonstance m'ait fait relâcher, un seul jour, de mon utile sévérité.

Nous étions à peine arêtes que je donnai l'ordre de dételer en ma présence. [...]; je distribuai à chacun son emploi & leur fis à tous un petit discours relatif aux différentes occupations qu'ils auroient dans la suite. C'est ainsi qu'ils prirent de moi sur le champ l'idée d'un homme soigneux & clairvoyant, & qu'ils sentirent que le moindre relâchement dans leur service ne pourroit m'échapper. Après cette cérémonie, je montai à cheval, & j'allai reconnoître le chemin sur la montagne que nous devions traverser le lendemain. [...] Enfin nous nous couchâmes, moi sur mon chariot, mes Hottentots à la belle étoile.« (Le Vaillant 1790, Bd. 1: 71-72)

Noch deutlicher wird diese Art der Fortschreibung und der Verstärkung von Stereotypen und Vorurteilen, wenn Le Vaillant seinen Umgang mit ›den Wilden‹ schildert. Auch in Begegnungen mit diversen Gruppen von nomadisch lebenden Jägern, Sammlern oder Viehzüchtern legte er Wert auf die Demonstration seiner eigenen Überlegenheit, was ihm Macht und Autorität gegenüber den afrikanischen ›Anderen‹ zu garantieren schien. Eine Gelegenheit für solches Verhalten ergab sich in der Begegnung mit Narinas Cousin »Amiroo«. Dieser begeisterte sich für Le Vaillants Gewehr, mit dem der Reisende – ohne nachladen zu müssen – zwei Kugeln abfeuern konnte. Doch der Afrikaner hatte die Beschränkung auf nur zwei Schuss nicht bemerkt.[11] Als der Europäer mit seinen zwei Schüssen einen Milan verfehlte, fragte ihn Amiroo, weshalb er den Vogel nicht weiter unter Beschuss nehme, um ihn zu töten. Statt ihn auf seine Nachfrage hin aufzuklären, hielt Le Vaillant mit verschiedenen Ausflüchten die Illusion seiner unbegrenzten Feuerkraft aufrecht: Der Vogel sei zu gewöhnlich, er schere sich nicht um ihn, und der Lärm könne interessantere andere Vögel vertreiben. Letztlich, so gab der Reisende seinen Lesern zu verstehen, »vermehrte« er »durch diesen etwas ungeschickten Umweg [...] das Ansehen und die Idee von Überlegenheit, die jeder Weiße bei jeder Art von Wildem hinterlässt.« Von solchen Interpretationen scheint es nur noch ein kleiner Schritt zu den Herrschaftsideologien des Imperialismus zu sein.

Le Vaillants Ausführungen enthalten in mancher Hinsicht bereits Stereotypen über das Verhalten verschiedener, nach ihrer Hautfarbe unterschiedener ›Rassen‹. Den ›Wilden‹ fehlten in einer solchen Weltsicht einfach bestimmte Fähigkeiten und Charakterzüge. Selbst wenn Le Vaillants Motiv für seine Beschreibung der ›Hottentotten‹ eine Verurteilung der holländischen Kolonisten war, die mit Gewalt in das Land der Einheimischen vorstießen[12], die ›Hottentotten‹ waren einfach »von Natur aus träge, wahre

11 | »Au milieu de nos conversations, j'avois cru m'appercevoir qu'Amiroo imaginoit qu'il m'étoit possible de tirer indéfiniment à ma volonté; j'en fus convaincu par la question embarrassante qu'il me fit bientôt. Un Milan passa sur nos têtes; je lui envoyai mes deux coups, il fit seulement un crochet & continua sa route. Amiroo me demanda pourquoi je ne tirois pas jusqu'à ce que je l'eusse tué; je n'eus d'autre réponse à lui faire, sinon que l'oiseau était trop commun, & que je ne m'en souciois pas, que tant de bruit d'ailleurs pouvoit en écarter d'autres, don't j'étois plus curieux; par ce detour tout mal-adroit, j'évitois de lui expliquer ce qu'il étoit prudent qu'il ignorait toujours, & j'augmentois le credit & l'idée de supériorité qu'imprime par-tout un Blanc à toute espèce de Sauvage.« (Le Vaillant 1790, Bd. 2: 6)

12 | »Gagnés par de cruels appâts, ces maîtres imprescriptibles de toute cette partie de l'Afrique, les Sauvages, ne virent point tout ce que cette profana-

Kosmopoliten und keine Bauern«. Die ihnen zugeschriebene naive Sorglosigkeit wurde von ihm als entscheidende Schwäche in der Konfrontation mit den landhungrigen Kolonisten gesehen, auch wenn Le Vaillant die Eigenschaften, mit denen er sein Stereotyp des ›Hottentotten‹ ausstattete, nicht ausschließlich negativ begriff.

Zu 2) Zum Teil dienen stereotypisierende Darstellungen der ›Hottentotten‹ in Le Vaillants Bericht auch einer anerkennenden Wertung ihrer Gesellschaft nach europäischen Maßstäben. Le Vaillant befragte beispielsweise seine Begleiter über die Giftzähne einer getöteten Schlange,[13] weil er sie gerne »über die Naturgeschichte [also über *die* moderne Wissenschaft der europäischen Aufklärung] referieren hörte«. Ihre Ausführungen, die aus der »Gewohnheit und der Erfahrung« resultierten, enthielten für Le Vaillant mehr Wahrheit als die »Spekulationen« der europäischen Gelehrten. Die ›natürliche Einfachheit‹ des einheimischen Wissens übertraf somit europäische Buchgelehrsamkeit selbst in der zentralen europäischen Disziplin der ›Naturgeschichte‹. Indem Le Vaillant indigene Fähigkeiten überrascht anerkannte, kritisierte er Elemente bzw. bestimmte Vertreter seiner Herkunftskultur.

Ein weiteres Beispiel für eine positiv orientierte Einschätzung bietet das Stereotyp der Gleichheit und Freiheit unter den ›Wilden‹.[14] Im Kampf gebe es bei ihnen keine Rangunterschiede oder Abteilungen. Die gesamte ›Nation‹ erringe einen Sieg, nicht einzelne Befehlshaber. Somit sind die ›Gonaquois‹, die Gruppe von noch nicht korrumpierten ›wilden Hottentotten‹,

---

tion coupable leur enlevoit de droits, d'autorité, de repos, de bonheur. Indolens par nature, vrais Cosmopolites, & nullement Cultivateurs, pourquoi se seroient-ils inquiétés que des Etrangers fussent venus s'emparer d'un petit coin de terre, inutile & souvent inhabité?« (Le Vaillant 1790, Bd. 1: 180)

13 | »[...]; comme j'aimois beaucoup à les entendre disserter sur l'Histoire naturelle, peut-être parce que je trouvois plus de vérités dans les raisonnemens tout grossiers de l'habitude & de l'expérience, que dans les ingénieuses spéculations de nos Savans, je leur fis, sur mon serpent, des questions auxquelles ils répondirent d'une façon plus satisfaisante encore que je ne m'y étois attendu; [...].« (Le Vaillant 1790, Bd. 2: 191)

14 | »Quand il s'agit d'aller au combat, on ne connoit ni grade ni divisions, ni Généraux ni Capitaines; tous sont soldats ou Colonels. Chacun attaque ou se défend à sa guise; les plus hardis marchent à la tête; &, lorsque la victoire se declare, on n'accorde pas à un seul home l'honneur d'une action que le courage de tous à fait réussir; c'est la Nation entire qui triomphe.
De toutes les Nations que j'aie vues jusqu'ici, la Gonquoise est la seule qu'on puisse regarder comme libre; [...].« (Le Vaillant 1790, Bd. 2: 72f.)

der Narina und Amiroo angehören, für Le Vaillant die einzige »Nation«, die man wirklich als »frei« bezeichnen könne. Die Ideale der Aufklärung und der Französischen Revolution spielten für diese Interpretation eine entscheidende Rolle: Während man in Europa noch um die Durchsetzung dieser Ideale rang, waren sie bei den ›wilden Hottentotten‹ Teil der ›natürlichen‹ gesellschaftlichen Ordnung. Dieser Interpretationsrahmen war jedoch für den Reisenden nicht nur ein Instrument literarischer Kulturkritik. Er bot ihm zugleich eine Möglichkeit, bestimmte erfahrene Begebenheiten positiv zu erfassen, und schuf so für sein *Handeln* gegenüber den fremden Menschen in der Begegnungssituation eine gewisse Sicherheit.

Zu 3) Die Sicherheit der eigenen sozio-kulturellen Interpretationsmuster wurde in Begegnungen mit dem ›Anderen‹ immer wieder aufgebrochen. In den Reiseberichten wird deutlich, dass Veränderungen, die durch die Konfrontationserfahrung ausgelöst wurden, eine entscheidende Komponente für die Verarbeitung des Erlebten darstellten. Gerade Le Vaillants Suche nach emotionaler Nähe, nach menschlicher Zuneigung bietet zahlreiche Beispiele hierfür. Neben Narina gewinnt in seinem Bericht besonders sein Diener »Klaas« entscheidende Bedeutung für Le Vaillants Erfahrung von Afrika. Die Figuren Narinas und Klaas' behalten in der textuellen Verarbeitung ein ›Eigenleben‹, aus dem klar wird, dass das tatsächliche Verhalten seiner afrikanischen Gegenüber nicht immer Le Vaillants Erwartungen entsprach. Klaas hatte sich aus der nicht individualisierten Gruppe der ›Hottentotten‹-Diener hervorgehoben, indem er sich weigerte, den Europäer in einer gefährlichen Situation auf der Elefantenjagd im Stich zu lassen. Gerührt nahm Le Vaillant dieses Verhalten als Beweis seiner interessenlosen ›Liebe‹ auf.[15] Ein solches Verhalten stehe im Kontrast zu dem, was man von bezahlten Dienern normalerweise erwarten könne. Klaas wird zu einem »Gleichen«, gar einem »Bruder«, mit dem Le Vaillant seine Gefühle und Gedanken teile. Doch Klaas bleibt nicht das passive Objekt von Le Vaillants Rollenzuweisung. Die beiläufig erwähnten »Zeichen einer gefährlichen Schwäche«, die Le Vaillants sorgsam ein-

15 | »Depuis ce jour heureux de ma vie, où j'ai connu la douceur d'être aimé purement & sans aucun mélange d'intérêt, le bon Klaas fut déclaré mon égal, mon frère, le confident de tous mes plaisirs, de mes disgrâces, de toutes mes pensées; il a plus d'une fois calmé mes ennuis, & ranimé mon courage abattu. Si dans la suite, il montra quelques marques de foiblesse dangereuses & contraires au bon ordre que j'avois établi parmi nous, ce témoignage de son attachement lui valut trop d'empire sur moi, pour que je me fusse permis de me montrer sévère, ou seulement d'alarmer son cœur.« (Le Vaillant 1790, Bd. 1: 150)

gerichteter »Ordnung« in der Gruppe entgegenzuwirken drohten, zeigen, dass Klaas seine Sonderrolle begriff und ausnutzte. Doch die gegenseitige Zuneigung bedeutete Le Vaillant viel; sie beherrschte ihn gar so, dass er Klaas seine ›Vergehen‹ nachsah – und dies entgegen seiner bereits vorgestellten Bekundungen zur Notwendigkeit größter Strenge. Die Begegnung mit individualisierten ›Anderen‹ führte also zu Veränderungen. Diese integrierte der Reisende durchaus bewusst in seine Verarbeitung und in die Konstruktion von neuem Wissen.

4. Alternative Wege: Veränderungen und ›Hybridität‹

Le Vaillant nahm in Südafrika als eine Art ›teilnehmender Beobachter‹ Prozesse der Entstehung neuer ›hybrider‹ Interaktions- und Lebensformen wahr. Der Literatur- und Kulturwissenschaftler Homi K. Bhabha weist mit Hilfe des Konzepts der ›Hybridität‹ auf die inneren Widersprüche der kolonialen Situation und ihres Diskurses hin.[16] In diesem Sinne ist Le Vaillants Bericht selbst Teil eines ›hybriden‹ Diskurses: Der Reisende reflektiert einerseits kritisch die Probleme kolonialer Begegnung und zeigt so

16 | Homi K. Bhabha macht darauf aufmerksam, dass jede (diskriminierende) Zuschreibung von Differenz im kolonialen Diskurs eine Hybridität in sich trägt, die alle (scheinbar) klaren Unterscheidungen zersetzt, und dass der koloniale Diskurs sich somit in seiner Existenz ständig selbst unterminiert: »Hybridity is the sign of the productivity of colonial power, its shifting forces and fixities; it is the name for the strategic reversal of the process of domination through disavowal (that is, the production of discriminatory identities that secure the ›pure‹ and original identity of authority). Hybridity is the revaluation of the assumption of colonial identity through the repetition of discriminatory identity effects. It displays the necessary deformation and displacement of all sites of discrimination and domination. It unsettles the mimetic or narcissistic demands of colonial power but reimplicates its identifications in strategies of subversion that turn the gaze of the discriminated back upon the eye of power. For the colonial hybrid is the articulation of the ambivalent space where the rite of power is enacted on the site of desire, making its objects at once disciplinary and disseminatory – or, in my mixed metaphor, a negative transparency. [...] If the effect of colonial power is seen to be the production of hybridization rather than the noisy command of colonialist authority or the silent repression of native traditions, then an important change of perspective occurs. The ambivalence at the source of traditional discourses on authority enables a form of subversion, founded on the undecidability that turns the discursive conditions of dominance into the grounds of intervention.« (Bhabha 1994: 112)

Bruchstellen im europäisch-kolonisatorischen Selbstbild auf. Andererseits führen ihn seine Überlegungen auch in bereits zeitgenössisch seltsam anmutende, aus heutiger Perspektive erschreckende Ideenwelten kolonialer Regierungsmacht.

Ein immer wiederkehrendes Motiv der kritischen Auseinandersetzung mit den Folgen kolonialer Begegnung, das in Europa bereits aus kritischen Berichten über die europäische Begegnung mit den ›Indianern‹ Nordamerikas bekannt war, ist Le Vaillants Klage über die ›Verweichlichung‹ und ›moralische Degeneration‹ der Ureinwohner durch Kontakte mit den Europäern, mit ihrem Alkohol und ihren Waffen (vgl. z.B. Le Vaillant 1790, Bd. 1: 181f.; ebd., Bd. 2: 83). Bereits in diesen allgemeinen Überlegungen wird die ›hybride‹ Qualität der Ausführungen Le Vaillants deutlich: Den afrikanischen ›Anderen‹ wird einerseits die vollkommen passive Rolle von Rezipienten zugeschrieben, die dem aktiven Handeln der Europäer ›ausgesetzt‹ sind – Le Vaillant erzeugt so eine typisch koloniale Dichotomie zwischen Macht- und Objektstatus. Andererseits entsteht zugleich in dieser Überlegung eine ›umgekehrte Perspektive‹: Der ›Blick‹ der ›Kolonisierten‹ auf die ›Kolonisierenden‹ wird implizit in die (Selbst-)Reflexion der letzteren einbezogen, wenn sie die Frage nach der moralischen Bewertung der Auswirkungen kolonialer Interaktion stellen. Die komplexen Zusammenhänge zwischen den beiden Seiten, ihre gegenseitige Abhängigkeit und die daraus entstehende, sie verbindende ›Hybridität‹ tauchen sogar im Diskurs der Abgrenzung auf.

Dass in der Begegnung von Menschen unterschiedlicher Herkunft am Kap ›Neues‹ entstand, dass klare Unterscheidungen zwischen ›Wilden‹ und ›Zivilisierten‹ sich auflösten, erkannte Le Vaillant auch im Bezug auf seine eigene Rolle im Kontakt mit den Afrikanern. Ihm wurde bewusst, dass er in den Gesellschaften, die er besuchte, konkrete Veränderungen auslöste. Dies reflektierte er beispielsweise im Zusammenhang seines Geschenks von Eisennadeln an die Frauen der ›Kabobiqua‹ (Le Vaillant 1794/95, Bd. 3: 91-93). Letztere lernten durch das neue Werkzeug neue Bedürfnisse kennen, die sie ohne Kontakt zum verderblichen Einfluss der Kolonie nicht befriedigen können würden. Doch die Frauen bleiben in Le Vaillants Text nicht ohne Einfluss auf die Situation: Sie hatten von sich aus Interesse für die neuen Instrumente bekundet und eigneten sich den Gebrauch der neuen Nadeln geschickt an. In der textuellen Verarbeitung zeigte Le Vaillant moralische Bedenken über sein Handeln. Er sah sich im Zwiespalt, denn der Wunsch der Frauen nach dem praktischen Neuen war legitim, er entsprang dem – gerade auch in den Idealen der Aufklärung positiv bewerteten – Wissensdurst, ermöglichte Lernen. Auf der anderen Seite hatte er Angst vor der Korruption einer ›natürlich glücklichen‹ Gesellschaft. Hatte er, so musste er sich als Vertreter des Ideals vom ›Edlen

Wilden‹ fragen, den ›Untergang‹ einer realen Ausprägung dieses Ideals zu verantworten? Le Vaillant beantwortet diese Frage nicht, er kann sie letztlich nicht beantworten, da sich die ihr zu Grunde liegende Unterscheidung zwischen ›Wilden‹ und ›Zivilisierten‹ in Diskurs und Begegnung selbst unterminiert.

Die größten Spannungen ergeben sich heute bei der Lektüre von Le Vaillants Text in einem Abschnitt, in dem er detaillierte Überlegungen zu Risiken und Chancen der am Kap stattfindenden ›Vermischung‹ unterschiedlicher ›Rassen‹ anstellt[17] und sogar über die Zukunft der ›Mischspezies‹ spekuliert. Im Lichte der schrecklichen Erfahrungen des 19. und 20. Jahrhunderts mit derartigen Ideen ist es heute schwierig, sich mit Le Vaillants Ideen der Möglichkeit einer durch die Regierung der Kapkolonie gesteuerten ›Züchtung‹ auseinanderzusetzen. Selbst bei dem Versuch, einen solchen Text nicht sofort teleologisch, sondern als Produkt seiner Zeit zu lesen, bleiben die Konnotationen des verwendeten Vokabulars abschreckend, bleibt die Eindeutigkeit bestimmter Wertungen inakzeptabel. Doch gerade die Brüche innerhalb dieser Ausführungen, die für das heutige Publikum unerwarteten Wendungen der Überlegungen, können uns die Komplexität des historischen Diskurses vor Augen führen.

Le Vaillant meinte am Kap eine ›gefährliche‹ Form der Vermischung wahrzunehmen. Wählten sich die ›Hottentotten‹-Frauen einen europäischen, einen ›weißen‹ Mann, entstehe mit den Kindern, die aus einer solchen Verbindung hervorgehen, eine Gefahr für den Fortbestand der Kolonie. Die sogenannten ›Bastarde‹ seien nämlich nicht nur hässlich, sondern – gerade aufgrund ihrer europäischen Charakterzüge – auch umtriebig, illoyal und böse. Mit ihnen drohten, so der Reisende, die Auslöschung der unterschiedlichen ›Ursprungsspezies‹ und gar der Ruin der Kolonie.[18] Le

17 | »[...], il manqueroit quelque chose aux éclaircissmens que j'aie donnés, si je ne parlois pas d'une espèce particulière qu'on pourroit appeller composite, & qui ne date toute au plus que d'un siècle; [...] Cette nouvelle espèce, un jour, en effacera d'anciennes, & l'époque de sa puissance amènera sans doute de grands changemens dans la Colonie; & hâtera sa ruine. [...] Je veux parler des enfans naturels provenus de mêlange des Blancs avec les femmes Hottentotes, & de ces mêmes femmes avec les Négres [sic!].« (Le Vaillant 1790, Bd. 2: 97f.)

18 | Es ist interessant, dass Le Vaillant im Bericht zu seiner zweiten Reise die Kinder aus einer solchen Verbindung, ›Klaas Baster‹ (einen seiner Führer und Vertrauten) und dessen hübsche Schwester, äußerst positiv darstellt, vor allem im Vergleich zu ihren ungerechten, gewalttätigen ›weißen‹ Halbgeschwistern (Le Vaillant 1794/94, Bd. 2: 52-59). Damit bietet Le Vaillant wiederum ein Beispiel für die Widersprüchlichkeit allgemeiner Aussagen und individueller, persönlicher Erfahrung in der kolonialen Situation.

Vaillant schließt daraus, dass ihnen eine andere Art von ›Mischlingen‹ daher vorzuziehen sei: Die Nachkommen einer ›Hottentottin‹ und eines ›Negers‹[19] seien nicht nur ästhetischer, sondern auch arbeitsam und loyal. Es sei also im Interesse der Regierung, das heißt der holländischen Verwaltung, eine solche Spezies zu ›züchten‹. Dazu dürften Schwarzafrikaner nicht mehr als Sklaven eingeführt werden, denn diese genossen unter den ›Hottentotten‹-Frauen am Kap wenig Ansehen, sondern als freie Arbeiter und Bauern. Ihre Nachkommen könnten das Kap bevölkern und so fände die Sklaverei – für Le Vaillant eindeutig ein Übel – in diesem Teil Afrikas ihr sicheres Ende. Abschließend beklagt Le Vaillant, dass seiner Vision einer solchen planmäßigen ›Vermischung‹ unglücklicherweise die auf Hautfarbe basierenden Vorurteile der faulen und aggressiven ›weißen‹ Kolonisten entgegenstünden (Le Vaillant 1790, Bd. 2: 98-102), die sich nicht von billiger Arbeitskraft und Privilegien trennen wollten.

Le Vaillants Text macht deutlich, dass im späten 18. Jahrhundert ein Bewusstsein für Vermischungs- und Veränderungsprozesse durch interkulturelle Kontakte existierte. Seine Überlegungen illustrieren die Ambivalenzen, die in diesem Bewusstsein angelegt waren. Einerseits kann man bereits eine Basis für die Ängste des ›hybriditätsbesessenen‹ 19. Jahrhunderts erkennen: Die ›Kreuzung‹ von ›Rassen‹ verstärke schlechte Eigenschaften und bedrohe die Existenz der ›ursprünglichen‹ Gruppen (vgl. Young 1995). Die essentialisierenden Schreckensszenarien späterer Rassentheoretiker scheinen sich bereits abzuzeichnen. Le Vaillant versuchte, die ›Hybridität‹ der komplexen kolonialen Situation am Kap durch eine Vorstellung biologischer ›Vermischung‹ vereinfachend zu deuten. Seine Sprache blieb bei diesem Versuch zum Teil im kolonialen Diskurs verhaftet: Er versuchte, die (Ausgangs-)Gruppen der Kolonie konzeptionell nach ›Rassen‹ zu unterscheiden. Er wies bestimmten ›Mischformen‹ vorherbestimmbare Eigenschaften zu. Er schrieb der kolonialen Regierung eine in seinen Augen völlig legitime Kontrollfunktion für die biologische Zusammensetzung der Bevölkerung zu. Andererseits erkannte Le Vaillant das Veränderungspotential, das den Widersprüchen des kolonialen Diskurses inhärent ist, und suchte dieses politisch nutzbar zu machen: Er befürwortete eine bestimmte Form der ›Vermischung‹ und verband dies mit durchaus freiheitlichen Ideen der Aufklärungszeit: Die Vereinigung von ›Hottentotten‹ und ›Negern‹ könnte die Sklaverei beenden und die gewalttätigen, vorurteilsbeladenen Kolonisten letztlich ersetzen. Le Vaillant kri-

19 | Die Khoi- und San-Bevölkerung Südafrikas unterscheidet sich in Physis und Sprache von anderen Bevölkerungsgruppen des südlichen Afrika. Sie wurde daher in Rassenschemata von den ›negriden‹ Völkern getrennt eingeordnet.

tisierte damit zentrale Bestandteile des europäischen Kolonialismus und untergrub mit seiner Idee einer planmäßigen ›Vermischung‹ das koloniale Ziel der strikten Trennung, der ›Reinhaltung‹ essentialisierter Gruppen.

Die Ambivalenzen, die der Reisende in seinen Begegnungen mit der kolonialen Gesellschaft und mit Gruppen von Afrikanern, die noch nicht dem Einfluss der Kolonisatoren ausgesetzt waren, erfahren hatte, flossen in seine Überlegungen ein. Teilweise bewusst, teilweise unbewusst nahm Le Vaillant seine eigene Veränderung, ebenso wie die Veränderung aller an einer Kontaktsituation Beteiligten, durch die Unsicherheiten und Herausforderungen der Begegnung in seine Argumentation auf. Daraus wird deutlich, dass es nicht angemessen ist, die frühen ›wissenschaftlichen‹ Reiseberichte als einfache Vorläufer von Rassismus und Imperialismus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu lesen. Ihrer Komplexität – ebenso wie ihrer eigentlichen historischen Problematik – würde man so nicht gerecht.

5. Abschied und Rückkehr: Ein Fazit

Le Vaillants Konstruktion von Wissen über das Zusammentreffen von Gruppen und ganzen Gesellschaften entstand nicht nur aus abstrakten Überlegungen. Sie gründete in der Erfahrung individueller Veränderung, die er an sich selbst und den ihm begegnenden ›Anderen‹ konstatierte. Reiseberichte der frühen ›wissenschaftlichen Entdeckung‹ Afrikas lediglich als Ausdruck von paternalistischen Machtphantasien europäischer Männer zu lesen, die sich in ihren Texten als Vorbereiter des Imperialismus bereits das Land, die ›Eingeborenen‹ und besonders afrikanische Frauen ›aneigneten‹, ist zu einseitig. Der Hinweis auf solche Tendenzen ist wichtig, die Verbindung zu europäisch-männlichen Stereotypen eine äußerst interessante. Doch diese Verbindung ist weit komplexer, denn die Natur und die Menschen Afrikas behalten in den frühen ›wissenschaftlichen‹ Texten ein *Eigenleben*. Selbst als ›literarische Figuren‹ im Reisebericht besaßen sie oftmals ein Irritationspotential *jenseits* europäischer Denk- und Wahrnehmungsmuster. Die ›andere Seite‹ übte ihren Einfluss auf die ambivalente Begegnung aus, und der das Geschehen in Worte fassende Europäer bezog diesen Einfluss in seinen Bericht ein.

Die Reflexion, die Le Vaillant im Text seinem Abschied von den Go-

naquois voranstellt, ist trotz ihres pathetischen Gestus beispielhaft.[20] Er wendet sich direkt an seine »guten«, seine »wahren Freunde«, die er nie wiederzusehen fürchtet – obwohl er bald vom Kap aus auf eine weitere Reise zu ihnen aufbrechen wird. Der Europäer geht davon aus, dass sich die Afrikaner wehmütig an ihn erinnern und seinen erneuten Besuch herbeisehnen. Er selbst hat die »Ketten der Gesellschaft« wieder angelegt, wird wohl »unter ihrem enormen Gewicht« eines Tages sterben. Doch auch er ist nicht mehr einfach Teil ›der Seinen‹ in Europa: Während diese nämlich seinen Namen schon vergessen, bleibt bei den Gonaquois die »Spur seiner Schritte« noch sichtbar – sowohl in der materiellen Realität der trockenen Sandflächen Südafrikas, wo sich Spuren über lange Zeit erhalten, als auch in der Erinnerung der Menschen, die ihm begegnet sind. Die eigene Identität, die Le Vaillants und vielleicht auch die seiner Leser, hat sich durch die komplexe Erfahrung entwickelt. Poetischer kann man die besonderen Bedingungen der (prä-)kolonialen Begegnung und ihre vieldeutigen Verarbeitungen in Reiseberichten des späten 18. Jahrhunderts kaum zusammenfassen.

Literatur

Quellen

Le Vaillant, François (1790): Voyage de Monsieur Le Vaillant dans l'intérieur de l'Afrique, par le Cap de Bonne-Espérance, Dans les Années 1780, 81, 82, 83, 84 & 85 (Nouvelle Édition), 2 Bde., Lausanne: Mourer und Hignou.

Le Vaillant, François (1794/95): Second Voyage dans l'Intérieur de l'Afrique, par le Cap den Bonne-Espérance, dans les Années 1783, 84 et 85, 3 Bde., Paris: H.J. Jansen, L'An 3 de la République, une et indivisible.

20 | »Mes bons amis, mes vrais amis, je ne vous reverrai plus!... Quelle soit la cause des tendres sentimens que vous m'aviez jurés, soyez tranquilles; la source n'en est pas plus pure qu'en Europe que parmi vous; soyez tranquilles; aucune force n'est capable d'en affoiblir le mémoire; [...] Oubliez-moi; qu'un sol espoir ne trouble pas la tranquillité de vos jours; cette idée seroit le tourment de ma vie; j'ai repris les chaînes de la Société; je mourrai, comme tant d'autres, appesanti sous leur poids énorme; mais je pourrai du moins m'écrier à mon heure dernière: ›Mon nom déjà s'efface chez les miens, quand la trace de mes pas est encore empreinte chez les Gonaquois!‹« (Le Vaillant 1790, Bd. 2: 220)

Forschungsliteratur

Bauerkämper, Arnd/Bödeker, Hans Erich/Struck, Bernhard (Hg.) (2004): Die Welt erfahren. Reisen als kulturelle Begegnung von 1780 bis heute, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Berg, Eberhard (1982): Zwischen den Welten. Über die Anthropologie der Aufklärung und ihr Verhältnis zu Entdeckungs-Reise und Welt-Erfahrung mit besonderem Blick auf das Werk Georg Forsters, Berlin: Reimer.

Bhabha, Homi K. (1994): The location of culture, London/New York: Routledge.

Bödeker, Hans Erich (1999): Aufklärerische ethnologische Praxis: Johann Reinhold Forster und Georg Forster, in: Bödeker, Hans Erich/Reill, Peter Hanns/Schlumbohm, Jürgen (Hg.): Wissenschaft als kulturelle Praxis, 1750-1900, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 227-253.

Bokhorst, Matthys (*1973*): François Le Vaillant. His Life and Work, in: *Quinton/Lewin Robinson, S. 1-28*.

Brenner, Peter J. (Hg.) (1989): Der Reisebericht. Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bühl, Walter L. (1984): Die Ordnung des Wissens, Berlin: Duncker & Humblot.

Curtin, Philipp D. (1998): Disease and Empire. The Health of European Troops in the Conquest of Africa, Cambridge: Cambridge University Press.

Dietz, Bettina/Nutz, Thomas (2005): Naturgeschichte des Menschen als Wissensformation des späten 18. Jahrhunderts. Orte, Objekte, Verfahren, in: ZHF 32, H. 1, S. 45-70.

Forbes, Vernon S. (*1973*): Le Vaillant's Travels in South Africa, 1781-84, in: *Quinton/Lewin Robinson, S. 31-108*.

Göttel, Stefan (2004): »Hottentotten/Hottentottin«, in: Arndt, Susan/Hornscheidt, Antje (Hg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster: Unrast, S. 147-153.

Griep, Wolfgang (1991): Sehen und Beschreiben. Europäische Reisen im 18. und frühen 19. Jahrhundert, Heide: Westholsteinische Verl.-Anst. Boyens.

Grove, Richard H. (1995): Green Imperialism. Colonial expansion, tropical island Edens and the origins of environmentalism, 1600-1860, Cambride: Cambridge University Press.

Heawood, Edward (1940): The Exploration of Africa, 1783-1870, in: Holland Rose, J./Newton, A. P./Benians, E. A. (Hg.): The Cambridge History of the British Empire, Bd. 2: The Growth of the New Empire, 1783-1870, Cambridge: Cambridge University Press, S. 615-632.

Iliffe, Rob (2003): Science and Voyages of Discovery, in: Porter, S. 618-645.
Olson, Richard (2003): The Human Sciences, in: Porter, S. 436-462.
Porter, Roy (Hg.) (2003): The Cambridge History of Science, Bd. 4: Eighteenth Century Science, Cambridge: Cambridge University Press.
Pratt, Mary Louise (1992): Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation, London/New York: Routledge.
Quinton, J.C./Lewin Robinson, A.M. (Hg.) (1973): François le Vaillant, Traveller in South Africa, and His Collection of 165 Water-Colour Paintings, 1781-1784, 2 Bde., Kapstadt: Library of Parliament.
Schneider, Ute (2004): Die Macht der Karten. Eine Geschichte der Kartographie vom Mittelalter bis heute, Darmstadt: Primus.
Young, Robert J.C. (1995): Colonial Desire. Hybridity in theory, culture, and race, London/New York: Routledge.

John Heckewelders ›Geschichte indianischer Nationen‹ (1819). Ein Missionar als Proto-Ethnologe

Pia Schmid

Der Herrnhuter Missionar John Heckewelder (1743-1823) war einer jener frommen »Proto-Ethnologen« (Fogleson 1979: 254), denen wir ausführliche, differenzierte und um Sachlichkeit bemühte Darstellungen indigener Völker verdanken. Diese Proto-Ethnologen greifen in aller Regel auf eigene Anschauung aus ihren interkulturellen Kontakten mit den Beschriebenen zurück. In Heckewelders Fall waren diese ›Fremden‹, ›Anderen‹ die nordamerikanischen Delaware-Indianer des 17. Jahrhunderts, wie sie ihm in Erzählungen, mündlicher Überlieferung begegnet waren, und die des 18. Jahrhunderts, die er aus eigener Anschauung kannte. Wie wichtig ihm seine Kenntnis der Indianer war, wird deutlich in Heckewelders Argument für die Verlässlichkeit seines Berichtes, wenn er betont, dieser sei »das Ergebnis persönlicher Erfahrung, dessen, was ich selbst gesehen und gehört habe, wovon ich Zeuge war in den mehr als dreißig Jahren, die ich unter ihnen oder in ihrer Nähe lebte« (Heckewelder 1876: XXIII).[1] Diese persönlichen Erfahrungen, seine »intime Kenntnis der Sprachen und Sitten verschiedener indianischer Nationen«, unter denen er sich »mehr als vierzig Jahre aufgehalten habe« (Report 1819: X), waren es auch, die die renommierte ›American Philosophical Society‹ 1815 dazu bewogen, Heckewelder, Mitglied des ›Historical and Literary Committee‹ dieser gelehrten Gesellschaft, dem übrigens auch Thomas Jefferson angehörte, mit jener Untersuchung zu beauftragen, die als »An account of the history, manners, and customs of the Indian nations who once inhabited Pennsylvania and the neighbouring states« 1819 erschien. Die Schrift wurde bereits 1821 ins

1 | Alle Übersetzungen aus dem Englischen sind von mir, P.S.

Deutsche übersetzt und ist bis heute erhältlich. Das Werk ist also als Auftragswerk und in einem wissenschaftlichen Kontext entstanden. Bekannt ist, dass der britische Ethnologe James Cowles Pritchard (1786-1848) in seinen anthropologischen Schriften auf Daten von Heckewelder zurückgriff (vgl. Becker 2006: 264). Wichtiger für seine Wirkungsgeschichte war aber ein anderer Autor, nämlich James Fenimore Cooper (1789-1851), der sich in seinen »Leatherstocking Tales« (ab 1823) stark auf Heckewelders Indianerstudie stützte. Über Cooper prägte Heckewelder das Bild vom ›edlen‹ wie auch das vom ›verkommenen‹ Indianer. In seiner Unterteilung in gute und schlechte Indianer zeigte sich Heckewelder parteiisch für die Delaware, und mit ihnen sah er deren historische Gegner, die Irokesen oder ›Six Nations‹, negativ.

Mich interessiert, wie Heckewelder die Indianer, genauer: die positiv besetzten ›guten‹ Indianer darstellte. Dafür möchte ich noch einmal auf den Proto-Ethnologen zurückkommen, dessen Gegenstand wie beim regelrechten Ethnologen das ›Fremde‹, der ›Andere‹ ist, und die Frage präzisieren: Wie nahm Heckewelder, der in den Oppositionsverhältnissen Missionar versus Heiden, Europäer bzw. Siedler versus Ureinwohner, weißer Mann versus farbige Frau stand, Indianer wahr? In gängigen zeitgenössischen Wahrnehmungsmustern der nordamerikanischen Kolonialgesellschaft firmierten Indianer zwischen Tier oder Teufel über Barbar bzw. Wilden bis zum Kind und Armen, denen eines gemeinsam war: Indianer wurden nie in eigener Augenhöhe wahrgenommen und galten letztlich als unberechenbar, unergründlich, auf jeden Fall waren sie nicht oder bestenfalls partiell zu verstehen. Raymond Fogleson, auf den der Terminus zurückgeht, sieht in Proto-Ethnologen »scharfe Beobachter des Besonderen«, die zugleich über die »Fähigkeit zur Generalisierung zum Zweck von Vergleich und Rekonstruktion« (Fogleson 1979: 254) verfügen, und Mary Druke Becker geht noch weiter, wenn sie ihnen zuschreibt, dass sie »die Möglichkeit eines anderen Referenzrahmens in Betracht« (Becker 2006: 264) ziehen. Einen anderen Referenzrahmen zu erwägen hieße, Indianer in ihrem Anderssein verstehen zu wollen. Das aber würde einen radikalen Bruch in der kolonialgesellschaftlichen Wahrnehmung des ›Fremden‹ bedeuten. Die Kolonisatoren Amerikas hatten Alterität sehr schnell in eine Hierarchie eingebaut, in der aus Differenz umstandslos Defizienz wurde (vgl. Todorov 1985). Weil sie anders waren, so die koloniale Logik, konnten sie nicht gleich sein, Verschiedenheit und Gleichheit schlossen sich aus. Dieser Umgang mit Alterität führt dazu, dass »Verschiedenheit zu Ungleichheit verkommt«, womit sich Unterwerfung und Ausbeutung legitimieren lassen, oder, was die derselben Logik folgende Gegenbewegung darstellt, dazu, das Anderssein zu leugnen, wobei »Gleichheit zu Identität verkommt« (ebd.: 177). Wenn Heckewelder denn als Proto-Ethnologe zu

sehen wäre, müssten sich bei ihm Anzeichen für den Versuch finden, Indianer in ihrem Anderssein zu verstehen, emphatisch gesagt: sie in ihrer Alterität anzuerkennen. Möglich würde das über Interpretation, indem er den Sinn und die Bedeutung von Handlungen, Praktiken und Einstellungen von Indianern, die sich ihm als weißem christlichen Mann nicht unmittelbar erschlossen, zu verstehen versuchte. Ins Zentrum rückt damit die Frage, wie dem weißen Missionar Heckewelder Indianer in ihrer Alterität ins Blickfeld gerieten.

Heckewelders Vita

Als Heckewelder, der als Elfjähriger mit seinen Eltern von England nach Nordamerika gekommen war, 1815 seine Untersuchung begann, konnte er auf einen über 50jährigen Kontakt mit Indianern zurückblicken, davon 15 Jahre ausschließliche Missionarstätigkeit in Indianersiedlungen und als wandernder Missionar. Später war er in Indianerangelegenheiten auch als Sachverständiger, Verhandlungsführer, bei Landvermessungen[2] tätig, auch als Friedensrichter, dies im Auftrag der Brüderunität, der Regierung oder als Deputierter bzw. Agent der ›Society of Propagating the Gospel among the Heathen‹. 1780 hatte Heckewelder Sarah Ohneberg (1746-1815), die auch aus einer brüderischen Familie stammte, geheiratet und in ihr, wie er schrieb, eine Freundin gefunden, mit der er jahrelang und erfolgreich in der Indianermission arbeitete. Für Herrnhuter Missionare bedeutete dies, dass sie durch Landwirtschaft bzw. Handwerk selbst für ihren Lebensunterhalt aufkommen mussten. Ein Jahr nach seiner Indianerstudie veröffentlichte er eine Geschichte der Herrnhuter Indianermission (vgl. Heckewelder 1820). Heckewelder hat, wie es für Mitglieder der Herrnhuter Brüdergemeine üblich war, einen Lebenslauf hinterlassen.[3] Darin werden

2 | Landvermessungen wurden notwendig in Folge der Verträge zwischen weißen Siedlern, später einzelner Staaten mit Indianern, in denen die Landverkäufe festgehalten wurden.

3 | Die Lebensläufe wurden entweder selbst verfasst oder von anderen, beispielsweise dem Ehemann. Sie konnten ganz knapp ausfallen mit ein bis zwei Seiten oder auf 35 Seiten weit ausholen. Der Bericht über das Leben zwischen der Niederschrift und dem Tod wurde von anderer Hand hinzugefügt. Die Texte endeten stets mit der Beschreibung des Sterbens der betreffenden Person. Die Lebensläufe wurden beim Begräbnis verlesen und bildeten einen zentralen Bestandteil der Beerdigungsliturgie. Wer einen Lebenslauf zu Papier brachte, hatte also das eigene Ende, vielleicht sogar das eigene Begräbnis vor Augen und formulierte für die hinterbliebene Gemeine einen mehr oder we-

Indianer und der Wunsch Missionar zu werden nahezu gleichzeitig in die Erzählung eingeführt, wenn er berichtet, dass er »häufig Gelegenheit [hatte], Indianer zu sehen, welche in der Nähe von letzterem Orte [Bethlehem, Pa, P.S.] ihr Lager aufgeschlagen hatten. Der Anblick dieses Volkes«, so Heckewelder weiter, »verstärkte allmählich den in meinen Kinderjahren aufgeregten Wunsch, und das Verlangen, einst als Missionarius unter ihnen gebraucht zu werden« (Heckewelder 1826: 592). Wir erfahren nicht, was er sah oder ob er vielleicht sogar persönlich mit ihnen in Kontakt kam, wohl aber, dass es der Anblick der Indianer, und das heißt: das ›Fremde‹, war, woran sich sein lange gehegter Wunsch, Missionar zu werden, festmachte. Auf sein Verhältnis zu den Indianern kommt er an einer Stelle ausführlicher zu sprechen, im Kontext seiner Darstellung des für ihn »höchst wichtigen Zeitabschnitt[s] meines Dienstes bei der Indianer-Mission vom Jahr 1771 bis 1781«, der trotz Gefahren, Leiden, Kriegen (der Unabhängigkeitskrieg fiel in diese Zeit) »dennoch eine überaus angenehme und für mein Herz gesegnete Zeit gewesen ist«. In diesen Jahren nämlich war die Missionstätigkeit erfolgreich, »viele Indianer bekehrten sich zum Herrn,[4] und viele, die im Glauben an ihren Erlöser, ihren Lauf vollendeten, legten die schönsten und rührendsten Zeugnisse davon ab. Dies alles«, so Heckewelder weiter, »bewirkte bey mir eine immer aufrichtigere Liebe und Anhänglichkeit an sie«. Insgesamt kam er zu der Überzeugung, »dass ich kein zufriedeneres und vergnügteres Leben hätte haben können, als mir bey der Indianer-Gemeine [...] zu Theil wurde« (ebd.: 603). Innerhalb der Gesamterzählung seines Lebenslaufs markieren diese zehn Jahre unter den Indianern eindeutig die zufriedenste Zeit seines Lebens, und das brachte Heckewelder mit der Art seines Kontaktes zu den Indianern in Verbindung. Es scheint so zu sein, dass er gerne unter und mit Indianern lebte, er schrieb ja ausdrücklich von seiner Liebe und Anhänglichkeit. Für seine Indianerstudie lässt das eine gewisse Aufgeschlossenheit gegenüber den Fremden erwarten.

---

niger öffentlichen Text. Ein Teil der Lebensläufe, vermutlich die besonders frommer oder prominenter Personen, wie der von John Heckewelder, wurden in die Gemeindiarien bzw. in die Gemeinnachrichten aufgenommen. Die Lebensläufe bildeten innerhalb der Brüdergemeine ein wichtiges Medium der Vergemeinschaftung. Als Genre stehen die Herrnhutischen Lebensläufe in der Tradition von pietistischer Biographik, von Leichenpredigten wie auch von Exempelgeschichten der Erbauungsliteratur.

4 | Die Formulierung verdient Beachtung: er spricht davon, dass die Indianer *sich bekehrten,* sie werden als die Handelnden dargestellt; er hätte ja auch die Passivkonstruktion wählen können, dass sie bekehrt wurden, dann wären die Missionare als die wichtigeren Akteure bezeichnet worden.

Heckewelders »Account of the history, manners, and customs of the Indian nations who once inhabited Pennsylvania and the neighbouring states« (1819)

Aufbau und Entstehungszeit

Angelegt hat Heckewelder seine »History« in 44 Kapiteln, denen er eine etwas über zwanzigseitige Einleitung voranstellt.[5] In den ersten Kapiteln geht er auf die Geschichte der Indianer ein, um sie dann allgemein zu charakterisieren. Es folgen Ausführungen über Regierung, Erziehung, Sprachen und Zeichen, Umgangsformen, Heirat und Behandlung der Ehefrauen, Respekt vor dem Alter, dann mehrere Kapitel, die sich auf Krieg und Kriegsführung beziehen. Weitere Kapitel handeln vom Alltag im weitesten Sinne wie Nahrung, Kleidung, Tanz, medizinische Versorgung, aber auch vom Skalpieren und der körperlichen Verfassung, gefolgt von Kapiteln über den Glauben der Indianer. Abschließend werden so unterschiedliche Themen wie Selbstmord, Trunksucht, Beerdigung oder Reiseratschläge behandelt. Im letzten Kapitel vergleicht Heckewelder Indianer und Weiße. Dass er sein Buch auf diesen Vergleich hinauslaufen lässt, gibt Aufschluss über seine Perspektive.

Als seine Absicht hatte er im Vorwort angegeben, »die wahre Geschichte der Menschen« darzustellen, »die über hunderte von Jahren in vollem Besitz des Landes waren, das wir jetzt bewohnen, aber seitdem in weite Ferne emigriert sind« (Heckewelder 1876: XXIII). Allerdings handle seine Geschichte von vergangenen Zeiten und weniger von den »Indianern in heutigen Zeiten, da alle diese Völker und Stämme durch ihren Umgang mit den Weißen viel von ihren ehrenvollen und tugendhaften Qualitäten, die sie einst besessen hatten, verloren und stattdessen deren Laster und Unmoralität angenommen hatten« (ebd.: XXIV). In seiner Geschichte wollte er, wie es an anderer Stelle heißt, »eher [zeigen, P.S.], wie die Indianer in diesem Land vor der Ankunft der Weißen waren, als wie sie heutzutage sind« (ebd.: XXIX). Er wusste, dass er dabei gegen die Vorurteile der ihrem Selbstverständnis nach Zivilisierten gegenüber den ursprünglichen Bewohnern anschreiben musste (vgl. ebd.: XL). Grundsätzlich geht Heckewelder davon aus, (1) dass die Indianer vor der Ankunft der Weißen

5 | Die »History« bildet den ersten, mit etwa 300 Seiten ausführlichsten Teil des ersten Bandes der »Transaction of the Historical and Literary Committee of the American Philosophical Society, held at Philadelphia, for Promoting useful knowledge«. Im zweiten Teil wird ein Briefwechsel über indianische Sprachen abgedruckt und im dritten eine Zusammenstellung Heckewelders mit Worten, Redewendungen und kleinen Dialogen in der Delawaresprache.

ehrenvoll und tugendhaft waren, (2) dass sie durch den Kontakt mit ihnen schlechte Eigenschaften der Weißen angenommen hätten, (3) dass die Weißen in ihrem Verhältnis zu Indianern von Vorurteilen bestimmt seien, d.h. sich für besser hielten, und (4) dass, dies eher indirekt, die Weißen die Indianer von ihrem angestammten Land vertrieben hatten. Das war eine harte Kritik an der amerikanischen Gesellschaft des beginnenden 19. Jahrhunderts, die dabei war sich zur weißen Mehrheitsgesellschaft zu entwickeln. Das wurde bekanntlich nur möglich durch die Vertreibung der Indianerbevölkerung (in der Regel nachdem ihnen das Land abgekauft worden war) bzw. durch deren Ausrottung, die das Ende der, wenn auch fragilen, euro-amerikanischen Koexistenzversuche des 18. Jahrhunderts, besonders der ersten Hälfte, bedeutete (vgl. Pencak/Richter 2004: 2nd session). Begleitet wurde dieser Prozess von einer vehementen Anti-Indianerpropaganda. Die Indianer, so der Tenor, seien unzivilisiert, griffen die friedlichen Siedler hinterhältig an und seien extrem grausam. Grausamkeit im Krieg, besonders im Umgang mit Gefangenen, stand im Zentrum des negativen Indianerbildes. Als Bild des Indianers, der sich geräuschlos anschleicht und unschuldige Weiße hinterrücks skalpiert, wird es sich bis weit ins 20. Jahrhundert im Wildwestfilm halten. Dass Indianer Götzen anbeten würden, abergläubisch seien und eine lasche Sexualmoral hätten, weil Ehen eher auf Zeit als für immer geschlossen wurden, kam hinzu. Ein zweites späteres Bild hat den heruntergekommenen, schmutzigen, meist betrunkenen Indianer zum Gegenstand, der sich z.B. als Indianer-Joe in »Tom Sawyers Abenteuern« findet und der als Beweis dafür diente, dass Indianer unzivilisierbar und letztlich zum Untergang bestimmt seien von Gott, der zugleich die Weißen zu Herren Nordamerikas prädestiniert habe.[6] Das wird bei weißen Amerikanern zu jener Haltung führen, die Tocqueville 1831 als »eine vollkommene Empfindungslosigkeit, eine Art von unerbittlichem und kaltem Egoismus« (zit.n. Bitterli 1999: 92) gegenüber der amerikanischen Urbevölkerung begegnen wird. Es ist zu vermuten, dass Heckewelder beim Schreiben immer wieder diese Haltung seiner amerikanischen Mitbürger vor Augen hatte.

Die Delaware-Indianer, die ursprünglich im Gebiet des nach ihnen benannten Flusses in New Jersey ansässig waren, flohen im Verlauf des 18. Jahrhunderts vor den weißen Siedlern immer weiter nach Westen und Nordwesten, unter anderem in das östliche Ohio an den Fluß Muskingum,

6 | Allerdings existierten auch romantische Indianerbilder in der Tradition des ›edlen Wilden‹, wie sie sich bei James Fenimore Cooper oder Samuel Longfellow (Hiawatha, 1855) finden werden und in der französischen Literatur in Francois-René de Chateaubriands Erzählungen »Atala« (1801) und »René« (1802) bereits vorlagen.

wo Heckewelder unter ihnen als Missionar lebte. In den verschiedenen Kolonialkriegen zwischen Engländern und Franzosen gingen sie verschiedene Allianzen ein, oft mit dem Ziel, das weitere Eindringen weißer Siedler in ihr Territorium zu verhindern, aber auch, um Verstärkung in der Auseinandersetzung mit anderen Indianerstämmen zu erhalten, wobei sie sich letztlich dafür instrumentalisieren ließen Kriege des weißen Mannes zu führen (vgl. Heckewelder 1876: 344). Ihre endgültige militärische Niederlage folgte nach jahrelangen Auseinandersetzungen mit weißen Siedlern in den Jahren nach der Unabhängigkeit der Vereinigten Staaten. Im Frieden von Greenville mussten die Delaware und weitere Indianerstämme 1795 einwilligen, den größten Teil ihres Landes aufzugeben. Was ihnen blieb, waren Reservate. In den Jahren nach diesem Friedensschluss wurde Heckewelder bei Landvermessungen als Dolmetscher und Vertreter der Interessen getaufter Indianer herangezogen. 1829, zehn Jahre nach Erscheinen von Heckewelders »History«, zwangen die Vereinigten Staaten die Delaware zur Aufgabe ihres verbliebenen Gebiets in Ohio und dazu, an den Mississippi zu ziehen (vgl. Delaware Indians 2005).[7] Auch wenn wir nicht wissen, wieweit diese endgültige Vertreibung im zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts abzusehen war, ist klar, dass Heckewelder in einer historischen Situation schrieb, die von der Vertreibung der Delaware und weitergehend der amerikanischen Urbevölkerung maßgeblich geprägt war, einer Vertreibung, die, wie gesagt, von erheblicher Propaganda gegen Indianer begleitet war. Der Autor Heckewelder machte keinen Hehl daraus, dass er diese Vertreibung nicht guthieß und, was sich daraus fast von selbst ergab, der Propaganda höchst skeptisch gegenüber stand.[8]

Heckewelders Darstellung der Delaware-Indianer

Heckewelder stellt ausgesprochen unterschiedliche Aspekte indianischen Lebens dar. Sein Verhältnis zu den Indianern soll anhand von zwei Szenen, beide aus dem zentralen Kapitel »Der Charakter der Indianer im Allgemei-

7 | Bedenkt man, dass John und Sarah Heckewelder 1780 das erste weiße Paar waren, das in Ohio heiratete und dass 1829, also knapp fünf Jahrzehnte später, alle Delaware-Indianer aus Ohio vertrieben worden waren, wird deutlich, wie schnell und umfassend der Prozess der Vertreibung (und Ausrottung) der Indianer ablief.

8 | Indem Heckewelder die, plakativ gesagt, ›guten‹ Indianer in der Vergangenheit ansiedelt, nimmt er zwar nicht die von Tocqueville beschriebene völlig unempathische Haltung gegenüber Indianern ein, aber er markiert damit doch auch eine kritische Distanz zu zeitgenössischen Indianern, die, wieder plakativ gesagt, nicht gut sind bzw. dies nicht mehr sein können.

nen«, behandelt werden. Dann soll auf eine allgemeiner gehaltene Passage eingegangen werden. Im Zentrum steht die Frage nach Heckewelders Verhältnis zu den Indianern als ›Anderen‹, und inwieweit er »die Möglichkeit eines anderen Referenzrahmens in Betracht« (Becker 2006: 264) zieht.

Szene 1: Das grasende Pferd –
Eigentumsvorstellungen und das höchste Wesen

»Einige reisende Indianer hatten im Jahr 1777 in Gnadenhütten an der Muskingum über Nacht ihre Pferde auf meiner kleinen Weide grasen lassen. Am Morgen stattete ich ihnen einen Besuch ab, um herauszufinden, warum sie das getan hatten. Ich hatte die Absicht, ihnen das Unrecht vor Augen zu führen, das sie mir getan hatten, zumal ich vorhatte, die Wiese in ein oder zwei Tagen zu mähen. Nachdem ich meine Beschwerde beendet hatte, antwortete mir einer von ihnen: ›Mein Freund, anscheinend beanspruchst du das Gras, das mein Pferd gefressen hat, weil du es mit einem Zaun umgeben hast: nun sage mir, wer ist die Ursache dafür, dass das Gras wächst? Kannst Du das Gras wachsen lassen? Ich glaube nicht, und niemand kann das, außer dem großen Manitu. Er ist es, der es wachsen lässt für dein Pferd und für meines! Schau, mein Freund, das Gras, das aus der Erde wächst, gehört allen; das Wild im Wald gehört allen. Sag, hast du niemals Wild oder Bärenfleisch gegessen?‹ ›Doch, sehr oft.‹ ›Gut, und hast Du jemals gehört, dass ich oder ein anderer Indianer sich darüber beschwert hätte? Nein, dann sei nicht beunruhigt, dass mein Pferd nur einmal von dem gefressen hat, was du dein Gras nennst, obwohl das Gras, das mein Pferd gefressen hat, wie das Fleisch, das du gegessen hast, den Indianern vom großen Geist gegeben wurde. Übrigens, wenn du es dir überlegst, wirst du feststellen, dass mein Pferd nicht dein ganzes Gras gefressen hat. Um der Freundschaft willen werde ich aber mein Pferd nie wieder auf deiner Wiese weiden lassen.‹« (Heckewelder 1876: 102)

Auf der Handlungsebene erfahren wir, dass ein Indianer sein Pferd auf Heckewelders Weide grasen ließ, trotz Zaun, weil sein Gott das Gras für die Allgemeinheit wachsen lässt (die religiöse Ebene) bzw. ihm Privateigentum an Boden unbekannt ist (die soziale Ebene). Gleichwohl verspricht der Indianer, in Zukunft die Eigentumsvorstellungen des Weißen zu respektieren und sein Pferd nicht mehr auf der Wiese, die dieser für sein Eigentum hält, weiden zu lassen (die interpersonelle Ebene bzw. die des interkulturellen Kontaktes). Diese Szene findet sich im Kapitel über allgemeine Charakteristika von Indianern.

Weiterhin verdient Beachtung, dass der Missionar Heckewelder sie zwischen seinen Ausführungen zu deren religiösen Vorstellungen und zu Charakteristika wie Respekt, Großzügigkeit oder Höflichkeit situiert. Als erstes und damit bedeutsamstes allgemeines Charakteristikum von

Indianern hatte Heckewelder zuvor deren Glauben an Manitu, den großen Geist, das höchste Wesen beschrieben. Diese Gottheit anzubeten, was sie voll Dankbarkeit täten, betrachteten sie als ihre wichtigste Pflicht. Auf die Parallele zum ersten Gebot, die Heckewelder hier konstruiert, werde ich später zurückkommen. Alles, was sie besitzen, dessen sie sich erfreuen, betrachten Indianer nämlich, so Heckewelder, als vom höchsten Wesen gegeben bzw. zur Nutzung überlassen (vgl. ebd.: 100). Sie gehen nämlich davon aus, dass Manitu die Erde zum allgemeinen Wohl der gesamten Menschheit erschaffen habe, nicht, wie betont wird, für wenige, sondern für alle, denn für sie sei »alles, was auf dem Land lebt, alles, was auf der Erde wächst, und alles in den Flüssen und Gewässern [...] allen gemeinschaftlich gegeben und jeder [habe] das Anrecht auf seinen Teil« (ebd.: 101).[9]

Die auf Heckewelders – oder doch nicht Heckewelders – Wiese grasenden Pferde verweisen auf zwei ethnologische Subtexte, in denen der Autor sich mit dem ›Anderen‹, ›Fremden‹ der Indianer befasst. Der erste kreist um die Differenz zwischen dem Verhältnis von Weißen und Indianern zu Eigentum an Boden, eine Differenz, die Weiße sich, wie wir wissen und was Heckewelder indirekt kritisierte, zu Ungunsten der Indianer zu Nutze gemacht hatten. Auch wenn Heckewelder in diesem Kapitel keine Verbindung zur aktuellen Situation der Indianer zog – durch Landverkäufe, Verträge oder Vertreibung um ihr Land gekommen zu sein, wobei meist Alkohol im Spiel war –, kreist die Szene doch darum. In dieser Szene treffen zwei unterschiedliche Eigentumsvorstellungen aufeinander. Heckewelder verstand nicht, wie die Indianer dazu kamen, ihre Pferde auf seine Weide zu führen; die Indianer verstanden nicht, wie er dazu kam, ein Stück Land zu seinem persönlichem Eigentum, d.h. sie ohne Rechte an dessen Nutzung zu erklären. In Gnadenhütten an der Muskingum wurde der Konflikt 1777 gelöst, weil Heckewelder die Indianer fragte, sie ihm antworteten, weil es zum Kontakt kam. Auf größerer Ebene führte diese Konstellation weißer Besitzansprüche an Indianerland zu Kriegen, Vertreibung und in Gnadenhütten 1782 zu einem Massaker, bei dem 96, wie immer wieder betont wurde, *getaufte* Indianer ermordet wurden. Um auf die unterschiedlichen Eigentumsvorstellungen, das ›Andere‹ der Indianer zurückzukommen, so legt Heckewelders Differenzbeschreibung, seine Ausführung zu den unterschiedlichen Eigentumsvorstellungen folgende Interpretation der aktuellen Lage der Indianer nahe: Wer davon ausgeht, dass das Land allen

9 | Als Folge dieser religiösen Überzeugung beschrieb Heckewelder Gastfreundschaft, Großzügigkeit, Respekt als genuine Charakteristika von Indianern, und indem er diese Szene in sein Buch aufnimmt, unterstreicht er, in eigner Person Indianer als gastfreundlich, respektvoll, großzügig erfahren zu haben.

gehört, der kann es letztlich nicht verkaufen, bzw. wenn es ihm abgekauft worden war, dann konnte es nicht mit rechten Dingen zugegangen sein. Immer wieder lässt Heckewelder Indianer mit ihren Klagen zu Wort kommen, sie hätten den ersten weißen Siedlern auf deren Bitte gerne Land zur Verfügung gestellt, aber diese wären nie zufrieden gewesen, hätten immer mehr Land gewollt, als sie brauchten, und dann hätten sie, die Weißen, das Land eingezäunt, Verträge gemacht und sie, die Indianer, vertrieben (vgl. ebd.: z.B. 76, 335).

Der zweite Subtext ist eng mit dem ersten verknüpft. Heckewelder hatte das ihm fremde Faktum, dass für die Indianer Land niemandem gehören kann, mit ihren religiösen Vorstellungen erklärt, mit ihren Vorstellungen von Manitu. Indem er beschrieb, dass Indianer die Verehrung und Anbetung dieses höchsten Wesens als ihre mit Dankbarkeit befolgte höchste Pflicht betrachteten, betonte er zweierlei: ihre Frömmigkeit und dass sie einen monotheistischen Glauben hätten; er spricht ja nur von Manitu, dem höchsten Wesen, dem großen Geist, also nur von *einer* Gottheit. Die anderen Gottheiten, in christlicher Diktion: ihre ›Götzen‹, ließ er erst einmal außen vor; deren Verehrung nahm er nicht unter die allgemeinen Charakteristika der Indianer auf, zumindest kommt das im entsprechenden Kapitel nicht vor. Das geschah mit Bedacht, denn es ging ihm darum, die Ähnlichkeit zwischen Indianern und Christen herauszustellen. Ein guter Indianer befolgte, auch wenn er es gar nicht kannte, das erste Gebot, indem er den einen Gott anbetete. Manitu ist sozusagen ›Fast-Gott‹, ›Fast-Christus‹. Überspitzt gesagt, gibt es letztlich keinen Unterschied zwischen frommen amerikanischen Ureinwohnern und frommen amerikanischen Weißen, allgemeiner zwischen Indianern und Christen. Die Indianer sind fast wie Christen, indem sie den *einen* Gott verehren. Man muss sie nur bekehren und taufen – die getauften Indianer sind dann die guten Indianer, in ihnen finden sich in der Gegenwart die ursprünglich allen Indianern eigenen Eigenschaften, die die restlichen – heidnischen – Indianer infolge des Kontaktes mit Weißen verloren haben (vgl. ebd.: 344f., 100ff., XXIV). Wichtig ist, dass Heckewelder von einer prinzipiellen Gleichheit von Indianern und Weißen ausging. Er nahm eine Assimilation vor: Die Indianer sind nicht mehr die ›Anderen‹. Darin kann zweierlei zum Ausdruck kommen. Zum einen könnte er auf diese Art die Absicht verfolgen, seinen Zeitgenossen, die in ihrer Mehrheit Indianer verachteten und keineswegs für ihresgleichen hielten, die Ureinwohner sympathischer, begreifbarer zu machen, für Verständnis zu werben: Wenn der Gott der Indianer fast wie der der Christen beschaffen ist, verlieren sie an Andersartigkeit, dann sind sie eigentlich keine Heiden mehr, sondern im Kern fromme Monotheisten, die nur darauf warten, richtige Christen zu werden.

Diese Assimilation lässt sich aber mit Todorov auch als Strategie des

Kolonialismus sehen. Im Unterschied zur Sklaverei, die nur auf Inbesitznahme, Ausbeutung und letztlich Zerstörung des ›Fremden‹ zielt, will der Kolonialismus die ›Fremden‹, die ›Anderen‹ verstehen, er will sie kennen und verspricht sich davon eine effektivere Ausnutzung, was für einen Missionar nicht auf Landnahme oder Gold zielt, sondern auf Taufe. Ein zentraler praxeologischer Modus im Umgang mit dem ›Anderen‹ ist, wie Todorov gezeigt hat, die Assimilation, in der dem ›Fremden‹, dem ›Anderen‹ das eigene Bild aufgezwungen wird (vgl. Todorov 1985: 202ff.), auf epistemologischer Ebene wird dabei die Andersartigkeit des ›Anderen‹ negiert (vgl. ebd., s.a.: 221). Vielleicht gehörten für den frommen Indianerfreund und Proto-Ethnologen beide Seiten unentwirrbar zusammen: Für die Indianer konnte er nur werben, wenn er die Gleichheit mit den Weißen akzentuierte. Dass für ihn als Missionar dabei das Verhältnis zum Göttlichen, der Glaube im Zentrum stand, liegt nahe. Wie auch immer: Die Szene mit den grasenden Pferden der Indianer zeigt, dass Heckewelder versucht hat, etwas ihm Fremdes zu verstehen: Er hat seine Wiese mit den Augen der Indianer gesehen.

Szene 2: Der adoptierte Mörder und das Barbarische

Die zweite Szene trug sich 1793 in einem Dorf namens La Chine, neun Meilen nördlich von Montreal zu. Sie wurde ihm, wie er schreibt, von einem Monsieur La Ramée, einem Frankokanadier, der sie selbst beobachtet hatte, noch im gleichen Jahr erzählt. Die Details führt Heckewelder an, um die Wahrheit der Geschichte zu verbürgen. Es geht um eine Auseinandersetzung zwischen zwei »bemerkenswerten Indianern«, beide groß und kräftig. Der eine von ihnen beleidigt den anderen auf offener Straße, nennt ihn einen »Feigling, der ihm selber in jeglicher Hinsicht unterlegen« sei, und provoziert dessen Zorn, was dazu führt, dass jener ihn niedersticht. »Du hast mich«, habe er dabei gesagt, »grob beleidigt. Aber ich werde verhindern, dass du das noch einmal tust!« (Heckewelder 1876: 105). Es war klar, dass eine solche Handlung mit dem Tod gesühnt werden musste, es wurden auch entsprechende Rufe laut, aber als er sich in gefasster Erwartung seines Schicksals neben den Leichnam setzte, geschah nichts, kein Indianer schickte sich an, die Todesstrafe zu vollziehen. Nach einiger Zeit sei dieser Mann, der Mörder, dann zur Mutter des Ermordeten gegangen und habe ihr angeboten, ihn zu töten, was diese aber abgelehnt habe – ein weiterer Toter würde ihr nicht helfen – und stattdessen seinen Sohn als Ersatz für ihren verlorenen Versorger beansprucht habe. Das wiederum habe der Mörder abgelehnt, weil sein zehnjähriger Sohn kein adäquater Ersatz sei und stattdessen sich selbst angeboten, was letztlich dazu geführt habe, dass die Mutter des Ermordeten den Mörder als Sohn adoptierte und dessen ganze Familie in ihr Haus nahm (vgl. ebd.: 105f.).

Eine Mutter, die den Mörder ihres Sohnes adoptiert, ein Mörder, der sich als Ersatz anbietet, und niemand findet etwas dabei, vielmehr wird das als gerecht betrachtet, das ist nicht einfach zu verstehen, auf jeden Fall schwerer als die grasenden Pferde; daraus macht Heckewelder keinen Hehl. Betrachtet man den Kontext, in dem diese Szene erzählt wird, zeigt sich, dass Heckewelder einen bestimmten Verstehenshorizont absteckt. Er referiert die Szene nämlich, um den »angebohrenen Sinn [der Indianer, P.S.] für Gerechtigkeit« zu illustrieren. Ihr Gerechtigkeitssinn, so Heckewelder, bringe Indianer manchmal zu Taten, »die manche Menschen heroisch, andere romantisch nennen werden, und die nicht wenige vermutlich mit dem Epithet *barbarisch* versehen werden«. Mit »barbarisch« fällt ein Schlüsselwort, dem Heckewelder weiter nachspürt. »Ein vages unbestimmtes Wort« ist es für ihn, »das, wenn es überhaupt etwas bezeichnet, vielleicht dann am ehesten etwas, das nicht wie wir selbst ist« (ebd.: 105). Diese Infragestellung der üblichen Verwendung von »barbarisch« lässt sich als radikale Relativierung des Selbstverständnisses von Weißen, also der eigenen Perspektive sehen. Heckewelder erwägt unterschiedliche idealisierende (heroisch, romantisch) wie pejorative (barbarisch) Deutungen für die Interpretation dieser Szene, weigert sich aber, »barbarisch« mit der üblichen Abwertung zu verknüpfen und bestimmt es als reine Differenzkategorie. Mit seiner Verweigerung eines Werturteils positioniert er sich außerhalb des zentralen Werteduals, mit dem die weißen Amerikaner ihre Überlegenheit über die Indianer begründeten und aus dem sie das Recht auf deren Vertreibung ableiteten: das Dual von Zivilisation und Barbarei. Er dekonstruiert den Sprachgebrauch der Weißen, indem er feststellt, dass in der Rede vom Barbarischen ein Unterschied zwischen Weißen und Indianern, zwischen einem ›Wir‹ und den ›Anderen‹ markiert werde. Aber er weigert sich diese Differenz hierarchisch aufzuladen. Heckewelder legt damit einen grundlegenden Modus des Umgangs mit Alterität offen (und der Generierung eines überlegenen zivilisierten Selbstverständnisses): Wo man sich nicht selbst sieht, sich nicht wieder erkennt, da fällt das Verstehen schwer, und diese Spannung wird aufgelöst, indem der ›Andere‹ zum ›Nicht-Ich‹, zum Barbaren erklärt, die Differenz hierarchisch codiert wird.

Das Skalpieren und der Umgang mit Gefangenen

Den Inbegriff barbarischer indianischer Praktiken stellten für das Publikum das Skalpieren und der Umgang mit Gefangenen dar. Das waren die Punkte, bei denen Heckewelder mit keinerlei Verständnis bei seinen Leserinnen und Lesern rechnen konnte, aber unter den Tisch fallen lassen konnte er sie auch nicht. Deshalb versuchte er in einem ersten Schritt seinem Lesepublikum nahe zu bringen, dass das Unverständliche, Grausame, Böse mit dem »kriege-

rischen Charakter« (ebd.: 216) der Indianer zu tun habe. Vor allem nämlich, so Heckewelder, skalpierten Indianer, um einen Beweis ihrer Tapferkeit als Krieger in Händen zu haben und zu Hause vorzeigen zu können: Skalps seien Trophäen (vgl. ebd.: 217). Nach diesem harten Fakt: Indianer skalpieren im Krieg, damit ihnen geglaubt wird, dass sie ihre Gegner besiegt haben, folgen Erläuterungen bzw. kleinere Relativierungen. Es sei so, dass Indianer aller Stämme, nicht nur die Delawaren, sich untereinander das Skalpieren mit ihren Haartrachten erleichterten, die es dem Gegner erlaubten, einen am Schopf zu packen und die übliche Siegestrophäe zu erringen, »sie machten es sich sogar zur Ehrensache, dem Gegner auch die Möglichkeit zu bieten, ihrer habhaft werden zu können« (ebd.). Der Passage zum Skalpieren ist ein Subtext unterlegt, der auf zweierlei hinausläuft: Was uns grausam vorkommt, so der eine Punkt, hat für die Indianer, die ja einen kriegerischen Charakter haben, seinen Sinn: Indianer müssen Beweisstücke ihrer Tapferkeit vorführen, deshalb skalpieren sie sich untereinander, und mit dieser Kriegspraxis, das ist der zweite Punkt, sind Indianer untereinander einverstanden; Skalpieren geschieht nicht aus dem Hinterhalt, sondern Mann gegen Mann. Anders gesagt: Was seine Leserinnen und Leser barbarisch finden, das macht für Indianer selbst Sinn. Es ist eine anerkannte Art zu kämpfen und es gibt dafür Regeln, einschließlich einer bestimmten Haartracht. Heckewelder versucht zu verstehen, warum Indianer skalpieren. Auch wenn er hier, anders als bei den grasenden Pferden, nicht mit den Augen von Indianern schaut, so macht er doch deutlich, dass das Skalpieren innerhalb der Kultur der Indianer anders bewertet wird als bei Weißen. Er deklinierte, gut proto-ethnologisch, einen anderen als seinen eigenen Referenzrahmen durch.

Wenn er den Umgang mit Gefangenen thematisiert, gelingt ihm diese Relativierung immer weniger, und er eröffnet die entsprechenden Ausführungen mit dem Geständnis, »nun auf einen unangenehm quälenden Teil seines Gegenstandes [kommen zu müssen], die Art, in der die Indianer die Gefangenen behandeln, die sie im Krieg genommen haben«, um dann gleich einzuschränken, dass man von ihm »weder erwarten [solle], dass [er] hier die lang hingezogenen Folterungen [beschreiben werde], die den zum Scheiterhaufen Verurteilten auferlegt würden, noch die Standhaftigkeit und Festigkeit, die diese bei dem Leiden an den Tag legten, wenn sie ihre Totengesänge anstimmen und für ihre Folterer nur Spott übrig hätten« (ebd.). Andere hätten genügend über diese »abscheulichen Gräueltaten« (ebd.) geschrieben und für ihn als Christen gäbe es dabei nichts zu entschuldigen. Aber auch hier versucht Heckewelder, wenn auch zaghaft, zu relativieren, indem er zum einen zu bedenken gibt, dass diese »schrecklichen Hinrichtungen keinesfalls so häufig vorkämen wie man annehme«. Im Allgemeinen nämlich würden Gefangene »adoptiert von den Familien

ihrer Besieger als Ersatz für verstorbene oder verlorene Freunde oder Verwandte« (ebd.), und sie würden dann zu diesen Familien gehören und freundlich behandelt werden. Zum anderen gibt er zu bedenken, dass wirklich nur selten Gefangene verbrannt oder zu Tode gefoltert würden, und dann nur, »weil es für notwendig erachtet wird, den Tod eigener in der Schlacht zu Tode gekommener Krieger zu rächen« (ebd.) oder wenn die Feinde mutwillig Kinder und Frauen ermordet haben. Zuerst wiegelt Heckewelder ab: So oft würden Gefangene gar nicht zu Tode gefoltert, in der Regel adoptierten Indianer ihre Gefangenen[10], um dann auch hier wieder einen Verstehensversuch zu unternehmen, indem er anführt, aus welchen Vorstellungen heraus Gefangene gefoltert werden (Notwendigkeit der Rache).[11] Gleichwohl bleibe es so, dass »man zur Kenntnis nehmen muss, dass die Indianer im allgemeinen ihren Gefangenen mit Rache und Grausamkeit begegnen« (ebd.: 106). Angesichts der unleugbaren Grausamkeit lässt sich allerdings, anders als bei der den Mörder ihres Sohnes adoptierenden Mutter, nicht mehr sagen: die Indianer sind anders, sondern hier sind sie, moralisch betrachtet, eindeutig böse und schlecht. Damit gerät Heckewelder in die Nähe der üblichen zeitgenössischen Perspektive auf Indianer, gegen die er ja anschreiben wollte. In dieser Situation findet der Missionar eine für ihn durch und durch schlüssige Interpretation: »Ohne das Licht[12] der einzig wahren christlichen Religion, nicht in Zaum gehalten von den göttlichen Geboten und unbeeinflusst vom Beispiel des Friedensfürsten [d.h. Jesu, P.S.], geben sie manchmal der Gewalt ihrer Leidenschaften zu sehr nach und begehen Taten, die Tränen in das Auge der Menschlichkeit bringen« (ebd.: 106). »Aber«, und damit lässt Heckewelder seine generelle Charakteristik der Indianer schließen, »sind wir, im ganzen betrachtet, besser als sie?« (ebd.). Eine, wie sich zeigen wird, rhetorische Frage. Die Alterität, ihre Grausamkeit, liege, so sein Argument, letztlich darin, dass sie keine Christen seien und deswegen ihren Leidenschaften ausgeliefert blieben, aber dafür, so der Subtext, seien sie letztlich nicht verantwortlich zu machen, und weil Heckewelder Indianer ja, wie oben ausgeführt, in

10 | Hier erweist sich Heckewelder einmal mehr als Proto-Ethnologe, indem er, wie im Falle der Mutter aus der oben geschilderten Szene, die den Mörder ihres Sohnes adoptierte, darauf hinweist, dass der Institution der Adoption bei den Delawaren eine bestimmte Bedeutung zukommt, Adoption in der indianischen Kultur eine grundlegend andere Funktion hat als bei Weißen.

11 | Weiter berichtet Heckewelder, dass »viel von Mut und Geistesgegenwart der Gefangenen abhänge«, und zeigt dann an Szenen, wie Gefangene ihrem Schicksal, dem Tod, entkommen konnten (vgl. ebd.: 218).

12 | Die Lichtmetaphorik verweist auf die Aufklärung, auch wenn es hier auf den ersten Blick um die christliche Religion geht.

ihrer Anbetung von Manitu als ›Fast-Christen‹ beschrieben hatte, legte er weitergehend implizit nahe, ihnen stehe es prinzipiell offen, ihrer Leidenschaftsunterworfenheit zu entkommen, indem sie sich taufen ließen, also richtige Christen würden.

Das war schlüssig argumentiert: Die Indianer sind grausam, weil sie noch keine Christen sind und weil sie keine Christen sind, haben sie ihre Leidenschaften, salopp gesagt, nicht im Griff. Allerdings lässt sich so nur argumentieren, wenn man, wie Heckewelder es tut und damit in seiner proto-ethnologischen Beobachtungskunst versagt, ausblendet, dass beim Foltern von Kriegsgefangenen keineswegs unkontrollierte Leidenschaften im Spiel sind, sondern dass es sich dabei um ein Spezifikum der indianischen Kultur handelt, um das rituelle Foltern, bei dem der Gefolterte seine Tapferkeit dadurch unter Beweis stellt, dass er die Schmerzen aushält. Indem er stoisch die Folter aushält, so die Überzeugung der Delaware und zahlreicher anderer Indianerstämme, verschafft der Gefangene zum einen seinem Volk, seinem Stamm Ehre und Respekt, zum anderen erhöht sich damit für ihn selbst die Chance, wiedergeboren zu werden (vgl. Wheeler 2003: 37).

Indem er den rituellen Charakter der Folter verkannte, entging Heckewelder zugleich, dass »die religiöse Kultur der Herrnhuter in ihrer spirituellen Grammatik«, wie Rachel Wheeler gezeigt hat, bemerkenswerte Parallelen zur Grammatik »der religiösen Praktiken« (ebd.: 31) der Indianer aufwies. Während bei den Herrnhutern den Leiden Christi eine herausgehobene Bedeutung zukam und seine Wunden, besonders die Seitenwunde, in einem Blut- und Wundenkult emphatisch religiös verehrt wurden, wurde bei den Delaware, wie erwähnt, die Fähigkeit Schmerzen auszuhalten, kulturell ausgesprochen hoch bewertet. Diese Emphase auf Leiden dürfte genau das gewesen sein, was Indianer an der christlichen Religion, zumal an der christozentrischen herrnhutischen besonders anzog: Im Deutungshorizont von Indianern stellt die Kreuzigung eine rituelle Folter dar und der gekreuzigte Christus wird zum ›Fast-Indianer‹, weil er diese rituelle Folter vorbildlich aushält.

Warum verkennt bzw. ignoriert Heckewelder den rituellen Charakter der Folter von Gefangenen, und mehr noch, warum entgeht ihm die Parallelität der spirituellen Grammatiken, warum sieht er nicht, dass die Indianer nicht nur in ihrer Verehrung von Manitu ›Fast-Christen‹ sind, sondern dass Jesus in seiner Leidensfähigkeit in ihrer Sicht ein ›Fast-Indianer‹ ist?

Es fällt ins Auge, dass Heckewelder neben der Ritualität einen weiteren entscheidenden Umstand des grausamen Umgangs mit Gefangenen außen vor lässt, der ihm als intimem Kenner indianischer Kultur bekannt gewesen sein müsste. Hier kommt Gender ins Spiel: In der Kultur der nordamerikanischen Indianer waren es die Frauen, die darüber entschieden,

wie mit den von den Männern aus dem Krieg mitgebrachten Gefangenen verfahren wurde, also über deren Adoption, eine indianische Institution, die Heckewelder durchaus sah, oder über rituelle Folter, das heißt rituelles Töten, das er in seiner Ritualität nicht adäquat dargestellt hatte. Tod oder Adoption wurden nach indianischer Vorstellung von den Toten, den Geistern gestorbener Verwandter verlangt, nur dadurch konnten sie beschwichtigt werden. Diese Entscheidungsbefugnis von Frauen über Leben und Tod stellte, so meine These, ein derartiges Skandalon für den weißen christlichen bürgerlichen Mann dar, sie kollidierte derart mit seiner Vorstellung von Frauen, dass sie, psychoanalytisch gesprochen, unbewusst gemacht werden mussten. Dass dem weiblichen Geschlecht bei den Delaware diese Macht und Verpflichtung zukam, brachte den Proto-Ethnologen definitiv an die Grenzen seiner Verstehensmöglichkeit.

Überhaupt kommen Frauen in der Indianerstudie immer wieder, wenn auch nicht ausschließlich, als beunruhigende Wesen vor. Den Kern der Irritation bildet ihre Selbstständigkeit, ihre Macht über Männer, letztlich vermutlich ihre Sexualität, alles Differenzbestimmungen zum bürgerlichen Weiblichkeitsentwurf, der in den jungen Vereinigten Staaten genauso galt wie in der alten Welt. Das Geschlechterverhältnis bei den Indianern irritierte: Frauen waren keine richtigen Ehefrauen, Männer keine richtigen Ehemänner. Ehen wurden auf Zeit geschlossen, waren prinzipiell auflösbar und das Recht, sie aufzulösen, wurde durchaus auch von Frauen in Anspruch genommen, von der Vielehe ganz zu schweigen (vgl. Heckewelder 1876: 154ff.). Aufschlussreich in diesem Zusammenhang sind Heckewelders Ausführungen im Kapitel über Selbstmord, denn hier geht es im Subtext um Macht von Frauen über Männer. Selbstmord kommt, wie Heckewelder betont, selten vor, wobei die vier Fälle, die ihm begegnet sind, ausschließlich Männer betroffen hätten. Diese Männer wollten sich das Leben nehmen, weil sie die Frau, die sie liebten, nicht bekamen, verschmäht wurden oder weil sie die Behandlung der Frau, die sie hatten und liebten – sei es wegen deren Untreue oder deren Rechthaberei – nicht länger ertragen wollten. Über das Randphänomen ›Selbstmord‹ gelangt man ins Zentrum, wenn es um die Grenzen in der Wahrnehmung von Alterität geht: Die Frauen der ›Anderen‹ oder allgemeiner: das Geschlechterverhältnis bei den Delaware-Indianern ist so anders, dass es nicht mehr zu verstehen ist. Hier kommt Heckewelder, der neugierige und wohlwollende Proto-Ethnologe, an die Grenzen seiner Verstehensmöglichkeiten als weißer bürgerlicher christlicher Mann und das heißt nicht nur als Missionar, sondern auch als Subjekt der Aufklärung, in deren Kontext seine im Auftrag einer gelehrten wissenschaftlichen Gesellschaft entstandene Indianerstudie zu situieren ist.

Literatur

Quellen

Heckewelder, John (1819): An account of the history, manners, and customs of the Indian nations who once inhabited Pennsylvania and the neighbouring states, in: Transaction of the Historical and Literary Committee of the American Philosophical Society, held at Philadelphia, for Promoting useful knowledge, Vol. I. Philadelphia: Abraham Small, S. 47-350.

Heckewelder, John (1820): A Narrative of the Mission of the United Brethren among the Delaware and Mohegan Indians, from its Commencement, in the year 1740, to the Close of the Year 1808, Philadelphia: M'Carty & Davis.

Heckewelder, John (1826): Lebenslauf. Eigenhändig, Unitätsarchiv Herrnhut (im weiteren UA), Gemeinnachrichten I, 4, S. 589-618.

Heckewelder, John (1876): History, manners, and customs of the Indian nations who once inhabited Pennsylvania and the neighbouring states. New and revised edition with an introduction and notes by the Rev. William C. Reichel of Bethlehem, PA. Philadelphia: Publication Fund of the historical society of Pennsylvania (ND 1990).

Report of the Historical and Literary Committee to the American Philosophical Society. – Read 9th January, 1818 (1819), in: Transactions of the Historical and Literary Committee of the American Philosophical Society, held at Philadelphia, for Promoting useful knowledge. Vol. I. Philadelphia: Abraham Small, S. XI-XVI.

Forschungsliteratur

Becker, Mary Druke (2006): Proto-Ethnologists in North America, in: Kan, Sergei A./Strong, Pauline Turner (Hg.): New Perspectives on Native North America: cultures, histories, and representations, Lincoln: University of Nebraska Press, S. 261-284.

Berkhofer, Robert F. (1978): The White Man's Indian: Images of the American Indian from Columbus to the Present, New York: Knopf.

Bitterli, Urs (1999): Tocqueville und die Indianer, in: Beck, Thomas/Gründer, Horst/Pietschmann, Horst/Ptat, Roderick (Hg.): Überseegeschichte. Beiträge der jüngeren Forschung. Festschrift für Eberhard Schmitt, Stuttgart: Steiner, S. 87-97.

Carr, Helen (1996): Inventing the American Primitive: politics, gender, and the representation of Native American literary traditions, 1789-1936, New York: New York University Press.

Delaware Indians (2005), Ohio historical Central, July 1, www.ohiohistoricalcentral.org/entry.php?rec=584 (Zugriff 28.1.2008).

Fogleson, Raymond (1979): Major John Norton as Proto-Ethnologist, in: Journal of Cherokee Studies 3 (4), S. 250-255.

Hertrampf, Stefan (1997): »Unsere Indianer-Geschwister waren lichte und vergnügt«. Die Herrnhuter als Missionare bei den Indianern Pennsylvanias 1745-1765, Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Hirsch, Alison Duncan (2004): Indian, *Métis,* and Euro-American Women on multiple Frontiers, in: Pencak/Richter, S. 63-84.

Merritt, Jane T. (2003): At the Crossroads. Indians and Empires on a Mid-Atlantic Frontier 1700-1763, Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Müri, Johannes (1998): Der Herrnhuter Missionar Johann Heckewälder, in: Unitas Fratrum, H. 44, S. 107-132.

Pencak, William A./Richter, Daniel K. (Hg.) (2004): Friends and Enemies in Penn's Woods. Indians, Colonists and the Racial Construction of Pennsylvania, University Park: Pennsylvania State University Press.

Schutt, Amy C. (2004): Female Relationships and Intercultural Bonds in Moravian Indian Mission, in: Pencak/Richter, S. 87-103.

Schutt, Amy C. (1995): Forging Identities. Native Americans and Moravian Missionaries in Pennsylvania and Ohio, 1765-1782, PhD Indiana University, Dept. of History.

Sobel, Mechal (1997): The Revolution in Themselves: Black and White Inner Aliens, in: Hoffman, Ronald/Sobel, Mechal/Teute, Fredrika J. (Hg.): Through a glass darkly: reflections on personal identity in early America. Chapel Hill: University of North Carolina Press, S. 163-205.

Stockton, Edwin L. (1964): The Influence of the Moravians upon the Leather-Stocking Tales (=Transactions of the Moravian Historical Society. Vol. XX, Part I): Whitefield House Nazareth, PA.

Todorov, Tzvetan (1985): Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen, Frankfurt a.M.: suhrkamp (La conquete de l'Amerique. La question de l'autre, Paris: Sieul 1982).

Wallace, Paul A.W. (1952): John Heckewelder's Indians and the Fenimore Cooper Tradition, in: Proceedings of the American Philosophical Society, vol. 96, No. 4, S. 496-505.

Wheeler, Rachel (2003): Women and Christian Practise in a Mahican Village, in: Religion in American Culture: A journal of Interpretation, vol. 13, No. 1, S. 27-67.

»Das Land der Freiheit hat auch seine Ketten!« Kulturerwartungen und Kulturbegegnungen in einem Reisetagebuch des frühen 19. Jahrhunderts

Elke Kleinau

Einleitung

Am 4. April 1825 schiffte sich in Gent ein Abkömmling des deutschen Hochadels auf einer Kriegskorvette ein und begann damit eine Reise, die ihn über Südwest-England, Boston, Montréal, Quebek, New York, Philadelphia, Baltimore, Washington, Charleston, New Orleans, St. Louis, Cincinnati, Pittsburgh, wiederum Philadelphia und New York, Liverpool und London zurück nach Gent führte, wo die Reise am 28. Juli 1826 ihr Ende fand. Wer war dieser Herzog Carl Bernhard von Sachsen-Weimar-Eisenach, der sich mit dieser Reise angeblich einen Jugendtraum erfüllte? Was waren die Motive, die ihn in die ›neue Welt‹ führten? Mit welchen Erwartungen betrat er den Boden Amerikas? Wie nahm er die Menschen – ›Weiße‹ und ›Farbige‹[1] – wahr, die in einem Land lebten, das sich erst vor kurzer Zeit seine nationale Unabhängigkeit erkämpft hatte? Veränderte der Kontakt mit einer ›anderen Kultur‹ seine Einstellung zu Land und Leuten? Kurz: Was macht die Lektüre seiner 1828 erschienenen Aufzeichnungen über das noch junge demokratische Gemeinwesen der Vereinigten Staaten von Amerika – über ein rein antiquarisches Interesse hinaus – lohnenswert?

1 | Bezeichnungen wie ›Schwarze‹, ›Weiße‹ und ›Farbige‹ werden von mir in Anführungszeichen gesetzt, um den Konstruktionscharakter der Begriffe deutlich zu machen.

Im Jahr 1792 geboren und aufgewachsen am aufgeklärten ›Musenhof‹ in Weimar als jüngster Sohn des Herzogs Carl August von Sachsen-Weimar-Eisenach und seiner Ehefrau Luise von Hessen-Darmstadt hatte der Prinz in jungen Jahren – wie es für nachgeborene Söhne im Adel üblich war – seine Bestimmung im Militär gesucht und sich in der Schlacht von Wagram (1809) den bleibenden Ruf eines Kriegshelden erworben.[2] 1814 trat Prinz Bernhard – nach dem Wiener Kongress wurde ihm der Titel eines Herzogs verliehen – in den Dienst des neu entstandenen Königreiches der Niederlande. Bei Reiseantritt bekleidete der Herzog den Rang eines Infanterie-Generals. Während seiner Reise führte er ein Tagebuch, das ursprünglich nicht für den Druck bestimmt gewesen sein soll, sondern zur »eigenen Erinnerung« und »um meinen hochverehrten Eltern, meinen Verwandten und Freunden desto bequemer und sicherer Auskunft über Alles geben zu können, was Sie etwa zu wissen wünschen möchten« (Reise 1828, 1. Theil: 7). Nach seiner Rückkehr übergab Herzog Bernhard das Tagebuch dem Weimarer Hofrat Heinrich Luden zur redaktionellen Bearbeitung und Veröffentlichung. Die 1828 erschienene Ausgabe stieß auf reges öffentliches Interesse. Sie wurde nicht nur von führenden Vertreterinnen und Vertretern der regierenden Häuser der Niederlande, Preußens, Dänemarks, Sachsens, Oldenburgs, Russlands und Österreichs subskribiert,[3] zu den Erstunterzeichnern gehörte auch der Naturforscher Alexander von Humboldt, der amerikanische Konsul John Cuthbert, Goethe, der – wahrscheinlich in seiner Funktion als Weimarer Minister – schon vor der Drucklegung Einblick in das Manuskript genommen haben soll (vgl. Starklof 1865: 258), sowie verschiedene aufklärerische Gesellschaften, wie z.B. die Hamburgische ›Gesellschaft zur Beförderung der Kunst und nützlichen Gewerbe‹ (vgl. Reise 1828, 1. Theil 1828: I-XXIII). 1829 erschien eine holländische Übersetzung des Werkes (vgl. ebd.: 7f.).

2 | Die politischen Entwicklungen, die wechselnden Bündnisse in der Zeit der napoleonischen Kriege, militärischer Werdegang und militärische Verdienste Herzog Bernhards sind detailliert nachzulesen in der zweibändigen, stellenweise stark hagiographisch anmutenden Biographie des Königlich-württembergischen Rittmeisters R. Starklof (vgl. Starklof 1865). Der Artikel in der ›Allgemeinen Deutschen Biographie‹ bietet keine zusätzlichen Informationen, da er Starklofs Biographie als einzige Quelle heranzieht und auch deren Deutung komplett übernimmt (vgl. Bernhard 1967: 450-453).

3 | Das englische Königshaus ist in der Subskribientenliste lediglich durch den Herzog von Cambridge vertreten. Auf die Gründe gehe ich weiter unten ein.

Reisemotive und Reisehindernisse

Über die Motive, die den Herzog zu dieser Reise veranlassten, erfährt man in der Reisebeschreibung wenig. Zu erwartende Nachfragen dieser Art blockte Herzog Bernhard kurz und knapp ab:

»Ueber das Unternehmen selbst habe ich Nichts zu sagen, weder über die Veranlassung, noch über den Zweck. Der Gedanke einer Reise nach Amerika hat mich durch das Leben begleitet fast von meiner Kindheit an. Was diesen Gedanken ihn mir erzeugt, was ihn in mir genährt hat, ist ziemlich gleichgültig. Das Wesentliche ist: ich wollte die neue Welt sehen, das Land und die Menschen, das Leben und die Einrichtungen, die Sitten und die Bräuche. Je mehr ich nach und nach die alte Welt kennen lernte, desto größer wurde das Verlangen nach der neuen.« (Ebd.)

Um so deutlicher werden die Motive in der 1865 erschienenen Biographie herausgearbeitet, für die Starklof auf Briefe des Herzogs zurückgreifen konnte. Einem Schreiben an einen unbekannten Adressaten vom Mai 1821 zufolge soll Bernhard sich mit dem Gedanken getragen haben, sich in den Vereinigten Staaten mit seiner Familie anzusiedeln, da er sich nicht wie die meisten

»[...] deutschen apanagirten Prinzen« damit abfinden wollte, »entweder in Kriegsdiensten ihre besten Jahre und ihr Vermögen zusetzen, oder mit einer mäßigen Apanage ihr Leben an Höfen oder in schalen Gesellschaften hinfristen, sich und Anderen mit ihren Prätensionen zur Last machen und endlich diese Welt verlassen mit der Ueberzeugung, hienieden nichts gewirkt zu haben.« In Deutschland oder in den Niederlanden wollte er sich aus verschiedenen Gründen nicht endgültig niederlassen. Bevor er aber diesen für seine Familie und ihn »wichtigen Schritt« ausführe, plane er »eine Reise nach den Vereinigten Staaten zu machen, um das dortige Terrain kennen zu lernen; finde ich, daß mein Etablissement in jenen Gegenden gefällt, so habe ich immer noch Zeit Acquisitionen zu machen, und im entgegengesetzten Falle bringe ich die Erinnerung an eine schöne und gewiß sehr interessante Reise mit nach Europa zurück.« (Zit.n. Starklof 1865: 244f.)

Große Vorbehalte gegen die bevorstehende Reise schien der Vater des Herzogs, Großherzog Carl August, vorgebracht zu haben, denn in einem Schreiben vom 30. Juni 1821 entgegnete sein Sohn, er wisse sehr wohl, dass ihm seine adelige Herkunft in Amerika keine Vorteile bringen werde. Darüber hinaus hatte Carl August offenbar zu bedenken gegeben, das englische Könighaus, mit dem das Haus Sachsen-Weimar-Eisenach durch die

Heirat Bernhards mit der Prinzessin Ida von Meiningen verwandt war,[4] könne die Entscheidung Bernhards, sich in der abtrünnigen, ehemals englischen Kolonie niederzulassen, missbilligen. Diesen Einwand wollte der Herzog nicht gelten lassen. Zwar träfe es zu, dass sich die »nordamerikanischen Freistaaten [...] gewaltsam von England losgesagt« hätten, aber gleiches treffe auch für Holland zu – und »drängten sich nicht die deutschen Prinzen herbei, um den gegen ihren legitimen Herrn empörten Holländern zu dienen [...]?« (zit.n. ebd.: 247f.).

Offene Unzufriedenheit mit den politisch restaurativen Zuständen in Deutschland nach dem Ende der napoleonischen Kriege spricht aus diesem an den Vater gerichteten Brief. Warum solle er nicht versuchen, gab Bernhard zu bedenken, »[...] das Land kennen zu lernen, wo man seine Meinungen frei aussprechen darf, ohne zu fürchten, jeden Ausdruck mit Zusätzen vermehrt ins schwarze Buch der geheimen Polizei eingetragen zu sehen?« (Zit.n. ebd.: 248).[5] Ohne Zustimmung des Vaters wollte der Sohn die Reise jedoch nicht antreten. Sie wurde verschoben und auf Anraten Carl Augusts 1823 zunächst eine Reise durch England, Schottland, Wales und Irland absolviert, wahrscheinlich mit der Absicht, die freundschaftlichen Beziehungen zum englischen Königshaus zu stärken. Auffällig ist jedoch, dass auf der Amerikareise, die den Herzog sowohl auf der Hin- als auch auf der Rückreise auf britisches Territorium führte, zwar alle möglichen Sehenswürdigkeiten besichtigt wurden, aber kein Kontakt mit den Verwandten aufgenommen wurde (vgl. Reise 1828, 2. Theil: 280ff.).

---

4 | Bernhards Schwägerin Adelheid von Meiningen war verheiratet mit dem Herzog von Clarence, dem späteren König William IV. aus dem Hause Hannover.

5 | Auch in seinem weiteren Leben soll dieser Vertreter des deutschen Hochadels seinen demokratischen Überzeugungen treu geblieben sein. Als ihm 1829 von Seiten Englands und Russlands die Krone des neugeschaffenen Königreiches von Griechenland angeboten wurde, lehnte der Herzog die Offerte ohne Zögern ab. Der Weimarer Minister von Gersdorff holte sich nicht nur bei ihm, sondern auch bei seiner Frau eine derbe Abfuhr. Herzogin Ida erklärte unmissverständlich, dass die Angelegenheit nur dann eine Überlegung wert gewesen wäre, »[...] wenn entweder die Griechen den Herzog aus freier Wahl zu ihrem Führer gewählt hätten, oder er für ihre Sache, in ihren Reihen, an ihrer Spitze gekämpft hätte; aber so werde er ihnen stets nur als ein aufgedrungener Fremdling erscheinen« (zit. n. Starklof 1865: 272). Mit dieser Einschätzung bewies das Ehepaar politischen Weitblick. Der aus Bayern stammende König Otto konnte in der griechischen Bevölkerung keinerlei Rückhalt gewinnen, was 1862 zur Vertreibung der Wittelsbacher Dynastie aus Griechenland führte.

Besuche und Besichtigungen

Nach einer über dreimonatigen Seereise betrat Herzog Bernhard am 26. Juli 1825 in Boston amerikanischen Boden (vgl. ebd., 1. Theil: 76). In den vornehmen Zirkeln der aufstrebenden amerikanischen Städte wurde er als interessante Bereicherung abendlicher Gesellschaften mit offenen Armen empfangen, vor der Weiterreise mit Empfehlungsschreiben versehen, und oft fand er landeskundige, unterhaltsame Zeitgenossen und Zeitgenossinnen, denen er sich auf einzelnen Etappen seiner Reise anschließen konnte. Vergleichsmaßstab für den weitgereisten Herzog, der in jungen Jahren eine klassische Bildungsreise absolviert hatte, die ihn über Österreich nach Italien und Frankreich geführt hatte (vgl. Bernhard 1967: 451; Stannek 2001; Leibetseder 2004), war nicht das kleine, politisch eher unbedeutende Großherzogtum Sachsen-Weimar-Eisenach, auch nicht Deutschland, das als Nation ja noch nicht existierte, sondern Europa, vornehmlich Westeuropa. Vor seiner 1823 stattgefundenen Reise durch das Vereinigte Königreich hatte Bernhard die englische Sprache erlernt, bevorzugte aber – wie es in der höfischen Kultur und für das gebildete Bürgertum seiner Zeit üblich war – das Französische (vgl. Reise 1828, 1. Theil: 135, 247).[6]

Der Herzog besuchte – was bei einem aktiven Offizier nicht weiter verwundert – militärische Befestigungen und Kriegsschauplätze. Allein in der Militärakademie von Westpoint verbrachte er mehrere Tage und schilderte detailliert Ablauf und Inhalte der amerikanischen Offiziersausbildung (vgl. Reise 1828, 1. Theil: 77-188). Für industrielle und technologische Neuerungen hatte der europäische Reisende ein besonderes Faible, daher gehörten Fabriken, Bergwerke, Schiffswerften ebenfalls in sein Besichtigungsprogramm. Technische Neuheiten wurden detailliert beschrieben und z.T. mit Skizzen versehen. Erwähnt werden u.a. ein Schiffsblitzableiter, ein Bathometer zur Messung der Wassertiefe, wo das üblicherweise genutzte Senkblei nicht mehr ausreichte, und auch von den Vorzügen eines »Waterclosed« an Bord eines Ostindienfahrers konnte sich der Herzog überzeugen (vgl. ebd.: 41, 70, 43). Darüber hinaus zeigte er großes Interesse an allen öffentlichen Einrichtungen des demokratischen Gemeinwesens, besichtigte Gefängnisse, Hospitäler, ›Irrenanstalten‹, Schulen, Universitäten, Bibliotheken, Theater, kunst- und naturhistorische Museen. Auch das vielseitige religiöse Leben in den Vereinigten Staaten war für den im protestantisch-lutherischen Glauben aufgewachsenen Adeligen hoch interessant, insbesondere das konfliktfreie Nebeneinander von Menschen verschiedener religiöser Bekenntnisse (vgl. ebd.: 221). Im Verlauf seiner

6 | Englisch wurde erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts allgemeine Verkehrssprache (vgl. Maurer 2008: 283-297).

Reise besuchte Bernhard nicht nur deren jeweilige Gottesdienste, sondern er suchte gezielt religiös begründete Siedlungsprojekte auf, z.B. ›Economy‹, von dem Württemberger Pietisten Georg Rapp geleitet (vgl. ebd., 2. Theil: 202ff.), Niederlassungen der Shaker (vgl. ebd., 1. Theil: 173ff.)[7] und der Herrnhuter Brüdergemeine (vgl. ebd., 1. Theil: 230ff.), aber auch ›New Harmony‹, die Kolonie des britischen Sozialreformers und frühen Sozialisten Robert Owen, dessen strikt laizistisch begründeten Gleichheitsforderungen er allerdings ausgesprochen skeptisch gegenüberstand (vgl. ebd., 2. Theil: 134ff.). An der owenitischen Kolonie kritisierte der Herzog vor allem die fehlende Selektion bei der Aufnahme von Neu-Siedlern. ›New Harmony‹ ziehe daher »eine Menge Landstreicher und faule Taugenichtse aus allen Theilen der Welt« an (ebd.: 136; vgl. Kleinau 1987: 112-169), die es sich dort auf Kosten der Gemeinschaft gut gehen ließen. Die Verfassung von ›New Harmony‹ wurde von unserem Reisenden ins Deutsche übersetzt und als Anhang dem Reisebericht hinzugefügt (vgl. Reise 1828, 2. Theil: 310-323), was man als Indiz für das allgemeine zeitgenössische Interesse an Owen und seiner Kooperative werten kann. Die Aufgeschlossenheit Bernhards diesen und anderen Siedlungsprojekten gegenüber erklärt sein Biograph mit der Absicht des Herzogs, sich selbst in einer ähnlichen Ansiedlung niederzulassen (vgl. Starklof 1865: 263). Das Reisetagebuch selbst erteilt keine Auskunft. Zwar wird ein Gespräch mit Georg Rapp und seinem Sohn wiedergegeben, in dem diese dem Herzog die Vorzüge einer Niederlassung in der Nähe von ›Economy‹ schmackhaft zu machen versuchen (vgl. Reise 1828, 2. Theil: 212), aber Bernhard ging auf dieses Angebot nicht ein. Die in dem Brief von 1821 geäußerte Überlegung, in den Vereinigten Staaten Land anzukaufen und mit der Familie dorthin

7 | Die Shaker sind eine aus England stammende christliche Freikirche. Ihr Name leitet sich von dem rituellen Tanz her, der bei ihnen als eine Form der Gottesverehrung gilt. Ihre Anhänger fanden die Shaker vor allem in den unteren Bevölkerungsschichten. Sie propagierten Gütergemeinschaft und sexuelle Enthaltsamkeit. Über die Rekrutierung neuer Mitglieder in der Siedlung ›New Lebanon‹ schrieb der mit trockenem Humor begabte Herzog, der dem ›Schütteltanz‹ der Shaker und ihrem zölibateren Leben wenig abgewinnen konnte: »Wenn eine Familie zu den Shakers treten will, so müssen sogleich geschwisterliche Verhältnisse zwischen Mann und Frau eintreten. Auch finden verwaiste Kinder bei ihnen Aufnahme; jedoch laufen über den Ursprung dieser Waisen allerlei übele Gerüchte um. Es versteht sich: wenn die Grundsätze dieser Menschen überhand nähmen, was jedoch der Himmel wohl verhüten wird, so würde die Welt bald menschenleer sein. In überbevölkerten Ländern indes dürfte es vielleicht gut sein, Missionare dieser Secte aufzunehmen, und den Proselytismus zu befördern« (Reise 1828, 1. Theil: 174).

auszuwandern, wird mit keinem Wort erwähnt. Hatte der Herzog die Idee aufgegeben und wenn ja, warum?

Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit

Zeitgenössischen Leserinnen und Lesern des Reisetagebuches dürfte nicht entgangen sein, dass der Adelige dem demokratischen Gemeinwesen der jungen amerikanischen Republik ausgesprochen positiv gegenüberstand. Gehörte er demnach zu jenen europäischen Reisenden, »die nach dem Unabhängigkeitskrieg die Vereinigten Staaten aufsuchten und sich, je nachdem, ob es sich um Monarchisten oder Republikaner handelte, zu lobenden oder tadelnden Pauschalurteilen über Land und Staatsform hinreißen ließen [...]«? (Bitterli 1976: 409). Zu Beginn der Reise hatte es fast den Anschein. Da ist von einer Begegnung mit dem 90-jährigen ehemaligen Präsidenten Adams, einem der Unterzeichner der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung vom 4. Juli 1776, die Rede, die Herzog Bernhard zutiefst rührte, und er wähnte sich glücklich, »diesem seiner irdischen Auflösung so nahen Veteranen einer Revolution, die man wohl heilsam nennen darf, noch vorgestellt worden zu sein!« (Reise 1828, 1. Theil: 92). Vieles spricht dafür, dass der im aufgeklärten Weimar Aufgewachsene zu Beginn seiner Reise gewillt war, die USA als das Land zu erleben, in dem die revolutionären Ideale – Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – Wirklichkeit geworden waren. In den Neu-Englandstaaten angekommen, lobte der Herzog die öffentlichen Erziehungseinrichtungen, zu denen »Knaben aus allen Volks-Classen« unentgeltlich zugelassen wurden, »das freundliche Wesen der Lehrer«, aber auch »das bescheidene, anständige, ungezwungene Benehmen der Schüler«. Junge Menschen, »die eine so liberale Erziehung« erhielten, könnten, davon war der Herzog überzeugt, nicht »zu bösen oder heimtückischen Menschen heranwachsen« (ebd.: 97f.). Diese geradezu naiv anmutende Auffassung von der menschlichen Charakterentwicklung teilte Herzog Bernhard mit dem Sozialreformer Owen. Letztendlich bestimmten, so argumentierte Owen, die Einflüsse der Umwelt – materielle Lebensbedingungen und geistige Einflüsse – den menschlichen Charakter, und unter denen, die in einer neuen, freiheitlich und egalitär geregelten Gemeinschaft wie ›New Harmony‹ aufwüchsen, gäbe es daher auch kein sozial abweichendes, kein kriminelles Verhalten (vgl. Kleinau 1987: 123ff.). Von der analytischen Schärfe eines Alexis de Toqueville, der knapp zehn Jahre später ausgesprochen differenziert den nivellierenden Charakter demokratischer Bildungsinstitutionen herausarbeiten sollte, war diese Einschätzung von der nahezu grenzenlosen menschlichen Formbarkeit weit entfernt (vgl. Toqueville [1835/1840] 1956). In New York

visitierte der Herzog eine Schule, in der nach der Lancaster'sche Methode unterrichtet wurde. Das von dem englischen Quäker Joseph Lancaster eingeführte Unterrichtsverfahren basierte auf dem Prinzip, ältere, im Unterrichtsstoff fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler zur Unterstützung und Entlastung des Lehrers als Hilfslehrkräfte einzusetzen. In England und in Teilen der USA adaptierte man sein System, weil es geeignet schien, innerhalb kürzester Zeit und ohne großen finanziellen Aufwand eine Massenbeschulung von Kindern der unteren Schichten durchzuführen (vgl. Lancaster 1808; Schriewer/Caruso 2005).

Dass der Unterricht mit militärisch anmutendem Drill einherging, war dem General keinen Kommentar wert, wohl aber die in der Geographiestunde vollzogene Verlagerung seiner Heimatstadt Weimar an den Rhein (vgl. Reise 1828, 1. Theil: 206).

Auch die Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts erschien dem Reisenden – im Vergleich zum ›alten Europa‹ – in einem ausgesprochen positiven Licht:

»[...] beide Geschlechter sind sehr wohlerzogen und unterrichtet. Auf die Erziehung des weiblichen Geschlechts wird so viel Sorgfalt verwendet, daß man es in andern Ländern vielleicht übertrieben finden dürfte. Die jungen Damen lernen sogar das Lateinische und Griechische; sie wissen aber auch von anderen Dingen zu sprechen, als von Moden und Stadtgeschichten.« (Ebd.: 99)

An der amerikanischen Damenwelt missfiel dem Herzog zunächst nur eines: Auf den diversen Bällen, zu denen er eingeladen wurde, wurden nur »französische Contretänze« getanzt, da die Damen »aus Prüderie nicht walzen« wollten (ebd.: 211). Ob in (bildungs-)politischer, wirtschaftlicher oder rechtlicher Sicht – zu Beginn der Reise fiel der Vergleich mit Europa immer zugunsten Amerikas aus. So gab der Herzog dem Prinzip der Erbteilung gegenüber der Primogenitur eindeutig den Vorzug, da sich der »Wohlstand weit mehr unter der Nation« verbreite (ebd.: 95) und die landwirtschaftlichen Erträge stiegen. Bei einem Abstecher in die englische Kronkolonie Kanada hielt Herzog Bernhard in seinem Tagebuch fest, dass die Ansiedlungen in Kanada weitaus ärmer aussähen als die in den Vereinigten Staaten. Das liege daran, dass die Siedler zum größten Teil »arme Schotten und Irländer« seien, die auf Kosten der Regierung in die Kolonie kämen, Land zugeteilt bekämen, und »unter dem Druck des Feudalwesens« nicht reüssieren könnten. Besser ausgestattete Auswanderer, die »Unternehmungsgeist« besäßen, siedelten sich lieber in den Vereinigten Staaten an, »wo Nichts [sic!] sie niederdrückt, wo vielmehr Alles zu ihrer Erhebung beiträgt« (ebd.: 159f.).

Begegnungen mit ›rassisch Fremden‹ – Iren, Indianer und ›Schwarze‹

Erste Risse erhielt das positive Amerikabild, sobald die Grenze zwischen den Nord- und den Südstaaten passiert war. Zwischen den Nord- und den Südstaaten existiere ein eklatantes Bildungsgefälle, hielt Bernhard im Tagebuch fest (ebd., 2. Theil: 17). Im Norden genössen insbesondere die Bewohner Georgias einen schlechten Ruf, und »dieser Leumund scheint in der That nicht ganz falsch zu sein. Man sieht widerwärtige Physiognomien, etwa wie in Italien« (ebd.: 19). Unter den Bewohnern des Landes fielen ihm besonders die ungebildeten, rauflustigen, ständig betrunkenen »Irländer« unangenehm auf. Diese »Menschenrace« breite sich »wie eine böse Krankheit« über die Vereinigten Staaten aus und werde »sogar von den Georgiern verachtet« (ebd.: 19f.). Die Verwendung des Begriffs ›Rasse‹ an dieser Stelle irritiert, aber der Herzog scheint hier auf ein im 18. und auch noch im frühen 19. Jahrhundert weitverbreitetes Verständnis von ›Rasse‹ zurückzugreifen, in dem »sich biologische und kulturelle Merkmale wahllos mischten« (Bitterli 1976: 345). In Bezug auf ›Schwarze‹ wird im Reisebericht nicht durchgängig von einer ›Rasse‹ gesprochen, sondern von Menschen einer anderen Hautfarbe (vgl. Reise 1828, 2. Theil: 42). Eine wissenschaftlich exaktere Bestimmung des Rassebegriffs begann sich in Europa erst im ausgehenden 18. Jahrhundert durch die anatomischen und anthropologischen Untersuchungen Friedrich Johann Blumenbachs (1752-1840) abzuzeichnen.[8] In den USA waren die katholischen Iren zu dieser

8 | Blumenbach wirkte als Professor an der Universität in Göttingen, damals ein Zentrum der kulturvergleichenden anthropologischen Forschung. Im Gegensatz zu den Monogenisten, die die Ansicht vertraten, dass jede ›Hauptrasse‹ separat entstanden sei, gehörte Blumenbach zu den Polygenisten, die von einem einheitlichen Ursprung der Menschheit ausgingen. Der Homo sapiens sei in einer einzigen geographischen Region entstanden – welche, war strittig – und habe sich von dort aus über die ganze Erde verbreitet. Die Verschiedenartigkeit des Menschen, argumentierte Blumenbach, sei seiner Verbreitung über andere Klimazonen und seiner Anpassung an die jeweiligen Lebensbedingungen geschuldet. Er klassifizierte fünf Menschenrassen, die er nach ihrer geographischen Herkunft unterschied: die Kaukasier, die Mongolen, die Äthiopier, die Amerikaner und die Malaien. Eindeutig voneinander abgrenzbare und unwandelbare ›Rassetypen‹ gebe es nicht, vielmehr gehe eine ›Rasse‹ unmerklich in die andere über. Blumenbach war ein scharfer Kritiker der von seinem Fachkollegen Samuel Thomas von Soemmering vertretenen Ansicht, dass die ›Neger‹ eine den Europäern unterlegene ›Menschenrasse‹ darstellten. Auch der Argumentation seines Göttinger Kollegen Christoph

Zeit – wie auch die Deutschen – noch als Zuwanderergruppe erkennbar und nicht in die von protestantischen Angloamerikanern dominierte junge Nation integriert. Im Kontext der ›Critical Whiteness Studies‹ wird darauf verwiesen, dass die Iren sich ihren Status als ›Weiße‹ durch Abgrenzung gegenüber den ›Schwarzen‹ erst erkämpfen mussten (vgl. Ignatiev 1995). In der kulturellen Wertschätzung der Amerikaner rangierten unter den Iren nur noch die ›Schwarzen‹ und die Indianer, die allerdings in den Indianerkriegen schon weitgehend nach Westen, in die ›Weißen‹ noch weitgehend unbekannten Regionen jenseits des Mississippi, vertrieben worden waren. Begegnungen mit ›native Americans‹ waren in den östlichen Landesteilen, die der Herzog bereiste, eher selten. Fanden sie aber statt, so unterblieb fast nie ein Hinweis auf die hässliche Physiognomie indianischer Frauen (vgl. Reise 1828: 1. Theil: 122f., 125). Entsprachen einige dann doch – wider Erwarten – den ›weißen‹, europäisch-aristokratischen Schönheitsnormen, so schmälerte »ihre braune Farbe« den positiven Gesamteindruck (ebd.: 131).

Auch auf die unter Indianern weitverbreitete Trunksucht wird im Reisebericht wiederholt Bezug genommen, ohne allerdings die Verantwortlichkeit des ›weißen‹ Mannes für die zunehmende Korrumpierbarkeit der Indianer durch Alkohol zu thematisieren. In dieser Hinsicht zeigte der Herzog keinerlei Problembewusstsein. Im Gegenteil: Bei einem Zusammentreffen mit Creek-Indianern spendierte er ihnen Whiskey, um sie zur Aufführung eines Kriegstanzes zu bewegen. Als einige ältere Indianer daran Anstoß nahmen, dass ihre jüngeren Gefährten sich auf diese Weise vor ›Weißen‹ produzierten, wurden sie mit Whiskey zum Schweigen gebracht (vgl. ebd., 2. Theil: 27).

Von indianischer ›Kultur‹ war bei Begegnungen mit *lebenden* Indianern nicht die Rede, diese wurde vorzugsweise in naturgeschichtlichen bzw. völkerkundlichen Museen vermutet und dort aufgesucht. Im American Museum in New York erregten beispielsweise eine Mumie, Waffen und Kleidungsstücke der Indianer das Interesse des Herzogs (vgl. ebd., 1. Theil: 191). In Philadelphia war es »das Gerippe eines Osage-Indianers«, in einem Atemzug erwähnt mit sogenannten »Monstrositäten«, z.B. einer »Kuh mit 6 Beinen, von welchen 2 aus dem Rücken gewachsen sind« (ebd.: 220). Im anatomischen Kabinett der Universität von Pennsylvania fanden mehrere indianische Schädel sowie das Skelett eines Creek-Indianers Bernhards Aufmerksamkeit (ebd.: 246). Alltags- und Kultgegenstände der indianischen Völker wurden mit einer Neugierde bestaunt, »die man dem Kuriosum zu schenken gewillt ist«; was hingegen fehlte, war ein tiefer gehendes

Meiners, der sich für die Beibehaltung der Sklaverei aussprach und als Rechtfertigung die ›Rassenunterschiede‹ bemühte, widersprach Blumenbach vehement (vgl. Dougherty 1990; Schiebinger 1993).

Interesse, um »Funktion und kultische Bedeutung solcher Gegenstände aus dem Zusammenhang des sozialen und kulturellen Lebens« indianischer Gesellschaften verstehen zu können (Bitterli 1976: 35).

Bereits während seines Aufenthaltes in New York war dem Herzog der Umgang der ›weißen‹ Amerikaner mit den freien ›Schwarzen‹ unangenehm aufgefallen, auch wenn die eigene Einstellung selbst nicht frei von Rassismen war. Erste Begegnungen mit ›Schwarzen‹ fanden in den Häusern der gebildeten Oberschicht statt, wo »Neger« und »Mulatten« den größten Teil des Dienstbotenpersonals stellten. ›Weiße‹ Dienstboten waren zumeist Iren oder Irinnen, denn »die Amerikaner«, wusste der Herzog zu berichten, hätten »eine große Abneigung gegen das Dienen« (Reise 1828, 1. Theil: 200).[9] ›Schwarze‹ und ›Mulatten‹ gehörten zumeist als Handwerker den »untersten Volksclassen« an (ebd.). Dass in New York Schulen für ›schwarze‹ Kinder eingerichtet wurden, fand Herzog Bernhard zwar begrüßenswert, für wirklich bildungsfähig scheint er sie jedoch nicht gehalten zu haben, denn mit einigem Erstaunen hielt er im Tagebuch fest, dass »diese kleinen, affenartigen Geschöpfe [...] mitunter recht gut lernen« (ebd.).

Als aktivem Militär fiel Herzog Bernhard auf, dass die freien ›Schwarzen‹ in den Nordstaaten nicht in die Armee aufgenommen wurden, höchstens als »Tambours oder Musikanten, aber nie als Soldaten« geduldet würden. Nicht einmal ›Mischlinge‹ dürften Soldaten werden. Man habe in diesem Land »eine große Abneigung gegen diese Menschenrace, die fast wie die indischen Parias zu leben gezwungen« seien (ebd.). Der Vergleich der Lebensbedingungen der ›Schwarzen‹ mit denen der ›Unberührbaren‹ im indischen Kastensystem erweckt den Eindruck, als ginge es dem General um die gänzliche Aufhebung rassischer Diskriminierung in der Armee. Soweit ging das Gleichheitsbestreben unseres Reisenden jedoch nicht; keineswegs sollten sämtliche Unterschiede zwischen Angehörigen des Bürgertums, ›niederer Volksklassen‹ oder ›Rassen‹ eingeebnet werden. Dass die Armee der Vereinigten Staaten nur junge Männer aus dem oberen Bürgertum zu Offizieren ausbildete, fand Bernhards volle Zustimmung. Eine solche Maßregel sei in einem Land, das seine Soldaten ausschließlich aus den unteren Volksklassen rekrutiere, unumgänglich. Der Standesunterschied zwischen den Offizieren und den einfachen Soldaten diene der Aufrechterhaltung der Disziplin (vgl. ebd.: 275). Warum allerdings selbst im Fußvolk der Armee oder im Gefängnis (vgl. ebd.: 227) auf eine strikte Trennung von ›Weißen‹ und ›Schwarzen‹ geachtet wurde, entzog sich dem

9 | Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Studie von Silke Wehner-Franco, der zufolge der häusliche Dienst für die meisten Einwanderergruppen ein »Durchgangsberuf« war (Wehner-Franco 1994: 35).

Verständnis des Herzogs. Schließlich gehörten seiner Auffassung nach beide zu den ›niederen Volksklassen‹. Die entscheidende Differenzlinie war für ihn in diesem Zusammenhang nicht ›Rasse‹, sondern – allen Sympathiebekundungen für die ›niederen Volksklassen‹ zum Trotz – ›Klasse‹. Die Wahrnehmung von Klassenunterschieden ging historisch gesehen beim Europäer der Wahrnehmung von ›Rassen‹ voraus, darauf hat bereits der französische Mentalitätshistoriker Robert Muchembled hingewiesen. Der Blick auf exotisch ›Andere‹, auf Indianer und ›Schwarze‹, sei vorgeformt vom Blick auf die ›Anderen‹, die »geographisch nah, kulturell aber unendlich weit entfernt« lebten (Muchembled 1990: 139). Gemeint sind die städtischen Armen bzw. die ländlichen Unterschichten.

Sklavenhaltung und Sklavenhandel

Zur Institution der Sklaverei äußerte sich der Herzog zunächst auffallend zurückhaltend. In Baltimore und damit zum ersten Mal auf dem Boden eines Sklavenhalterstaats angekommen, findet sich im Tagebuch folgende Eintragung:

»Der Staat *Maryland* ist der erste, den ich betrat, in welchem die Sclaverei der Neger gesetzmäßig beibehalten worden ist. Weiter südlich herrscht sie überall. Ich aber bleibe bei dieser Tatsache stehen. Es kommt mir nicht zu, mich über diesen delicaten Gegenstand zu äußern. Auf meiner Reise habe ich jedoch von neuem die alte Erfahrung gemacht, daß man sehr leicht irrige Urtheile über Gegenstände fället, die man nicht genau kennet, nicht selbst gesehen und selbst geprüft hat.« (Reise 1828, 1. Theil: 251)

Das ›jedoch‹ in diesem Satz irritiert: Wird hier bereits angedeutet, dass die anfängliche Zurückhaltung keinen Bestand haben wird? Meinte der Herzog zu diesem Zeitpunkt noch kein Urteil fällen zu können? Je weiter die Reise in die Südstaaten führte, umso deutlicher wurden die Vorbehalte gegen die Sklaverei artikuliert. Im Vergleich mit Europa schien zu Beginn der Reise Amerika als die bessere der beiden Welten. Im weiteren Verlauf der Reise weicht diese positive Beurteilung amerikanischer Kultur- und Lebensverhältnisse zunehmend einer kritischen Distanz. In seiner begeisterten Schilderung amerikanischer Zustände und Zeitgenossen hatte der Herzog anfänglich so manchen spitzen Seitenhieb gegenüber dem ›alten Europa‹ untergebracht. Während eines Besuches in der indianischen Niederlassung Oneida glaubte er sich ins »civilisirte[] Europa« versetzt, »denn eine Menge Kinder lief neben dem Wagen her, um zu betteln, und dieses war mir, seit ich in den Vereinigten Staaten reisete,

noch nicht vorgekommen« (ebd.: 123). Auf der Reise durch Georgia deutet sich ein massiver Bruch in der Wahrnehmung und Bewertung amerikanischer Gesellschaftsverhältnisse an. Nachdem dem Herzog auffällig viele Branntweinschenken ins Auge gefallen waren, in denen die einheimische Bevölkerung »den 3. Weihnachtstag verjubelte[]«, äußerte er: »*Tout comme chez nous*, [...] und wähnte [sich] in europäischen Ländern« (ebd., 2. Theil: 25). Aber die Textpassage geht noch weiter und mündet in ein unerwartetes Lob europäischer Zustände:

»Wir bemerkten einen Herrn und eine Dame zu Pferde; die Pferde waren durchaus nicht bepackt: dennoch musste eine Negerin in bloßen Füßen nebenher laufen, und einen schweren Sack mit indischem Korne zum Futter für die Pferde auf dem Rücken schleppen! Da sah ich, daß ich mich nicht in Europa befand, und mit Freuden!« (Ebd., 2. Theil: 25)

Die »niederträchtige« Behandlung, welche die armen Neger erfahren« (ebd.: 104), empörte Bernhard zutiefst. In New Orleans, Louisiana, wurde er zum ersten Mal mit Erscheinungen des Sklavenhandels konfrontiert. Da der amerikanische Kongress die Einfuhr von Sklaven im Jahr 1808 unter Strafe gestellt hatte, wurde der ›Nachschub‹ an ›Menschenmaterial‹ nun gedeckt durch in Maryland und Virginia angelegte »Sclavenstutereien«, wie er voller Abscheu in seinem Tagebuch notierte (ebd.: 80). Das Ansinnen eines Plantagenbesitzers, ihm beim Einfangen eines entlaufenen Sklaven behilflich zu sein, wurde vehement zurückgewiesen, weil »der Neger mir durch sein munteres und gefälliges Wesen gefallen, während sein Herr und Peiniger mir in jedem Betracht äußerst widerwärtig erschien« (ebd.: 62f.). Die Parteinahme für den entflohenen Sklaven ist unübersehbar, aber seine Charakterisierung als munter und gefällig deutet darauf hin, dass ihm Züge eines unmündigen Kindes zugeschrieben werden.

›Rasse‹ und Geschlecht

Obwohl Herzog Bernhard in New Orleans auf Schritt und Tritt mit der ›Rassenfrage‹ konfrontiert wurde, fühlte er sich in dieser Stadt, dem ›amerikanischen Orient‹ (vgl. Möllers 2005: 57), ausgesprochen wohl. Hier blieb er insgesamt neun Wochen, länger als in jeder anderen amerikanischen Stadt, und berichtete ausführlich über das rege gesellschaftliche Leben. Einladungen zu zahlreichen »Subcriptionsbälle[n]« (Reise 1828, 2. Theil: 74) erfolgten, und die ›weißen‹ kreolischen Damen[10] fand der Herzog wi-

10 | Als Kreolen bzw. Kreolinnen bezeichnete man in Louisiana die im

der Erwarten wohlerzogen, liebenswürdig und außerordentlich elegant. Anscheinend hatte man in der feinen Gesellschaft des Nordens über die dürftige Bildung der Kreolinnen, die nur aus Tanz und Musik bestehen sollte, kräftig gelästert, denn Herzog Bernhard nahm die Südstaaten-Damen ausdrücklich in Schutz und platzierte erneut einen gut gezielten Seitenhieb auf die »steifen Prüden« der Yankees, die es für »indecent halten zu walzen« (ebd.). Sehr bald machte der Herzog aber die Entdeckung, dass die ebenfalls äußerst elegant gekleideten Herren nicht lange auf diesen ›Subcriptionsbällen‹ verweilten. Das eigentliche Ziel ihrer abendlichen Vergnügungen war ein Besuch auf einen der zahlreichen »Quaterons«-Bälle, »wo sie sich besser amüsiren und nicht zu geniren brauchen« (ebd.). Damit hatte der deutsche Adelige ein Thema gefunden, das ihn während seines gesamten Aufenthaltes in der Stadt beschäftigen sollte: die ›Quateronne‹ als das eigentliche Opfer amerikanischer Rassenpolitik.

Zunächst einmal wurde den Daheimgebliebenen ausführlich erklärt, was ein ›Quateron‹ bzw. eine ›Quateronne‹ ist, nämlich »das Kind einer Mestize und eines weißen Vaters, so wie hinwiederum eine Mestize das Kind einer Mullatin [sic!] ist« (ebd.: 78). Die ›Quateronnes‹ seien an ihrer Hautfarbe nicht zu erkennen. Sie seien »fast ganz weiß«, ja, manche ›Quateronne‹ habe »eine weißere Haut als manche stolze Creolin« (ebd.). Unter Kreolinnen bzw. Kreolen verstand Bernhard demnach nur den ›weißen‹ kreolischen Bevölkerungsanteil. Die ›Quarteronnes‹ seien nun aber keine Sklavinnen, sondern Freie, aber aufgrund ihrer ›schwarzen‹ Abstammung seien sie den größten Vorurteilen ausgesetzt. Infolge der ›one-drop-rule‹, die alle zu ›Negern‹ erklärte, die nur einen Tropfen ›afrikanisches Blut‹ in sich trugen, galten sie in der amerikanischen Gesellschaft als ›Schwarze‹ (vgl. Möllers 2005: 58). Heiraten zwischen ›Weißen‹ und ›Farbigen‹ waren nach den Gesetzen des Staates Louisiana verboten. Da aber, fuhr der Herzog fort, die ›Quarteronnes‹ ihrerseits selbst über eine Art rassistischen Hochmut verfügten und »mit Verachtung auf die Neger und Mulatten hinabsehen, und sich mit denselben nicht vermischen wollen«, so bleibe ihnen nichts übrig, als »sogenannte Freundinnen der Weißen zu werden.« Dieses gewohnheitsrechtlich akzeptierte System der ›plaçage‹, bei dem der

Lande geborenen Nachfahren von spanischen und französischen Eltern. Zunächst von Franzosen besiedelt, gehörte Louisiana von 1763 an zu Spanien. Im Jahr 1800 wurde es für drei Jahre wiederum französisch. 1803 von Napoleon für 15 Millionen Dollar an die USA verkauft, wurde Louisiana im Jahr 1812 als 18. Staat in die amerikanische Union aufgenommen. Zur kreolischen Gesellschaft gehörten auch die ›Rassenmischlinge‹, die sogenannten ›free people of color‹. Unter französischer und spanischer Herrschaft hatten sie eine Art wohlhabende Mittelschicht gebildet (vgl. Möllers 2005: 57ff.).

›weiße‹ Mann seiner ›plaçée‹ und eventuellen Kindern einen Hausstand einrichtete, wurde »[...] sogar von Würdenträgern der katholischen Kirche gebilligt« (Möllers 2005: 61). Die ›Quarteronnes‹ führten, so wusste der Herzog zu berichten, den Familiennamen ihrer ›Freunde‹, und da sie ein solches Verhältnis als Ehe betrachteten, hielten sie »diese Verbindung mit viel mehr Treue, als manche in der Kirche getraute Dame« (Reise 1828, 2. Theil: 78f.). An den ›weißen‹ Kreolinnen, die einige Seiten zuvor noch als reizende, in ihren Umgangsformen als ausgesprochen angenehme Gesellschafterinnen beschrieben worden waren, ließ Bernhard jetzt kein ›gutes Haar‹ mehr. Die ›weißen‹ Damen »hegen und affectiren [...] die stärkste Abneigung gegen die Quarteronnes« (ebd.: 78), obwohl manche dieser Mädchen »eine viel sorgfältigere Erziehung genossen« hätten als manche ›weiße‹ Frau. Sie verhielten »sich gewöhnlich mit mehr Anstand und Sittlichkeit, als diese, und machen ihre Freunde oft viel glücklicher, als die weißen Damen ihre Eheherren. Und doch sprechen die weißen Damen stets mit der größten Verachtung und selbst mit Erbitterung von diesen unglücklichen und unterdrückten Geschöpfen« (ebd.: 79). An dieser Stelle der Beschreibung angekommen, kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass sich der Herzog über die gesellschaftliche Diskriminierung der ›free women of color‹ nur deswegen so echauffiert, weil sie ›weißen‹ europäischen Schönheitsnormen, gepaart mit einem Schuss Exotik, entsprachen. In seiner Schilderung erscheinen die ›Quarteronnes‹ als arme unschuldige Opfer, aber nicht so sehr als Opfer des amerikanischen ›Rassensystems‹, sondern des Neides, der Missgunst ihrer ›weißen‹ Konkurrentinnen. Stärker als jemals zuvor auf seiner Reise zog der Herzog in Zweifel, dass Amerika das Land sei, in dem die bürgerlichen Gleichheitsforderungen realisiert worden seien. In den »vielgepriesenen freien Staaten der liberalen Union« redeten die ›weißen‹ Frauen stolzer und verächtlicher über die ›Quateronnes‹, als es sich der europäische Adel jemals über »seine Nebenmenschen« (ebd.) angemaßt habe. In Europa begegne man diesen Mädchen weitaus vorurteilsfreier. Daher schickten »reiche Väter in diesem Lande ihre Töchter dieser Art nach Frankreich«, und dort fänden die Mädchen »mit ihrer guten Erziehung und ihrem Vermögen keine Schwierigkeit, sich auf eine legitime Weise zu placiren« (ebd.).

Bei genauer Lesart enthält der ausführlich zitierte Abschnitt aus dem Reisetagebuch über die Diskriminierung der ›Quarteronnes‹ zwei bezeichnende Leerstellen: Zum einen betonte der Herzog ausdrücklich, dass die ›Quarteronnes‹ die Verbindung, die sie mit einem ›weißen‹ Mann eingingen, als Ehe betrachteten und ihrem ›Freund‹ die eheliche Treue hielten. Aber galt dieses Treueversprechen auch für die ›weißen‹ Männer, die mit einer ›free women of color‹ eine Verbindung eingingen? Oder betrachteten sie das Verhältnis eher als eine Art morganatische Ehe, neben der durch-

aus noch eine rechtmäßig angetraute ›weiße‹ Ehefrau Platz hatte? Dem Herzog dürfte eine solche ›Ehe zur linken Hand‹ wohl bekannt gewesen sein, war sie doch im europäischen Hochadel die übliche Form einer Lebensgemeinschaft, wenn einer der beiden Partner – in der Regel die Frau – von niedrigerem Stand, d.h. nicht ebenbürtig war. Zum anderen wird in der Reisebeschreibung fast völlig ausgeblendet, dass es in New Orleans auch ›Quaterons‹, d.h. ›free men of color‹, gab. Erwähnt wird, dass zu den ›Quateron-Bällen‹ »nur farbige *Damen* zugelassen«, und »die Männer dieser Casten [...], versteht sich, durch die weißen Herren, ausgeschlossen« wurden (ebd.). Über die gesellschaftliche Stellung der ›free men of color‹ erfahren wir nichts,[11] außer, dass sich die ›weißen‹ Herren die unliebsame Konkurrenz um die Gunst der ›Quarteronnes‹ vom Leibe halten. Die Interpretation, dass der Herzog hier den interessierten Standpunkt seiner ›weißen‹ Geschlechtsgenossen, d.h. eine Art ›Herrenmoral‹ vertritt, liegt nahe.

Fazit

Auffällig ist, dass der europäische Reisende – obwohl ein Gegner der Sklaverei – keine Vision entwickelte, wie die freien ›Schwarzen‹ in die amerikanische Nation integriert werden könnten. Auch in den Nordstaaten, in denen die Sklaverei zumeist schon abgeschafft worden war, wurde darüber nicht diskutiert – jedenfalls nicht in Gegenwart des Herzogs. Selbst das Siedlungsprojekt Nashoba der schottischen Sozialreformerin Frances Wright (1795-1852), in der Nähe von Memphis in Tennessee gelegen, ursprünglich als ›multi-ethnische‹ Kooperative‹ von Sklaven, freien ›Schwarzen‹ und ›Weißen‹ angelegt, in dem die Sklaven schrittweise auf die Freiheit vorbereitet werden sollten, sah keine Integration der ›Schwarzen‹ in die amerikanische Nation vor. Nach dem Scheitern des Projekts im Jahr 1830 wurden die ›Schwarzen‹ umgehend nach Haiti ausgesiedelt (vgl. Elliot 1939: 141ff.; Waterman 1967: 93ff.). Dieses Projekt und seine Begründerin war in den Augen der meisten Zeitgenossen einfach lächerlich, und auch der Herzog hatte dafür nur Hohn und Spott übrig (vgl. Reise 1828, 1. Theil: 89; 2. Theil: 114f.). Die amerikanische Nation wurde als ›weiße‹

11 | Nina Möllers vertritt in Anlehnung an Kimberly Hangers die Auffassung, der Mangel an ›weißen‹ Frauen und ›free men of color‹ habe Verbindungen zwischen ›weißen‹ Männern und den ›Quadroons‹ befördert, aber wie es zu einem Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern innerhalb der ›free people of color‹-Bevölkerung kam, machen ihre Ausführungen leider nicht deutlich (vgl. Möllers 2005: 60).

Nation imaginiert, aus der bestimmte Bevölkerungsgruppen ausgegrenzt waren. Neben den Iren, die sich ihren Status als ›weiße‹ Amerikaner erst noch erkämpfen mussten, blieben sowohl die versklavten wie auch die freien ›Schwarzen‹ ausgeschlossen. Die Indianer, denen Herzog Bernhard auf seiner Reise begegnete, gehörten ebenfalls nicht der amerikanischen, sondern indigenen Nationen an (Creek, Seneca, Semiolen etc.). Bei den ›Schwarzen‹ wurde nicht nach geographischer Herkunft differenziert, was aber auch einige Schwierigkeiten aufgeworfen hätte, da man bei importierten Sklavinnen und Sklaven strikt darauf geachtet hatte, Familien- bzw. ›Stammes'mitglieder zu trennen. Die Bezeichnung ›Neger‹ scheint, wie Londa Schiebinger für die Naturforscher des 18. Jahrhunderts festgestellt hat, »[...] für einen universellen schwarzen Körper [zu stehen], der ohne Rücksicht auf kulturelles Erbe, Region und sogar Geschlecht alle afrikanischen Völker einschloß« (Schiebinger 1995: 175).

Am Schluss der Reise überwogen bei Herzog Bernhard, der mit so viel Zuversicht und Begeisterung in das ›Land der unbegrenzten Möglichkeiten‹ eingereist war, Zweifel, und er fühlte sich von anderen Europäern in seiner Einschätzung bestärkt. Ein junger aus Paris stammender Rechtsanwalt, der seiner liberalen Ansichten wegen in Frankreich in Schwierigkeiten geraten und über Haiti in die Vereinigten Staaten ausgewandert war, habe ihm gestanden, »dass er ganz und gar von seinen schönen liberalen Träumen geheilt sei, seitdem er Republiken in der Nähe gesehen habe« (Reise 1828, 2. Theil: 82). Bernhards zunehmend kritische Haltung verweist auf seine kulturelle Positionierung als Europäer, der seine Vorstellungen von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit nicht realisiert sah. Als aufrechter Streiter für Demokratie und universelle Menschenrechte sollte Bernhard, Herzog von Sachsen-Weimar-Eisenach indes nicht in die Geschichte eingehen. Nach Europa zurückgekehrt, blieb er im aktiven Militärdienst, und er beschloss seine militärische Laufbahn als Oberbefehlshaber der niederländisch-ostindischen Kolonialtruppen in Java (vgl. Starklof 1866: 183ff.). Seine Sympathiebekundungen für die ›schwarze‹ versklavte Bevölkerung Nordamerikas entsprang wohl doch ›nur‹ einem Gefühl von Mitleid. Die generelle Aufhebung struktureller Ungleichheit von Menschen, die als ›rassisch Fremde‹ empfunden wurden, war damit nicht intendiert.

Literatur

Quellen

Lancaster, Joseph (1808): Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in einer Schule, Duisburg/Essen: Bädeker und Kürzel.

Reise Sr. Hoheit des Herzogs Bernhard zu Sachsen-Weimar-Eisenach durch Nord-Amerika in den Jahren 1825 und 1826 (1828). Hg. von Heinrich Luden, 2 Theile, Weimar: Wilhelm Hoffmann.

Toqueville, Alexis de ([1835/1840] 1956): Über die Demokratie in Amerika. Eingeleitet und hg. von J.P. Mayer. Vorwort von Carl J. Burckhardt, Frankfurt a.M./Hamburg: Fischer Bücherei.

Forschungsliteratur

Bernhard, Herzog von Sachsen-Weimar (1967), in: Allgemeine Deutsche Biographie. Hg. durch die Historische Commission bei der Königl. Akademie der Wissenschaften. Bd. 2, Neudruck der Auflage von 1875. Berlin: Duncker & Humblot.

Bitterli, Urs (1976): Die ›Wilden‹ und die ›Zivilisierten‹. Die europäisch-überseeische Begegnung, München: Beck.

Dougherty, Frank W.P. (1990): Christoph Meiners und Johann Friedrich Blumenbach im Streit um den Begriff der Menschenrasse, in: Mann, Gunter/Dumont, Franz (Hg.): Die Natur des Menschen. Probleme der Physischen Anthropologie und Rassenkunde (1750-1850), Stuttgart/New York: Gustav Fischer Verlag, S. 89-111.

Elliot, Helen (1939): Frances Wright's Experiment with Negro Emancipation, in: Indiana Magazine of History 35, S. 141-157.

Ignatiev, Noel (1995): How the Irish Became White, New York: Routledge.

Kleinau, Elke (1987): Die freie Frau. Soziale Utopien des frühen 19. Jahrhunderts, Düsseldorf: Schwann.

Leibetseder, Mathis (2004): Die Kavalierstour. Adelige Erziehungsreisen im 17. und 18. Jahrhundert, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Maurer, Michael (2008): Nationalkulturen und Kulturaustausch, in: Maurer, Michael: Kulturgeschichte. Eine Einführung, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, S. 283-297.

Möllers, Nina (2005): »Heavens's Last, Worst Gift to White Men« – Die ›rassengemischte‹ Frau im New Orleans des 19. Jahrhunderts, in: Ethnizität und Geschlecht. (Post-)koloniale Verhandlungen in Geschichte, Kunst und Medien. Hg. vom Graduiertenkolleg Identität und Differenz, Köln: Böhlau, S. 57-75.

Muchembled, Robert (1990): Die Erfindung des modernen Menschen. Gefühlsdifferenzierung und kollektive Verhaltensweisen im Zeitalter des Absolutismus, Reinbek: Rowohlt.

Schiebinger, Londa (1993): Anatomie der Differenz. »Rasse« und Geschlecht in der Naturwissenschaft des 18. Jahrhunderts, in: Feministische Studien 11, H. 1: Deutscher Studienverlag, S. 48-64.

Schiebinger, Londa (1995): Am Busen der Natur. Erkenntnis und Geschlecht in den Anfängen der Wissenschaft, Stuttgart: Klett.

Schriewer, Jürgen/Caruso, Marcelo (Hg.) (2005): Nationalerziehung und Universalmethode. Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag.

Stannek, Antje (2001): Telemachs Brüder. Die höfische Bildungsreise des 17. Jahrhunderts, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Starklof, R. (1865/1866): Das Leben des Herzogs Bernhard von Sachsen-Weimar-Eisenach, 2 Bde.: Gotha: E.F. Thienemann.

Watermann, William Randall (1967): Frances Wright, New York: AMS Press, Inc.

Wehner-Franco, Silke (1994): Deutsche Dienstmädchen in Amerika 1850-1914, Münster/New York: Waxmann.

Institutionelle Vernetzungen und Kulturtransfer

Lehrer und Lehrerinnen an Schulen von deutschsprachigen Einwanderern in den USA (1840-1918)

Juliane Jacobi

Die kulturelle Identität der deutschsprachigen Einwanderer in den USA ist ein Thema, das in den Vereinigten Staaten von Amerika und in Deutschland bereits intensiv erforscht wurde, lange bevor das theoretische Konzept der Transkulturalität entstanden ist. Meine eigene historische Fallstudie zu den Schulen für die Kinder von deutschen Einwanderern im ländlichen Wisconsin zwischen 1840 und 1900 erschien 1988, die wesentlichen Archivarbeiten fanden 1979/80 und 1983 statt (vgl. Jacobi-Dittrich 1988). Zu Beginn meiner Arbeit stand die Frauen- und Geschlechterforschung in Deutschland in ihren Anfängen. Die Ergebnisse dieser Studie sollen geschärft durch die Linse ›kultureller Transfer- und Geschlechterdimensionen‹ betrachtet werden und der bildungsgeschichtlichen Dimension von Migration aus Deutschland in die Vereinigten Staaten in Amerika im 19. Jahrhundert eine neue Facette hinzufügen.

Da in der deutschen historischen Bildungsforschung die Thematik ›Migration‹ vor dreißig Jahren so gut wie nicht präsent war, musste das theoretische Modell für eine schulgeschichtliche Untersuchung in Auseinandersetzung mit der historischen transatlantischen Migrationsforschung entwickelt werden. Dafür konnte auf Ansätze der historischen Migrationsforschung in den Vereinigten Staaten zurückgegriffen werden, die auch in der deutschen historischen Migrationsforschung rezipiert worden waren. Die Erklärungsmuster für kulturelle Transferprozesse waren durch die Stichworte ›Assimilation‹ – was aber bereits als etwas veraltet galt – und ›Akkulturation‹ gekennzeichnet. In den achtziger Jahren begannen Migrationsforscher über den ›Einfluss‹ der deutschen Einwanderer auf die amerikanische Kultur respektive über ›gegenseitige Einflüsse auf das Er-

ziehungssystem‹ im weitesten Sinn, zu reflektieren (vgl. Conzen 2001: 8-11). Die historische Bildungsforschung reagierte auf diese Entwicklung mit verschiedenen Tagungen, deren Ergebnisse in den neunziger Jahren publiziert wurden (vgl. Geitz/Heideking/Herbst 1995; Depaepe/Heideking/Herbst 1997).

Den Schwerpunkt meiner Untersuchung bildeten die ländlichen Elementarschulen für die Kinder deutscher Einwanderer im Staat Wisconsin zwischen 1847 und 1900. Mit Elementarschulen sind einklassige Schulen gemeint, die, ähnlich wie die Landschulen in Deutschland, einem wenig elaborierten Lehrplan folgten, in dessen Zentrum die Vermittlung der ›three Rs‹ (reading, ›riting‹, ›rithmetik‹) stand. An den Lehrerinnen und Lehrern dieser Schulen lassen sich Prozesse des Transfers kultureller Muster unter dem Aspekt der Geschlechterordnung gut beobachten.

Als Quellen wurden staatliche Akten der Schuladministration und Schulstatistik, Zensusdaten und persönliche Nachlässe von Schulverwaltern und anderen Personen, die sich mit Schulfragen beschäftigt haben, zugrunde gelegt. Hinzugezogen wurden außerdem ein großer Bestand an Korrespondenzen und unpublizierten Memoiren, der in der State Historical Society of Wisconsin archiviert ist,[1] gedruckte Memoiren, die deutsch- und die englischsprachige Presse, Jahresberichte von weiterführenden Schulen sowie Akten der Frauenkongregationen, ergänzt durch Angaben auf deren aktuellen Websites.[2] Einzelfallstudien von verschiedenen Elementarschulen auf der Basis von lokalen Schulakten und Pfarrarchiven ergänzten das Bild.

Für diesen Beitrag interessieren zum einen die Schule im Kontext von Sprache und Religion als konstituierende Faktoren von kultureller Identität, zum anderen die Wahrnehmung der Geschlechterordnung im Spiegel der Selbstäußerungen der Einwanderer und schließlich die Verschränkung von Geschlecht, Sprache und Religion im Raum der Schule.

---

1 | Seit meiner Studie ist von diesen Beständen vieles publiziert worden. Vgl. die Publikationsliste unter www.Auswandererbriefe.de und die Publikationen des Max-Kade-Instituts an der University of Wisconsin – Madison. Vor allem die Forschungen zur transkulturellen Bedeutung von Sprache sind weit fortgeschritten (vgl. zuletzt Tepeli/Salmons/Purnell 2008).

2 | Bis in die neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts war es äußerst schwierig, prosopographische Daten zu den Kongregationen zu erheben, da das Selbstverständnis der frommen Frauen und die Rolle, die ihnen die klerikale Hierarchie zugedacht hatte, Personen für sekundär hielt. Heute finden sich auf den Websites der Gemeinschaften kurze Darstellungen ihrer Geschichte, Porträts der Gründerinnen und relevante Daten zum Gründungsprozess.

Die Schule im Kontext von Sprache, Religion und kultureller Identität

Das pädagogische Dilemma vieler deutschsprachiger Einwanderer und Einwanderinnen brachte Carl Schurz 1867 in einem Brief zum Ausdruck:

»[...] dass hier in Amerika, vielleicht mit Ausnahme einzelner Fälle in den großen Städten, die Kinder gebildeter Deutscher gegen ihre Eltern sonderbar kontrastieren. Der deutsche Geist schwächt ab. Wird die Erziehung deutsch gehalten, und alle Berührung mit dem Amerikanertum vermieden, so wird ein stupides ›Pennsylvania Deutschtum‹[3] daraus. Geschieht das nicht, so schlagen die Wellen des Amerikanertums bald über der zweiten Generation zusammen.« (Schurz 1912: 19)

Um zu prüfen, ob Schurz' Analyse zutrifft bzw. auf welche Entwicklungen der Autor mit diesem Urteil reagiert, müssen zunächst einige Randbedingungen der deutschen Auswanderung im ländlichen Wisconsin skizziert werden. Die deutschen Einwanderer und Einwanderinnen verließen ihre Heimat in ihrer Mehrzahl in Form der so genannten Kettenauswanderung und siedelten entsprechend in der Form der Clusterbildung. Sie bildeten auf dem Lande eine sozial homogenere Gruppe als in den Städten, jedoch gelten für die kulturelle Identität beider Gruppen ähnliche Merkmale.[4] Wenn man die Kultur der deutschen Einwanderer im Rahmen des Assimilationsparadigmas interpretiert, so stellte diese Gruppe zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht nur in Wisconsin die am weitesten assimilierte Einwanderergruppe dar, die gleichzeitig die komplexeste Separatkultur geschaffen hatte. Es handelte sich um eine Separatkultur, die sich in Printmedien, Schulen, Vereinen und ethnisch definierten Religionsgemeinschaften organisierte. Nach dem Ersten Weltkrieg war diese Separatkultur so gut wie vollständig verschwunden, sieht man von gewissen folkloristischen Spuren ab, die sich bis heute finden lassen (vgl. Conzen 1980). Als zentrale Indikatoren für den kulturellen Transfer gelten bei dieser Analyse Sprache und Religion. Gleichzeitig wird durch diese Feststellung die Frage

3 | Pennsylvanian Dutch bezeichnet die Gruppe deutscher Einwanderer, die überwiegend in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts nach Pennsylvania eingewandert sind. Sie standen in dem Ruf, besonders hinterwäldlerisch zu sein.

4 | Unübertroffen sind immer noch Kathleen Neils Conzens Studien zu den Einwanderern in Wisconsin, deren Ergebnis zusammengefasst ist im Artikel »Germans« in der Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups (vgl. Conzen 1980).

aufgeworfen, ob diese Separatkultur nicht als Beitrag zu einer Pluralisierung kollektiver Identitätsmuster in transkulturellen Räumen interpretiert werden kann.

Die Einwanderer und Einwanderinnen kamen aus europäischen Regionen, in denen die sechs- bis achtjährige Schulpflicht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts üblich war. Der mehrjährige Besuch mindestens einer Elementarschule gehörte zur kulturellen Praxis fast aller sozialen Schichten und stellte also eine Selbstverständlichkeit dar. Infolgedessen zeigten die Siedler und Siedlerinnen aus dem deutschsprachigen Raum eine hohe Bereitschaft, sich um den Schulbesuch ihrer Kinder zu kümmern.

Zwei Grundtypen von Elementarschulen wurden von den Kindern dieser Einwandererfamilien besucht: Pfarrschulen (parochial schools), die entweder von katholischen oder von lutherischen Kirchengemeinden getragen wurden, oder von der Kommune mit staatlicher Unterstützung getragene öffentliche Schulen (public schools). Nach Schurz' Urteil fielen die Erziehungserfolge der Pfarrschulen unter die Kategorie ›stupides Pennsylvania Deutschtum‹, die öffentlichen Schulen hingegen trügen dazu bei, den deutschen Geist abzuschwächen. Ob dem wirklich so war oder ob öffentliche Schulen und Pfarrschulen für einen bestimmten Zeitraum nicht neue transkulturelle Räume schufen, soll im Folgenden geklärt werden.

In Wisconsins öffentlichen Schulen in homogen besiedelten Schulbezirken bestand zwischen 1840 und 1890 der Konsens, dass die Schule entweder zweisprachig oder auf Englisch abzuhalten sei. In vielen dieser ländlichen einklassigen öffentlichen Schulen wurde unabhängig von allen gesetzlichen Regelungen Unterricht in zwei Sprachen abgehalten. Die deutschsprachigen Einwandererfamilien wählten verschiedene Wege, um eine zweisprachige Bildung ihrer Kinder zu gewährleisten. Vorherrschend war in den ersten fünfzig Jahren die Praxis einer Aufteilung nach Jahreszeiten, in Winterschule (fünf bis sechs Monate) und Sommerschule (zwei bis drei Monate). Der Unterricht in den lutherischen Pfarrschulen verstand sich in dieser Zeit häufig eher als Ergänzungsunterricht in Deutsch und Religion, vor allem, wenn ein öffentliches Schulangebot vorhanden war. Daraus ergab sich die Praxis, die englischsprachige öffentliche Schule im Winter und die lutherischen Pfarrschule im Sommer zu besuchen. Eine andere Form zum Erhalt der Zweisprachigkeit findet sich in der Lösung, die Kinder zuerst für einige Jahre in die englischsprachige öffentliche Schule zu schicken und sie dann die letzten zwei Jahre bis zur Konfirmation eine lutherische Pfarrschule besuchen zu lassen (vgl. Balthasar H. Meyer [1866-1944] Papers SHSW).

Die Geschichte der katholischen Pfarrschulen und ihrer Klientel war anders gelagert. Hier verfolgte die katholische Kirche das Interesse, allen katholischen Kindern den Besuch der vom anglo-amerikanischen Pro-

testantismus geprägten ›public schools‹ zu ersparen. Um der kulturell-sprachlichen Diversität der Mitglieder ihrer Gemeinden Rechnung zu tragen, holten die katholischen Kirchenführer Kongregationen aus den Herkunftsländern der Einwanderergemeinden ins Land bzw. förderten ethnisch homogene Neugründungen. Im Fokus der bildungspolitischen Aktivitäten des katholischen Klerus stand nicht die Sprachenfrage, sondern die religiöse Orientierung der Einwandererkinder, die auch in Europa die katholische Schulpolitik im 19. Jahrhundert bestimmte.

Die Geschichte der Pfarrschulen beider Konfessionen erfuhr in den 1890er Jahren eine Wendung. Seit den sechziger Jahren versuchte der Gesetzgeber mithilfe der Schulgesetzgebung nicht nur eine stärkere Normierung der Lehrpläne und der Lehrerbildung zu erreichen, sondern auch den nicht englischsprachigen Unterricht zurückzudrängen. Ihren vorläufigen Höhepunkt fand diese Politik in der Auseinandersetzung um ein äußerst aggressives Gesetz zur Durchsetzung der ›public schools‹, das in den neunziger Jahren den Ausbau der Pfarrschulen beider Konfessionen beförderte. Das Gesetz besagte unter anderem, dass Englisch für alle Schulen, die als Ersatzschulen anerkannt werden wollten, verpflichtende Unterrichtssprache sei. Es forderte als Dauer des Schuljahres mindestens acht Monate, eine Zeitspanne, der die ländlichen Pfarrschulen kaum entsprechen konnten. Am härtesten traf die Bestimmung, dass auch der Religionsunterricht auf Englisch gehalten werden musste (vgl. Hunt 1971). Man kann überspitzt sagen, dass das ausgebaute kirchliche Elementarschulwesen Wisconsins erst durch diese politische Zuspitzung um 1890 den entscheidenden Schub erhielt. Die Pfarrschulen wurden selbst zu einem transkulturellen Raum, geprägt durch eine ethnisch gefärbte religiöse Tradierung bei Übernahme der englischen Sprache.

Geschlecht und kulturelle Identität

Sowohl private Dokumente als auch öffentliche Stimmen von Einwanderern belegen, dass Differenzlinien zwischen dem ›Eigenen‹ und ›Fremden‹ im Sinne eines ›Othering‹ (vgl. Fabian 1995) von deutschen Einwanderern konstruiert wurden. Die Geschlechterordnung in der angloamerikanischen Kultur bot Anlass für die Konstruktion des ›Anderen‹. In privaten Briefen vermittelten die männlichen Einwanderer den in Deutschland zurückgebliebenen Verwandten oder Freunden, dass dem weiblichen Geschlecht in der kulturell dominanten Gruppe der englischstämmigen Amerikaner in einer ihnen als fremd und unangemessen erscheinenden Weise begegnet wurde. Gestützt wird dieser subjektive Eindruck durch die objektiv sehr viel besseren Chancen junger Mädchen und Frauen auf dem

US-amerikanischen Arbeitsmarkt ebenso wie durch deren Möglichkeiten sich zu verheiraten. Diese Wahrnehmung eines hohen Status von Frauen bei den ›Yankees‹ wurde nicht allein durch sozialstrukturelle Unterschiede zwischen Herkunfts- und Einwanderungsland hervorgerufen, sondern auch durch bei den deutschen Einwanderern virulente Stereotype von Geschlecht und Nation bestimmt. Besonders greifbar sind diese Stereotype in Äußerungen der Gruppe der gebildeten, liberalen ›Deutsch-Amerikaner‹, zu denen auch der eingangs zitierte Carl Schurz gehörte. Das hängt sicher damit zusammen, dass diese Gruppe besonders artikuliert, d.h. kulturell sicht- und hörbar war. Aus einer Vielzahl misogyner Äußerungen in der deutschsprachigen Lokalzeitung von Sauk City, einer überwiegend deutsch besiedelten Kleinstadt ca. sechzig Meilen nördlich der Hauptstadt Madison, sei nur ein Beispiel zitiert:

»Seht jene Mädchen, halb ausgewachsen, aber geputzt, als fordern sie die Welt heraus; vom Waschen, Kochen, Nähen und Sticken wissen sie nichts. Ebenso wenig vom Frühaufstehen und noch weniger vom Denken. Redet sie einmal auf Deutsch an, wie vornehm sie in Englisch zurückschnattern werden. Sie sind freilich nicht schuld, sondern ihre Eltern und Erzieher. Solche Mädchen denken nur daran, wie sie ihre Beaux (Bohs) fangen können und verwenden alle Sorgfalt nur auf das Äußere, aber desto weniger auf das Innere«. (Pionier am Wisconsin, 12. März 1861)

In dem zitierten Artikel, der der deutschen Sprache als wichtigstem Kulturgut der Einwanderer gewidmet ist, werden Frauen und Mädchen für schuldig befunden, dass die deutsche Sprache nicht mehr im gebührenden Umfang gepflegt werde. Für den Autor geht mit diesem Kulturverfall ein allgemeiner Verlust weiblicher Tugend Hand in Hand. ›Äußeres‹ (= englische Oberflächlichkeit) steht gegen ›Inneres‹ (= deutsche Tiefgründigkeit). Letztere basiere auf ›weiblichen Beschäftigungen‹ und den bürgerlichen Tugenden, die seit dem 18. Jahrhundert der deutschen Hausfrau ihre ›Würde‹ gaben. Selbst das frühe Aufstehen steht in, wenn auch nur syntaktischem, Zusammenhang mit dem Denken. So verschränken sich die nationalen mit den misogynen Stereotypen auf eine Weise, die man bereits als einen Abgrenzungs*komplex* bezeichnen kann.

Wie sich die Verschränkungen von nationaler Herkunft, Religion und Geschlecht im Raum der Schule in den von deutschen Einwanderern geprägten Kommunen gestalteten, soll nun am Beispiel von Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen ländlicher Regionen beleuchtet werden. Dazu werden sowohl die diskursive Ebene als auch die Handlungsmöglichkeiten der Akteure und Akteurinnen in den Blick genommen.

Das Geschlecht und die Religion der ›schoolteacher‹

In den hier untersuchten Schulen unterrichteten zwischen 1840 und 1900 vier verschiedene ›Typen‹ von Lehrern und Lehrerinnen (vgl. Jacobi 1995):

1. Männer, die zur eher säkular orientierten liberalen Einwandergruppe gehörten, vertraten den Typus des deutsch-amerikanischen ›Volkserziehers‹, der als Repräsentant des Staates in einer republikanischen, nicht konfessionell gebundenen öffentlichen Schule unterrichtete.
2. Eine weitere Gruppe von Lehrkräften bildeten die säkularen, kaum ausgebildeten, meist sehr jungen Frauen, die in den öffentlichen Schulen unterrichteten.
3. Religiös orientiert waren die Männer der lutherischen Kirchen, die im Lehrerberuf eine Verbindung von Elementarunterricht und religiöser Erziehung suchten. Diese Verbindung war ihnen durch das Amt des Kantors und Lehrers im Herkunftsland vertraut, das seit der Reformation in den lutherischen Territorien Deutschlands als kirchliches Amt etabliert war.
4. In den katholischen Schulen auf dem Lande unterrichteten Frauen aus religiösen Frauengemeinschaften. Die vereinzelten männlichen Lehrer, die als Kantoren von der Kirchengemeinde angestellt waren, verschwanden nach 1860 gänzlich und werden deshalb nicht gesondert betrachtet.

Die Sprecher der liberalen Auswanderer im Umkreis der so genannten 48er-Auswanderung vertraten ein von den US-amerikanischen Schulvorstellungen durchaus abweichendes Konzept von öffentlicher Schule: Religiös waren sie ›freigeistig‹ orientiert (vgl. Goldberg 1982), und die Aufrechterhaltung einer sprachlich definierten kulturellen Identität als Deutsch-Amerikaner war für sie eine Selbstverständlichkeit. Sie waren Vertreter einer Volksschule, die im Vergleich zum amerikanischen öffentlichen Schulsystem sehr viel besser ausgebaut war (vgl. Nipperdey 1968). Ende der sechziger Jahre wurde von dieser Gruppe auf nationaler Ebene der ›Deutsch-Amerikanische Lehrerverein‹ gegründet, der sich zum Ziel gesetzt hatte, ein deutsch-amerikanisches Lehrerseminar für die gesamten Vereinigten Staaten von Amerika zu etablieren. Die 1851 in Milwaukee von einem deutschen 1848er-Flüchtling gegründete private höhere ›Engelmannsche Schule‹ bewarb sich erfolgreich um den Status einer Musterschule für das neu zu gründende Lehrerseminar, das 1878 seine Arbeit aufnahm. Die Gruppe der demokratischen Immigranten, die Deutschland nach 1848 aus politischen Gründen verlassen hatte, verfolgte ein ambitioniertes schulpolitisches Programm, das sich nur mithilfe einer städti-

schen mittelständischen deutschsprachigen Klientel realisieren ließ und dessen Erfolg auf dem um 1850 noch sehr niedrigen Niveau sowohl der städtischen öffentlichen Schulen als auch der Pfarrschulen basierte. Das Seminar verstand sich bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts als »national, liberal, modern und wissenschaftlich« (Festausschuss 1901: 22). Bis zu diesem Zeitpunkt wurde zwar das Prinzip der Zweisprachigkeit in den allgemeinbildenden öffentlichen Schulen für die Kinder deutscher Einwanderer noch vertreten, allerdings befanden sich sowohl die ›Engelmannsche Schule‹ als auch das Lehrerseminar als bilinguale Einrichtungen bereits im Niedergang (vgl. Goldberg 1995). Die tatsächliche Funktion des Seminars in einer Zeit, in der von einer Normierung höherer Bildung in den Vereinigten Staaten von Amerika noch nicht die Rede sein konnte, deckte sich nur begrenzt mit der ursprünglichen Zielsetzung der Gründer. Das Seminar bildete in den ersten fünfundzwanzig Jahren seines Bestehens seine überwiegend männliche Klientel nicht unbedingt zu Lehrern aus. Es teilte insofern die institutionelle Schwäche vieler US-amerikanischer Einrichtungen jener Epoche, die eine Hochschulausbildung anboten. Weder war die Professionalisierung des Berufs des Elementarschullehrers in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch war der Normierungsprozess in den Hochschuleinrichtungen abgeschlossen (vgl. Jacobi-Dittrich 1988: 185-187). Kaum einer der Studierenden beendete den vierjährigen Kurs, und nur die Hälfte derjenigen, die nach drei Jahren das Seminar verließen, trat eine Lehrerstelle an, dies allerdings auch nicht in den ländlichen Elementarschulen, sondern in städtischen Schulen. Ein Drittel dieser ›Absolventen‹ waren Frauen. Wer in Wisconsins Schulsystem eintreten wollte, besuchte im Anschluss an das dreijährige Studium oft noch den Abschlussjahrgang einer ›Normal School‹, um sich auf das staatliche Lehrerexamen vorzubereiten (vgl. Goldberg 1995: 177f.; Jacobi-Dittrich 1988: 200f.). Der ›Volkserzieher‹ als Elementarschullehrer war eine Figur aus dem Arsenal des demokratischen Deutschlands, dort geprägt durch die Professionalisierungsbestrebungen, namentlich den Aufbau der seminaristischen Ausbildung zwischen 1815 und 1848 und die Entwicklung der Unterrichtswissenschaft. Das Niveau der ländlichen Elementarschulen in den Vereinigten Staaten bot Lehrern mit dieser Qualifikation kaum adäquate Wirkungsmöglichkeiten. Auch in den Städten mit starker deutscher Einwanderung ging der Besuch zweisprachiger Schulen, die Lehrer, wie sie das Lehrerseminar in Milwaukee ausbildete, anstellten, im Verlauf der letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts bereits zurück (vgl. Goldberg 1990).

Unter geschlechtergeschichtlicher Perspektive erschließen sich weitere Facetten der pädagogischen Überzeugungen dieser Gruppierung. Die säkularen Deutsch-Amerikaner taten sich schwer mit der Anstellung von

Lehrerinnen, wie der folgende Auszug aus einer Ansprache an Siedler in Chelsea, Wisconsin dokumentiert:

»Für dasselbe Geld, was jetzt unsere Schulbehörde an eine angloamerikanische, irische oder kanadisch-französische Schoolmam von oft sehr zweifelhaftem Wissen und sonstigem Werte bezahlen, könnten wir recht gut deutschamerikanische Lehrer mit denjenigen Kenntnissen erhalten und was solche Kräfte gerade in jungen aufstrebenden Gemeinden, [...] wert wären, darüber braucht man gar kein Wort zu verlieren. Lehrer, die recht gerne in unsere Wildnis kämen, gibt es genug, und mit solchen Lehrern wäre unseren Kindern und uns sicher besser gedient als mit Lehrerinnen, die ihren Lehrerberuf nur als eine Gastvorstellung oder Gelegenheit betrachten, auf eine mehr oder weniger bequeme Weise etliche Monate im Jahre Geld zu verdienen, mit dem sie dann die übrige Zeit im Jahre, der Himmel allein weiß wo, ihre Mußestunden angenehm verbringen können. Auch soll die öffentliche Schule keine Versorgungsanstalt für die Nichten und Basen von Schulvorstandsmitgliedern sein. Wir Deutschen betrachten die Schule als etwas anderes, Bessres.« (Address to the Pioneers of Chelsea SHSW)

Die Ermahnungen des Redners aus Chelsea wurden beispielsweise in Honey Creek, einer Gemeinde, deren ›school-board‹ sich über Jahrzehnte fast ausschließlich aus deutschstämmigen, nicht religiös gebundenen Farmern zusammensetzte, nicht vernommen. Seit Mitte der 1860er Jahre stellte man dort junge Mädchen zwischen 15 und 20 Jahren ein (vgl. Black Hawk School Records SHSW). Damit folgte die Gemeinde dem allgemeinen Trend in der Einstellungspraxis durch die ›school-boards‹, die in den USA im Laufe des 19. Jahrhunderts eine deutliche Verschiebung von Lehrern zu Lehrerinnen erfuhr (vgl. Herbst 1989: 109-139). Angestellt wurden in Honey Creek aber nicht nur »Nichten und Basen«, wie der Redner in Chelsea beklagte, sondern sogar die Töchter der ortsansässigen Familien oder von Familien der angrenzenden townships. Die angegebenen Gründe für die Einstellungspraxis wechselten. Mal fanden die Verantwortlichen im ›school-board‹ keine männlichen Lehrer, mal entschieden sie sich für die Einstellung der jungen Frauen, weil deren Gehalt wesentlich niedriger war. Die Ausbildung war bis in die achtziger Jahre nicht reguliert. Die überwiegende Zahl der jungen Mädchen unterrichtete nur für wenige Jahre, um sich dann entweder weiterzubilden, einer anderen Tätigkeit nachzugehen oder sich zu verheiraten. Einzelne Lehrerinnen finden sich *nach* ihrer Tätigkeit unter den Absolventinnen des Deutsch-Amerikanischen Lehrerseminars in Milwaukee. In den Verhandlungen des ›school-boards‹ dieser Siedlergemeinde war die Sprachenfrage zwischen 1855 und 1890 nie strittig. Im Winter wurde für fünf bis sechs Monate englischsprachige

Schule abgehalten, im Sommer unterrichtete man zwei bis drei Monate auf Deutsch. Durch die Anstellung von Lehrerinnen entfernten sich gewählte Repräsentanten dieser Einwanderergemeinden von der schulischen Einstellungspraxis ihrer Herkunftsländer und gestalteten den schulischen Raum analog zur amerikanischen Umwelt.[5] Denn während in den USA bereits 1890 65 Prozent der Lehrer in den öffentlichen Schulen Frauen waren, erreichte der Frauenanteil an der Volksschullehrerschaft im größten Staat im Deutschen Reich, in Preußen, nur 12 Prozent (vgl. Jacobi-Dittrich 1986: 157).

Auf lange Sicht erfolgreicher als am Deutsch-Amerikanischen Lehrerseminar in Milwaukee wurden Lehrer an der 1860 gegründeten lutherischen ›North Western University‹ in Watertown, Wisconsin, ausgebildet. Diese ursprünglich am deutschen Gymnasium orientierte höhere Schule entwickelte sich nach dem Aufwind, den die Pfarrschulen in den neunziger Jahren bekamen, zu einem College, in dem neben dem Pfarrernachwuchs auch der Lehrernachwuchs der Wisconsin Synode studierte. Bei der Wisconsin Synode handelt es sich um eine der beiden, die lutherischen Einwandergemeinden prägenden Kirchen. Auch in der ›North Western University‹ stand zunächst der Erhalt der Zweisprachigkeit auf dem Programm. Das Amtsverständnis der religiös sehr konservativen, evangelikalen Kirche bedeutete, dass nur Männer in den Pfarrschulen unterrichten konnten. Da die lutherischen Synoden der deutschen Einwanderer seit den 1880er Jahren keine Lehrer mehr aus Deutschland anstellen wollten, ergab sich ein erheblicher Lehrerbedarf in den Pfarrschulen. Ob diese Entscheidung im Zusammenhang mit der Sprachenfrage stand, ist nicht zweifelsfrei geklärt. Eine Rolle spielte sicherlich, dass der Unterricht in Englisch stattfinden musste, wenn die kirchlichen mit den öffentlichen Schulen konkurrieren wollten. Diesen Unterricht konnten nur im Lande ausgebildete Lehrer gewährleisten. Die wiederholten Anläufe in den 1880er Jahren, auch Mädchen in ›North Western‹ zum Studium zuzulassen, fanden eher widerwillig statt; offensichtlich zwang ein temporärer Mangel an Bewerbern dazu. Parallel zum Ausbau des Pfarrschulwesens, der infolge der

5 | Die Einstellung von Lehrerinnen im Volksschulwesen in den protestantischen Regionen des Deutschen Reiches verlief im Vergleich zu anderen europäischen Ländern und zu den USA äußerst schleppend. Sie war auch nicht Angelegenheit der Kommunen. Ausschließlich in katholischen Regionen wurden in den Staaten des Deutschen Reiches Frauen in nennenswertem Umfang eingestellt. In den USA hingegen war es seit den 1850er Jahren zunehmend die Regel, dass Frauen in den ländlichen Elementarschulen, oft ohne die notwendigen Examina, eingestellt wurden (vgl. Albisetti 1993: 28-53; Herbst 1989: 109-139).

deutlichen Frontstellung der lutherischen Kirchen gegen die öffentlichen Schulen nach 1889 stattfand, wurden Mädchen explizit vom Besuch der ›North Western University‹ ausgeschlossen. Dies zeigt, dass die kulturelle Differenz zur Umgebung nun auch durch die Geschlechterordnung in der Schule gesichert werden sollte.

Die lutherischen Pfarrschulen wurden über einen sehr langen Zeitraum von männlichen Lehrkräften dominiert, die sich in der Tradition der lutherischen Kantoren (oder Küster) sahen. Erst nach 1930 stellten die Gemeinden in größerem Umfang Frauen ein, und es dauerte bis 1980, bis die beiden im Mittleren Westen dominanten lutherischen Synoden die Unterscheidung zwischen Lehrern, die einen ›Ruf‹ (call) bekamen, und ›angestellten‹ (hired) Lehrerinnen aufhoben (vgl. Jacobi 1995: 122; Goldberg 1999: 367-373). Im Raum des lutherischen Pfarrschulwesens entwickelte sich also für einige Jahrzehnte eine in Abgrenzung zur Umgebung erstaunliche Stabilität der Geschlechterordnung, die aus dem Herkunftsland übertragen wurde. Insofern bildeten diese Schulen einen transkulturell geprägten Raum, der wesentlich länger durch die Geschlechterordnung der Herkunftskultur als durch die Sprachenfrage geprägt war.

Wie sah es im katholischen Pfarrschulwesen aus?

Der Unterricht in katholischen Pfarrschulen wurde seit den sechziger Jahren überall in den Vereinigten Staaten von Amerika, auf dem Lande wie auch in der Stadt, von Frauengemeinschaften getragen (vgl. Ewens 1978). In Wisconsin war das nicht anders. Hier gab es drei Frauengemeinschaften, die in den Schulen der Pfarrgemeinden der deutschen Einwanderer tätig waren. In zwei Fällen handelte es sich um Neugründungen von Franziskanerinnen und Dominikanerinnen (des dritten Ordens), in einem Fall um eine Ausgründung einer europäischen Kongregation (vgl. Jacobi 1995: 122).[6]

1850 gründete Oberin Mary Friess das Mutterhaus der ›Armen Schulschwestern‹ in Milwaukee, eine Ausgründung der 1833 in Bayern gegründeten Kongregation der ›Armen Schulschwestern von unserer Lieben Frau‹ (vgl. Ewens 1981: 124). Schon 1862 errichteten Maria Benedicta Bauer und Maria Thomasina Ginker aus dem Heilig Kreuz Kloster der Dominikanerinnen in Regensburg eine Niederlassung in Racine, Wisconsin (vgl. www.racinedominicans.org/pages/history.cfm). 1874 zogen drei junge Frauen

6 | Als »Drittorden« oder Tertiarinnen werden bei den im Spätmittelalter gegründeten Orden solche Gemeinschaften bezeichnet, deren Mitglieder nicht in Klausur leben. Europäische Gemeinschaften gründeten als Ableger neue Gemeinschaften, die jedoch dem Mutterhaus verbunden blieben. Zur Geschichte des weiblichen katholischen Ordenswesens in Deutschland im 19. Jahrhundert siehe Meiwes 2000, zu den kirchenrechtlichen Aspekten S. 54- 63.

aus Einwandererfamilien, Emma Franziska Hoell (Mother Alexia), Paulina Schmid (Mother Alfonsia) und Helena (Sister Clara) zusammen und bildeten die Gemeinschaft der ›School Sisters of St. Francis‹, die seit 1887 ihr Mutterhaus ebenfalls in Milwaukee hatte (vgl. www.sssf.org/german/germ-aboutHeritage.shtml). Gemeinsames Ziel der drei Kongregationen war die Ausbildung und Aussendung von Lehrerinnen in Schulen für die deutschsprachigen Einwanderer.[7] Während die Frauenkongregationen in den Ländern des Deutschen Reichs im Elementarschulwesen fast nur Mädchen unterrichteten, wurden von ihnen in den Vereinigten Staaten von Amerika Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet (vgl. Stolze 1995; Jacobi 1995: 125). Insofern veränderte sich das Geschlechterverhältnis im Raum der Schule. Das katholische Pfarrschulwesen in den USA war dasjenige, das am stärksten von Frauen geprägt war – ein Befund, der die Frage der Bindung von Geschlechterarrangements an Religion noch einmal auf dringlichere Weise stellt, denn ein im katholischen Europa sehr starkes Muster der Lehrerrekrutierung wurde vom katholischen Klerus auch in den Raum der amerikanischen Schule übernommen. Ein Beschluss des 3. Konzils von Baltimore von 1886 spricht eine deutliche Sprache: Die Pfarrer sind zur Errichtung von Pfarrschulen in den Gemeinden verpflichtet, und die Eltern ihrerseits sind dazu verpflichtet, die Kinder in diese Schulen zu schicken. Einen Dispens von dieser Regel kann nur der Bischof auf der Basis von ›ausreichenden‹ Gründen erteilen. Gleichzeitig wurde eine Verbesserung der Qualität der Schulen gefordert und die Notwendigkeit beschworen, den Unterricht möglichst kostenlos zu erteilen.[8] Letzteres diente dazu, mit den öffentlichen Schulen konkurrenzfähig zu bleiben. Die finanzielle Entlastung wurde nicht zuletzt durch die Unterrichtstätigkeit von Frauengemeinschaften gewährleistet. Es fanden sich also Personen, die sich dieser Aufgabe widmeten und denen es gelang, ein machtvolles Instrument im Raum der Schulen zum Erhalt der kulturellen, in diesem

7 | Auf die Bedeutung des Kulturkampfs in Preußen und die mit ihm erzwungene Auswanderung aller Schwestern, die weiterhin unterrichten wollten, sei in diesem Zusammenhang nur verwiesen (vgl. Meiwes 2000: 288-310).

8 | »Title vi, Of the Education of Catholic Youth, treats of (i) Catholic schools, especially parochial, viz., of their absolute necessity and the obligation of pastors to establish them. Parents must send their children to such schools unless the bishop should judge the reason for sending them elsewhere to be sufficient. Ways and means are also considered for making the parochial schools more efficient. It is desirable that these schools be free. (ii) Every effort must be made to have suitable schools of higher education for Catholic youth.« (Catholic Encyclopedia www.newadvent.org/cathen [Zugriff vom 18.07.2008])

Fall vor allem der religiösen Identität unter den katholischen Einwanderern zu entwickeln (vgl. Doerries 1986: 238-274).

Fazit: Transkulturelle Räume in der Schule

Das Nebeneinander von vier verschiedenen Personengruppen, die in den Schulen der deutschen Einwanderer unterrichteten, lässt sich bildungshistorisch unter verschiedenen Gesichtspunkten interpretieren. Im Zentrum stand bisher die Perspektive der Akteure, die sich folgendermaßen zusammenfassen lässt:

Aus der am weitesten säkularisierten Gruppe der Einwanderer gingen scharfe Verteidiger einer nationalen ›deutschen‹ Tradition hervor. Sowohl in der Lehrerbildung als auch in ihren Bemühungen um den Erhalt eines männlich dominierten Lehrkörpers im öffentlichen Schulwesen gelang es diesen Akteuren jedoch nicht, längerfristig eigene transkulturelle Räume im Schulwesen zu schaffen. Einen zentralen Stellenwert für die Pluralisierung der kulturellen Muster spielte die Religion. Sie bildete eine motivationale Ressource für die katholischen Schulschwestern. Für sie war die nationale Identität ein deutlich nachgeordnetes Motiv. Für die Lehrer an den lutherischen Pfarrschulen stellte die Religion, zunächst eng an die Sprache gebunden, nicht nur eine motivationale, sondern auch eine identitätsstiftende Ressource in Abgrenzung zur nicht-lutherischen, nicht-deutschen Umwelt dar. Die amerikanische Gesellschaft ließ also verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu und damit Raum für verschiedene kulturelle Muster und mit ihnen verschränkte Geschlechterarrangements.

Die Gründe dafür lassen sich aus der Perspektive der Akteure nur erschließen, wenn institutionelle Aspekte mit berücksichtigt werden. Als zentral für Handlungsmöglichkeiten und Handlungsweisen erwies sich immer wieder die Frage nach der Trägerschaft der Schulen. Trugen die ›politische‹ Gemeinde oder die Kirchengemeinde die Schule? Und was bedeutete das jeweils für die Entwicklung der Lehrerschaft an den Schulen? Die amerikanische Verfassung und Gesetzgebung bot den deutschen Einwanderern und Einwanderinnen und ihren Repräsentanten im Mittleren Westen im Schulwesen Gestaltungsmöglichkeiten, die sie gemäß ihrer Bindung an die unterschiedlichen Herkunftstraditionen unterschiedlich zu nutzen wussten. Insofern kann trotz der eindeutigen Annäherung aller Schulen für die Einwandererkinder in der Sprachenfrage, die seit den 1890er Jahren stattfand und die endgültig am Ende des Zweiten Weltkrieges zum Verschwinden des Deutschen als Unterrichtssprache in allen Schulformen führte, nicht einfach von Assimilation oder Akkulturation der deutschen Immigranten und Immigrantinnen gesprochen werden.

Vielmehr trugen sie gerade durch die Etablierung des kirchlich gebundenen Separatschulwesens aktiv zur Pluralisierung der amerikanischen Gesellschaft bei, die weitreichende Folgen für die amerikanische Schulgeschichte bis ins 21. Jahrhundert gehabt haben.

Literatur

Abkürzungen

GiW	Germans in Wisconsin
SHSW	State Historical Society of Wisconsin
Ms Coll	Manuscript Collection

Quellen

Address to the Pioneers of Chelsea and Greenwood Township of Taylor County for the Purpose of Organizing a German School Association, GiW, Box 4, SHSW, Ms Coll.

Balthasar H. Meyer (1866-1944) Papers 1877, SHSW; Ms Coll. »Recollection for his children«, Box 8.

Black Hawk School Records 1868-1955, Town of Troy School District SHSW Archives, Ms Coll, dort Town of Honey Creek an Troy, Joint District Nr. 1, School Record 1855-1890.

Festausschuss des Jubiläums der Engelmannschen Schule (Hg.) (1901): Geschichte der Deutsch-Englischen Akademie des Nationalen Deutsch-Amerikanischen Lehrerseminars und des Turnlehrerseminars des Nordamerikanischen Turnerbundes.

Pionier am Wisconsin, 12. März 1861, SHSW.

Schurz, Carl (1912): Lebenserinnerungen Bd. 3, Briefe und Lebensabriß, Berlin: Reimer.

Forschungsliteratur

Albisetti, James C. (1993): Deutsche Lehrerinnen des 19. Jahrhunderts im internationalen Vergleich, in: Jacobi, Juliane (Hg.): Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich, Köln/Wien: Böhlau, S. 29-54.

Conzen, Kathleen Neils (2001): »Phantom Landscapes of Colonization: Germans in the Making of a Pluralist America«, in: Trommler, Frank/Shore, Elliot (Hg.): The German-American Encounter: Conflict and

Cooperation between Two Cultures, 1800-2000, New York: Berghahn Books, S. 7-21.

Conzen, Kathleen Neils (1980): Germans, in: Thernstrom, Stephen (Hg.): Harvard Encyclopaedia of American Ethnic Groups, Cambridge Mass.: Harvard University Press, S. 405-425.

Depaepe, Marc/Heideking, Jürgen/Herbst, Jürgen (1997): Mutual Influences on Education: Germany and the United States from World War I to the Cold War, in: Paedagogica Historica 33, S. 69-97.

Diefenthaler, John (1984): »Lutheran Schools in America«, in: Carper, James C./Hunt, Thomas C. (Hg.): Religious Schooling in America. Historical Insights and Contemporary Concern, Birmingham, Ala.: Religious Education Press.

Doerries, Reinhard R. (1986): Iren und Deutsche in der Neuen Welt. Akkulturationsprozesse in der amerikanischen Gesellschaft im späten 19. Jahrhundert, Stuttgart: Steiner.

Ewens, Mary O.P. (1981): The Leadership of Nuns in Immigrant Catholicism, in: Ruether, Rosemary Radford/Keller, Rosemary Skinner (Hg.): Women and Religion in America, Bd. 1, San Francisco, Harper and Row, S. 101-149.

Fabian, Johannes (1995): Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben, in: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, 2. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 335-354.

Geitz, Henry/Heideking, Jürgen/Herbst, Jürgen (Hg.) (1995): German Influences on Education in the United States of America to 1917, Cambridge: University of Cambridge Press.

Goldberg, Bettina (1982): Deutsch-Amerikanische Freidenker in Milwaukee, 1877-1890. Organisation und gesellschaftliche Orientierung, unveröffentlichte Magisterarbeit: Bochum.

Goldberg, Bettina (1989): The German language in Milwaukee's grade schools: 1850 – 1920; the case of the catholic schools, Berlin: John-F.-Kennedy-Institut für Nordamerikastudien, Working paper 17 (Abt. Geschichte).

Goldberg, Bettina (1990): »Our Fathers' Faith, our Children's Language«. Cultural Change in Milwaukee's German Evangelical Lutheran Parishes of the Missouri Synod, 1850-1930, Berlin: John-F.-Kennedy-Institut für Nordamerikastudien, Working paper 26 (Abt. Geschichte).

Goldberg, Bettina (1995): The German-English Academy, the National German-American Teachers' Seminary, and the Public School System of Milwaukee, Wisconsin 1851-1919, in: Geitz/Heideking/Herbst, S. 177-192.

Goldberg, Bettina (1999): Evangelisch-lutherische Schulen in den USA, in: Scheilke, Christoph Th./Schreiner, Martin (Hg.): Handbuch Evangelische Schulen, Gütersloh: Gütersloher Verlagsanstalt, S. 367-373.

Herbst, Jürgen (1989): And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalization in American Culture, Madison: University of Wisconsin Press, S. 109-139.

Hunt, Thomas L. (1971): Catholic Educational Policy and the Decline of Protestant Influence in Wisconsin's Schools during the Late Nineteenth Century, Ph.D. thesis, University of Wisconsin, Madison: Ann Arbor University Microfilms.

Jacobi, Juliane (1995): Schoolmam, Volkserzieher, Kantor and Schulschwester: German Teachers among Immigrants during the Second Half of the Nineteenth Century, in: Geitz/Heideking/Herbst, S. 115-128.

Jacobi-Dittrich, Juliane (1988): »Deutsche« Schulen im mittleren Westen der Vereinigten Staaten von Amerika (1840-1900), München: Minerva Publikation.

Meiwes, Relinde (2000): »Arbeiterinnen des Herren.« Katholische Frauenkongregationen im 19. Jahrhundert, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Nipperdey, Thomas (1968): Volksschule und Revolution im Vormärz, in: Kluxen, Kurt/Mommsen, Wolfgang J. (Hg.): Politische Ideologien und nationalstaatliche Ordnung. Studien zur Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Festschrift für Theodor Schieder, München/Wien: Oldenbourg, S. 117-142.

Stolze, Barbara (1995): Ausbildung und Berufstätigkeit von Volksschullehrerinnen in Westfalen 1832-1926, Pfaffenweiler: Centaurus.

Tepeli, Dilara/Salmons, Joseph/Purnell, Thomas (2008): Was bleibt bestehen? Der deutsche Einfluss auf das Amerikanische, in: Raab, Josef/Wirrer, Jan (Hg): Die deutsche Präsenz in den USA/The German presence in the U.S.A., Berlin/Münster: LIT, S. 595-613.

Internetquellen

www.newadent.org/cathen/ (Zugriff vom 18.07.2008).

www.racinedominicans.org/pages/history.cfm (Zugriff vom 18.07.2008).

www.ssnd.org/External/pg_history.htm (Zugriff vom 18.07.2008).

www.sssf.org/german/germ-aboutHeritage.shtml (Zugriff vom 18.07.2008).

Die amerikanische Referenz der republikanischen Grundschule Frankreichs: Kulturtransfer auf Weltausstellungen im 19. Jahrhundert

Klaus Dittrich

1. Einleitung

›Laïque, gratuit, obligatoire‹ – Weltlich, unentgeltlich, obligatorisch: Mit diesen Worten wurde das in Frankreich ab den 1880er Jahren eingeführte Grundschulsystem sowohl von den Zeitgenossen als auch von der Forschung prägnant beschrieben. Die Reformen, welche dieses System etablierten, zogen sich über mehrere Jahre hin und lassen sich anhand der Gesetzgebung ablesen. Zu den wichtigsten Zäsuren zählen gewiss die Unentgeltlichkeit, welche am 16. Juni 1881 eingeführt wurde, sowie das Gesetz vom 28. März 1882 über die Schulpflicht und Laizität. Diese Initiativen wurden während der Amtszeit von Bildungsminister Jules Ferry verabschiedet (vgl. Mayeur 1981: 523-547). Selbstverständlich wurde die republikanische Grundschule nicht ›ex nihilo‹ geschaffen. Sie ist in der politischen Konjunktur der Dritten Republik verankert und im Zusammenhang mit der Machtübernahme durch antiklerikale Kräfte zu verorten. Eine kontrovers geführte Debatte ging ihr voraus. Es ist inzwischen gut erforscht, welche – vom Ministerium abgesehen – die wichtigsten Vertreter der republikanischen Schule waren. Beispielsweise hatten bürgergesellschaftliche Vereinigungen wie die ›Ligue de l'enseignement‹ einen starken Anteil an ihrer Forcierung (vgl. Martin 1992). Freimaurer spielten eine gewisse Rolle (vgl. Delahaye 2006). Protestantische Netzwerke wurden von Historikern aufgedeckt (vgl. Cabanel 2003). Bisherige Studien untersuchten die schulpolitischen Debatten somit in ihrem nationalen Kontext. Dass die repu-

blikanische Schule auch Resultat eines Kulturtransfers amerikanischer bildungspolitischer Modelle war, vernachlässigt die bisherige Forschung noch. Ein Großteil der Transferleistungen fand dabei im Rahmen von Weltausstellungen statt. Diesem Kulturtransfer soll im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden. In einem ersten Teil werden allgemeine Fragen zum Ansatz des Kulturtransfers und zur Darstellung des Grundschulwesens auf den Weltausstellungen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts angesprochen. Im zweiten Teil werden die spezifischen Mechanismen des Transfers bildungspolitischer Vorstellungen von den Vereinigten Staaten nach Frankreich im Rahmen der Expositionen von 1867 bis 1878 aufgezeigt. Schließlich untersucht der dritte Teil anhand des Berichts Ferdinand Buissons von der ›Centennial Exhibition‹ in Philadelphia die ideologischen Grundlagen des französischen Interesses am Schulwesen der USA.

2. Weltausstellungen und Kulturtransfer

Kulturtransfer – Versuch einer Annäherung

Die Transferforschung hat in den letzten Jahren deutliche Fortschritte gemacht und das Blickfeld der Geschichtswissenschaft erweitert. Historiker nahmen klassischerweise eine nationale Perspektive ein. Sie untersuchten fast ausschließlich, wie bestimmte Kulturtechniken innerhalb eines gegebenen Territoriums diachron tradiert wurden. Seit einiger Zeit erleben wir eine historiographische Konjunktur neuen Zuschnitts. Historiker interessieren sich vermehrt dafür, was über die Grenzen der Territorien hinweg geschieht. Dies ist die Konjunktur der transnationalen Geschichte. Es wird nicht mehr nur erforscht, wie Kulturtechniken sich innerhalb eines Territoriums entwickelten, sondern auch, wann und wie sie über Grenzen hinweg vermittelt wurden.

Dem an transnationalen Phänomenen interessierten Historiker stehen mehrere Ansätze zur Verfügung, diese Grenzüberschreitung zu untersuchen. Einer davon ist der Kulturtransfer, ein Ansatz, der ab Mitte der 1980er Jahre zunächst von der Pariser Forschergruppe um Michel Espagne und Michael Werner entwickelt und im deutsch-französischen Rahmen erprobt wurde (vgl. Espagne/Werner 1988). Schließlich etablierte sich die Universität Leipzig als ein Zentrum der Transferforschung, wo intensiv Forschungen zu den Austauschbeziehungen zwischen Sachsen und Frankreich vorangebracht wurden und diese in eine breite Theoriediskussion zur Forcierung transnationaler Geschichte eingebettet waren.

Ein Kulturtransfer ist eine Aneignungsleistung historischer Akteure. Matthias Middell unterscheidet vier Stufen der Aneignung: die Defizitiden-

tifizierung, die Auswahl des Kontextes für die (rhetorische und materielle) Aneignung, die Vermittlung und Übersetzung sowie die Lokalisierung der zu integrierenden kulturellen Elemente (vgl. Middell 2007). Es ist also von einem bestimmten territorial verorteten Kontext auszugehen, in dem eine Defiziterfahrung oder Problemlage herrscht. Im Zuge einer kreativen Offensive suchen die Akteure dieses Kontextes nach Lösungsansätzen. Diese finden sie gewiss teilweise durch die Reaktualisierung ausgewählter Aspekte der lokalen Vergangenheit, aber in der Regel schauen sie auch über etwaige Grenzen hinaus in andere Kontexte.[1] Haben die Akteure für sie relevante Modelle lokalisiert, folgt eine Phase intensiver Vermittlungsarbeit. Es werden soziale Kontakte geknüpft, es kommt zu Übersetzungs- und Aneignungsprozessen. Die bisher ›fremden‹ Elemente sind fortan integraler Bestandteil der Identität der Akteure des Transfers.

Die Transferforschung geht grundsätzlich von den Akteuren des Aufnahmekontextes aus und betont damit ausdrücklich ihre Handlungshoheit. Auf diese Weise setzt sich der Ansatz des Kulturtransfers von solchen ab, die auf der Ausstrahlungskraft des Entlehnungskontextes beharren und diffusionistischen Modellen verhaftet bleiben. Aus der Sicht der Transferforschung verbleiben entsprechende Ansätze auf einem zu hohen Abstraktionsniveau und verstehen es nicht, die grenzüberschreitenden Phänomene adäquat und detailgetreu zu beschreiben.

Transfer von Bildungspolitik im Rahmen von Weltausstellungen

Auf welche Weise trugen Weltausstellungen zu Transferprozessen im Bildungswesen bei? Weltausstellungen waren eine der wenigen globalen Institutionen des 19. Jahrhunderts. Die ›Great Exhibition of the Works of Industry of All Nations‹ läutete 1851 in London die Epoche der Weltausstellungen ein (vgl. Fuchs 2000; Greenhalgh 1989; Schroeder-Gudehus 1992). Alle nachfolgenden Ausstellungen orientierten sich mehr oder weniger an diesem Original. Nach einer vorläufigen Konkurrenzsituation zwischen London und Paris als wiederholte Austragungsorte internationaler Ausstellungen, wurden bald auch die USA zu einem Hauptausrichter der ›world's fairs‹, wie sie dort genannt werden. In der französischen Hauptstadt wurde in der Regel alle elf Jahre eine ›Exposition universelle‹ abgehalten. Die großen Weltausstellungen waren in gewisser Weise nur die Spitze eines Eisberges, denn das Ausstellungswesen erlebte in allen sich industrialisierenden

1 | Jürgen Schriewer systematisiert diese beiden Aspekte als zeitliche und räumliche Externalisierungen (vgl. Schriewer 2004).

Ländern eine profunde Konjunktur. Kleinere und spezialisierte Ausstellungen fanden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zahlreich statt.

Diese enzyklopädischen Schauen setzten auch das Bildungsthema in Szene. Maßgeblich ist hier das Jahr 1867, denn für die zu diesem Zeitpunkt in Paris stattfindende ›Exposition universelle‹ wurde eine zusätzliche Gruppe in die Klassifikation eingeführt, welche den »moralischen und materiellen Aspekten zur Verbesserung der Lage der Bevölkerung« gewidmet war. Innerhalb dieser Gruppe gab es jeweils eine Klasse für Kinder- und Erwachsenenbildung. Auf den folgenden Weltausstellungen differenzierte sich der Bildungsanteil weiter aus. Schon in Wien 1873 wurde der Bildung eine gesamte Gruppe zuerkannt, mit Unterklassen für den Primär-, Sekundär- und Hochschulbereich. Auf späteren Ausstellungen verfügten auch technische, landwirtschaftliche oder künstlerische Bildung, genauso wie die Erziehung blinder und taubstummer Kinder über eigene Klassen.

Die spezifischen Bildungsausstellungen setzten sich aus mehreren Teilen zusammen. Photographien, Pläne und Modelle von Schulen sowie Schulmöbel standen an erster Stelle. Im Unterricht verwendete Materialien wie Globen und Schreibhilfen waren eine zweite Gruppe. Weiterhin sorgten Jahresberichte, pädagogische Abhandlungen und andere Publikationen dafür, dass die der Bildung zuerkannten Säle oft Bibliotheken ähnelten. Schülerarbeiten sollten schließlich den Erfolg der angewandten Methoden dokumentieren.[2] Da sie keine spektakulären Attraktionen boten, zählten die Bildungsausstellungen wohl für die durchschnittlichen Besucher und Besucherinnen zum langweiligeren Teil der Weltausstellungen. Umso größer war jedoch das Interesse der professionellen Beobachter.

Aufgrund ihres umfassenden Charakters wurden Weltausstellungen in der Forschung aus einer Vielzahl von Perspektiven untersucht.[3] Die transnationale Perspektive, welche Weltausstellungen als Vehikel für grenzüberschreitende Kommunikation betrachtet, spielte dabei in der Regel keine Rolle. Jedoch waren die großen Expositionen des 19. Jahrhunderts bedeutende Ereignisse bzw. Institutionen für den Transfer bildungspolitischen Wissens. Bildungspolitiker und Bildungspolitikerinnen, Pädagoginnen und Pädagogen, welche an der Verbesserung der von ihnen betreuten Einrichtungen gelegen war, suchten hier nach Lösungsansätzen. Indem sie Bildung auf verschiedene Weise darstellten, als Ort einer pädagogischen Soziabilität dienten und Anlass für das Verfassen von Berichten gaben, ermöglichten die Unterrichtssektio-

2 | Diese Komponenten der Bildungsausstellungen unterlagen während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts keinem grundlegenden Wandel. Zahlreiche administrative Quellen führen sie in Vorbereitung auf die Ausstellungen auf (vgl. beispielsweise Guide de l'exposant 1866: 145-146).

3 | Vgl. den Literaturüberblick in Geppert 2002.

nen der Weltausstellungen bildungspolitische Transfers. Auf globaler Ebene kann auf diese Weise eine Vielzahl von Transfers offen gelegt werden. Im folgenden steht jedoch das französische Grundschulwesen im Mittelpunkt, welches entscheidende Impulse durch Weltausstellungen erhielt.

3. Der Transfer einiger Aspekte des amerikanischen Grundschulsystems nach Frankreich

Defizitidentifizierung und das Vorbild der deutschen Länder in den 1860er Jahren

Als im Jahre 1867 die zweite ›Exposition universelle‹ im Paris des Zweiten Kaiserreichs stattfand, waren die französischen Grundschulen weder weltlich, noch unentgeltlich oder obligatorisch. Ein Großteil der Schulen wurde von kirchlichen Kongregationen unterhalten. In Entscheidungsgremien wie dem ›Conseil supérier d'instruction public‹ saßen Vertreter, welche von den Religionsgemeinschaften gestellt wurden. Selbst in öffentlichen Schulen lehrten teilweise Geistliche. Generell wurden Schulgebühren erhoben.

Preußische Landschule auf der Weltausstellung von Paris 1867

Quelle: Exposition universelle de 1867 illustrée: 63

Ein kostenfreier Schulbesuch war nur Kindern aus einkommensschwachen Familien auf Antrag möglich. Dieser Zustand wurde von einer zunehmenden Anzahl von Bildungsexperten als defizitär wahrgenommen.

Auf der Pariser Weltausstellung von 1867 konnten u.a. drei Modelle von Landschulen begutachtet werden. Die USA (der Staat Illinois), Schweden und Preußen errichteten auf dem Champs de Mars neben der Ausstellungshalle Nachbauten typischer Schulgebäude des ländlichen Raums. Besonders das preußische Landschulgebäude entfachte Debatten über die Schulpflicht. Befürwortern einer Pflichtschule standen deren Gegner gegenüber, die jegliche Eingriffe in die Wahlfreiheit des ›pater familias‹ abwenden wollten. Von den Ausstellungen der deutschen Länder inspiriert, bemerkte Léon Château nach dem Besuch der Weltausstellung, dass der Schulbesuch dort verpflichtend und unentgeltlich sei. Viel wichtiger sei jedoch der Fakt, dass dieser Zustand allgemein akzeptiert werde. Die Deutschen hätten diese »Wahrheit« bereits erkannt und seien deshalb den Franzosen in dieser Beziehung überlegen (vgl. Château 1868: 1-7). Charles Defodon vertrat prinzipiell eine ähnliche Meinung, wenn er auch den im Schulgebäude anwesenden preußischen Beamten Hechtenberg allzu ganz ernst zu nehmen schien und für einen Vielredner hielt (vgl. Defodon 1868: 95-108). Léon Château war Architekturprofessor an der unabhängigen und dezidiert regimekritischen Gewerbeschule von Ivry bei Paris. Charles Defodon war zu dieser Zeit Chefredakteur des »Manuel général de l'Instruction primaire« und Sekretär des Verwaltungsausschusses der ›Société pour l'instruction élémentaire‹, einem zivilgesellschaftlichen Basisverein zur Förderung des Schulwesens. Die Debatten wurden also von Akteuren initiiert, welche außerhalb des Ministeriums standen und gegenüber dem konservativen Establishment eine eher subversive Position einnahmen.

Die »L'Exposition universelle de 1867 illustrée« war eine offizielle Zeitung, welche während der Weltausstellung wöchentlich erschien und der breiten Masse der Besucher ausgewählte Aspekte der Schau näher brachte. Auch hier bediente man sich desselben Diskurses. In einer Beschreibung des sächsischen Pavillons vermutet der Autor, dass in jedem Deutschen ein Pädagoge stecke (vgl. L'Exposition 1867: 439). Sich auf die dargebotenen Daten des sächsischen Bildungsministeriums stützend, schlug er seinen Landsleuten die Einführung der Schulpflicht vor. Obwohl diese gegen die persönliche Freiheit gerichtet sei, sei sie positiv zu beurteilen. Was das Schulwesen betrifft, so merkte der Autor eines Berichts über die preußische Landschule in derselben Ausgabe an, hätte Deutschland Frankreich überholt. In Deutschland finde man nicht einen Bauern, der nicht lesen und schreiben könne. Der Autor befand, dass man auf die preußischen Kanonen schlicht mit noch größeren Kanonen geantwortet habe. »Aber was setzen wir der preußischen Dorfschule entgegen?« (Ebd.: 62).

Die französische pädagogische Berichterstattung von der Weltausstellung 1867 machte Defizite der Grundschulen mehr als deutlich. Besonders der Umstand, dass der Schulbesuch nicht verpflichtend war, verdeutlichte diesen Rückstand. Französische Beobachter sahen in den deutschen Ländern modellhafte Lösungen, wie man die Schulpflicht mit administrativen Mitteln umsetzen und positive Resultate hervorbringen konnte. Der preußisch-französische Krieg von 1870 änderte die politische Wetterlage. Die Referenz auf Deutschland war nicht mehr opportun. Aber die Jahre 1870 und 1871 bedeuteten nicht nur eine Wende in den Beziehungen zwischen Frankreich und den deutschen Ländern, sondern auch den Übergang vom katholisch inspirierten Obrigkeitsstaat des Zweiten Kaiserreichs zur Dritten Republik, mit dem Intermezzo der Commune.

Defizitidentifizierung und Reformbestrebungen zu Beginn der Dritten Republik

Der Regimewechsel hin zur Dritten Republik bedeutete keine abrupte Wende in der Bildungspolitik. In den 1870er Jahren wurden die Richtlinien noch zu einem großen Teil von konservativen Kräften bestimmt; in der Forschung bezeichnet man diese Periode als Regime des ›ordre moral‹. Eine monarchistische Restauration schien jederzeit möglich.

Einer der einflussreichsten Modernisierer des Grundschulsektors zu dieser Zeit war der Protestant Ferdinand Buisson (vgl. Toméi 2004). 1841 in Paris geboren, studierte Buisson an der Pariser ›Faculté de Lettres‹, wo er 1863 seine ›Licence‹ erhielt. Da er den Schwur auf Kaiser Napoléon verweigerte, war es ihm fortan verwehrt, im Frankreich des Zweiten Kaiserreichs eine angemessene Anstellung im akademischen oder administrativen Bereich zu finden. Aus diesem Grund nahm er eine Stelle als Professor für Philosophie und vergleichende Literaturwissenschaft in Neuchâtel in der Schweiz an. Während seines Aufenthalts dort entstanden zahlreiche reformprotestantische Schriften, in denen Buisson seine liberale Religionsauffassung entwickelte. Während dieser Zeit besuchte er auch die internationalen Friedenskongresse. Nach dem Ende des Kaiserreichs kam Ferdinand Buisson im September 1870 nach Paris zurück. Im Jahre 1872 ernannte ihn Jules Simon, der erste Bildungsminister der Dritten Republik, zum ›inspecteur primaire‹ (Inspektor für Grundschulen) in Paris. Diese Ernennung löste in der Nationalversammlung einen Skandal aus. Katholische Abgeordnete kritisierten seine liberalen Schriften und diffamierten ihn als »Atheisten« (Artikelsammlung INRP). Daraufhin sah sich Simon gezwungen, Buisson vom Amt des Inspektors zu beurlauben, beauftragte ihn jedoch gleichzeitig damit, die Ausstellung des französischen Bildungsministeriums auf der Wiener Weltausstellung von 1873 zu organisieren und die Darbietungen

der anderen Länder zu studieren. Nach Wien ›weggelobt‹, stand er der konservativen Presse vorerst nicht mehr als Zielscheibe zur Verfügung. Während des Sommers, als die Ausstellung abgehalten wurde, flammten die Attacken der konservativen Presse sporadisch wieder auf, etwa als Buisson vorgeworfen wurde, die Auszeichnung einer katholischen Bildungseinrichtung verhindert zu haben (ebd.). Die Mission nach Wien wurde erfolgreich abgeschlossen. Aus ihr ging ein herausragender, über 350 Seiten starker Bericht aus der Feder Buissons hervor, der die Darbietungen aller ausstellenden Länder im Bildungsbereich nach Themengebieten geordnet darstellt (Buisson 1875). Die Erfahrungen aus Wien erlaubten es Buisson seine bildungspolitischen Konzeptionen weiter zu systematisieren.

Fortan fand sich eine Gruppe einflussreicher Persönlichkeiten mit hohen administrativen Aufgaben zusammen, der es zunehmend gelang, Einfluss auf den bildungspolitischen Entscheidungsprozess zu nehmen. Ihr gehörten liberale Persönlichkeiten an, wie beispielsweise der Geograph Emile Levasseur und der Direktor des Pariser Grundschulwesens Octave Gréard, welche ebenfalls in Wien anwesend gewesen waren. Der Antiklerikalismus war ein entscheidendes Charakteristikum dieser Gruppe. In ihrer kreativen Offensive suchten sie nach Möglichkeiten, das öffentliche Schulsystem in ihrem Sinne umzugestalten und gegenüber den unabhängigen, christlichen Schulen zu stärken sowie von jeglichem religiösen Einfluss unabhängig zu machen.

Die Mission zur ›Centennial Exhibition‹ 1876 in Philadelphia

Die Organisation des Grundschulwesens in den Vereinigten Staaten von Amerika bot zahlreiche Anknüpfungspunkte für die französischen Reformer (vgl. Montagutelli 2000). Ab den 1830er Jahren beobachtete man in den USA eine Konjunktur konzentrierter Modernisierungsbestrebungen im Bildungssektor. Die eingeführten Reformen verbanden sich vor allem mit Horace Mann, welcher 1837 Generalsekretär des neu gegründeten ›Massachusetts Board of Education‹ wurde. Eine weitere wichtige Figur war Henry Barnard, der das Schulwesen in Connecticut reformierte. Die Periode war gekennzeichnet durch die Etablierung von Kontrollinstanzen auf bundesstaatlicher Ebene. Die ›common schools‹ wurden in den meisten Staaten unentgeltlich, zuerst 1834 in Pennsylvania. Massachusetts war 1852 der erste Bundesstaat, der eine Schulpflicht einführte. Durch die religiöse Fragmentierung des Protestantismus in den USA und durch die wachsende Zuwanderung von Katholiken beschäftigten sich die amerikanischen Experten auch mit Fragen religiöser Neutralität.

Abseits der Weltausstellungen war das amerikanische Bildungssystem

bereits auf das Interesse französischer Beobachter gestoßen und im Allgemeinen positiv beurteilt worden. So legte Emile Jonveaux 1869 einen aktuellen Länderbericht über die Vereinigten Staaten vor, in welchem fünf von zwölf Kapiteln dem Bildungswesen gewidmet waren (vgl. Jonveaux 1869). Ein Jahr später beschäftigte sich Célestin Hippeau mit dem Schulsystem der USA (vgl. Hippeau 1870). Sein Buch erreichte in den Folgejahren drei Auflagen.

Im Jahre 1876 bot die ›Centennial Exhibition‹ in Philadelphia eine Gelegenheit, das amerikanische Schulwesen genauer kennen zu lernen.[4] Das Bildungsministerium berief wiederum eine Kommission ein, welche die Aufgabe hatte, Informationen über das amerikanische Schulwesen und das der anderen Länder zusammenzutragen. Im Gegensatz zur Wiener Weltausstellung stellte das Ministerium in Philadelphia jedoch nicht aus. Präsident der Kommission war erneut Ferdinand Buisson. Fünf weitere Inspektoren und Lehrer des Grundschulsektors gehörten ihr an. Neben den obligatorischen Aufgaben, die sie im Kontext der Weltausstellung wahrnahm, bereiste die Kommission auch mehrere Städte der USA und Kanadas wie Washington, Boston, New York, St. Louis, Chicago und Toronto. Auf diese Weise lernten sie die führenden nordamerikanischen Pädagogen und Administratoren kennen. Insbesondere bauten sie Kontakte zu John Eaton, dem Direktor des Washingtoner ›Bureau of Education‹, William Wood, dem Präsidenten des New Yorker ›Board of Education‹ sowie zu den Superintendenten John D. Philbrick, Andrew J. Rickoff, William T. Harris und William F. Phelps auf.

Nach seiner Rückkehr publizierte Ferdinand Buisson einen Bericht über das Bildungswesen in den USA, welcher knapp 700 Seiten umfasst (Buisson 1878). Einerseits fasst dieser Bericht den aktuellen Stand des Bildungswesens, wie es sich auf der ›Centennial Exhibition‹ darbot, zusammen. Andererseits ist er eine empathische Beschreibung von dem, was Buisson ›Free school system‹ nennt und fortan als Referenz für die französische Debatte diente. Dieser Bericht stieß selbst in Amerika auf Interesse. Auf Initiative von John Eaton wurde eine Zusammenfassung ins Amerikanische übersetzt und vom ›Bureau of Education‹ veröffentlicht (American Education as Described 1879). Zusätzlich publizierte Buisson einen Band mit Schülerarbeiten. Dazu ließ er die amerikanischen Arbeiten, welche auf

4 | Philippe Roger geht in seiner Studie zum französischen Antiamerikanismus davon aus, dass nach der Proklamierung der Dritten Republik die USA im französischen Kontext relativ schnell ihre Vorbildrolle verloren, die sie bei den Republikanern des Zweiten Kaiserreichs gehabt hatte. Zumindest für die Bildungspolitik scheint diese Feststellung überdacht werden zu müssen (vgl. Roger 2002: 140-144).

der Weltausstellung ausgestellt wurden, übersetzen (vgl. Buisson 1877). Diese weitgehend unkommentierte Wiedergabe sollte eine objektive Bestandsaufnahme der Resultate des amerikanischen Erziehungssystems ermöglichen.

Die Pariser Weltausstellung von 1878

Nur zwei Jahre später fand in Paris eine Weltausstellung statt, welche auch von jenseits des Atlantiks rege beschickt wurde. Den Eingang zur amerikanischen Unterrichtsausstellung zierte ein Portal mit drei Inschriften (Reports 1878: I/91):

»C'est dans le gouvernement républicain que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation.« (Montesquieu)[5]

»Promote as an object of primary importance institutions for the general diffusion of knowledge.« (Washington)

»L'instruction publique est GRATUITE dans tous les Etats de l'Union.«[6]

Mit diesen Leitsätzen stellten die amerikanischen Verantwortlichen ihre Ausstellung in eine europäische Tradition und machten sie an die französische Debatte anschlussfähig. Die Aussage Montesquieus hatte Buisson bereits seinem Bericht von der ›Centennial Exhibition‹ vorangestellt. Wie der amerikanische Abschlussbericht zeigt, war man sich der eigenen Vorbildwirkung bewusst:

»Nor was there anything which attracted more interest about the curious crowd about our American educational section than the sections inscribed on the walls [...]. Doubtless this simple statement did much to help forward the common-school of France. This illustrates the influence of these great international Expositions.« (Ebd.: I/235)

Emile Levasseur verfasste in der »Revue pédagogique« einen Bericht über die amerikanische Unterrichtsausstellung, welche er ausdrücklich lobte (vgl. Levasseur 1878).

Viele der Persönlichkeiten, mit denen man 1876 in Philadelphia Kontakte knüpfte, wurden zur Pariser Weltausstellung 1878 eingeladen. Hier

5 | »Die republikanische Bildungsform ist auf die gesamte Kraft der Bildung angewiesen.« (Montesquieu)

6 | »Die öffentliche Bildung ist in allen Staaten der Union KOSTENFREI.«

lassen sich die Akteure erkennen, welche an den transnationalen Netzwerkstrukturen partizipierten, wovon auch die Vergabe von Honorierungen zeugt. William T. Harris, ›Superintendent of Public schools of Saint Louis‹, Henry Kiddle, ›City superintendent of schools of New York‹, und J. Ormond Wilson, ›City superintendent of schools of Washington‹, erhielten eine Silberpalme der ›Université de France‹ mit dem Titel ›officier d'académie‹. John Eaton, ›United States Commissioner of Education‹, sowie John D. Philbrick, welcher für die amerikanische Bildungsausstellung leitend verantwortlich war, erhielten eine Goldpalme der ›Université de France‹ mit dem Titel ›officier de l'instruction publique‹. Letzterer wurde zusätzlich noch als ›chevalier‹ in die ›Légion d'honneur‹ aufgenommen (vgl. Reports 1878: I/102).

Am 31. August 1878 wurde Ferdinand Buisson zum ›inspecteur général de l'instruction publique‹ im Bildungsministerium ernannt, was einen deutlichen Kompetenzgewinn für ihn bedeutete. Die Nomination erfolgte während der Weltausstellung, nur wenige Stunden bevor er vor aus den Departements nach Paris zur Ausstellung gereisten Grundschullehrern einen Vortrag hielt (vgl. Conférences pédagogiques 1878). Dies zeugt davon, dass sich die politischen Koordinaten im französischen Kontext verschoben und sich eine Neuausrichtung der offiziellen Bildungspolitik anbahnte.

Die Gründung des ›Musée pédagogique‹

Die Gründung eines pädagogischen Museums im Jahr der Weltausstellung 1878 erlaubte es, die auf der Weltausstellung präsentierte pädagogische Literatur und die dort gezeigten Gegenstände systematisch aufzubewahren und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Pädagogische Museen wurden in dieser Zeit in allen Ländern gegründet, in denen sich Modernisierungstendenzen im Bildungswesen abzeichneten. Der zeitgenössische Begriff des Museums implizierte nicht nur das Ausstellen von Objekten. Vielmehr ging es um die Einrichtung von Informationszentren, die als Relaispunkte im nationalen und internationalen Kontext dienten. Ein erster Anlauf zur Gründung eines pädagogischen Museums in Paris ging bereits auf das Jahr 1871 zurück (vgl. Majault 1959: 41-59). Obwohl zahlreiche Vorbereitungen getroffen wurden, scheiterte das Projekt, da Jules Simon, welcher das Projekt maßgeblich vorangebracht hatte, vom Posten des Bildungsministers verdrängt wurde.

Einige Jahre später wurde das Projekt eines Pariser pädagogischen Museums wieder aktuell. Auch hier lassen sich Orientierungen an US-amerikanischen Konzepten aufzeigen. Man ließ sich vom Washingtoner ›Bureau of Education‹ und seinem Direktor John Eaton inspirieren. In den USA, wo es kein zentrales Bildungsministerium gab, war das Büro vor allem damit

beauftragt, Informationen zusammenzutragen, Statistiken zu erstellen und es verfügte über eine Bibliothek. Ferdinand Buisson wurde 1878 – im Jahr der Pariser Weltausstellung – mit der Gründung des Museums beauftragt. Im Mai erhielt er die explizite Anweisung mit den Kommissaren der ausstellenden Ländern zu verhandeln, damit diese dem zu gründenden Museum Ausstellungsmaterialien übereigneten. Aufgrund der exzellenten Kontakte überließen die Amerikaner tatsächlich fast ihre gesamte Unterrichtsausstellung dem ›Musée Pédagogique‹. Auch die schwedischen und ungarischen Kommissare zeigten sich bereit, ihre Dokumente zu übergeben, oft auf Tauschbasis. Verleger wie der New Yorker Buchhändler Harper schickten ebenfalls ihre Bände.

4. Ferdinand Buissons Bericht von der ›Centennial Exhibition‹

Die diskursive Aneignung des ›Free School System‹

Der Bericht von Ferdinand Buisson über das amerikanische Schulwesen auf der ›Centennial Exhibition‹ 1876 in Philadelphia ist das wohl bedeutendste Dokument, welches die Transferleistungen im amerikanisch-französischen Kontext dokumentiert.[7] Auf knapp 700 Seiten präsentiert der Bericht detaillierte Informationen zu der materiellen, institutionellen, pädagogischen und inhaltlichen Organisation des Unterrichts. Im Folgenden sollen jedoch die politisch-ideologischen Grundlagen des Schulsystems im Vordergrund stehen. Diese werden in der Einleitung sowie in einem Kapitel zur ›instruction civique‹ (Staatsbürgererziehung) und zum Religionsunterricht abgehandelt. Wie wir gesehen haben, schrieb Buisson zu einer Zeit, in welcher der Schulbesuch in Frankreich weder verpflichtend noch unentgeltlich war, zu einem großen Teil von religiösen Kongregationen bestimmt wurde und konservative Politiker mit allen Mitteln versuchten, diesen Status quo zu bewahren. Der Bericht ist somit als gegen diese konservative Politik gerichtet zu lesen.

Ferdinand Buisson beginnt mit einer Aussage Montesquieus, wonach der Bildung gerade in einem demokratischen System höchste Priorität zukomme. Diese Aussage sei in keinem Land so zutreffend wie in den USA:

7 | Jacques Portes und Samuel Tomei haben bereits eine ähnliche Analyse dieses Berichts vorgenommen (vgl. Portes 1990: 205-226; Tomei 2004: 286-293).

»Wenn es tatsächlich ein Volk gibt, das von der Leistung der Bildung alles erwartet, das sein nationales Schicksal mit der Entwicklung seiner Schulen vereinigt, das in der öffentlichen Unterweisung die höchste Garantie seiner Freiheiten, die Bedingung seines Wohlstandes, die Sicherung seiner Institutionen sieht, das ist mit Sicherheit das Volk der Vereinigten Staaten.«[8] (Buisson 1878: 1)

Diese gesellschaftliche Funktion der Schule ist für Buisson das erste und entscheidende Merkmal, das Ausländer in den Vereinigten Staaten wahrnahmen. Mit der zunehmenden territorialen Größe der USA wachse auch in allen Gesellschaftsschichten die Überzeugung, dass Bildung für das allgemeine Wohl notwendig sei. Die um 1830 begonnenen Anstrengungen seien keineswegs vorübergehender Natur gewesen, sondern hätten sich zu einer festen Überzeugung und Gewissheit weiterentwickelt:

»Das ist nicht mehr das Werk einiger Philanthropen, einiger religiöser Gemeinschaften, das ist eine Aufwendung der Allgemeinheit, für den die Staaten, die Kommunen, die Städte aus ihrem Haushalt die Summe abzweigen, die kein Land der Welt sich vorgestellt hat, jemals dafür auszugeben.«[9] (Ebd.)

Für die herausgehobene Stellung des ›Free School System‹ machte Buisson verschiedene Gründe verantwortlich: Zum einen erkannte er politische Gründe. Die Schule würde gebraucht, um aktive Staatsbürger, mündige Wähler, Demokraten zu erziehen. In einem Einwanderungsland komme ihr zudem bei der Integration der Bevölkerung eine entscheidende Rolle zu. Aber auch aus wirtschaftlicher Sicht benötige man ein gutes Schulsystem, um eine intelligente und handfertige Arbeiterschaft heranzubilden. Laut Buisson hatte die starke Stellung der Schule in den USA auch moralische Gründe. Der Einfluss der Eltern auf ihre Kinder gehe zurück. Somit erlernten die Amerikaner moralische Richtlinien in der Schule. Des weiteren beziehe das Systeme seine Stärke dadurch, dass die öffentlichen Schulen maßgeblich von den Kommunen kontrolliert würden. Die Bundesstaaten

8 | »S'il est un peuple, en effet, qui ait tout attendu de cette ›puissance de l'éducation‹, qui ait intimement uni ses destinées nationales au développement de ses écoles, qui ait fait de l'instruction publique la garantie suprême de ses libertés, la condition de sa prospérité, la sauvegarde de ses institutions, c'est assurément le peuple des Etats-Unis.«

9 | »Ce n'est plus l'œuvre de quelques philanthropes, de quelques sociétés religieuses, c'est un service public pour lequel les Etats, les communes, les villes inscrivent dans leurs budgets ordinaires de sommes qu'aucun pays au monde n'avait imaginé jusque-là consacrer à l'éducation.«

gäben nur den Rahmen vor und die Zentralregierung habe überhaupt keinen Einfluss. Diese Dezentralisierung erlaube basisnahe Entscheidungen.

Der Staatsbürgererziehung kam eine staatstragende und damit die Demokratie fördernde Rolle zu (ebd.: 309-322). Dieser Umstand schien Buisson zu einer Zeit, als in Frankreich eine monarchische Restauration möglich erschien, besonders wichtig. Dieses Fach sei direkt mit dem Geschichtsunterricht verknüpft. Hier gehe es nicht darum, Dynastien oder Schlachten auswendig zu lernen. Im Zentrum des Interesses stehe das Volk selbst. Sein Alltagsleben, seine politische und wirtschaftliche Entwicklung, seine materielle und intellektuelle Emanzipation würden den Kindern vermittelt und schafften Gemeingefühl. Darüber hinaus finde die Staatsbürgererziehung unterschwellig in allen Alterstufen und allen Fächern statt. Ja, die Schule selbst sei eine staatsbürgerliche Angelegenheit. Das zeige sich insbesondere auch daran, wie an ihr nationale Feiertage begangen würden.

Die Frage, welchen Einfluss kirchliche Gemeinschaften und Religion ausüben sollten, wurde außerhalb Frankreichs sonst nur im amerikanischen Kontext wirklich gestellt. Ferdinand Buisson schärfte hier sein Verständnis von Laizismus (ebd.: 451-476). Er stellte dabei dem französisch-republikanischen ›atheistischen Staat‹ die amerikanische ›Gewissensfreiheit‹ gegenüber. In den USA beobachtete er einen starken religiösen Glauben, gepaart mit einem großen Respekt für die Bekenntnisse der anderen, was ihm aus dem französischen Kontext völlig fremd war. Die öffentliche Schule würde vom Volk und für das Volk unterhalten, ohne Unterscheidung nach Religion oder Herkunft. Sie sei eine gemeinnützige Einrichtung, ein Organ im nationalen Interesse. Die Mission der Schule gehe aber nicht darüber hinaus. Sie sei nicht daran interessiert, diesen oder jenen Glauben zu vermitteln. Das sei die Angelegenheit jedes Einzelnen.

In den empathischen Sympathiebekundungen zeichneten sich die Konturen der zukünftigen französischen Grundschule ab, wie sie Ferdinand Buisson ab 1879 selbst an entscheidender Stelle mitprägte. Aber nicht alles in Amerika wurde von ihm positiv beurteilt.

Transatlantische Differenzwahrnehmung der Geschlechterverhältnisse

Ein Kapitel des Berichts von der ›Centennial Exhibition‹ ist der Koedukation von Mädchen und Jungen als bekannteste Eigenheit des amerikanischen Schulsystems gewidmet (ebd.: 127-146). In Frankreich hingegen wurden zu dieser Zeit Mädchen und Jungen nur in absoluten Ausnahmefällen in gemeinsamen Klassenräumen unterrichtete.

Für die Unterschiede in der Ausbildung der Mädchen führte Buisson

kulturelle und soziale Unterschiede zwischen Frankreich bzw. Europa und den USA an. Die Koedukation korreliere mit der Stellung der Frau in der dortigen Gesellschaft. Die Amerikanerin, die ihr Land nie verlassen habe, kenne die zahlreichen Zwänge und Konventionen nicht, die in anderen Ländern Frauen auferlegt würden. So wurden die USA zwar zum ›Anderen‹, diesen Unterschied essentialisierte er aber nicht, sondern beschrieb ihn als Kontextanpassung. Die Koedukation in Amerika sei weder gut noch schlecht, sondern ein Fakt, eine Notwendigkeit. Buisson betrachtete sie als die einzige natürliche und rationelle Lösung in diesem Land.

Im Prinzip befürwortete Buisson die Koedukation für die Grundschulen. Er schränkte jedoch ein, dass in den USA der Nähunterricht als entscheidendes Distinktionsmerkmal spezifisch weiblicher Erziehung fehle. Dieser sollte unbedingt Bestandteil des Unterrichts für Mädchen bleiben. Für alle weiterführenden Schulen lehnte er aber ein gemeinsames Lernen der Geschlechter strikt ab.[10] Mit Misstrauen beobachtete er, wie amerikanische Colleges Orte wurden, an denen sich Liebesbeziehungen anbahnten. Auch der Umstand, dass Lehrkräfte in den USA zum größten Teil Frauen waren[11], stieß auf Erstaunen.

Der Schlussteil seines Kapitels zur Koedukation zeugt noch einmal von den zeitgenössischen europäischen Geschlechtsstereotypen, denen er verhaftet blieb:

»Es ist zu befürchten, dass eine zu große Fülle wissenschaftlicher Studien der Mädchen nicht dazu führt, sie sinnvoll zu erziehen, sondern ihnen vielleicht eine pedantische Ausstrahlung verleiht. Das ist einer der schwerwiegendsten Nachteile, den die gemeinsame Erziehung der Geschlechter über das Ende der Kindheit hinaus haben kann. Die Gefahr ist, dass die Frau in ihrer Eigenliebe sich anschickt, dem Mann gleich zu werden und ihn auf seinem eigenen Terrain zu schlagen. Sie könnte das Pech haben, dass ihr das gelingt.«[12] (Ebd.: 146)

10 | Zur Geschichte der Koedukation in Frankreich vgl. den von Rebecca Rogers 2004 herausgegebenen Sammelband.

11 | Vgl. den Beitrag von Juliane Jacobi in diesem Band.

12 | »Il est à craindre qu'une étude superficielle de tant de matières scientifiques, faites par des jeunes filles, ne suffise pas à les instruire utilement et suffise peut-être de leur donner un vernis de pédantisme. C'est là un des graves inconvénients que peut avoir la coéducation des sexes prolongée au-delà des limites de l'enfance. Le danger est que la femme ne mette son amour-propre à égaler l'homme et à le battre sur son propre terrain. Elle pourrait avoir le malheur d'y réussir.« Diese Aussage deutet an, dass Frauen prinzipiell das gleiche intellektuelle Potential zugestanden wurde wie Männern, sie dieses aufgrund

Wie dieses Beispiel zeigt, interessieren sich die Akteure von Kulturtransfers stets nur für bestimmte Versatzstücke, von denen sie sich inspirieren lassen und die sie in ihre Diskurse integrieren. Von anderen Versatzstücken setzen sie sich hingegen bewusst ab. Neben der Koedukation ist auch die starke Dezentralisierung des amerikanischen Systems, welche ebenfalls nicht übernommen wurde, ein gutes Beispiel dafür.

5. Schluss

Das Jahr 1879 war in der Geschichte der Dritten Republik ein entscheidendes. Mit wiederholten Wahlerfolgen der Republikaner konnte das Regime des ›ordre moral‹ überwunden werden und die Republik dauerhaft gefestigt werden. Die Ernennung von Jules Ferry zum Bildungsminister im Februar 1879 stellte einen Wendepunkt hin zu einer neuen republikanischen Bildungspolitik dar. Kurz nach seinem Amtsantritt beförderte Ferry Ferdinand Buisson zum Direktor des Grundschulwesens (›directeur de l'enseignement primaire‹). Diese Position sollte er trotz beständig wechselnder Minister bis 1896 innehaben. Der Einführung der weltlichen, unentgeltlichen und obligatorischen Grundschule stand nichts mehr im Wege. Einige wichtige Inspirationen dafür erhielten die französischen Administratoren gewiss im Rahmen der Weltausstellungen aus den Vereinigten Staaten von Amerika.

In einer Ansprache auf der Pariser Weltausstellung von 1900 wandte sich der Rektor der Académie Lyon, Gabriel Compayré, speziell an die amerikanischen Delegierten und merkte an, dass Frankreich viel von Amerika übernommen habe. Jetzt aber sei das französische Schulsystem zu seiner Reife gelangt und werde selbst von anderen kopiert. Diese Bemerkung verdeutlicht, dass der angesprochene Kulturtransfer nur zu einem spezifischen Zeitpunkt möglich war, als sich die französischen, republikanisch gesinnten Bildungsexperten nach innovativen Konzepten umschauten und an amerikanische Modelle anknüpften. Als dieselben Personen die höchsten verantwortlichen Positionen besetzten und die Politik aktiv gestalteten, schloss sich das Zeitfenster wieder. Die Akteure identifizierten sich zunehmend mit ihren eigenen nationalen Institutionen und sahen keine Notwendigkeit für weitere Entleihungen.

---

der hierarchisch geordneten Geschlechterverhältnisse aber nicht vollständig entwickeln sollten. Geschlechtliche Differenz erscheint somit als soziokulturelle, nicht biologische Variable.

Literatur

Quellen

American Education as Described by the French Commission to the International Exhibition of 1876 (1879), Washington: Government Printing Office.

Buisson, Ferdinand: Sammlung von Zeitungsartikeln über Ferdinand Buisson in der Bibliothek des INRP in Lyon, cote BUISSON RF 118.

Buisson, Ferdinand (1875): Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873, Paris: Imprimerie nationale.

Buisson, Ferdinand (1878): Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876, Paris: Imprimerie nationale.

Buisson, Ferdinand (Hg.) (1877): Devoirs d'écoliers américains, recueillis à l'Exposition de Philadelphie (1876) et traduits par A. Legrand, Paris: Hachette.

Château, Léon (1868): Enseignement public d'après les documents contenus dans la classe 90 de l'Exposition universelle de 1867. Enseignement primaire et enseignement professionnel, Paris: Lacroix.

Conférences pédagogiques faites aux instituteurs primaires venues à Paris pour l'Exposition universelle de 1878 (1878), Paris: Hachette.

Defodon, Charles (1868): Promenade à l'Exposition scolaire de 1867. Souvenir de la visite des instituteurs, Paris: Hachette.

L'Exposition universelles de 1867 illustrée. Publication internationale autorisée par la commission impériale. Rédacteur en chef M. F. Ducuing (1867), Paris: Administration de la commission impériale.

Guide de l'exposant et du visiteur avec les documents officiels, un plan et une vue de l'Exposition (1866), Paris: Hachette.

Hippeau, Célestin (1870): L'instruction publique aux Etats-Unis, Paris: Didier.

Jonveaux, Emile (1869): L'Amérique actuelle, Paris: Charpentier.

Levasseur, Emile (1878): Expositions scolaires de l'étranger. Etats-Unis, in: Revue pédagogique, S. 219-231.

Reports of the United States Commissioners to the Paris Universal Exposition, 1878 (1880). Published under direction of the secretary of state by authority of congress, Washington: Government Printing Office.

Forschungsliteratur

Cabanel, Patrick (2003): Le Dieu de la République. Aux origines protestantes de la laïcité (1860-1900), Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Delahaye, Jean-Paul (2006): Les francs-maçons et la laïcisation de l'école. Mythe et réalités, in: Histoire de l'éducation 109, S. 33-73.

Espagne, Michel/Werner, Michael (Hg.) (1988): Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIIIe et XIXe siècles), Paris: Editions Recherche sur la Civilisation.

Fuchs, Eckhardt (Hg.) (2000): Weltausstellungen im 19. Jahrhundert, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Geppert, Alexander C.T. (2002): Welttheater: Die Geschichte des europäischen Ausstellungswesens im 19. und 20. Jahrhundert. Ein Forschungsbericht, in: Neue Politische Literatur 47, H. 1, S. 10-61.

Greenhalgh, Paul (1988): Ephemeral vistas: the Expositions universelles, great exhibitions and world's fairs, 1851-1939, Manchester: Manchester University Press.

Kaiser, Wolfram (2005): Cultural Transfer of Free Trade at the World Exhibitions, 1851-1862, in: Journal of Modern History 77, H. 3, S. 563-590.

Majault, Joseph (1959): Les origines de l'I.P.N.: Le Musée pédagogique (1872-1879), Paris: Editions de l'I.P.N.

Martin, Jean-Paul (1992): La Ligue de l'enseignement et la République, des origines à 1914, thèse de doctorat, Institut d'études politiques de Paris.

Mayeur, Françoise (1981): Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome III, De la Révolution à l'École républicaine, 1789-1930, Paris: Perrin.

Middell, Matthias (2007): Kulturtransfer und transnationale Geschichte, in: Middell, Matthias (Hg.): Dimensionen der Kultur- und Gesellschaftsgeschichte: Festschrift für Hannes Siegrist zum 60. Geburtstag, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 49-72.

Montagutelli, Malie (2000): Histoire de l'enseignement aux Etats-Unis, Paris: Belin.

Portes, Jacques (1990): Une Fascination réticente: les Etats-Unis dans l'opinion française, Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Roger, Philippe (2002): L'ennemi américain: généalogie de l'antiaméricanisme français, Paris: Editions du Seuil.

Rogers, Rebecca (Hg.) (2004): La mixité dans l'education. Enjeux passés et présents, Lyon: ENS Editions.

Schriewer, Jürgen (2004): L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une ›idéologie mondiale‹ ou persistance du style de ›réflexion systémique‹ spécifiquement nationale? In: Revue française de pédagogie 146, S. 7-26.

Schroeder-Gudehus, Brigitte/Rasmussen, Anne (1992): Les fastes du progrès: le guide des expositions universelles, 1851-1992, Paris: Flammarion.

Toméi, Samuel (2004): Ferdinand Buisson (1841-1932): protestantisme libéral, foi laïque et radical-socialisme, sous la direction de Serge Berstein, thèse de doctorat, Paris: Institut d'études politiques.

Das Ausland als Chance und Modell: Frauenbildung im viktorianischen England im Spiegel von Erfahrungsberichten deutscher Lehrerinnen

Wolfgang Gippert

Einleitung

In der Zeitschrift »Die Lehrerin in Schule und Haus«, dem »Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen im In- und Auslande« findet sich im Jahrgang 1886/87 die folgende Anfrage an die Herausgeberin:

»Hochgeschätzte Frau!
Das lebhafte Interesse, das Sie dem Lehrerinnenstande zuwenden, macht mir Mut, mich in einer Angelegenheit an Sie zu wenden, welche mich und wohl viele andere schon lange beschäftigt [...]: ich meine die vom Staate geförderte Fortbildung bereits geprüfter Lehrerinnen. – [...] Ich habe mir sagen lassen, dass das Ausland uns darin mit gutem Beispiele vorangegangen sei. An der Universität Glasgow existieren sogenannte Correspondence-Classes für Frauen, in denen die Schülerinnen gegen ein bestimmtes Honorar in gewissen, ihrer Auswahl überlassenen Fächern schriftlich fortgebildet werden. Dies geschieht durch Aufgaben und Fragen, welche die Professoren ihnen zur schriftlichen Beantwortung vorlegen. [...] [D]ie Ausarbeitungen werden gewissenhaft korrigiert, mit ausführlichen Anmerkungen versehen und zensiert den Schülerinnen wieder zugesandt. [...] Am Schlusse des Kursus finden sie sich [...] zu mündlichen Examen in Glasgow ein und erhalten ein Zeugnis über ihre Leistungen. [...] Ihnen, geehrte Frau, die Sie vielfache Verbindungen im Auslande haben, ist die von mir geschilderte Institution wahrscheinlich nicht un-

bekannt, und gewiß haben Sie selbst, haben andere schon den Gedanken erfasst, ähnliche Quellen des Wissens hier im Vaterlande den wissensdurstigen Seelen unseres Geschlechts und besonders unseres Standes zu erschließen. [...] Sollte nicht eine Petition um Errichtung schriftlicher Fortbildungs-Klassen für Frauen an Universitäten, [...] das rechte Mittel zur Erreichung unseres Zweckes sein?« (Korrespondenz 1886/87: 401ff.)

Die Verfasserin dieses Petitionsaufrufes, die Lehrerin, Journalistin und Frauenrechtlerin Käthe Schirmacher, bezieht sich in ihrer Anfrage auf das britische System des so genannten ›brieflichen Unterrichts‹, das in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts von den Universitäten in Cambridge, Edinburgh, Glasgow und Oxford eingerichtet wurde und das Frauen die Möglichkeit bot, sich auf der Basis eines Fernstudiums fortzubilden.[1] Die ›Correspondence-Classes‹ stießen in den bürgerlich-frauenbewegten Kreisen Deutschlands auf reges Interesse, vor allem bei Lehrerinnen und Erzieherinnen, die sich mit einer oftmals unzureichenden seminaristischen Ausbildung begnügen mussten und denen bis zur Jahrhundertwende der Zugang zu den deutschen Universitäten ebenso verwehrt blieb, wie die meisten Aufstiegsmöglichkeiten im öffentlichen höheren Schulwesen. Wiederholt wurde in der »Lehrerin« über das britische schriftliche Studiensystem berichtet, wie generell die Entwicklungen in den europäischen Nachbarländern auf dem Gebiete der weiblichen Bildung in einschlägigen Publikationsorganen aufmerksam zur Kenntnis genommen wurden. Käthe Schirmacher, die jene Fortbildungseinrichtung für Frauen als unbedingt nachahmenswert erachtete, hatte kurze Zeit später die Gelegenheit, sich persönlich ein Bild von der Verfasstheit des englischen Bildungswesen zu machen, als sie im Sommer 1888 für ein Jahr lang eine Anstellung als Oberlehrerin an einer Privatschule für Mädchen, der ›Blackburne House High School‹ in Liverpool annahm (vgl. Walzer 1991: 30ff.). In ihre Heimatstadt Danzig zurückgekehrt, gründete Schirmacher 1889 einen ›Korrespondenz-Lehrzirkel‹ nach englischem Modell: Die Fremdsprachen versierte Lehrerin bot es künftig fortbildungswilligen Frauen an, gegen eine Honorarzahlung Übersetzungen und selbst verfasste Aufsätze in englischer oder französischer Sprache zu korrigieren – eine Tätigkeit, die sie auch dann noch fortführte, als sie sich 1893 zu Studienzwecken nach Zürich begab und zwei Jahre später ihren Wohnsitz dauerhaft nach Paris verlegte.

Die zahlreichen Auslandsaufenthalte Käthe Schirmachers stellen keine Ausnahmeerscheinung zur Zeit des Wilhelminischen Kaiserreichs dar – im Gegenteil: Im letzten Drittel des 19. und ersten Jahrzehnt des 20. Jahr-

1 | Zum englischen System des ›brieflichen Unterrichts‹ vgl. Lewes 1887/88.

hunderts zog es eine Vielzahl deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen ins benachbarte europäische, aber auch ins außereuropäische Ausland.[2] Die Motivlagen für kürzere oder durchaus auch mehrjährige Auslandsaufenthalte ähnelten sich, da sie in der Regel berufsbedingter Natur waren: Entweder suchten die jungen Frauen nach ihrer seminaristischen Ausbildung vor allem in England oder Frankreich eine erste, mitunter besser bezahlte Anstellung als Alternative zum oftmals überfüllten heimischen Arbeitsmarkt, oder sie führten ihre Auslandsreisen zum Zwecke der Verbesserung ihrer Fremdsprachenkenntnisse durch, wovon sie sich wiederum erhöhte Chancen auf eine Anstellung im deutschen öffentlichen Schulwesen erhofften. Speziell auf diese Berufsgruppe hin ausgerichtete Netzwerke im Ausland, bestehend aus Stellenvermittlungen, Lehrerinnenheimen, kirchlichen Anlaufstellen, Pensionen, Sprachkursen u.a., unterstützten die in der Regel allein reisenden jungen Frauen bei ihren Unternehmungen. Gemeinsam ist den reisenden Lehrerinnen und Erzieherinnen auch, dass sie im Ausland mit ihnen fremden Kulturen in Kontakt kamen und berufsbedingt weit reichende Einblicke in die ›Fremde‹ gewannen, vor allem in fremdes Alltags- und Familienleben, aber auch – wie im Falle Käthe Schirmachers – in ausländische Erziehungs-, Bildungs- und Kultureinrichtungen. Durch ihre berufsbedingten Auslandsreisen, so die These, fungierten die deutschen Lehrerinnen in mehrfacher Hinsicht als *Kulturvermittlerinnen*: Zum einen eigneten sich die jungen Frauen fremde Kultur aktiv an: durch Sprach- und Literaturstudien, Schulhospitationen, durch ihre Teilhabe am kulturellen Leben und an geselliger Konversation, durch Reisebeobachtungen, Alltagsstudien und Ähnliches. Ihre ausländischen Zöglinge unterrichteten sie in deutscher, englischer und französischer Sprache und sie versuchten gar, pädagogische Ideen aus Deutschland ins Ausland zu transferieren. Zum anderen aber erfolgte die Kulturvermittlung vor allem in Richtung Heimatland: In Autobiographien, Reiseberichten, Fachzeitschriften sowie im Rahmen von Vorträgen berichteten die Lehrerinnen ausführlich über ihre im Ausland gesammelten Erfahrungen. Nicht zuletzt wurde dabei immer wieder auf innovative Ansätze im ausländischen Bildungswesen und auf Fortbildungsmöglichkeiten für Frauen hingewiesen, denen ein Modellcharakter zugeschrieben und deren Übertragung nach Deutschland als wünschenswert erachtet wurde.

2 | Diese Auslandsaufenthalte wurden im Rahmen des DFG-Projektes »Nation und Geschlecht. Konstruktionen nationaler Identität in autobiographischen Zeugnissen deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert« unter der Leitung von Elke Kleinau an der Universität zu Köln untersucht. Zur Projektskizze und zu ersten Ergebnissen vgl. Kleinau 2005; Gippert 2006; Gippert/Kleinau 2006a/b.

Zur theoretischen Verortung dieses Phänomens sind einige Ausführungen zum wissenschaftlichen Bezugsrahmen hilfreich: dem Kulturtransferkonzept.

Das Konzept des Kulturtransfers

Das Konzept des Kulturtransfers bildet einen Gegenentwurf zu einer mehrheitlich betriebenen Geschichtsforschung, die ausschließlich die nationale bzw. regionale Eigenstaatlichkeit betont und dabei die Elemente des ›Fremden‹ in der eigenen Kultur ignoriert. Der Transferforschung hingegen geht es um den Nachweis von zahlreichen Verknüpfungen und Übergangserscheinungen zwischen Kulturbereichen. Das Konzept rückt die »vielfältigen Durchdringungs- und Rezeptionsvorgänge zwischen Kulturen« in den Mittelpunkt, die »Interaktion zwischen sozialen Gruppen und ihren kulturellen Praktiken« sowie die »Dynamik geistiger und kultureller Austauschprozesse« (Middell/Middell 1994: 108f.). Kulturtransfer beschäftigt sich mit der Übertragung und dem Austausch von Denkweisen, Wissen und Ideen, Methoden, Technologien und Verfahren sowie Gütern, Produkten und Personen. Dabei werden die Wege und Medien sowie die sprachlichen Bedingungen für die Vermittlung von Kenntnissen über das jeweils andere Land in den Blick genommen. Der Ansatz thematisiert, aus welchen Motiven heraus ›fremdes‹ Wissen erworben, nach welchen Kriterien es ausgewählt und zu welchen Zwecken die erworbenen Informationen verwendet wurden (vgl. Paulmann 1998: 31). Die Transferforschung untersucht die spezifische Konstellation der Ausgangs- *und* der Rezeptionskultur und kehrt die traditionelle Perspektive des Kulturvergleichs um: Die Einführung eines Kulturguts in einen anderen Kontext – so eine Hypothese – hänge nicht etwa mit gezielten Expansionsbestrebungen der Ausgangskultur zusammen, sondern mit einer Nachfrage im Aufnahmeland. Das Ergebnis eines Transfers kann jedoch sehr verschieden ausfallen: von der Annahme fremder Verhaltens- und Deutungsmuster über die Auswahl einzelner Elemente und ihrer Umdeutung bis hin zur bewussten Zurückweisung. In diesem Verständnis ist kultureller Transfer ein *aktiver* Aneignungsprozess, der von der jeweiligen Aufnahmekultur gesteuert wird (vgl. ebd.: 39; Middell/Middell 1994: 110).

Ein Ausgangspunkt der Transfertheorie besteht in der Beobachtung, dass sich Gedankenkonstellationen und Praxiszusammenhänge nicht aus eigenem Antrieb verbreiten, sondern dass sie von Vermittlungsinstanzen, von konkreten Gruppen und Personen sowie ihren Netzwerken getragen werden müssen. Für den deutsch-französischen und auch deutsch-englischen Kulturaustausch im 18. und 19. Jahrhundert etwa sind bereits eine

ganze Reihe von solchen Kulturvermittlern identifiziert worden – Händler und Kaufleute, Wissenschaftler und Künstler, Buchhändler, Publizisten und Verleger, aber auch (Kunst-)Handwerker und Arbeiter sowie Reisende und Migranten generell. Zudem richtet sich der Fokus auf bestimmte Transfermedien wie Zeitschriften, Rezensionen, Korrespondenzen, Enzyklopädien und Monographien. Weiterhin geraten institutionelle Bereiche (Universitäten, Akademien, behördliche Organisationen u.a.) sowie Alltagshandlungen und symbolische Rituale (z.B. die Festtags-, Feier- und Gedenkkultur) zunehmend in den Blick der Forschung.[3]

Die Tragfähigkeit des Konzepts wie auch die Einlösung des anspruchsvollen Forschungsprogramms der Kulturtransferforschung sind jedoch längst noch nicht erschöpft. Will sich die Transferforschung als eine »Sozialgeschichte des Kulturaustauschs« (Espagne 1997: 310) etablieren, dann kann es nicht allein um die Vermittlung der ›Hochkultur‹ im Sinne der Ideen-, Wissenschafts- und Kunstgeschichte gehen. Eine Erforschung des Kulturtransfers ›von unten‹ verlangt die ›Höhen‹ der Geistesgeschichte zu verlassen und sich in die ›Niederungen‹ ihrer Popularisierung im Alltäglichen zu begeben. Neuere Kulturkonzepte und Begrifflichkeiten wie ›Hybridisierung‹, ›Multiethnizität‹, ›Travelling Cultures‹ und ›Transkulturalität‹, die ebenfalls auf die generelle Nicht-Abgeschlossenheit und Dynamik von Kultur verweisen, eröffnen neue Perspektiven. Zudem ist auf Desiderate hinzuweisen: Einerseits greift die Kulturtransferforschung bislang nur zögerlich Genderfragen auf. Zwar liegen vereinzelte Studien zu mehr oder weniger bekannten Kulturvermittler*innen* vor (vgl. etwa den Beitrag von Kerstin Wolff in diesem Band); von einer systematischen Untersuchung zur Rolle von Frauen oder gar zur Bedeutung von Geschlechterverhältnissen im europäischen und internationalen Kulturaustausch kann allerdings nicht die Rede sein. Andererseits thematisiert die Historische Bildungsforschung Kulturtransferprozesse allenfalls randständig. Beides erstaunt, hat sich doch beispielsweise in der feministisch orientierten Literaturwissenschaft seit den 1980er Jahren eine Frauenreiseforschung etabliert, die wichtige Arbeiten zur Quellenerfassung und -analyse geleistet hat. Sie bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine bildungshistorische wie auch genderorientierte Kulturtransferforschung, zumal die Frage nach der Wahrnehmung der kulturellen ›Fremde‹ und ihrer textuellen Vermittlung durch die reisenden Frauen in vielen Untersuchungen im Mittelpunkt steht.[4]

---

3 | Vgl. stellvertretend Espagne 1997; Espagne/Greiling 1996; François/Despoix 1998; Muhs/Paulmann/Steinmetz 1998.

4 | Vgl. beispielhaft Jedamski/Jehle/Siebert 1994; Scheitler 1999; Schlieker 2003.

Ein berufsständisches Netzwerk: Der ›Verein deutscher Lehrerinnen in England‹

Die zahlreichen deutschen Lehrerinnen und Erzieherinnen, die sich Stellen suchend und/oder zum Zwecke von Sprachstudien seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts ins europäische Ausland, vorzugsweise nach London und Paris begaben, konnten bei ihren Aufenthalten auf berufsständische Netzwerke zurückgreifen. Im Jahre 1876 wurde in London unter der Leitung von Helene Adelmann der ›Verein deutscher Lehrerinnen in England‹ gegründet; 1890 eröffneten zwei Lehrerinnen das entsprechende Pendant in Paris.[5] Weitere Ortsvereine, die sich in aller Regel dem ›Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein (ADLV)‹ als Zweigvereine anschlossen, wurden in Italien (Florenz) und in den USA (New York) ins Leben gerufen (vgl. Lange 1895: 76f.). Diese Selbsthilfeeinrichtungen und Interessenvertretungen wurden vor allem geschaffen, um den ledigen jungen Frauen erste Anlaufstellen in der ›Fremde‹ zu bieten, um ihnen sichere Unterkünfte, gut bezahlte und standesgemäße Arbeitsstellen zu vermitteln und sie dadurch vor den Angeboten in unseriösen Zeitungsannoncen und vor zwielichtigen Vermittlungsagenturen zu schützen. Neben dem Stellengeschäft bildeten Fortbildungsangebote, insbesondere die Durchführung von Sprachkursen, ein wichtiges Tätigkeitsfeld der Vereine. Um die diversen Angebote nutzen zu können, war eine Mitgliedschaft der Frauen im Verein mit entsprechender Beitragszahlung obligatorisch (vgl. Kleinau 2005: 165ff.).

Der ›Verein deutscher Lehrerinnen in England‹ unterhielt im gehobenen Londoner Stadtteil Marylebone seit 1879 ein Wohnheim für Mitglieder, die eine Anstellung suchten – zweckmäßig ausgestattet mit angeschlossenem Stellenvermittlungsbüro. Acht Jahre später kam ein kleines Sanatorium für erkrankte Frauen hinzu und 1894 zudem ein Ferien- und Erholungsheim in der ländlichen Umgebung Londons. In finanzielle Nöte geratene Mitglieder konnten aus einem Fond kleinere Geldsummen zinsfrei entleihen.[6] Seit 1889 gab der Verein, der von Helene Adelmann und Magdalene Gaudian geleitet wurde, mit dem vierteljährlich erscheinenden »Vereinsboten« ein eigenes Organ in deutscher Sprache heraus, welches die Abonnentinnen an erster Stelle über Vereinsneuigkeiten informierte und zudem Fortbildungsangebote, Urlaubs- und Reiseberichte enthielt. »Was die öffentlichen Aufsatzbeiträge angeht«, resümiert der Histori-

5 | Zum ›Deutschen Lehrerinnenverein‹ in Paris vgl. Gippert 2006: 117ff. Vgl. auch den Beitrag von Mareike König in diesem Band.

6 | Vgl. Gaudian 1912: 7; Muhs 2003: 38. Zur Vereinsgeschichte siehe auch Koenig 1884.

ker Rudolf Muhs, »so kreisen sie im wesentlichen um vier Schwerpunkte, nämlich die Identität der in Großbritannien tätigen Gouvernante als Frau, als Lehrerin und als Deutsche sowie die Problematik ihrer Stellung zwischen zwei Kulturen« (Muhs 2003: 40). Die regelmäßig abgedruckten Berichte über die jährlich stattfindenden Generalversammlungen geben zudem einen Einblick in wichtige Entwicklungen und (berufsständische) Positionierungen des Londoner Vereins.

Nachdem erste Anlaufschwierigkeiten in den späten 1870er Jahren überwunden worden waren, florierte der Verein während des viktorianischen Zeitalters maßgeblich über sein Stellenvermittlungsgeschäft – nicht zuletzt aufgrund der vielfältigen und engen Verbindungen zwischen der deutschen und englischen Aristokratie. Bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein vermittelte der Verein, der im Durchschnitt etwa 700 Mitglieder zählte, vor Ort jährlich rund 200 Anstellungen, so dass der Vorstand nach 35-jähriger Amtszeit resümieren konnte, seit seinem Bestehen über 7000 Stellen besetzt zu haben (vgl. Gaudian 1912: 9). In diesem Zeitraum versuchte der Verein sowohl eine Monopolstellung über den englischen Stellenvermittlungsmarkt für Lehrerinnen zu erlangen, als auch eine strikte Qualitätskontrolle seinen Mitgliedern gegenüber zu erwirken. Die Vorsitzende Helene Adelmann sprach immer wieder deutliche Ermahnungen aus, in denen sie auf die hohen Ansprüche der Engländer gegenüber den deutschen Erzieherinnen verwies und wenig qualifizierten Kräften unmissverständliche Absagen erteilte, die sich auch in den strengen Aufnahmekriterien des Vereins äußerten (vgl. Bericht 1889: 3). Dieser berufsständischen Abriegelung nach ›unten‹ entsprach eine soziale Aufstiegsorientierung nach ›oben‹: Bedeutende Persönlichkeiten des englischen und deutschen Adels erwiesen sich als Gönnerinnen und Gönner des Vereins, verliehen ihm ihr Patronat und verschafften ihm damit erst jene gesellschaftliche Respektabilität, ohne die eine erfolgreiche Tätigkeit in England kaum möglich gewesen wäre (vgl. Muhs 2003: 43). Die zahlreichen Kontakte des Vereins in aristokratische Kreise wurden im »Vereinsboten« sorgfältig dokumentiert, und der Vorstand rühmte sich damit, seine Schützlinge vorwiegend in den Kreis der »oberen Zehntausend« (Gaudian 1916: 8) zu vermitteln.

Mit seiner Orientierung an der adeligen englischen Gesellschaft und seinen Verbindungen in den Buckingham Palace ist allerdings erst eine Seite der Loyalitätsmedaille des Vereins benannt. Gleichzeitig gerierte sich die Organisation in ihren öffentlichen Verlautbarungen wie in ihrer Alltagskultur unverblümt patriotisch und deutsch-national. Als die deutsche Kaiserin Auguste Viktoria (Gemahlin Wilhelm II.) im Sommer 1891 das Londoner ›Daheim‹ – so der sinnfällige Name der Pension – mit einem Besuch beehrte, versicherte ihr Helene Adelmann:

»Eure Majestät wollen glauben, daß an keinem Ort des großen deutschen Vaterlandes wärmere und loyalere Herzen schlagen, als in der deutschen Lehrerinnencolonie Großbritanniens. Wir versichern Eure Majestät, daß während des 14jährigen Bestandes unseres Vereins wir uns stets bemüht haben, dem Vaterland Ehre zu machen, und daß dieses auch fernerhin eine unserer höchsten Aufgaben sein wird.« (Die deutsche Kaiserin 1891: 58f.)

Neben den häufigen Visitationen deutscher oder englischer Persönlichkeiten bildete zweifelsohne das Weihnachtsfest den jährlich wiederkehrenden Höhepunkt im Vereinsjahr, worüber im »Vereinsboten« stets ausführlich berichtet wurde.[7] Die Artikel – von Vereinsmitgliedern in oftmals kindlich anmutender Couleur verfasst – ähneln sich dahingehend, dass stets das besonders ›Deutsche‹ an den Festlichkeiten hervorgehoben wurde: angefangen beim ›deutschen‹ Weihnachtsbaum, über Festschmuck und Fahnen in ›deutschen‹ Farben hin zu weihnachtlich-vaterländischen Reden, Gedichten und Liedern – mit dem ›Deutschlandlied‹ und der ›Kaiserhymne‹ als krönendem Abschluss. So heißt es etwa in einem selbst verfassten Weihnachtsgedicht eines Vereinsmitglieds:

»Festesjubel – Weihnachtsglocken/Tönen traut dem deutschen Sinn,/Uns zu ziehen, uns zu locken/Nach des Heimes Räumen hin./Weihnachtsbaum und deutsche Lieder,/Pfefferkuchen, Fröhlichkeit/Bringen zur Erinn'rung wieder/Christfest aus der Kinderzeit./Fern von Eltern und Geschwistern,/Fern dem lieben deutschen Land,/Fühlen wir im Heim doch innig,/Daß wir Deutschland stammverwandt./Unsre Mütter, unsre beiden,/Sorgen ja so liebevoll,/Daß uns Deutschen in der Fremde/Heimathselig werden soll.« (Zit.n. Tornwaldt 1889: 11)

Solche und andere symbolträchtigen, emotional aufgeladenen Feierlichkeiten, in deren Rahmen nationale Rituale und Traditionen reproduziert wurden, können als Akte kultureller Selbstvergewisserung von Lehrerinnen in der ›Fremde‹ gedeutet werden.[8]

---

7 | Vgl. exemplarisch Fischer 1898; Hendewerk 1895; Langemaß 1907; Tornwaldt 1889.

8 | Die häufig mit nationaler Symbolik aufgeladene Durchführung traditioneller deutscher Festlichkeiten in der europäischen und außereuropäischen ›Fremde‹ sind in vielen autobiographischen Schriften von Lehrerinnen dokumentiert (vgl. Gippert 2006: 124f.; Gippert/Kleinau 2006a: 345; Gippert/Kleinau 2006b: 177).

Zum deutschen Diskurs über Frauenbildung in England

Auch wenn die Zahl der Stellenvermittlungen durch den ›Verein deutscher Lehrerinnen in England‹ bis zur Jahrhundertwende relativ konstant blieb – das Geschäft ließ erst nach 1900 unter dem Einfluss der sich verschlechternden deutsch-englischen Beziehungen deutlich nach – vollzog sich bereits in den beiden Jahrzehnten zuvor ein schleichender Strukturwandel auf dem britischen Arbeitsmarkt für Gouvernanten. Dafür waren vor allem zwei Entwicklungen verantwortlich: Zum einen wurden das Mädchenschulwesen sowie die Fortbildungsmöglichkeiten für Frauen in England im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sukzessive ausgebaut, etwa durch die eingangs erwähnten ›Correspondence-Classes‹ und den damit verbundenen ›Local Examinations‹, durch ›University Extension Summer Meetings‹ sowie durch die Errichtung höherer Schulen und Colleges für Frauen, bis die Universitäten Englands ihnen schließlich ganz die Tore öffneten.[9] Die so gebildeten Frauen Englands stellten eine starke Konkurrenz für deutsche Lehrerinnen und Erzieherinnen dar, die den Stellenmarkt für ›finishing governesses‹ lange Zeit dominiert hatten. Zum anderen verbesserten sich in diesem Zeitraum die Anstellungsmöglichkeiten für Lehrerinnen im öffentlichen Schulwesen Deutschlands – maßgeblich durch den Ausbau des Fremdsprachenunterrichts und durch die Zulassung von Frauen zum Lehramt in den Oberstufen der Höheren Mädchenschulen.[10] Beides bewirkte, dass deutsche Lehrerinnen einen Auslandsaufenthalt nicht mehr vorrangig mit dem Ziel einer dauerhaften Stellenbesetzung in Erwägung zogen, sondern dass sie die dort vorhandenen Fortbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten nutzen und sich anschließend auf dem heimischen Arbeitsmarkt platzieren wollten.

In einschlägigen Publikationsorganen – vor allem in »Die Lehrerin in Schule und Haus« – berichteten die Pädagoginnen ausführlich von ihren Bildungsreisen und den dabei gesammelten Erfahrungen. In den Jahren zwischen 1880 und 1914 bildete sich durch eine Vielzahl von kürzeren Artikeln und längeren Abhandlungen eine ›Diskursplattform‹ heraus, auf der die Neuerungen im englischen Bildungswesen für Mädchen und Frauen thematisiert wurden.

---

9 | An der Londoner Universität wurden Frauen seit 1878 zugelassen, in Cambridge ab 1881 (vgl. Calm 1885/86: 230).

10 | Zur Entwicklung der Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert vgl. grundlegend Albisetti [1988] 2007; Kleinau/Opitz 1996; Zymek/Neghabian 2005. Zum Fremdsprachenunterricht an Höheren Mädchenschulen vgl. Doff 2002.

Einen Ausgangspunkt nahm der Diskurs um die weibliche Bildung in der Konkurrenzsituation auf dem englischen Arbeitsmarkt für Gouvernanten, auf dem deutsche Lehrerinnen und Erzieherinnen durch besser qualifizierte heimische Arbeitskräfte zunehmend verdrängt wurden:

»Die Chancen der deutschen Erzieherin«, schrieb Helene Lange rückblickend, »die ja nicht einmal einen Knaben für die Mittelklassen eines Gymnasiums vorbilden konnte, verringerte sich dadurch ganz bedeutend, und wenn auch eine wirklich tüchtige deutsche Erzieherin durch unseren englischen Verein noch immer eine Stellung findet, so ist doch die Konkurrenz scharf [...].« (Lange 1910: 27)

Um die Misere der mangelhaften Bildung deutscher Lehrerinnen und ihre daraus resultierende Rückständigkeit auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu belegen, wurden häufig internationale Vergleiche in die Argumentation mit einbezogen und beispielsweise dargelegt, seit wann sich Frauen in anderen europäischen Ländern an den Universitäten immatrikulieren und weiterbilden konnten. Nicht selten wurde dem Problem auch eine nationale Bedeutsamkeit zugeschrieben. Helene Adelmann ließ etwa auf einer Versammlung des ›ADLVs‹ verlauten:

»[W]enn es uns nicht gelingt, der Frau [...] auch in Deutschland das zu erringen, was ihr in jedem anderen civilisirten Land offen steht, so verlieren die deutschen Lehrerinnen und das Deutschthum überhaupt im Ausland an Ansehen.« (Adelmann 1891: 75)

Der Rekurs auf die Verhältnisse im Nachbarland jenseits des Kanals erschien im Diskurs um die Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland besonders viel versprechend, war doch das Englandbild der Deutschen im 19. Jahrhundert lange Zeit durch die Fortschrittlichkeit der britischen gegenüber einer relativen Rückständigkeit der deutschen Gesellschaft geprägt (vgl. Mommsen 1996: 216). Es lag also nahe, sich im Kampf um die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für Frauen auf innovative Entwicklungen in England zu berufen:

»Die letzten Dezennien«, schrieb Marie Calm nach einer Hospitation an einem englischen Frauencollege im Jahre 1884, »haben in England einen großen Umschwung in der weiblichen Bildung hervorgebracht. Während der Mädchenunterricht früher fast ganz in den Händen von Gouvernanten lag, [...] finden wir jetzt überall von Staat oder Gemeinde gegründete Schulen, die in Rücksicht auf ihre Ziele und Prospekte den Namen, welchen man ihnen giebt: High- oder Collegiate-Schools – Hochschulen oder Kollegien – sicher verdienen. Die Spitze

dieser Unterrichtsanstalten aber bilden jene Institute, in welchen Frauen Gelegenheit geboten wird, akademische Studien zu machen, ohne eine Universität zu besuchen.« (Calm 1884/85: 166)

Die so genannte ›University Extension-Bewegung‹, d.h. die Ausdehnung des Arbeitsfeldes der Universitäten, hatte mit der Errichtung spezieller Hochschulen und der Öffnung der Universitäten für Frauen in Großbritannien in den 1880 Jahren den Höhepunkt einer Entwicklung erreicht, die rund 30 Jahre früher begonnen hatte:

Bereits 1849 wurde von der ›University of London‹ das ›Bedford College‹ als erstes britisches Frauencollege ins Leben gerufen (vgl. Mitteilungen 1902/03: 1039). Weitere Gründungen folgten dem Pionierinstitut für weibliche Bildung in den nächsten Jahrzehnten: ›Girton‹ und ›Newnham‹ in Cambridge, ›St. Margaret's Hall‹ in Oxford sowie ›Royal Holloway‹, ›Alexandra‹ und ›Queen Margaret's College‹ in und bei London (vgl. Lengefeld 1895/96: 747). Ab 1858 führten die altehrwürdigen Universitäten Oxford und Cambridge ›Local Examinations‹ zunächst für Knaben und Mädchen im Alter von 16 bis 18 Jahren durch, aus denen sich dann das System der ›Correspondence-Classes‹, des ›brieflichen Unterrichts‹ entwickelte.

Vorlesungen für Frauen wurden in Oxford ab 1865 angeboten, in Edinburgh ab 1867 und in London ab 1869 (vgl. Albisetti [1988] 2007: 144). Seit den 1870 Jahren entsandten die Universitäten ›Local Lectures‹ – Dozenten, die in verschiedenen Städten Vortragsreihen abhielten und die eine höhere Allgemeinbildung in der Bevölkerung erzielen sollten (vgl. Ohlemann 1901/02: 79). In den Provinzstädten und in bevölkerungsreichen Gegenden auf dem Land schlossen sich Frauen zu ›Ladies Educational Associations‹ (Frauenbildungsvereine) zusammen, um an dem Korrespondenzsystem partizipieren zu können und um sich gemeinsam auf die Prüfungen vorzubereiten, die schließlich an den Universitäten selbst durchgeführt wurden (vgl. Mitteilungen 1886/87: 506).

Unter dem Vorsitz von Prinzessin Louise, Tochter der Queen Victoria, wurde im Jahr 1871 die ›National Union for the Improvement of Womens Education‹ gegründet. Aus ihr ging ein Jahr später die ›Girls Public Day School Company‹ hervor – eine Aktiengesellschaft, die bis gegen Ende des Jahrhunderts mehr als neunzig öffentliche höhere Mädchenschulen in den größeren Städten Englands stiftete (vgl. Waetzold 1897: 72).

So genannte ›Summer-Meetings‹ – vierwöchige wissenschaftliche Fortbildungsveranstaltungen für den englischen gebildeten Mittelstand beiderlei Geschlechts – erfreuten sich größter Beliebtheit, zumal hier auch Studierende aus dem Ausland zugelassen waren.[11] Auf den zunehmenden

11 | An dem ›Summer-Meeting‹, das 1901 von der Universität Oxford

Andrang fortbildungswilliger junger Frauen aus den Nachbarstaaten reagierten die englischen Hochschulen mit speziellen Angeboten, wie etwa den ein bis drei Monate umfassenden ›Vacation Courses‹ – Ferienkurse, die seit 1899 in Oxford durchgeführt wurden und die sich vor allem an ausländische Lehrerinnen richteten, die ihre Fremdsprachenkenntnisse vertiefen wollten.[12] Diese Weiterbildungschancen waren bei den jungen Frauen nicht zuletzt deshalb sehr begehrt, weil mit dem erfolgreichen Abschluss die entsprechenden universitären Auszeichnungen und Titel vergeben wurden, beispielsweise das ›Lady Literate in Art Degree (L.L.A.)‹, das seit 1876 von der schottischen Universität St. Andrews vergeben wurde. Dieses Diplom, das auch nach dem bestandenen Examen eines Korrespondenzkurses verliehen wurde, berechtigte in Großbritannien nicht nur zum Unterricht in den jeweils absolvierten Fächern; es wurde in Frankreich gar als gleichwertig mit dem ›brevet supérieur‹ gesetzt und gewährte damit die Zulassung zu den Lehramtsprüfungen an der Sorbonne in Paris.[13]

In den frauenbewegten Kreisen Deutschlands, die sich maßgeblich aus Lehrerinnen konstituierten, wurden die attraktiven britischen Weiterbildungsmöglichkeiten für Frauen aufmerksam zur Kenntnis genommen. Die zahlreichen Erfahrungsberichte von Lehrerinnen, die in englischen Schulen gearbeitet, die an den High-Schools und Colleges für Mädchen und Frauen hospitiert und die sich im Rahmen von Sprachkursen und wissenschaftlichen Studien weiterqualifiziert hatten, schufen im ausgehenden 19. Jahrhundert eine fundierte argumentative Basis für die Petitionspolitik der bürgerlichen Frauenbewegung in Deutschland.[14] Die Aneignung und Übertragung von innovativen Ideen, Ansätzen und Methoden aus dem britischen Bildungswesen – theoretisch gewendet: Vorschläge zum Kulturtransfer – spielten im Diskurs um die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten für Frauen in Deutschland eine nicht unerhebliche Rolle: Die Teilnehmerin eines Sprachkurses in Oxford hob beispielsweise die Möglichkeiten zur internationalen Kontaktpflege dieser Einrichtung anerkennend hervor, denn der »[...] anregende Gedankenaustausch über berufliche Fragen mit englischen und schwedischen Lehrerinnen höherer Lehranstalten war [ihr] [...] sehr wertvoll« (Ferienerinnerungen 1907: 63). Das 1889

durchgeführt wurde, nahmen fast 1200 Besucherinnen und Besucher teil (vgl. Ohlemann 1901/02: 80; siehe weiterhin Doering 1899/00; Haase 1896/97; Loewe 1898/99).

12 | Vgl. Lage 1900/01; Jowitt 1903/04; Schottki 1904/05.

13 | Zu den verschiedenen akademischen Ausbildungsgängen und Titeln für Frauen in Großbritannien vgl. Lengefeld 1895/96.

14 | Zur Petitionspolitik zwischen 1887 und 1894 vgl. Albisetti [1988] 2007: 155ff.

von Cecil Reddie gegründete Landerziehungsheim ›Abbotsholme‹ – ein reformpädagogisches Modellprojekt, das bekanntlich Hermann Lietz ab 1898 in den deutschen Kontext transferierte, – wurde in der »Lehrerin« als eine Einrichtung hervorgehoben, von der deutsche Erzieher noch »mancherlei« lernen könnten (Mecke 1899/00: 264). Auch die ausländischen Bestrebungen auf dem Feld der Koedukation, die auf dem internationalen Frauenkongress in London erörtert wurden, hielt man für nachahmenswert: »Hoffen wir, daß man auch in Deutschland in nicht allzu ferner Zeit einmal den Versuch machen wird, ob es auch für deutsche Knaben und Mädchen möglich und vorteilhaft ist, zusammen unterrichtet zu werden«, lautete ein Resümee (Coeducation 1899/00: 152). »Natürlich können nicht alle Einrichtungen von England auf Deutschland übertragen werden«, äußerte sich eine anonyme Autorin nach ihrem Besuch in einer Londoner High School, »aber ich denke, man könnte manches in Erwägung ziehen, um [...] unsere Schulen zu verbessern« (Ein Besuch 1892/93: 743f.).

Zu jenen Modellen, die als besonders nachahmenswert eingeschätzt wurden und um die sich eine besonders intensive Berichterstattung und Auseinandersetzung in der »Lehrerin« entspann, zählten die englische ›University Extension-Bewegung‹ – namentlich das System des ›brieflichen Unterrichts‹ – sowie die Einrichtung von ›Summer-Meetings‹. Die Vorsitzende des Vereins ›Frauenbildung-Frauenstudium‹ Selma Lengefeld stellte fest:

»Auch in dieser Richtung sind uns die Engländerinnen wieder vorausgegangen, und wir können nichts besser thun, als uns ihren Ausweg einmal näher anzusehen; wir werden finden, daß sich derselbe in seiner Hauptrichtung auch für uns Deutsche vorzüglich eignet [...].« (Lengefeld 1895/96: 750)

Von einer Einführung des Systems der englischen ›Correspondence-Classes‹ versprach sie sich, dass die »gähnende Kluft [...], die zwischen Töchterschule und Universität« bestünde, ausgefüllt werde. Zudem erhoffte sie sich eine nachhaltige Wirkung »auf das geistige Niveau gerade der Frauen, die nicht in die Öffentlichkeit treten, sondern heiraten und neue Generationen heranziehen« (ebd.: 752f.). Die Chancen, eine solche Einrichtung mit den entsprechenden Bildungsabschlüssen in Deutschland einzuführen, schätzte sie allerdings gering ein:

»[U]nser Unternehmen überhaupt mit einer Universität in Verbindung zu bringen, wäre, meiner Ansicht nach, ein hoffnungsloses Bemühen, wir müssen uns gänzlich auf Privatkräfte beschränken, wie ja die Corresp. Classes auch von eigens dazu ernannten Lehrern geleitet werden, die nicht gleichzeitig Universitätsprofessoren, aber häufig noch in der einen oder andern Schule lehrend thätig sind.« (Ebd.: 755)

Die Teilnehmerin eines Summer-Meetings in Oxford sah die Transferchancen und Langzeitperspektiven dieser mehrwöchigen Fortbildungsveranstaltungen hingegen weitaus positiver:

»Die Übertragung der englischen Summer-Meetings der University Extension nach Deutschland ist um so leichter, als wir bereits eine Einrichtung haben, die nur in diesem Sinne ausgestaltet zu werden braucht: die Ferienkurse für Lehrerinnen. Bonn, Jena, Greifswald, Marburg – vielleicht noch andere Universitäten – bieten den Lehrerinnen jährlich Mittel zur Erwerbung von Fachbildung und Allgemeinbildung. Es erscheint fraglich, ob noch sehr lange ein Bedürfnis nach diesen Kursen bestehen wird, da den Lehrerinnen der Zugang zu geordneten Universitätsstudien geöffnet ist. Gerade dieser Punkt könnte ein weiterer Anlaß sein, um die Ferienkurse für Lehrerinnen mehr den Bedürfnissen der Allgemeinheit anzupassen und dann die ganze deutsche Frauenwelt dazu einzuladen.« (Ohlemann 1901/02: 84)

Resümee

Kulturtransferprozesse – hier verstanden als Austausch bzw. Übertragung von Ideen, Konzepten und Methoden im Bereich des Bildungswesens – setzen ein Interesse und Aufnahmebedürfnis seitens der jeweiligen Rezeptionskultur voraus. In den bürgerlich-frauenbewegten Kreisen Deutschlands war die Nachfrage nach innovativen Ansätzen im ausländischen Schul- und Hochschulwesen für Mädchen und Frauen zweifelsohne stark ausgeprägt. Lehrerinnen, die aus beruflichen Motiven heraus das europäische Ausland bereisten, fungierten als Kulturvermittlerinnen, indem sie in verschiedenen Transfermedien von solchen Erneuerungen und ihren persönlichen Erfahrungen berichteten. Das reproduzierte ›Wissen über die Fremde‹ belebte den zeitgenössischen Diskurs über die Mädchen- und Frauenbildung in Deutschland und untermauerte argumentativ die Petitionspolitik der deutschen Frauenbewegung in ihren Gleichstellungsforderungen. Patriotische Bewusstseinslagen, Bekenntnisse zu Nation, Kaiserreich und Vaterland sowie kulturelle Selbstvergewisserungsprozesse der im Ausland verweilenden Lehrerinnen konnten mit dieser Positionierung durchaus in Einklang gebracht werden. Welche Wirkung das »Ausland als Argument« (Zymek 1975) in der Reformdiskussion um die höhere weibliche Bildung letztendlich zeitigte, ist jedoch schwer einschätzbar, da die Rezeptionsgeschichte bislang wenig erforscht ist.[15] Gänzlich wirkungslos

15 | Hier sei jedoch auf das an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführte DFG-Projekt »Die deutsch-angloamerikanische Kommunikation

scheinen die Bemühungen der Lehrerinnen um kulturellen Transfer jedoch nicht geblieben zu sein. In einem Artikel zur Frage der Frauenbildung aus dem Jahre 1890/91 ist etwa vermerkt:

»Es liegen Zeugnisse vor, dass gerade dieser besondere Pfeil, nachdem er erst die öffentliche Meinung etwas beunruhigt hatte, nun durch die Haut des preußischen Beamtentums dringt; denn wir hören, dass die Regierung kürzlich einen Beauftragten[16] nach England geschickt hat, um die Methoden und Einrichtungen der englischen Frauenuniversitäten kennen zu lernen. Und was noch wichtiger ist: es ist kürzlich unter dem Namen ›Fortbildungskurse für Lehrerinnen‹ in Verbindung mit dem Viktoria-Lyceum in Berlin eine Art von Unterricht eingerichtet worden, welcher thatsächlich das bietet, was die Bittstellerinnen verlangt haben [...]. Kurz, es sieht aus, als ob die Frage der höheren Bildung der Frauen in Deutschland sich auf dem Wege zu ihrer Lösung befände.« (Zur Frauenbildungs-Frage 1890/91: 13)

Gleichwohl sollten fast zwei weitere Jahrzehnte vergehen, bis die generelle Zulassung von Frauen zum Studium in allen Bundesstaaten des Deutschen Kaiserreichs gesetzlich geregelt war.

Literatur

Quellen

Adelmann, Helene (1891): Die deutsche Erzieherin in England, in: Der Vereinsbote 3, S. 69-77.

Bericht über unsere 21. Generalversammlung (1889), in: Der Vereinsbote 1, S. 2-7.

Calm, Marie (1884/85): Eine Frauen-Universität in England, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 1, S. 166-173.

über weibliche Bildung zwischen 1890 und 1945« hingewiesen (vgl. Kersting 2007).

16 | Bei dem »Beauftragten« handelte es sich um keinen geringeren als den ›Königlich Preußischen Regierungs- und Schulrat‹ Prof. Dr. Stephan Waetzoldt, der im Auftrag des Ministeriums 1888 nach England reiste, um sich über die Frauencolleges zu informieren (vgl. Waetzold 1897: 72ff.; Albisetti [1988] 2007: 284). Waetzold leistete maßgebliche Vorarbeiten zur Mädchenschulreform von 1908 und kooperierte eng mit den führenden Vertreterinnen der bürgerlichen Frauenbewegung.

Calm, Marie (1885/86): Die höheren Töchterschulen Englands, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 2, S. 225-231.
Coeducation: eine Erziehungsfrage auf dem Londoner Frauenkongreß (1899/1900), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 16, S. 148-154.
Dabis, Therese (1884/85): Die englische höhere Töchterschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 1, S. 345-348.
Die 35ste Generalversammlung (1898), in: Der Vereinsbote 10, S. 1-4.
Die deutsche Kaiserin im Daheim (1891), in: Der Vereinsbote 3, S. 57-60.
Doering, Johanna (1899/1900): Summer-Meeting in Edinburgh 1899, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 16, S. 351-352.
Ein Besuch in der North London Collegiate School for girls (1892/93), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 9, S. 741-744.
Englische Kurse im deutschen Lehrerinnenverein in London (1892/93), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 23, S. 371-373.
Ferienerinnerungen aus Oxford (1907), in: Der Vereinsbote 19, S. 61-64.
Fischer, M. (1898): Weihnachten und Sylvester im Daheim, in: Der Vereinsbote 10, S. 4-5.
Gaudian, Magdalene (1912): Die deutsche Lehrerin in England, in: Der Vereinsbote 24, S. 5-10.
Gaudian, Magdalene (1916): Helene Adelmann. Ein Lebensbild, in: Vorstand des Vereins deutscher Lehrerinnen in England (Hg.): Dem Andenken an Helene Adelmann, Berlin: Moeser, S. 7-30.
Haase, Elisabeth (1896/97): Das summer-meeting in Cambridge, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 13, S. 397-399.
Hendewerk, A. (1895): Weihnachten im Daheim, in: Der Vereinsbote 7, S. 3-4.
Jowitt, L. (1903/04): Deutsche Lehrerinnen in England, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 20, S. 453-457.
Koenig, H.Z. (1884): Authentisches über die deutsche Erzieherin in England, London: Kolckmann.
Korrespondenz der Redaktion (1886/87), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 3, S. 401-403.
Lage, Bertha von der (1900/01): Ein Monat in der Isisstadt (Oxford), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 17, S. 377-394.
Lange, Helene (1895): Erzieherin, in: Der Vereinsbote 7, S. 70-78.
Lange, Helene (1910): Deutsche Erzieherinnen im Auslande, in: Der Vereinsbote 22, S. 24-28.
Langemaß, Gertrud (1907): Weihnachten, in: Der Vereinsbote 19, S. 4-6.
Lengefeld, Selma (1895/96): Über das L. L. A.-Diplom für Damen an der schottischen Universität St. Andrews, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 12, S. 746-757.

Lewes, Dorothy (1887/88): Zum »brieflichen Unterricht« (Correspondence Classes), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 4, S. 304-308.
Loewe, Gertrud (1898/99): Edinburgh Summer School of Modern Languages and Conference on Modern Language Teaching, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 15, S. 425-427.
Mecke, Johanna (1899/1900): Das Erziehungsheim zu Abbotsholme, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 16, S. 261-264.
Mitteilungen aus dem In- und Auslande (1886/87), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 3, S. 498-509.
Mitteilungen aus dem In- und Auslande (1902/03), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 19, S. 1039-1043.
Ohlemann, Anna (1901/02): Das Oxforder University Extension Meeting von 1901, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 18, S. 78-85.
Schottki, Tina (1904/05): Fremde Studentinnen in Oxford, in: Die Lehrerin in Schule und Haus 21, S. 102-103.
Tornwaldt, M. (1889): Weihnachten im »Daheim« in London, 1888, in: Der Vereinsbote 1, S. 9-12.
Waetzoldt, Stephan (1897): Das höhere Mädchenschulwesen des Auslandes, in: Wychgram, Jakob (Hg.): Handbuch des höheren Mädchenschulwesens, Leipzig: Voigtländer, S. 66-89.
Zur Frauenbildungs-Frage (1890/91), in: Die Lehrerin in Schule und Haus 7, S. 10-14.

Forschungsliteratur

Albisetti, James C. ([1988] 2007): Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Doff, Sabine (2002): Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert, München: Langenscheidt-Longman.
Espagne, Michel (1997): Die Rolle der Vermittler im Kulturtransfer, in: Lüsebrink, Hans-Jürgen/Reichardt, Rolf (Hg.): Kulturtransfer im Epochenumbruch Frankreich – Deutschland 1770-1815, Leipzig: Universität, S. 309-329.
Espagne, Michel/Greiling, Werner (1996): Einleitung, in: Espagne, Michel/Greiling, Werner (Hg.): Frankreichfreunde. Mittler des französisch-deutschen Kulturtransfers (1750-1850), Leipzig: Universität, S. 7-22.
François, Etienne/Despoix, Philippe (Hg.) (1998): Marianne – Germania. Deutsch-französischer Kulturtransfer 1789-1914, Leipzig: Universität.

Gippert, Wolfgang (2006): Ambivalenter Kulturtransfer. Deutsche Lehrerinnen in Paris 1880 bis 1914, in: Historische Mitteilungen Bd. 19, Stuttgart: Steiner, S. 105-133.

Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2006a): Interkultureller Transfer oder Befremdung in der Fremde? Deutsche Lehrerinnen im viktorianischen England, in: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 3, S. 338-349.

Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2006b): Als Lehrerin in Deutsch-Südwest. Der koloniale Blick auf das »Fremde« in Berufsbiographien von Lehrerinnen, in: Schlüter, Anne (Hg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen, Opladen: Budrich, S. 168-182.

Jedamski, Doris/Jehle, Hiltgund/Siebert, Ulla (Hg.) (1994): ›Und tät das Reisen wählen!‹ Frauenreisen – Reisefrauen, Zürich/Dortmund: eFeF.

Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Kersting, Christa (2007): Das Geschlechterverhältnis in den Konstrukten der internationalen Frauenbewegung um 1900 und seine Bedeutung für die Bildung, in: Mietzner, Ulrike/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole (Hg.): Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis, Weinheim/Basel: Beltz, S. 124-140.

Kleinau, Elke (2005): In Europa und der Welt unterwegs. Konstruktionen nationaler Identität in Autobiographien deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, in: Lundt, Bea/Salewski, Michael [in Zusammenarbeit mit Heiner Timmermann] (Hg.): Frauen in Europa. Mythos und Realität, Münster: LIT, S. 157-172.

Middell, Katharina/Middell, Matthias (1994): Forschungen zum Kulturtransfer. Frankreich und Deutschland, in: Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik 1, S. 107-122.

Mommsen, Wolfgang J. (1996): Das Englandbild der Deutschen und die britische Sicht seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Deutschlandbilder in Dänemark und England, in Frankreich und den Niederlanden, Baden-Baden: Nomos, S. 215-234.

Muhs, Rudolf (2003): Eine Stütze für Germanias »Töchter in der Fremde«. Der »Vereinsbote« aus London, in: Ariadne, H. 44, S. 38-45.

Muhs, Rudolf/Paulmann, Johannes/Steinmetz, Willibald (Hg.) (1998): Aneignung und Abwehr. Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert, Bodenheim: Philo.

Paulmann, Johannes (1998): Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien. Einführung in ein Forschungskonzept, in: Muhs/Paulmann/Steinmetz, S. 21-43.

Scheitler, Irmgard (1999): Gattung und Geschlecht. Reisebeschreibungen deutscher Frauen 1780-1850, Tübingen: Niemeyer.

Schlieker, Kerstin (2003): Frauenreisen in den Orient zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Weibliche Strategien der Erfahrung und textuellen Vermittlung kultureller Fremde, Berlin: Wissen und Kultur.

Zymek, Bernd (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion, Ratingen/Kastellaun: Henn.

Zymek, Bernd/Neghabian, Gabriele (2005): Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten 1800-1945. Hg. von Detlef K. Müller, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ein frauenbewegter interkultureller Ideentransfer. Die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland und ihre Aneignung des englischen Abolitionismus

Kerstin Wolff

Beschäftigt man sich mit Prozessen internationalen Ideenaustausches, geraten die großen sozialen Bewegungen des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts recht schnell als Träger solcher Prozesse in den Blick. Dies kann nicht weiter erstaunen, haben neuere Forschungen doch gezeigt, dass es eine wichtige Funktion von Kulturimporten ist, bestehende Verhältnisse zu rechtfertigen oder in Frage zu stellen (vgl. Paulmann 1998: 25). Genau diese Möglichkeit machten Kulturimporte für gesellschaftliche Protestbewegungen aber so interessant, denn mit einem kritischen Vergleich zwischen Ländern hatten diese Bewegungen einen Weg gefunden, der eigenen Gesellschaft einen Spiegel vorzuhalten. Damit war die Grundvoraussetzung für einen Kulturtransfer, nämlich das Interesse am ›Fremden‹, bereits in die Struktur von sozialen Bewegungen eingeschrieben. Soziale Bewegungen und ihre TrägerInnen wurden damit zu einer der Gruppen, die einen Kulturtransfer ermöglichten bzw. diesen gestalteten.

Dass soziale Bewegungen als Gestalterinnen solcher Transferprozesse neuerdings auch tatsächlich untersucht werden, hat mit einer fundamentalen Ausweitung des Forschungsblicks zu tun. Nicht mehr nur die sogenannte ›Hochkultur‹ oder ein bestimmtes Verständnis von Kultur und ihre VermittlerInnen stehen im Zentrum des Interesses, vielmehr nimmt die Kulturtransferforschung

»[...] die Wege, Medien und sprachlichen Bedingungen für die Vermittlung von Kenntnissen über das jeweils andere Land zum Ausgangspunkt der For-

schung. [...] [Die Forschung; K.W.] thematisiert, aus welchen Motiven heraus Wissen erworben, nach welchen Kriterien das Wissenswerte selektiert und zu welchen Zwecken die erworbene Information benutzt wurde.« (Ebd.: 31)

Im Folgenden möchte ich eine Gruppierung und die entsprechenden Aktivistinnen vorstellen, die sich im ›langen‹ 19. Jahrhundert als Akteurinnen eines gelebten Kulturtransfers begriffen und diesen auch aktiv gestalteten. Gemeint sind die Protagonistinnen der internationalen Frauenbewegungen, die in Europa, in Nord- und Südamerika, in Australien und teilweise auch im asiatischen und russischen Raum entstanden und langfristig massive Veränderungen der Geschlechterrollen mit sich brachten.

Die Vertreterinnen der Frauenbewegungen nahmen sich sehr dezidiert als weltumspannende Bewegung wahr. So schrieb zum Beispiel Alice Salomon:

»Wenn man versucht, die Frauenbewegung in den verschiedenen Ländern als ein Ganzes zu betrachten, so ist immer wieder überraschend, festzustellen, wie einheitlich die modernen Frauenbewegungen [...] im Grunde doch sind. Es sind die gleichen Überzeugungen, die die Frauen aller Länder erfüllen; die gleichen Ziele, die sie anstreben und daher auch die gleichen Ideen, die sich überall durchsetzen; die gleichen Forderungen, die erfüllt werden müssen.« (Salomon 1912: 29)

Trotz dieser Gleichheit der Forderungen ist die Entwicklung und die Geschichte der verschiedenen nationalen Frauenbewegungen nicht identisch. Jede nationale Bewegung entwickelte selbstständig Themenschwerpunkte und eigene Diskussionen um Wege und Ziele. Durch vielfältige und sehr intensiv genutzte Kontakte zwischen den einzelnen Protagonistinnen und zwischen einzelnen Verbänden oder Vereinen entstand aber auch so etwas wie ein ›internationaler Ideenmarkt‹, auf dem Probleme und deren Lösungen ebenso verhandelt wie erfolgreiche bzw. weniger erfolgreiche Strategien sowie Erfahrungen ausgetauscht wurden. Besonders wichtig wurden hier internationale Tagungen und Treffen, die entweder zu einzelnen Themen abgehalten wurden oder regelmäßige Treffen waren, so z.B. die alle fünf Jahre stattfindenden Konferenzen des ›International Council of Women (ICW)‹. So kam es innerhalb der Bewegungen zu einem Nehmen und Geben, zu einem internationalen Transfer von Ideen und Vorstellungen. Begünstigt hat diesen sehr regen Kulturtransfer, dass sich hier Menschen zusammen fanden, die aus ähnlichen sozialen Kontexten kamen und konkrete gesellschaftliche Interessen teilten. Wobei das gemeinsame Interesse war, die Möglichkeiten des Kulturtransfers für den eigenen nationalen Kampf zu nutzen.

Dabei lässt sich beobachten, dass innerhalb der Frauenbewegungslandschaft nicht jeder Ideen-Transfer gleich gut gelang, bzw. dass es auch Ideen gab, die in einem Land als besonders wichtig erachtet wurden, die den Sprung über die nationale Grenze aber nicht schafften. Die Frage stellt sich also: Was machte einen ›gelungenen‹ Transfer aus? Gab es Bedingungen, die national erfüllt sein mussten, um eine internationale Idee produktiv aufnehmen zu können und: Was passierte eigentlich auf der Seite der aufnehmenden Institution? Neben die Frage, welche Themen und Ideen politisch aufgenommen wurden, tritt also auch die Frage, wie es gelang, die Idee in die Struktur, in die Organisation – in diesem Fall in die bürgerliche Frauenbewegung des Deutschen Kaiserreiches – zu integrieren. Um diese Fragen beantworten zu können, soll im Folgenden die Aneignung des Abolitionismus im Deutschen Kaiserreich vorgestellt werden.[1]

Wie der Abolitionismus ins Deutsche Kaiserreich kam – die Geschichte einer schwierigen Aneignung

Im Gegensatz zu Großbritannien ist die Geschichte des Abolitionismus in Deutschland fast gänzlich unbekannt.[2] Zu diesem Umstand trägt sicher auch der ungewöhnliche Name bei, der – wenn überhaupt – mit der Bewegung der Sklavenbefreiung in den USA gleichgesetzt wird. Doch auch

1 | Es ist mir bewusst, dass ein Transfer immer stattfindet, es also nicht von einem ›positiven‹ Ergebnis abhängt, ob ein Transfer ›glückt‹ oder nicht. Es geht immer um einen Prozess der produktiven Aneignung, nicht um eine originalgetreue Übertragung (vgl. Paulmann 1998: 23). In diesem Fall kann man trotzdem von einem ›Gelingen‹ bzw. ›Scheitern‹ sprechen, denn die ›Internationale Abolitionistische Föderation (IAF)‹ versuchte durch den Import ihrer Ideen einen deutschen Zweigverein der internationalen Organisation zu gründen. Ein ›Scheitern‹ bedeutet in diesem Zusammenhang also die Nichtgründung einer solchen Institution im Deutschen Kaiserreich, ein ›Gelingen‹ dementsprechend die Gründung.

2 | Lutz Sauerteig hat bereits 1998 auf den wichtigen Kulturtransfer des Abolitionismus nach Deutschland aufmerksam gemacht und die Stationen der Aneignung benannt. Im Gegensatz zu ihm betrachte ich diesen Transfer lediglich aus dem Blickwinkel der deutschen bürgerlichen Frauenbewegung und versuche darzustellen, welche organisatorischen Bedingungen in dieser Institution vorhanden sein mussten, damit ein Ideentransfer gelingen konnte. Dieser Blickwinkel kommt bei Sauerteig nicht vor, da er sich sehr stark auf den Aufnahmeprozess bezieht und die Frauenbewegung nicht als Organisation von innen heraus betrachtet (vgl. Sauerteig 1998: 159ff.).

in Europa hat es abolitionistische Bewegungen gegeben, wie jene, die hier vorgestellt werden soll und die die Abschaffung der Reglementierung der Prostitution zum Ziel hatte.

Organisiert hatte sich die Bewegung in Großbritannien, nachdem ab den 1860er Jahren versucht wurde, die Reglementierung der Prostitution einzuführen. Diese Reglementierung, wie sie in fast allen europäischen Ländern vorzufinden war, meinte Zwangsuntersuchung und -behandlung von Prostituierten und das Einschreiben der Frauen in sog. ›Dirnenlisten‹ (vgl. Gleß 1999; Malkmus 2005). Diese Maßnahmen schienen für eine Eindämmung von Geschlechtskrankheiten, vor allem der unheilbaren Syphilis, dringend notwendig zu sein, denn die Prostitution – genauer gesagt, die Prostituierten – galten als Hauptinfektionsherd. Im Gegensatz zu anderen Ländern entbrannte in Großbritannien um dieses Vorgehen ein heftiger Streit. Liberale Frauen und Männer schlossen sich zusammen, um gegen die ›weibliche Sklaverei‹ vorzugehen. Vor allem der ›Ladies National Association for the Repeal of the Contagious Diseases Acts (LNA)‹ – gegründet und geleitet von Josephine Butler – gelang es, »[...] ihre Forderungen durch Auftritte in vielen Städten in der englischen Öffentlichkeit lautstark zu verbreiten« (Sauerteig 1998: 162).

Der massive Protest hatte schließlich Erfolg. 1886 wurden in Großbritannien (ausgenommen war Indien als englische Kolonie) die diskriminierenden Gesetze wieder abgeschafft. Zu diesem Zeitpunkt war der der englische Abolitionismus aber schon längst eine europaweite Protestbewegung, die sich 1875 als ›Internationale Abolitionistische Föderation (IAF)‹ organisiert hatte (vgl. Summers 2007: 289ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Erfolgsgeschichte ist es mehr als erstaunlich, dass sich im Deutschen Kaiserreich erst knapp 25 Jahre nach der Gründung der IAF die ersten abolitionistischen Ortsvereine gründeten. Die Frage stellt sich: Warum so spät?

Bei genauerer Betrachtung kann man feststellen, dass es bereits 1880 einen ersten Versuch gab, den Abolitionismus ins Deutsche Kaiserreich zu tragen. Gräfin Gertrud Guillaume-Schack gründete in diesem Jahr den ›Deutschen Kulturbund‹, der sich als deutscher Ableger der englischen Bewegung verstand. Guillaume-Schack war 1877 in der Schweiz oder 1878 in Paris mit dem Abolitionismus in Berührung gekommen und war Mitglied des Exekutivkomitees der IAF (vgl. Sauerteig 1998: 175).

Die politische Arbeit des ›Deutschen Kulturbundes‹ gestaltete sich ausgesprochen schwierig. Der Tabubruch, den es darstellte, als bürgerliche Frau öffentlich über Prostitution und deren Regulierung zu sprechen, war nach wie vor enorm. Deutlich wurde dies 1882, als Guillaume-Schack in Darmstadt bei einem Vortrag verhaftet wurde und die Anklage auf »groben Unfug« lautete (Pappritz 1901: 170). Da der Bund in den nächsten Jahren

keine Mitstreiterinnen und vor allem keine Mitstreiter gewann, wandte sich Guillaume-Schack an die deutsche Sozialdemokratie, die ihr Anliegen tatsächlich auch positiv aufnahm und unterstützte. Dieser Schritt erwies sich jedoch als verhängnisvoll für die Sache der AbolitionistInnen. Da die deutsche Sozialdemokratie unter den Bismarckschen Sozialistengesetzen stand, geriet die abolitionistische Bewegung noch viel stärker unter polizeiliche Beobachtung und war künftig weiteren Repressionen ausgesetzt. Schließlich verließ Gräfin Guillaume-Schack 1885 das Reich in Richtung Großbritannien, der ›Deutsche Kulturbund‹ löste sich auf (vgl. ebd.: 172) und der erste Versuch des Abolitionismus in Deutschland zu agieren war gescheitert.

Mit dem Scheitern des ersten Versuches verschwand das Thema erst einmal für ein paar Jahre aus dem Bewusstsein der Gesellschaft. Allerdings nicht für lange, denn 1889 gründete Hanna Bieber-Böhm den Verein ›Jugendschutz‹, der in seiner Satzung festlegte:

»[...] der Jugend den Schutz zu gewähren, dessen sie dem Leichtsinn, dem Laster und der Grausamkeit gegenüber dringend bedarf, die Unsittlichkeit, welche die Grundlage des Staates, die Familie, an der Wurzel untergräbt, auf das energischste durch Wort und Schrift und durch praktische Massnahmen zu bekämpfen und das sittliche Pflichtbewusstsein zu wecken und zu fördern.« (Zit.n. Pappritz 1901: 172f.)

Neben der praktischen sozialfürsorgerischen Arbeit versuchte Hanna Bieber-Böhm mit ihrem Verein auch propagandistisch und politisch tätig zu werden. So gab der Verein Flugschriften und Broschüren zur Sittlichkeitsfrage heraus und gründete Heime für alleinstehende erwerbstätige Mädchen. Dabei trat die Gründerin für eine Politik ein, die auf die komplette Abschaffung der Prostitution zielte und entwickelte dafür ein Konzept, das Prostitution unter Strafe stellte: »Bestrafung der Prostitution und zwar Bestrafung von Frauen und Männern, die sich prostituieren, wie auch Bestrafung derjenigen, die durch Geld oder andre Versprechungen jemanden verleiten, sich zu prostituieren« (Pappritz 1901: 180). Mit dieser restriktiven Politik vertrat Hanna Bieber-Böhm einen ›deutschen Sonderweg‹, der international nicht anschlussfähig war, denn die IAF lehnte die Bestrafung der Prostitution vehement ab. Allerdings gelang es Bieber-Böhm, auf der ersten Generalversammlung des ›Bundes Deutscher Frauenvereine (BDF)‹ dieses Thema in ihrem Sinne zu besetzen und eine Petition zu verabschieden, die ihre Handschrift trug. Auch wenn das Prostitutionsthema nun in der bürgerlichen Frauenbewegung angekommen war, kann auch hier nicht von einem ›gelungenen‹ Kulturtransfer gesprochen werden, da sich die deutschen Vertreterinnen nicht der IAF anschlossen und auch nicht deren inhaltliche Argumentation teilten (vgl. Wobbe 1989: 39ff.).

Dies änderte sich erst, als sich 1899 die ersten abolitionistischen Zweigvereine der IAF in Hamburg und Berlin gründeten, die sich 1904 in Dresden zum deutschen Zweig der IAF zusammenschlossen. Die diesmal erfolgreiche Einführung des Abolitionismus in Deutschland war einer dritten Person zu verdanken, nämlich Anna Pappritz. Diese hatte erst 1895 auf einer Englandreise den Abolitionismus kennen gelernt und beschlossen, sich künftig für dieses Arbeitsgebiet in Deutschland zu engagieren.

Dieser dritte Versuch war nun sowohl national als auch international erfolgreich. Innerhalb weniger Jahre gründeten sich deutsche Ortsvereine, entstand ein nationaler deutscher Zweig, der Mitglied in der IAF wurde, und die Ansichten der AbolitionistInnen beherrschten in den nächsten Jahren die Sittlichkeits-Diskussionen – nicht nur innerhalb des BDF –, auch wenn die Bewegung nie so erfolgreich wurde wie in England. Innerhalb der bürgerlichen Frauenbewegung errang Anna Pappritz über die Jahre eine herausgehobene Stellung. 1902 wurde sie als Vorstandsmitglied in den BDF gewählt; 1905 übernahm sie die Sittlichkeitskommission des Bundes. Ebenfalls im Jahr 1902 hatte sie sich für die Gründung der ›Deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten‹ eingesetzt und wurde auf der konstituierenden Sitzung als einzige Frau zur Beisitzerin gewählt; ab 1928 war sie die erste Frau im Vorstand dieser Organisation. Überall vertrat sie uneingeschränkt abolitionistische Ideen und setzte sich sowohl national als auch international für deren Verwirklichung ein (vgl. Göttert 1995: 50ff.).

Betrachtet man diese kurze Geschichte einer zuletzt doch erfolgreichen Aneignung, stellt sich die Frage, ob der Organisationsgrad der aufnehmenden Institution (in diesem Falle die bürgerliche Frauenbewegung) eine Rolle beim Gelingen des Ideentransfers spielt. Denn es fällt durchaus auf, dass der Transfer des Abolitionismus in einer Zeit gelang, als alle sozialen Bewegungen des Kaiserreiches in eine Hochphase eintraten – so auch die Frauenbewegung. Die knapp 15 Jahre zwischen der Aufhebung der Sozialistengesetze und dem Beginn des Ersten Weltkrieges haben »[...] im wilhelminischen Deutschland auch für andere Soziale Bewegungen, wie die Arbeiter- und die Gewerkschaftsbewegung, sowie für soziale und politische Reformgruppen, aber auch für einige Parteien – allen voran die Sozialdemokratie – einen Mobilisierungsschub mit sich gebracht« (Wischermann 2003: 59). Ein liberalerer Gestaltungswille und das Verlangen nach gesellschaftlichen Reformen wurden unüberhörbar, und so waren auch die Fragen, die die Frauenbewegungen seit den späten 1860er Jahren aufgeworfen hatten, um 1900 »[...] in den Kanon der brennenden ›sozialen Fragen der Gegenwart‹ aufgenommen worden« (ebd.). Ein zahlenmäßiges Anwachsen der Bewegung verdeutlicht dies ebenso wie die stärkere Aufmerksamkeit der Medien und der Öffentlichkeit.

In welcher Entwicklungsphase befand sich aber die historische Frauenbewegung um 1900 – und vor allem: Kann dies eine Erklärung für einen ›gelingenden‹ oder ›misslingenden‹ Kulturtransfer sein?

»Der typische Verlauf sozialer Bewegungen« – Typologisierung einer Bewegung

Die historisch arbeitende Kommunikationswissenschaftlerin Susanne Kinnebrock hat auf das von Rosa Mayreder bereits 1925 aufgestellte Verlaufskonzept für soziale Bewegungen aufmerksam gemacht und gezeigt, wie dieses auch heute noch fruchtbar eingesetzt werden kann (vgl. Kinnebrock 2007: 31ff.). Die wissenschaftliche Arbeit der Österreicherin Mayreder zeigt idealtypisch, wie Bewegungen beginnen, wachsen, stagnieren und vergehen. Da Rosa Mayreder selbst Mitglied der bürgerlichen Frauenbewegung in Österreich war, sind ihre Beobachtungen und Erfahrungen in ihr Verlaufskonzept mit eingeflossen.[3] Dies macht das Konzept von Mayreder in diesem Zusammenhang auch so interessant, denn in ihrer Analyse steckt als Modell die bürgerliche Frauenbewegung, die hier ebenfalls im Zentrum steht.[4]

Im Folgenden möchte ich fragen, ob das ›Scheitern‹ bzw. das ›Gelingen‹ der Einführung des Abolitionismus nach Deutschland mit diesem

3 | Rosa Mayreder wurde am 30. November 1858 in Wien als Rosa Obermayer geboren und starb dort am 19. Januar 1938. In den 1890er Jahren wandte sie sich der bürgerlichen Frauenbewegung zu. Sie leitete zusammen mit Auguste Fickert als Vizepräsidentin den ›Allgemeinen Österreichischen Frauenverein‹ und publizierte die »Dokumente der Frau« und das »Neue Frauenleben«. Intellektuell und politisch wichtig für sie wurde die ›Soziologische Gesellschaft‹ in Wien, die 1907 gegründet wurde und in der sie mitarbeitete. Hier hielt sie 1917 den Vortrag »Der typische Verlauf sozialer Bewegungen«, der in den 1920er Jahren publiziert wurde. Theresa Wobbe hat 1993 darauf aufmerksam gemacht, dass dieses Konzept wissenschaftlich noch immer nicht die Aufmerksamkeit genießt, die ihm eigentlich zukommt. Dies könnte unter anderem auch daran liegen, dass Mayreder – wie viele andere wissenschaftlich arbeitenden Frauenrechtlerinnen auch – Autodidaktin war und damit aus den wissenschaftlich geprägten männlichen Tradierungslinien hinausfiel (vgl. Wobbe 1993:104).

4 | Damit soll allerdings nicht gesagt sein, dass das Konzept von Mayreder das für diese Fragestellung angemessenste ist. Mir geht es vielmehr darum, das Modell einer Bewegungsinsiderin zu nutzen, um mich der Fragestellung des Kulturtransfers zu nähern.

Konzept besser beleuchtet werden kann, bzw. ob hier Erklärungsansätze liegen, die zeigen, welche Rahmenbedingungen für einen solchen Ideentransfer gegeben sein müssen.

Rosa Mayreder stellt in ihrer Schrift einen Dreischritt für die Entwicklung sozialer Bewegungen vor, wobei sie betont, dass die Einteilung in drei Phasen »[...] nur die schematische Darstellung eines Entwicklungsprozesses sein soll, der sich in der Vielgestaltigkeit des wirklichen Geschehens keineswegs auf einer geraden Linie bewegt« (Mayreder 1926: 25).

Am Beginn einer Bewegung steht nach Mayreder die Idee und die diese Idee tragende Person, weshalb Rosa Mayreder diesen Anfang als *ideologische Phase* bezeichnet:

»[...] weil der ganze Komplex von Erkenntnissen, Werten und Forderungen, den die Lehre umfasst, erst als ein gedachtes System besteht, als eine Doktrin, der noch die Erfahrung aus den Berührungen mit der Wirklichkeit fehlt und auch der Anlaß zu Konflikten mit ihr.« (Ebd.: 11)

Aus diesen kleinen Anfängen, bei der auch noch keine große AnhängerInnenschaft zu verzeichnen sei, trete die Bewegung in die *organisatorische Phase* ein.

»Organisation – das ist die große Leistung, die den Übergang der Bewegung aus der ideologischen Phase in ein neues Verhältnis zur Welt herbeiführt. In dieser zweiten Phase der Entwicklung, der organisatorischen, muß sich die Anpassung der Ideologie an die Realität vollziehen, sie muß mit den Mitteln zum Kampf in der Praxis versehen werden.« (Ebd.: 20)

Damit eine Bewegung in diese neue Phase eintreten könne, müsse es – nach Mayreder – Veränderung in der Führungsstruktur geben. Denn nun stehe nicht mehr die Idee, die Ideologie im Vordergrund, sondern die Tat.

»Der Denkertypus, der als intellektuelle Leistung Ideologie und Theorie hervorgebracht hat, gibt sein Werk an das organisatorische Talent ab, das die Gruppe mit der zur siegreichen Behauptung in der Realität nötigen Rüstung ausstattet.« (Ebd.)

Die Geschlossenheit der Mitglieder, die in dieser Phase immer mehr werden, sei für einen Erfolg nötig, allerdings wachse mit der Anzahl der Teilnehmenden die »Mannigfaltigkeit der Intelligenzen und Charaktere« (ebd.: 26) und so berge diese Entwicklungsphase auch die Gefahr der Flügelbildung und Zersplitterung.

»Der Kampf der Geister innerhalb des gemeinsamen Bekenntnisses entbrennt immer stärker; da die persönliche Überzeugung nie eine größere Wichtigkeit für die Haltung der Gruppe besitzt als in dieser Periode, verschärft sich die Meinungsverschiedenheit noch durch das Bewusstsein der Verantwortung gegenüber den Konsequenzen der Entscheidung.« (Ebd.: 22)

Auf dieser Entwicklungsstufe würden politische Kompromisse zwischen der Ursprungsideologie und der vorgefundenen politischen und gesellschaftlichen Realität nötig. Denn das Ziel dieser Phase sei die Beeinflussung der vorgefundenen gesellschaftlichen Tatsachen und eine Veränderung der politischen Rahmenbedingungen. Trotzdem sei in dieser Entwicklungsstufe der ›Funke‹, die Idee, die die Bewegung in Gang gebracht hat, noch das alle Mitglieder tragende Fundament. Entscheidend für den Erfolg werde aber nun »die Geschicklichkeit der taktischen Führung« (ebd.: 31).

Mit dem Kampf um die (Gestaltungs-)Macht trete die Bewegung dann in die dritte Phase ein, in die *Phase des Machtbesitzes und des Machterhaltes*. Die Ideologie verliere an Boden und die Bewegung sei bemüht, sich um ihrer selbst willen zu erhalten. Inhaltliche Neuerungen seien nur noch schwer durchzusetzen,

»[...] denn Macht muß beständig gegen die Konkurrenz anderer Machtbewerber behauptet werden. Je älter eine Machtorganisation wird, je mehr hat sie sich jüngerer Machtkonkurrenz zu erwehren. Und desto stärker tritt das Interesse der Selbsterhaltung als das wichtigste in den Mittelpunkt ihrer Orientierung.« (Mayreder 1926: 33)

Damit sei die paradoxe Situation eingetreten, dass die Bewegung nun Teil der vorher bekämpften gesellschaftlichen Macht geworden sei und diese nicht mehr von außen reformiere, sondern von innen stütze. Die Bewegung erstarre, könne sich nicht erneuern und ende schließlich.

Susanne Kinnebrock hat zurecht darauf aufmerksam gemacht, dass in diesem Modell bewegungsexterne Dynamiken weitgehend ausgeblendet werden. Sie selber bemerkt dazu:

»Nutzt man aber das Ablaufmodell nicht zu prognostischen Zwecken, sondern als ersten Periodisierungsverlauf für eine historische Analyse, die nicht nur die Entwicklung, sondern auch die relevanten Kontexte einer sozialen Bewegung retrospektiv erschließt, dann eignen sich diese drei Phasen als erste Bausteine eines Analyserasters durchaus.« (Kinnebrock 2007: 32)

Im Folgenden möchte ich versuchen, die drei Anläufe, die der Abolitionismus im Deutschen Kaiserreich benötigte, mit dem vorgestellten Schema von Rosa Mayreder zu verbinden. Ich hoffe damit der Frage nachgehen zu können, warum der Ideentransfer zweimal ›scheiterte‹ und erst im dritten Anlauf ›gelang‹.

Der erste Versuch, den Abolitionismus im Deutschen Kaiserreich heimisch zu machen, erfolgte 1880 unter Gräfin Gertrud Guillaume-Schack. Diese hatte die Idee von Josephine Butler aufgenommen und versuchte nun, in Deutschland eine Bewegung zur Abschaffung der Reglementierung der Prostitution ins Leben zu rufen. Eingebettet in das Schema von Rosa Mayreder war das Vorgehen von Guillaume-Schack der ›klassische Start‹ einer sozialen Bewegung in der ideologischen Phase. Die Ideologie, in diesem Fall der Abolitionismus, war als tragende Idee formuliert und in der Person von Gertrud Guillaume-Schack gab es auch die charismatische ›Führerin‹, die der Idee »mittelbare Gestalt« verlieh (Mayreder 1926: 10). Auch eine kleine Schar von Anhängerinnen war schnell gefunden. Allerdings war Guillaume-Schack nicht primär angetreten, eine Idee zu formulieren. Vielmehr wollte sie diese Idee verbreiten, d.h. sie wollte mit ihrer Bewegung in die zweite Phase, die organisatorische eintreten. Und genau an diesem Punkt kam die Bewegung ins Stocken. Trotz Propagandaarbeit und unermüdlichem Einsatz gelang es nicht, einen nennenswerten Mitgliederzuwachs zu erreichen oder einen Bedeutungsgewinn zu verbuchen. Vielmehr geriet die Bewegung am Schnittpunkt zwischen Ideologie und gesellschaftlicher Realität in die Krise. Das, was Mayreder als einen Kernpunkt der organisatorischen Phase gekennzeichnet hat, nämlich die Konfrontation der Ideologie mit den Einflüssen von außen, führte in diesem Fall nicht zu einem Erstarken der Bewegung, sondern zu einer Stagnation.

Nun haben wir es in diesem Zeitabschnitt ja schon nicht mehr nur mit vereinzelten Frauenbewegungsvereinen zu tun. Seit der Gründung der ersten Frauenbildungsvereine in den späten 1860er Jahren, waren inzwischen recht viele Frauenvereine entstanden. Allerdings standen diese noch recht isoliert nebeneinander, eine zusammenbindende Zentralorganisation gab es noch nicht. Diese wurde erst 1894 als ›Bund deutscher Frauenvereine‹ gegründet. Seine Aufgabe war es, die existierenden bürgerlichen Frauenvereine zu bündeln und mit Hilfe einer Politik des ›kleinsten gemeinsamen Nenners‹ weitere Frauenkreise für die Bewegung zu interessieren.[5]

5 | Der BDF war nicht die einzige Zentralorganisation der bürgerlichen Frauenbewegung. Daneben existierte noch der ›Verband Fortschrittlicher Frauenvereine‹, in dem sich die ›Radikalen‹ als Reaktion auf die Politik des BDF zusammen geschlossen hatten. In diesem Zusammenhang interes-

»Diese Politik des kleinsten gemeinsamen Nenners, zu der das strikte Gebot der Nichteinmischung in die Angelegenheiten der einzelnen Vereine gehörte, ist nicht von vornherein als ein Zeichen der Schwäche zu interpretieren, sondern war eine Plattform, von der aus auch die Frauen zu mobilisieren waren, ›die sich bisher zu ihrem eigenen Schaden von diesen Bestrebungen fernhielten‹.« (Gerhard 1990: 171)

Mit der Gründung des BDF war es erstmals gelungen, die vielfältigen Bestrebungen der bürgerlichen Frauenbewegung wenigstens organisatorisch zu einen. Die Zentralinstanz ermöglichte eine viel bessere gegenseitige Unterstützung und Vernetzung als es vorher möglich gewesen war. Den BDF hatte es aber in der Phase des ersten abolitionistischen Versuches im Kaiserreich noch nicht gegeben, und so gab es noch keine verbindliche Institution, die die junge abolitionistische Bewegung hätte stützen und stärken können. Daraufhin suchte die Führerin des frühen Abolitionismus in Deutschland die Unterstützung bei einer anderen starken Zentralorganisation, der Sozialdemokratie – die Folgen dieses Schrittes sind bekannt.

Der zweite Fall ist anders gelagert. Bewegungsstrukturell war der Verein von Hanna Bieber-Böhm im Deutschen Kaiserreich ausgesprochen erfolgreich. Aus der ideologischen Phase konnte der Verein ›Jugendschutz‹ gut in die zweite Entwicklungsstufe durchstarten. Es gab einen Zuwachs sowohl an Mitgliedern als auch an öffentlicher Beachtung. Durch den inzwischen gegründeten BDF konnte sich der Verein gut in einer frauenbewegten Gegenöffentlichkeit verorten. Der Verein war Mitglied im BDF geworden und bestimmte durch seine Vorsitzende die Positionen des Zentralverbandes in Fragen der Sittlichkeit. Er erlangte damit eine für lange Zeit unhinterfragte Machtstellung, die erst zu bröckeln begann, als sich explizit abolitionistische Vorstellungen durchzusetzen begannen.

Strukturell befand sich der Verein ›Jugendschutz‹ in der Etablierungsphase, in der es darum ging, die eigene Machtposition und die eigenen Ansichten gegen die neue Idee des Abolitionismus zu verteidigen. Das Problem des Vereins ›Jugendschutz‹ lag daher in der Weigerung der Führung, neue Ideen zur Kenntnis zu nehmen und diese in die eigene Arbeit zu integrieren. Vielmehr verschloss sich der Verein den Stimmen der ›Internationale Abolitionistische Föderation‹ und setzte auf eine deutsche ›Sonderlösung‹. Auch internationale Konferenzen und Gespräche konnten daran nichts ändern. Obwohl der Verein sich des Sittlichkeitsthemas an-

siert allerdings lediglich der BDF, da sich die abolitionistische Bewegung in Deutschland langfristig dem BDF anschloss.

genommen hatte, war die deutsche Vereinslösung für den internationalen Abolitionismus nicht anschlussfähig.[6]

Erst beim dritten Versuch kam es einerseits zu einer Verbindung zwischen nationalen Besonderheiten und internationalen Interessen und andererseits zu einem Bewegungsverlauf, der auch für die IAF als ›gelungen‹ bezeichnet werden kann. Die abolitionistische Idee von Josephine Butler wurde aufgenommen und propagiert, durch Lida Gustava Heymann in Hamburg und Anna Pappritz in Berlin. Der Sprung in die organisatorische Phase war durch die Gründung von zahlreichen Ortsvereinen geschafft, die neuen Vereine in den BDF integriert und diese Zentralorganisation im neuen Sinne beeinflusst. Schließlich konnte die IAF 1904 das deutsche Mitglied offiziell im internationalen Konzert als neue Stimme begrüßen. Der ideologischen Ideenphase folgte der Aufbau einer stabilen und arbeitsfähigen Organisation im zweiten Ausbauschritt. Diese etablierte sich in einem dritten Schritt und begann um den Erhalt und die eigene Macht zu kämpfen – allerdings erst in der Weimarer Republik.

Bisher habe ich versucht, das Modell von Rosa Mayreder auf die Geschichte der Aneignung des Abolitionismus zu beziehen. Wie aber ist der Ideentransfer – der in dieser Arbeit ja im Zentrum steht – in dieses Modell einzubinden?

Susanne Kinnebrock hat analysiert, »[...] dass es in Abhängigkeit vom Etablierungsstadium einer nationalen Bewegung und der von ihr primär anvisierten Öffentlichkeit zu einer Aufnahme oder Abgrenzung von internationalen und ausländischen Einflüssen kommt« (Kinnebrock 2007: 40). Dabei geben in der Anfangsphase internationale PartnerInnen Inspirationen und Ideen, während es in der organisatorischen Phase durchaus ein »gezielter Image-, Publicity- und Strategietransfer von Seiten internationaler Verbünde« sein könne (ebd.). Kinnebrock weist weiter darauf hin, dass ein Bedeutungsverlust von internationalen Impulsen häufig dann eintritt, wenn die Bewegung sich zu stabilisieren beginnt.

»Je etablierter eine Bewegung jedoch ist und je mehr sie politischen Druck via Massenmedien ausüben möchte, desto wahrscheinlicher ist die Übernahme solcher Deutungsmuster, die in der nationalen komplexen Öffentlichkeit bereits etabliert sind. Und einher mit dieser Anpassung an nationale Deutungsmuster dürfte die Abgrenzung von solchen Interpretationsmustern gehen, die

6 | Trotzdem ist dies als ein Akt des Ideentransfers zu bezeichnen, denn bei einem Transfer geht es nie darum, die Ursprungsidee eins zu eins umzusetzen.

innerhalb von transnationalen oder ausländischen Bewegungsöffentlichkeiten dominant sind – höchstens sie stimmen mit den nationalen überein.« (Ebd.)

Oder, möchte ich den Argumentationsfaden weiterspinnen, die Bewegung verliert in der eigenen nationalen Öffentlichkeit an Ansehen und Einfluss. Wichtig ist aber festzuhalten, dass in den beiden ersten Stadien einer Bewegung ein Ideentransfer möglich ist, je nach Bewegungsstadium ist er allerdings unterschiedlich in Intensität und Form.

Was bedeutet dies alles aber nun für die eingangs gestellte Frage nach den Rahmenbedingungen eines erfolgreichen Ideentransfers? Helfen diese Erklärungen bei der Frage, warum der Abolitionismus in Deutschland zweimal organisatorisch ›scheiterte‹, bevor er ›erfolgreich‹ war?

Der Ansatz von Rosa Mayreder kann sicher nicht im einzelnen klären, warum interkulturelle Ideentransfers ›besser‹ oder ›schlechter‹ gelingen. Allerdings richtet er sein Augenmerk auf einen Bereich, der bisher häufig übersehen wurde: den Bereich der Organisation. Ich stelle daher die These auf, dass für einen gelingenden Ideentransfer in eine soziale Bewegung hinein eine gut funktionierende Infrastruktur vorhanden sein muss. Für einen erfolgreichen Ideentransfer bedarf es also nicht nur einer inhaltlichen Idee, eines Transportes und einer ›Andockstation‹. Es bedarf auch organisatorischer Rahmenbedingungen und eines Wissens um die Strukturen, die es ermöglichen, eine internationale Idee national fruchtbar zu machen. Vor diesem Hintergrund ist der Erklärungsansatz von Rosa Mayreder durchaus geeignet, den Blick auf den Auf- und Ausbau von Organisationen zu lenken, die als Träger von Ideen fungieren. Darüber hinaus hilft er zu verstehen, wie Ideentransfers in eine soziale Bewegung hinein funktionieren können; diese hängen nämlich auch vom Entwicklungsgrad der entsprechenden aufnehmenden Bewegung ab. Exemplarisch lässt sich dies an der Geschichte der Aneignung des Abolitionismus zeigen. Scheiterte der erste Versuch, weil die Bewegung den Sprung in die organisatorische Phase nicht schaffte, auch weil noch keine Zentralinstitution bestand, die dies hätte befördern können, scheiterte der zweite Versuch unter Hanna Bieber-Böhm an der Starrheit der bereits bestehenden etablierten Organisation. Der Verein ›Jugendschutz‹ war schon so verfestigt, so sehr in der Machterhaltungsphase angekommen, dass er nicht mehr in der Lage war, die Ideen des Abolitionismus in sein Programm zu integrieren. Er schaffte es auch deswegen nicht, weil seine Erklärungsansätze zu Fragen der Sittlichkeit derart auf die Verhältnisse des Deutschen Kaiserreiches abgestimmt waren, dass andere Erklärungsansätze (ein interkultureller Transfer) nicht mehr möglich waren. Erst mit dem dritten Versuch um 1900 gelang es, eine Organisation aufzubauen, die sowohl nach innen, in die Frauenbewegung hinein, als auch extern, in die weitere Öffentlichkeit

funktionierte. Hier verlief der Aufbau exakt nach dem Muster von Rosa Mayreder, samt des Ideentransfers am Beginn der Organisation.

Trotzdem erklärt auch dieser Ansatz nicht vollständig, warum es ›gelingende‹ und ›misslingende‹ Transfers gibt. Es scheint, als komme hier ein weiterer Faktor ins Spiel, der historisches Arbeiten so spannend und doch auch so kompliziert macht. »In der Art, wie wir unsere Geschichte und unsere Geschichten erzählen, kommt die Individualität von Personen zweifellos zu kurz, das Farbige und Charakteristische und das Zufällige im Geflecht der Strukturen zumal [...]« (Nipperdey 1998: 418). In dem hier behandelten Fall rückt dabei ganz konkret die Person von Anna Pappritz ins Zentrum der Betrachtung. Ihr war es nämlich in großen Teilen zu verdanken, dass der dritte Anlauf des Abolitionismus schließlich gelang. Wenn Anna Pappritz nicht so kontinuierlich und nachdrücklich diese Idee in Deutschland propagiert hätte, wäre diese Bewegung sicher recht schnell wieder eingeschlafen. Die Kraft, diese Initiative immer weiter zu tragen, bezog sie aus dem Erlebnis, Teil eines internationalen Netzwerkes zu sein, eines Netzwerkes, in dem sich ›zivilisierte Kräfte‹ zusammen geschlossen hatten, um ein europaweites, ja fast weltumspannendes Problem zu bekämpfen. Wichtig innerhalb dieses Netzwerkes waren immer auch persönliche Kontakte und charismatische Führungspersönlichkeiten. Für Anna Pappritz wurde eine Begegnung im Jahr 1899 zu einem entscheidenden Erlebnis. In diesem Jahr lernte sie die Gründerin des Abolitionismus, Josephine Butler, in London persönlich kennen. Im Rückblick von neun Jahren beschrieb sie dieses Treffen folgendermaßen:

»Es kam mir vor, als ob ich an jenem Abend zum Ritter geschlagen wäre, als ob meine Waffen für den Kampf geweiht wären u. ich gelobte mir innerlich, die Waffen nicht aus d. Hand zu legen, so lange meine Kraft, sie zu führen ausreichen würde u. vor allem, mein Schild u. meine Waffe *stets rein zu halten*.« (Pappritz 1908: 94, Hervorh. i.O.)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in der Person von Anna Pappritz sehr kraftvoll die Begeisterung für die Idee und das organisatorische Geschick zum Führen einer erfolgreichen Organisation verband. Durch ihre Fähigkeit, sich für die zu propagierende Idee immer wieder zu begeistern, aber auch aufgrund ihres tiefen Verständnisses der Strukturen, die die Frauenbewegungen aufgebaut hatten, wurde sie das, was Rosa Mayreder 1926 »den aktivistischen Ideologen« bzw. »das organisatorische Talent« bezeichnete (Mayreder 1926: 19/20).

»Die schöpferische Leistung des Organisators bedingt in gleichem Maße den Willen zur Verwirklichung der ideologischen Forderungen wie die überlegene

Einsicht in die Notwendigkeiten, die mit der Verwirklichung einhergehen. Aus zwei einander scheinbar ausschließenden Gegensätzen muß er seinen Bau konstruieren.« (Ebd.: 20)

Literatur

Dickmann, Elisabeth (2007): Über die Grenzen. Die Italienerinnen in der frühen internationalen Frauenbewegung, in: Schöck-Quinteros u.a., S. 207-228.

Gerhard, Ute (1990): Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Gleß, Sabine (1999): Die Reglementierung von Prostitution in Deutschland, Berlin: Duncker & Humblot.

Göttert, Margit (1995): »Mir sind die frauenrechtlerischen Ideen direkt eingeboren«. Anna Pappritz (1861-1939), in: Ariadne, H. 28, S. 50-55.

Kinnebrock, Susanne (2005): Anita Augspurg (1857-1943). Feministin und Pazifistin zwischen Journalismus und Politik. Eine kommunikationshistorische Biographie, Herbolzheim: Centaurus.

Kinnebrock, Susanne (2007): Wahrhaft international? Soziale Bewegungen zwischen nationalen Öffentlichkeiten und internationalem Bewegungsverbund, in: Schöck-Quinteros u.a., S. 27-56.

Kortländer, Bernd (1995): Begrenzung – Entgrenzung. Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa, in: Jordan, Lothar/Kortländer, Bernd (Hg.): Nationale Grenzen und internationaler Austausch. Studien zum Kultur- und Wissenschaftstransfer in Europa, Tübingen: Max Niemeyer, S. 1-19.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2005): Kulturtransfer – neuere Forschungsansätze zu einem interdisziplinären Problemfeld der Kulturwissenschaften, in: Mitterbauer, Helga/Scherke, Katharina (Hg.): Ent-grenzte Räume. Kulturelle Transfers um 1900 und in der Gegenwart, Wien: Passagen-Verlag, S. 23-42.

Malkmus, Katrin (2005): Prostitution in Recht und Gesellschaft, Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Mayreder, Rosa (1926): Der typische Verlauf sozialer Bewegungen, Wien: W. Braumüller.

Muhs, Rudolf/Paulmann, Johannes/Steinmetz, Willibald (Hg.) (1998): Aneignung und Abwehr. Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien im 19. Jahrhundert, Berlin: philo.

Nipperdey, Thomas (1998): Deutsche Geschichte 1866-1918, Bd. 2: Machtstaat vor der Demokratie, München: Beck.

Pappritz, Anna (1901): Die Teilnahme der Frauen an der Sittlichkeitsbewegung, in: Handbuch der Frauenbewegung, hg. von Helene Lange und Gertrud Bäumer, Bd. 2, Berlin: Moeser, S. 154-192.

Pappritz, Anna (1908): Wie ich zu meiner Arbeit kam, in: Nachlass Pappritz, B-Rep 235-13, MF 3467-3470, Helene Lange Archiv im Landesarchiv Berlin.

Paulmann, Johannes (1998): Interkultureller Transfer zwischen Deutschland und Großbritannien. Einführung in ein Forschungskonzept, in: Muhs/Paulmann/Steinmetz, S. 21-43.

Salomon, Alice (1912): Chronik der internationalen Frauenbewegung, 1910/11, in: Altmann-Gottheiner, Elisabeth (Hg.): Jahrbuch der Frauenbewegung, Leipzig/Berlin: Teubner, S. 29-38.

Sauerteig, Lutz (1998): Frauenemanzipation und Sittlichkeit. Die Rezeption des englischen Abolitionismus in Deutschland, in: Muhs/Paulmann/Steinmetz, S. 159-197.

Schaser, Angelika (2006): Frauenbewegung in Deutschland 1848-1933, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schöck-Quinteros, Eva/Schüler, Anja/Wilmers, Annika/Wolff, Kerstin (Hg.) (2007): Politische Netzwerkerinnen. Internationale Zusammenarbeit von Frauen 1830-1960, Berlin: trafo.

Summers, Anne (2007): Liberty, Equality, Morality. The Attempt to Sustain an International Campaign against State-regulated Prostitution 1875-1906, in: Schöck-Quinteros u.a., S. 289-310.

Wischermann, Ulla (2003): Frauenbewegungen und Öffentlichkeiten um 1900. Netzwerke, Gegenöffentlichkeiten, Protestinszenierungen, Königstein i.Ts.: Helmer.

Wobbe, Theresa (1989): Gleichheit und Differenz. Politische Strategien von Frauenrechtlerinnen um die Jahrhundertwende, Frankfurt a.M.: Campus.

Wobbe, Theresa (1993): Rosa Mayreder: Zum typischen Verlauf sozialer Bewegungen, in: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen 1, S. 98-105.

Wolff, Kerstin (2007): Ein ungewöhnlicher Schreib-Ort? Frauenrechtlerinnen im deutschen Kaiserreich und ihr politisches Schreiben im Frauenverein – Eine Annäherung, in: Bland, Caroline/Müller-Adams, Elisa (Hg.): Frauen in der literarischen Öffentlichkeit 1780-1918, Bielefeld: Aisthesis, S. 121-142.

Wolff, Kerstin (2008): Herrenmoral: Anna Pappritz and abolitionism in Germany, in: Women's History Review [April], S. 225-238.

Zwischen ›Heimat‹ und ›Fremde‹: Selbstpositionierungen und Repräsentationen

»… das hier so furchtbar verwahrloste weibliche Geschlecht aus dem Stande heben zu helfen«. Der emanzipatorische Auftrag Kaiserswerther Diakonissen im Osmanischen Reich (1851-1918) und seine Ambivalenzen[1]

Julia Hauser

Wie Jane Haggis gezeigt hat, erzielten Frauenmissionen, die sich die ›Befreiung‹ der ›unterdrückten Schwestern‹ außerhalb Europas auf die Fahnen geschrieben hatten, weit eher eine Emanzipation der Missionarinnen selbst (vgl. Haggis 2003). Dieser Zusammenhang lässt sich für die Erziehungsarbeit der Kaiserswerther Diakonissen im Osmanischen Reich bis 1918 in ähnlicher Weise feststellen.

1 | Dieser Aufsatz entstand im Rahmen eines vom DFG-Graduiertenkolleg Generationengeschichte (Göttingen) geförderten Promotionsprojektes über die Erziehungsarbeit Kaiserswerther Diakonissen im Osmanischen Reich (1851-1918). Kritische Anregungen und Unterstützung verdanke ich außerdem u.a. Rebekka Habermas, Martin Tamcke, Norbert Friedrich, Uwe Kaminsky, Ute Gause, Rajah Scheepers, Ussama Makdisi, Ulrike Strasser und Ulrike Gleixner. Ohne die freundliche Aufnahme im Archiv der Fliedner-Kulturstiftung Kaiserswerth (AFKSK) wäre dieser Aufsatz nicht möglich gewesen; Norbert Friedrich, Annett Büttner und allen übrigen Mitarbeitern sei herzlich dafür gedankt.

Die folgenden Überlegungen orientieren sich an neueren Untersuchungen zur Diakonie aus geschlechtergeschichtlicher Perspektive, wie sie Ende der 1980er Jahre zunächst von Catherine Prelinger angestoßen worden sind (vgl. Prelinger 1986; Gause 2006: 184-203), an geschlechtergeschichtlich ausgerichteten Forschungen zum missionarischen Bildungswesen[2] und am Instrumentarium der ›Histoire croisée‹ und der Transfergeschichte (vgl. Espagne/Werner 1988; Werner/Zimmermann 2006; Stoler/Cooper 1997).

Die Kaiserswerther ›Orientarbeit‹ ist kein unerforschtes Feld. Doch hat die bisherige Forschung es versäumt, die Diskrepanz zwischen emanzipatorischer Rhetorik und der sich aus der Trias ›race‹, ›class‹ und ›gender‹ ergebenden Ungleichheit zu analysieren. So wird der Diakonie vielfach eine Pionierfunktion für die Emanzipation der ›orientalischen Frauen‹ eingeräumt (vgl. Carmel 1985: 191), eine Sichtweise, die bisweilen mit einer quasi-hagiographischen Darstellung des Lebens einzelner Diakonissen einhergeht (vgl. Eisler 2001).[3] Diese Perspektive ist im wesentlichen auf drei Faktoren zurückzuführen: die Konzentration auf die Vorstandsebene und die offiziellen Darstellungen der Anstalt, die Deutung der diakonischen Tätigkeit im Sinne eines unilateralen Kulturexports bzw. die weitgehende Ausblendung des interkulturellen Aspekts überhaupt[4] sowie die Gleichsetzung von diakonischer Norm und Praxis. Indem man einzelne Diakonissen zu Vorkämpferinnen, die Diakonie insgesamt zum Wegbereiter weiblicher Emanzipation qua Bildung im Nahen Osten erklärt, unterstellt man schließlich implizit eine gleichberechtigte Beziehung zwischen den Diakonissen und ihrer weiblichen Klientel, die es allerdings erst nachzuweisen gilt.

---

2 | Für das Osmanische Reich vgl. u.a. Graham-Brown 1988: 192-209, 258f.; Kiskira 1998; Fleischmann 1998, 2006; Okkenhaug 2002; Okkenhaug/Flaskerud 2005.

3 | Während Arbeiten wie die Carmels, Eislers, Felgentreffs (vgl. Felgentreff 1998; 2001) oder auch Kaminskys (Kaminsky 2005: 360) Kaiserswerth v.a. deshalb eine Pionierrolle bezüglich der Entwicklung des Mädchenbildungswesens in den Ländern des Nahen Ostens zugestehen können, weil sie allein die Kaiserswerther Anstalten betrachten, werden diese in Forschungen zu deutschen kolonialen Interessen in ihren lokalen Kontext eingeordnet, woraus eine wesentlich kritischere Perspektive resultiert. Hervorzuheben sind hier die Forschungen Sinnos 1982 und Fuhrmanns 2006.

4 | Erst die neuere Forschung widmet sich diesem Aspekt (vgl. Scheepers 2007).

Ziele der Kaiserswerther Erziehungsarbeit im Osmanischen Reich

Als Theodor Fliedner, der Gründer der Kaiserswerther Diakonissenanstalt, 1851 mit vier Schwestern nach Jerusalem reiste, geschah dies auf Bitte des protestantisch-anglikanischen Bischofs von Jerusalem.[5] Fliedner jedoch verfolgte von Beginn an weiterführende Interessen: die Gründung eines eigenen Hauses in der ›heiligen Stadt‹, das »sowohl Kranke aller Confessionen und Nationen pflegen, als auch junge Mädchen erziehen, und allmählich eine Pflanzschule von christlichen Pflegerinnen und Lehrerinnen für den Orient bilden« sollte (Erster Bericht: 1). Wie viele andere westliche Beobachter seiner Zeit kritisierte er die Gesellschaft des Osmanischen Reichs dafür, »wie namentlich das weibliche Geschlecht in tiefster Erniedrigung und Verwahrlosung dahin schmachtet« (Fliedner 1858: 2). Ähnlich fiel die Diagnose seines Nachfolgers Disselhoff zwei Jahrzehnte später aus:

»Wer es nicht mit Augen gesehen und durch jahrelange Berührung mit den orientalischen Verhältnissen vertraut gewesen ist, der hat keine Ahnung davon, in welch harter, unwürdiger Sclaverei das weibliche Geschlecht dort gefangen liegt. Daß das Mädchen ein Recht auf eine, wenn auch noch so geringe Bildung, vor allem auf Unterweisung in ihrem Glauben hat, daß ihr Wunsch bei der nur allzu frühen Wahl eines Gatten, oder auch nur ihre ausgesprochene Abneigung gegen den ihr aufgedrängten Mann irgend welche Berücksichtigung verdiene, das ist dem Orientalen, dem Muhammedaner wie dem sogenannten Christen ein gänzlich fremder Gedanke. Aufzuwachsen wie die Blume des Feldes, verhandelt zu werden wie eine Waare und bei dem geringfügigsten Anlaß ausgetrieben zu werden wie eine Magd – das ist das Loos der Morgenländerin.« (BM 11, 1874: 3)

Weil die Erziehung »der künftigen Mütter des Volkes« als das »sicherste Fundament für die Erziehung des Volkes selbst« (Fliedner 1857: 9) erschien, begriff Fliedner Erziehungsarbeit als probate missionarische Strategie. Sie schien geeignet, die Frauen aus ihrer vermeintlichen Unterdrückung, ihrem Mägdedasein, herauszuführen. Dabei wollte er nicht nur Muslime, sondern auch Juden sowie die christlichen Konfessionen des Osmanischen Reiches ansprechen (vgl. Fliedner 1857: 5f.). Wenn auch aufgrund des Verbots von Konversionen vom Islam zum Christentum und der sozialen Risiken, die Konversionen mit sich brachten, die Schülerinnenschaft der Anstalten überwiegend christlich blieb, änderte dies nichts an der missiona-

5 | Vgl. AFKSK FA Rep. II Fm 10, Samuel Gobat an Theodor Fliedner, Jerusalem, 27.09.1850. Vgl. auch Lückhoff 1998: 191-209.

rischen Ausrichtung der Arbeit, deren zentraler Referenzpunkt der evangelische Glaube blieb. Daher galt es auch die Christen zu evangelisieren, war man doch der Überzeugung, sie seien sog. ›Namenchristen‹, die zum rechten Glauben zurückzuführen seien.[6] Die Agenda der Kaiserswerther ›Orientarbeit‹ erscheint demnach als durchaus ambivalent. Zwar sollte die Frau aus ihrer untergeordneten Stellung befreit werden, die sich aus den vermeintlichen Übeln der einheimischen Gesellschaft – frühe Zwangsheiraten, Unterdrückung durch den Ehemann, körperliche Untätigkeit und geistiger Stumpfsinn[7] – zu ergeben schien, doch wurde dieses Programm stets im Rahmen des auf »Polarisierung der Geschlechtscharaktere« beruhenden europäisch-bürgerlichen Geschlechtermodells formuliert.[8]

Zur Realisierung seiner Pläne hatte Fliedner bereits vor seiner Abreise die Unterstützung sowohl des preußischen Staats als auch des ›Frauenvereins für die christliche Bildung des weiblichen Geschlechts im Morgenlande‹ gesucht (vgl. Fliedner 1851: 24). Dieser Verein, den bürgerliche Honoratiorengattinnen um Amalie von Eichhorn, Frau des preußischen Kultusministers, 1843 ins Leben gerufen hatten, finanzierte die Entsendung von Lehrerinnen zu Missionszwecken (vgl. Stülpnagel 1904: 1-5, 191-208). Gründungen wie diese verweisen darauf, dass die Frauen in den Ländern Asiens und Nordafrikas, in denen der Islam die Religion der Mehrheit oder einer starken Minderheit der Bevölkerung darstellte, in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts als besondere Zielgruppe von Missionen entdeckt wurden. Aufgrund der Multiplikatorenrolle, die ihnen als Müttern zugeschrieben wurde, sah man sie als Schlüssel zur Missionierung der Gesellschaft. Für männliche Missionare schienen sie nicht erreichbar, da sie vermeintlich von der Öffentlichkeit abgeschirmt in ›Harems‹ ihr Dasein fristeten, zu denen neben Familienmitgliedern allein Geschlechtsgenos-

6 | Vgl. AFKSK AKD 238 Beirut. Anfang der Arbeit 1860-61, Julius Disselhoff an Theodor Fliedner, 18.11.1861.

7 | Vgl. AFKSK Gr Fl IV 43 p.

8 | Vgl. grundlegend dazu Hausen 1976. Wie in der geschlechtergeschichtlichen Forschung zur Diakonie bereits häufig dargestellt, bildete es auch die Grundlage für das System der Mutterhausdiakonie selbst, obwohl in ihm eine Tendenz zu dessen Sprengung angelegt war. Als eine religiöse Kommunität, die auf dem hierarchischen Prinzip der patriarchalischen Familie und schwesterlicher Gemeinschaft basierte, bot die Diakonie ledigen Frauen die Möglichkeit, ihre Berufung in Pflege und Erziehung zu finden. Obwohl sich diese Tätigkeiten im Einklang mit dem weiblichen Geschlechtscharakter befanden, implizierten sie eine Überschreitung des häuslichen Bereiches und bahnten so einer Entstehung weiblicher Berufs- und Erwerbstätigkeit den Weg (vgl. Gause 2006: 162f.).

sinnen Zutritt erlangen konnten. Mit dieser Argumentation begründeten europäische Frauen die Notwendigkeit ihres Eintritts in die Mission (vgl. Thorne 1992: 167).

Eine Betrachtung der Kaiserswerther ›Orientarbeit‹, die sich allein auf die Intentionen des Vorstandes bezieht, greift allerdings zu kurz, blendet sie doch das zentrale Element jeglicher missionarischer Tätigkeit aus: die interkulturelle Begegnung. Betrachtet werden muss folglich auch die Dynamik zwischen der Agenda der Missionen und der Nachfrage seitens der einheimischen Bevölkerung. Hierzu ist eine neue Art der Geschichtsschreibung im Sinne einer ›connected history‹ erforderlich, die beide Seiten in der Begegnung betrachtet (vgl. Makdisi 2008: 15). Gefragt werden muss einerseits, mit welchen Voraussetzungen die Diakonissen ihre Arbeit aufnahmen. Andererseits ist – ein weiteres Defizit der bisherigen Forschung (vgl. Murre 2005: 114) – die Rolle von Schülerinnen bzw. einheimischen Mitarbeiterinnen zu untersuchen.

Was lässt sich nun über die Seite der Diakonissen aussagen? Nationale Ausrichtung, missionarischer Auftrag und das mit beidem verbundene kulturelle Überlegenheitsbewusstsein schränkten die Chancen für einen wechselseitigen Kulturtransfer stark ein. Vor Ort waren die Diakonissen eingebunden in die protestantisch-europäische ›Kolonie‹, weshalb Lissner ihre Mobilität als »Transmigration«, eine durch »Kontakt mit der Herkunftsgesellschaft und Gewissheit der Rückkehr« gekennzeichnete Form der Migration, beschreibt (Lissner 2005: 245). Dass die Schwestern weder in allgemein kultureller noch in sprachlicher Hinsicht auf ihren Auftrag vorbereitet wurden, schränkte eine mögliche Offenheit für die Kulturen des Osmanischen Reiches weiter ein. Entsprechend des Sendungsprinzips, das der Mutterhausdiakonie zugrunde lag, hatten sie keinen Einfluss darauf, auf welche Stationen sie versandt wurden (Haus-Ordnung 1857: 26). So muss davon ausgegangen werden, dass sie die Arbeitsbedingungen auf den Stationen im Osmanischen Reich v.a. über Predigten, die hauseigenen Publikationen und aus den Berichten über die ›Orientarbeit‹ auf den Kaiserswerther Jahresfesten kannten (Sechzehntes Jahresfest: 26). Kenntnisse in der wichtigsten Landessprache, im Arabischen, fehlten ihnen zuallermeist. Diesem Umstand Abhilfe zu schaffen, galt als »wünschenswerth«, doch »vorläufig unmöglich«.[9] Deshalb stellte man arabische Lehrerinnen ein und setzte nach dem Monitorensystem fortgeschrittene und begabtere Zöglinge als Unterlehrerinnen und Dolmetscherinnen ein (vgl. BB 2, 1863: 6).

9 | AFKSK AKD 236 Protokoll der Beiruter Schwestern-Conferenz, gehalten am 23. März 1871.

Einheimische Diakonissen: »almost the same but not quite«

Die Unterlehrerinnenlaufbahn war in gewisser Weise ein Garant für den Aufstieg innerhalb der Anstalt, denn alle Zöglinge, die in die Diakonissengemeinschaft als Probeschwestern aufgenommen wurden, hatten als Monitorinnen begonnen. Von Anfang an hatte die Ausbildung einheimischer Diakonissen zu den Intentionen Kaiserswerths in der ›Orientarbeit‹ gehört. Bis der erste Zögling um Aufnahme als Probeschwester bat, sollten jedoch 18 Jahre vergehen (vgl. BB 5, 1869: 5). Die Festschrift »Jubilate« nennt insgesamt 43 einheimische Diakonissen und Probeschwestern, die meisten Araberinnen ursprünglich griechisch-orthodoxer Konfession (Jubilate 1911: 112). Fast alle hatten als Zöglinge die Kaiserswerther Anstalten durchlaufen, jedoch ausschließlich die Waisen- und Erziehungshäuser. Dem sozialen Profil dieser Anstalten entsprechend stammten sie vorwiegend aus der Unterschicht, vor allem aus Landarbeiter- und Handwerkerfamilien, womit sie sozial wie hinsichtlich ihrer Bildung insgesamt unter den deutschen Schwestern standen. Nur ein Drittel von ihnen wurde im pädagogischen Bereich, für den auch in Deutschland höhere Anforderungen als notwendig erachtet wurden, eingesetzt (vgl. Haus-Ordnung 1857: 23, 41f.). Bis 1918 wurde keine von ihnen auf eine Vorsteherinnenposition berufen.

Dennoch wird gerade der Aspekt der Gemeinschaft, der die Schwesternschaft zumindest *idealiter* bestimmen sollte, ein wichtiger Anreiz für die einheimischen Aspirantinnen gewesen sein. Als langjährige Zöglinge von Waisenhäusern waren sie in mehrfacher Weise sozial isoliert, einerseits durch ihre familiäre Situation – einige von ihnen hatten beide Eltern, beinahe alle zumindest einen Elternteil, meistens den Vater, verloren –, andererseits durch ihre Konversion zum Protestantismus, Vorbedingung für die Aufnahme in die Schwesternschaft. Nachdem sie ihre gesamte Jugend in den Anstalten verbracht hatten, war diese Gemeinschaft ihr wichtigster Bezugspunkt. Nicht nur war die Welt außerhalb der Anstalt ihnen weitgehend fremd, sie dürfte ihnen auch als Konvertitinnen nur eingeschränkte Chancen auf Erwerb oder Heirat geboten haben.[10] Mit der Entscheidung für den Eintritt in die Schwesternschaft isolierten sie sich freilich noch mehr. Wurden sie von der Anstalt dazu ermutigt, ihren Entschluss »frei

10 | Dass die Beziehungen zwischen den christlichen Konfessionen im 19. Jahrhundert oftmals ebenso gespannt waren wie jene zwischen Christentum und Islam und sich deshalb Konvertiten der Gefahr der Diskriminierung oder Verfolgung aussetzten, erläutert Fawaz 1983: 108.

und ungebunden von anderen Banden«[11] zu treffen, so musste dies vollends zum Bruch mit ihrer Herkunftsgesellschaft führen. Sowohl materielle Erwägungen, soziale Isolation als auch genuine Verbundenheit zu den Schwestern, die Elternstelle an ihnen versehen hatten, werden daher bei der Entscheidung für die Diakonissenlaufbahn den Ausschlag gegeben haben.

In den Aufnahmegesuchen der Frauen steht der geistliche Aspekt, das »Sehnen«[12] »des Herrn Magd«[13] zu werden, im Vordergrund. War es das erklärte Ziel ihrer Bildungsanstalten gewesen, sie aus dem vermeintlich magdgleichen Stand der ›orientalischen‹ Frau zu erlösen, so begaben sie sich mit der Entscheidung für den Diakonissenberuf selbst in den Status einer Magd – wenngleich in einen vermeintlich würdigeren. Deutlich spricht aus ihren Briefen die Vertrautheit mit den Konventionen religiösen Schreibens, wie sie in Kaiserswerth kultiviert wurden, was sich in den starken Analogien zwischen den Formeln, in die man sein frommes Begehren kleidete, und den Aufrufen Kaiserswerths an ›deutsche Jungfrauen‹, sich zum Diakonissenamt zu melden, zeigt (vgl. Kaiserswerther Aufruf, ps.).[14] Insgesamt wird in den meisten Gesuchen betont, dass der Wunsch nach Eintritt »von Jugend auf«[15] gehegt worden sei.

Auch wenn dies stets als eigener Entschluss dargestellt wird, dürfte das Personal der Erziehungsanstalten sein Möglichstes getan haben, um vielversprechende Schülerinnen in die richtigen Bahnen zu lenken. Jene, die neben persönlicher Frömmigkeit über Fleiß, Geschick und Bereitschaft zu Tätigkeiten im häuslichen Bereich verfügten, wurden als geeignete Kandidatinnen beschrieben.[16] Mochte für die Aspirantinnen selbst der geistliche Aspekt bei der Wahl des Berufs ausschlaggebend gewesen sein, so war die Anstalt offenbar mindestens ebenso sehr daran interessiert, »brauchbare

11 | AFKSK 4-1 SchwA 52 Afife Samaan an Johannes Stursberg, Jerusalem, den 10.04.1912.

12 | AFKSK 4-1 SchwA 52 Afife Samaan an Bertha Kuhr, Jerusalem, 10.12.1906.

13 | AFKSK 4-2 AusgSchw 65 Farha Farah an Wilhelm Zoellner, Jerusalem, 14.04.1901.

14 | Diese Selbstthematisierungen weisen starke Analogien zur Erforschung des eigenen Inneren in Selbstzeugnissen pietistischer Frauen auf, wie sie Ulrike Gleixner untersucht hat (vgl. Gleixner 2001).

15 | AFKSK 4-2 AusgSchw 67 Mirjam Michael an Julius Disselhoff, Beirut, 23.04.1879.

16 | Vgl. AFKSK 4-2 SchwA 20 Philomene Krikorian, Sophie Gräff an Kaiserswerth, Beirut, 12.02.1890.

Schwester[n]«[17] als Arbeitskräfte zu rekrutieren. Diese Forderung nach Brauchbarkeit schloss die Erwartung an gewisse charakterliche Eigenschaften, ein »still[es], aufrichtig[es] und lieb[es]«[18] Wesen sowie ein Wissen um die eigene Unzulänglichkeit, ein.[19] Dies schien erforderlich, damit sie »kein störendes Element«[20] innerhalb des Schwesternkreises darstellten. Dass ihre Ausbildung aber keineswegs konfliktlos verlief, verdeutlicht der Umstand, dass nur 24 von ihnen tatsächlich als Diakonissen eingesegnet wurden; ein Drittel schied bereits vor, von den Angenommenen wiederum ein Viertel nach der Einsegnung aus. Ursache war häufig die Diskrepanz zwischen ihren eigenen Erwartungen und den Bedingungen, die ihnen geboten wurden.

Als ein weiteres Problem stellte sich für viele Aspirantinnen ihre Einsamkeit dar. Zwar war es auch Diakonissen in Deutschland untersagt, »Bekanntschaften nach Außen« zu unterhalten (Haus-Ordnung 1857: 16f.), doch mussten einheimische Schwestern diese Isolation aufgrund ihrer Herkunft wesentlich stärker empfinden. Während der Ausbildung achtete man streng darauf, Kontakte zur Herkunftsgesellschaft sowie zwischen einheimischen Probeschwestern auf ein Minimum zu beschränken.[21] Erschwerend kam hinzu, dass sich auch das Miteinander in der Schwesternschaft oftmals anders gestaltete als erhofft. So klagten einige Probeschwestern darüber, im Schwesternkreis »keine herzliche Liebe, keine Eintracht«[22] gefunden zu haben oder vor den Zöglingen gemaßregelt, »gar nicht wie eine Schwester«[23], behandelt worden zu sein. Selbst das Verhältnis zu den einheimischen Mägden und ehemaligen Mitzöglingen konnte sich nach der Aufnahme als Probeschwester verschlechtern.[24] Dass viele trotz wiederholter Ermahnung nicht bereit waren, Kontakte zur Außen-

17 | AFKSK 4-2 SchwA 52 Afife Samaan, Dorothea Reichau an Johannes Stursberg, Jerusalem, 12.03. 1912.

18 | AFKSK 4-1 SchwA 57 Sade Michael.

19 | Vgl. AFKSK 4-2 AusgSchw 65 Farha Farah, Wilhelm Zoellner an Anna Zorn, Kaiserswerth, 17.10.1901.

20 | AFKSK 4-2 AusgSchw 256 Nustas Girius Haddad, Henriette Niebel an Wilhelm Zoellner, Smyrna Januar 1901.

21 | Vgl. AFKSK 4-1 SchwA Marsche Sab an Julius Disselhoff und Caroline Fliedner, Jerusalem, 09.02.1880. AFKSK 4-2 AusgSchw 65 Helane Jakub, Henriette Wenzel an Bertha Kuhr, Bethlehem, 13.05.1905.

22 | AFKSK 4-2 AusgSchw 63 Latife Dahan an Julius Disselhoff, Tanta, 14.10.1880.

23 | AFKSK 4-1 SchwA 202 Marschie Sab an Caroline Fliedner, Beirut o.D.

24 | Vgl. AFKSK 4-1 SchwA 57 Sade Michael.

welt abzubrechen und ihren Bekannten gegenüber ihren Unmut über die Schwestern offen äußerten[25], mag auf diesen Mangel an Gemeinschaftlichkeit zurückzuführen sein.

Einen maßgeblichen Quell der Unzufriedenheit bildete die Art der Arbeit selbst. Die meisten der einheimischen Schwestern wurden im pflegerischen Bereich oder im Haushalt eingesetzt, nur ein Drittel fand Beschäftigung im pädagogischen Zweig, die meisten als Lehrerinnen in der Kleinkinderziehung und im Elementarschulbereich. Die angebliche Verweigerung manueller Arbeit sowie der »orientalische Hochmuth«, der häufig von den deutschen Vorgesetzten moniert wurde,[26] mag Folge enttäuschter Hoffnungen gewesen sein. Ambitioniertheit aber wurde von Kaiserswerth negativ sanktioniert: eindeutig erwartete man, dass einheimische Diakonissen »etwa nicht nur als Lehrschwester[n]«[27] eintreten würden. Auch »der Wunsch, dem Herrn zu dienen«, wurde bisweilen nicht honoriert. Zumindest wurden einheimische Probeschwestern ungefähr doppelt so lang in der Probezeit belassen wie ihre deutschen Kolleginnen (vgl. Haus-Ordnung 1857: 23f.). Neben den kommunikativen Schwierigkeiten, die den Umgang der deutschen Vorsteherinnen mit den Probeschwestern erschwert und so die Ausbildungsdauer verlängert haben mögen, waren es eindeutig Erwägungen der Vorsteherinnen, die zu jener Verzögerung führten.[28] Mit der Aufnahme als Probeschwester wurden geeignete Zöglinge über einheimische Schülerinnen und Mägde herausgehoben. Indem man jedoch ihre Einsegnung hinausschob, verwehrte man ihnen die Gleichstellung mit ihren deutschen Mitschwestern. Damit sind die Hürden, die einheimische Aspirantinnen bei der Aufnahme in die Schwesternschaft zu bewältigen hatten, als wesentlich höher zu bewerten.[29] Niemals schienen sie den Anforderungen an eine Diakonisse ganz zu genügen: Als »Kinder des unglücklichen Araberlandes«[30] verfügten sie

25 | Vgl. AFKSK 4-2 AusgSchw 63 Latife Dahan, Elisabeth Schlamp an Wilhelm Zoellner, Pera, 26.07.1872.

26 | Vgl. AFKSK 4-2 AusgSchw 256 Nustas Girius Haddad, Charlotte Pilz an Julius Disselhoff, Jerusalem, 01.02.1899.

27 | AFKSK 4-2 AusgSchw 65 Helane Jakub, Johannes Stursberg an Dorothee Reichau, Kaiserswerth, den 20.08.1909.

28 | Vgl. AFKSK 4-3 Probeschwestern 2 Chadra Raschid, Auszug aus einem Brief von Charlotte Pilz, Jerusalem o.D.

29 | Dies mag auch die zunehmenden Schwierigkeiten Kaiserswerths, nach dem Ersten Weltkrieg einheimischen Nachwuchs zu rekrutieren, erklären (vgl. Kaminsky 2005: 371; 2006: 208).

30 | AFKSK 4-1 SchwA 160 Lydia Said, Lina Klein an Julius Disselhoff, o.O., 05.11.1877.

in den Augen ihrer deutschen Vorgesetzten über kulturell bedingte negative Charaktereigenschaften – mangelnde Wahrhaftigkeit, Arbeitsscheu und ›orientalischer Hochmuth‹ –, die ihnen Anlass ständiger Klage waren.

»Von ihrem emanzipierten Wesen hat sie bereits vieles abgelegt«: Werdegang einer arabischen Diakonisse

Nustas Girius Haddad, die am 15. August 1894 als Probeschwester eintrat, stellt in vielerlei Hinsicht ein aufschlussreiches Beispiel für den Werdegang einer arabischen Kandidatin dar. 1860, im Jahr der gewaltsamen konfessionellen Auseinandersetzungen im Libanon und in Damaskus,[31] wurde sie als Tochter eines Hufschmieds im Dorf Bhamdun im Libanon geboren, einer Ortschaft, aus der ein Großteil der Zöglinge im Waisenhaus Zoar stammte. Auch Nustas wurde dort 1865 nach dem Tod ihres Vaters aufgenommen. Ursprünglich griechisch-orthodox, trat sie während ihrer Zeit im Waisenhaus zum Protestantismus über. Ihre Konfirmation deutet sie in ihrem Lebenslauf als regelrechtes Erweckungserlebnis:

»Als mir Herr Pastor Medem die Hand segnend aufs Haupt legte und sprach: Leben wir so leben wir dem Herrn u. s. w. war es mir, als ob ich einen Bund mit Gott schlösse, mich als Diakonissin seinem ausschließlichen Dienste zu weihen.«[32]

Bald nach ihrer Konfirmation wurde sie zur Hilfe beim Unterrichten herangezogen, zunächst im Waisenhaus, später auch im Pensionat, insgesamt zwölf Jahre lang. Während dieser Zeit lernte Nustas einen jungen Mann kennen, mit dem sie sich verlobte. Diese Verlobungszeit beschreibt sie in ihrem Lebenslauf als eine Zeit heftiger Gewissensbisse. Bald trennten sich die Verlobten voneinander. Warum es zu der Trennung kam, lässt Nustas

31 | Während die neuere Forschung diese Ereignisse als Bürgerkrieg und Folge des sozioökonomischen Wandels im Osmanischen Reich interpretiert, von dem vor allem Christen profitierten (vgl. Fawaz 1994: 218-224; Makdisi 2000: 163-165; Khalaf 2002: 62-103), wurden sie im 19. Jhd. in protestantischen Kreisen Europas und Nordamerikas als »systematischer Vernichtungskrieg« (Die syrischen Christen: 645) von Drusen und Muslimen gegen die orientalischen Christen gedeutet und waren Anlass für eine Vielzahl christlicher Organisationen, ihr Engagement in der Region zu verstärken.

32 | AFKSK 4-2 AusgSchw 256 Nustas Girius Haddad an den Kaiserswerther Vorstand, 01.02.1899.

offen. Stattdessen rückt sie in den Vordergrund, wie sie schon während ihrer Verlobungszeit dem Geliebten bewusst untreu geworden sei, indem sie dem Herrn dienen wollte. Dieser habe ihr denn auch aus ihrer Lage geholfen und sie auserwählt:

»Er ließ sich denn auch zu meiner Einfalt herab und gab mir ein (ich wußte es daß auch jeder gute Gedanke den wir haben, in ihm seinen Ursprung hat) den Zoar-Verein in's Leben zu rufen. Dieser sollte später seinen Sitz in meinem Hause haben und von da aus eine Hülfsquelle für Zoar werden.«[33]

Ihren Wunsch, Probeschwester zu werden, den sie erst in ihrem 34. Lebensjahr an die Anstaltsleitung richtete, formuliert sie in jener Sprache des frommen Begehrens, die typisch für derartige Anschreiben ist. Dabei jedoch drückt sie sich wesentlich eloquenter aus als andere Aspirantinnen. So schreibt sie:

»Dem, der mir das Leben gegeben, möchte ich es wiederum weihen, indem ich mich mit Leib und Seele in seinen Dienst ergebe. Herr ich begehre nur ein Werkzeug in Deiner Hand zu sein, gleich dem Stabe Aarons in der Hand Mosis. Was machte diesen einfachen Stab vermögend so viele Wunderwerke zu verrichten? Er ließ Willenlos [sic!] seinen Herrn mit ihm thun was dieser wollte. Hier bin ich Herr, gebrauche mich nach Deinem Wohlgefallen, zu Lobe deines Sohnes Namens; dein heiliger Wille geschehe an Deinem Kinde! Amen!«[34]

Insgesamt spricht aus Nustas Haddads Schreiben eine außerordentlich starke Frömmigkeit, die trotz aller Demutsformeln mit einem beträchtlichen Selbstbewusstsein gepaart ist. Während auch andere einheimische Aspirantinnen bekunden, ein ›Werkzeug in der Hand des Herrn‹ sein zu wollen, beschreibt fast keine von ihnen ein Erweckungserlebnis, zu welchem Nustas Girius Haddad ihre Konfirmation stilisiert. Auch dass sie sich als Gründerin des Zoar-Vereins rühmt und dessen segensreiche Tätigkeit erwähnt, klingt wenig bescheiden. Obwohl all dies sich kaum mit dem Ethos einer Diakonisse verträgt, erkannte die Anstalt zunächst ihre große Begabung an. Als eine der wenigen Lehrprobeschwestern erhielt sie die Möglichkeit, nach Kaiserswerth zu kommen und sich dort ausbilden zu

33 | AFKSK 4-2 AusgSchw 256 Nustas Girius Haddad an den Kaiserswerther Vorstand, 01.02.1899.

34 | AFKSK 4-2 AusgSchw 256 Nustas Girius Haddad an den Kaiserswerther Vorstand, 01.02.1899.

lassen.[35] Dass solche Fälle selten vorkamen, lag offenbar daran, dass es die Vorsteherinnen wenig schätzten, wenn arabische Probeschwestern eine ähnliche Qualifikationsstufe zu erreichen drohten wie sie selbst.[36] Auch Charlotte Pilz, der Nustas nach ihrer Rückkehr nach Jerusalem untergeben war, befürwortete zwar ihre Einsegnung, fand aber insgesamt deutliche Worte über sie, die ein bezeichnendes Licht auf die Diskrepanz zwischen der emanzipatorischen Rhetorik der Kaiserswerther ›Orientarbeit‹ und der Anstaltspraxis werfen:

»Einer ihrer Fehler ist, daß sie von ihrer Tüchtigkeit so sehr überzeugt ist, dies Bewußtsein sie sehr besitzt, daß sie auf ein Versehen aufmerksam gemacht, dies nicht einsieht [...]. [Sie] wollte anfangs so Vieles umstoßen, muß stramm gehalten werden. [...] Aber [...] von ihrem emanzipierten Wesen hat sie bereits vieles abgelegt und so helfe der Herr weiter.«[37]

Ganz offenbar wollte man sich zwar begabte Kräfte wie Nustas zu Nutze machen, ihnen jedoch jedes Bewusstsein ihrer eigenen Kompetenz nehmen. Das Verhältnis zwischen deutschen und ›orientalischen‹ Schwestern begriff man als ein hierarchisches, in dem sich letztere unterzuordnen hatten.[38] Mit Nustas Girius Haddad aber funktionierte dies nicht. Nachdem sie bereits mehrfach ihren Wunsch nach einem zeitweiligen Austritt bekundet hatte,[39] wurde sie 1905 endgültig aus der Schwesterngemeinschaft ausgeschlossen.[40] Für die Diakonissen avancierte Nustas zum negativen Prototyp einer einheimischen Probeschwester.[41] Für einige ihrer einheimischen Mitschwestern aber stellte sie durchaus ein positives Vorbild dar,[42] da ihr Austritt aus der Anstalt keineswegs das Ende ihrer Karriere bedeutete. So gründete sie nach 1905 eine eigene Schule und unterhielt

35 | Vgl. AFKSK Probeschwestern-Register 1889-1896, Nr. 380.

36 | Vgl. AFKSK 4-2 AusgSchw 256 Nustas Girius Haddad, Auszug aus einem Brief S. Sophie Graeffs an unbekannten Adressaten, o.O. 26.07.1897.

37 | AFKSK 4-2 AusgSchw 256 Nustas Girius Haddad, Charlotte Pilz an den Kaiserswerther Vorstand, 01.02.1899.

38 | AFKSK 4-2 AusgSchw 256 Nustas Girius Haddad an den Kaiserswerther Vorstand, 01.02.1899.

39 | AFKSK 4-2 AusgSchw 256 Nustas Girius Haddad.

40 | AFKSK 4-2 AusgSchw 256 Nustas Girius Haddad, Wilhelm Zoellner an Nustas Girius Haddad, Kaiserswerth, 28.03.1904.

41 | AFKSK 4-1 SchwA 58 Labibe Asis, Dorothea Reichau an den Kaiserswerther Vorstand, Jerusalem, den 13.12.09.

42 | AFKSK 4-2 AusgSchw 65 Helane Jakub an Dorothee Reichau, Bhamdun, 17.04.1909.

einen Pensionsbetrieb, ja möglicherweise eine eigene Schwesternschaft in ihrem Geburtsort Bhamdun.[43] Auch wenn späteren Probeschwestern der Umgang mit ihr verboten wurde, scheint Kaiserswerth ihrem Engagement letztlich einen gewissen Respekt gezollt zu haben. Zum Jubiläum des von ihr gegründeten Zoar-Vereins wurde die inzwischen aus der Schwesternschaft Ausgeschlossene eingeladen, und ihr Name erschien in den offiziellen Berichten – mit dem Titel »Schwester« (DD 13, H. 2, 1913: 17). Der Werdegang Nustas Girius Haddads ist damit Zeugnis einer bemerkenswerten emanzipatorischen Energie, und es stellt sich die Frage, ob es nicht gerade der Widerspruch zwischen dem vermeintlich auf Befreiung zielenden Programm der Diakonissen und der gegenläufigen Praxis auf den Stationen war, der zur Freisetzung solcher Energien führte.[44]

Fazit

Einheimische Probeschwestern und Diakonissen erfüllten innerhalb des Stationsgefüges eine spezifische Funktion. Auf der einen Seite trugen sie zu einer Stabilisierung der Identität ihrer deutschen Mitschwestern bei, indem sie diese ständig mit dem vermeintlich kulturell ›Anderen‹ und Unterlegenen konfrontierten. Ähnlich den Unterlehrerinnen wurden sie als kulturelle Mittler zwischen deutschsprachigen Schwestern und Zöglingen eingesetzt. »Almost the same but not quite« (Bhabha 1994: 85), dienten sie Letzteren als Vorbild – und zugleich als mahnendes Beispiel, denn die unaufhebbare kulturelle Hierarchie, von der man ausging, wurde stets gewahrt. Insofern zeugt die Erhebung einheimischer Schülerinnen in den Diakonissenstand weit mehr von dem Bestreben nach Konsolidierung des missionarischen Erfolgs und Sicherung stationsinterner Hierarchien als von dem Bemühen, eine auf egalitären Prinzipien basierende Schwesternschaft aus deutschen und einheimischen Diakonissen zu schaffen. Nicht alle einheimischen Anwärterinnen schieden im Konflikt aus den Anstalten: Etwa die Hälfte von ihnen fand den Weg in die Gemeinschaft der Diakonissen und blieb ihr lebenslang verbunden. Insbesondere waren

43 | AFKSK 4-2 AusgSchw 65 Helane Jakub an Dorothea Reichau, Bhamdoun, 17.04.1909.

44 | Ähnlich deuten Catherine Hall und Leonore Davidoff und im Anschluss an sie Rebekka Habermas die Emanzipationsbestrebungen bürgerlicher Frauen aus der Diskrepanz zwischen dem »bürgerlichen Ideal einer Gesellschaft der Gleichen« (Davidoff/Hall 1987, zit.n. Habermas 2000: 261) einerseits und dem Ausschluss der Frauen aus der bürgerlichen Gesellschaft andererseits.

dies Frauen, welche die zentralen Prinzipien der Diakonie – Demut und Selbstverleugnung – verinnerlicht hatten, ihre Position nicht grundsätzlich in Frage stellten und eine starke Loyalität zur Institution Kaiserswerth bekundeten.[45] Gleichwohl wurde ihnen nicht derselbe Status wie ihren deutschen Mitschwestern zuteil, ein Umstand, der sowohl zum emanzipatorischen Anspruch der Kaiserswerther ›Orientarbeit‹ wie auch zu jener vermeintlichen Egalität, die das System der Mutterhausdiakonie insgesamt charakterisierte, in deutlichem Widerspruch stand.

Literatur

Quellen

1. Ungedruckte Quellen. Archiv der Fliedner-Kulturstiftung Kaiserswerth (AFKSK)

4-1 Schwesternakten (SchwA).
4-2 Ausgetretene Schwestern (AusgSchw).
AKD 236 Auslandsstationen Beirut: Briefe aus dem Waisenhaus Zoar 1874-1898.
AKD 238 Beirut. Anfang der Arbeit 1860-61.
FA Rep. II Fm 10.
Gr Fl IV 43 p Fliedner, Theodor: Das Mädchenwaisenhaus Zoar in Beirut, Kaiserswerth 1864.
Probeschwestern-Register 1889-1896 (Nr. 380).

2. Reihen

Der Armen- und Krankenfreund (1848-1936) (AKF).
Bericht über die Diakonissen-Stationen in Beirut, am Libanon, namentlich über das Waisenhaus Zoar (1861-1895) (BB).
Berichte über die Diakonissen-Stationen im Morgenlande (1853-1899) (BM).
Dank- und Denkblätter aus der morgenländischen Arbeit der Diakonissen (DD).

45 | Vgl. etwa AFKSK 4-1 SchwA 52 Afife Samaan.

3. Gedruckte Quellen

Erster Bericht über das Diakonissen-Haus zu Jerusalem von Mitte April bis 10. September (1851), in: AKF 3, Juli/August, S. 1-7.

Haus-Ordnung und Dienst-Anweisung für die Diakonissen und Probeschwestern in der Diakonissen-Anstalt zu Kaiserswerth (1857), Kaiserswerth: Verlag der Diakonissenanstalt, §16, S. 26.

Kaiserswerther Aufruf zum Diakonissen-Amte (1864), in: AKF 16, Januar/Februar, S. 23f.

Jubilate! Denkschrift zur Jubelfeier der Erneuerung des apostolischen Diakonissen-Amtes (1911), Kaiserswerth: Verlag der Diakonissen-Anstalt.

Sechzehntes Jahresfest unserer hiesigen Diakonissen-Anstalt, Einweihung der Heilanstalt für Gemütskranke, Lehrerinnenkonferenz, und Konferenz der Hülfsvereine, am 13. und 14. September 1852, in: AKF 4, September/Oktober, S. 21-30.

Die syrischen Christen (1860), in: Neue Evangelische Kirchenzeitung 2, S. 643-648.

[Fliedner, Theodor (1851):] Reise des Herausgebers mit vier Diakonissen nach Jerusalem zur Gründung eines Hospitals und einer Erziehungsanstalt daselbst, in: AKF 3, Mai/Juni, S. 1-25.

Fliedner, Theodor (1857): Vorschlag zur Gründung einer deutsch-evangelischen Missions-Gesellschaft für das Morgenland, in: AKF 9, November/Dezember, S. 1-11.

Fliedner, Theodor (1858): Reisen in das heilige Land, nach Smyrna, Beirut, Constantinopel, Alexandrien und Cairo, in den Jahren 1851, 1856 und 1857, Düsseldorf-Kaiserswerth: Voß.

Stülpnagel, Hedwig von (1904): Deutsche Frauen-Mission im Orient: Rundschau über die Arbeit des Morgenländischen Frauen-Vereins, Berlin: Warneck.

Forschungsliteratur

Bhabha, Homi K. (1994): Of Mimicry and Man. The ambivalence of colonial discourse, in: Bhabha, Homi K.: The Location of Culture, London/New York: Routledge, S. 85-92.

Carmel, Alex (1985): Der Missionär Theodor Fliedner als Pionier deutscher Palästina-Arbeit, in: Jahrbuch des Instituts für deutsche Geschichte, S. 191-220.

Davidoff, Leonore/Hall, Catherine (1987): Family fortunes: men and women of the English middle class, 1780-1850, icago, Ill.: University of Chicago Press.

Eisler, Jakob E. (2001): Charlotte Pilz und die Anfänge der Kaiserswerther Orientarbeit, in: Nothnagle u.a., S. 78-95.

Espagne, Michel/Werner, Michael (1988): Deutsch-französischer Kulturtransfer als Forschungsgegenstand. Eine Problemskizze, in: Espagne, Michel/Werner, Michael (Hg.): Transferts. Les rélations interculturelles dans l'espace Franco-Allemand (XVIIIe–XIXe siècle), Paris: Edition Recherche sur les Civilisations, S. 11-34.

Fawaz, Leila Tarazi (1983): Merchants and migrants in nineteenth-century Beirut, Cambridge, Mass. u.a.: Harvard University Press.

Fawaz, Leila Tarazi (1994): An occasion for war: civil conflict in Lebanon and Damascus in 1860, London, u.a.: Centre for Lebanese Studies, Tauris.

Felgentreff, Ruth (1998): Die Folgen einer ungewöhnlichen Begegnung. Kaiserswerther Diakonissen in Jerusalem und anderswo im Morgenland, in: Ronecker, Karl-Heinz (Hg.): Dem Erlöser der Welt zur Ehre. Festschrift zum hundertjährigen Jubiläum der Einweihung der evangelischen Erlöserkirche in Jerusalem, Leipzig: Evangelische Verlags-Anstalt, S. 72-80.

Felgentreff, Ruth (2001): Bertha Harz und Najla Moussa Sayegh. Zwei Diakonissen, eine Aufgabe, ein Dienst, in: Nothnagle u.a., S. 96-121.

Fleischmann, Ellen E. (1998): »Our Moslem sisters«: women of greater Syria in the eyes of American Protestant missionary women, in: Islam and Christian-Muslim Relations 9, H. 3, S. 307-325.

Fleischmann, Ellen E. (2006): Evangelization or Education: American Protestant Missionaries, the American Board, and the Girls and Women of Syria (1830-1910), in: Murre-van den Berg, S. 263-280.

Fuhrmann, Malte (2006): Der Traum vom deutschen Orient: zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851-1918, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Gause, Ute (2006): Kirchengeschichte und Genderforschung. Eine Einführung in protestantischer Perspektive, Tübingen: Mohr Siebeck.

Gleixner, Ulrike (2001): Pietismus, Geschlecht und Selbstentwurf. Das »Wochenbuch« der Beate Hahn, verh. Paulus (1778-1842), in: Historische Anthropologie 10, H. 1, S. 76-100.

Graham-Brown, Sarah (1988): The Spread of Education, in: Graham-Brown, Sarah: Images of Women. The Portrayal of Women in Photography of the Middle East, 1860-1950, London: Quartet Books. S. 192-209.

Habermas, Rebekka (2000): Frauen und Männer des Bürgertums: eine Familiengeschichte (1750-1850), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Haggis, Jane (2003): White women and colonialism: Towards a non-recuperative history, in: Lewis, Reina/Mills, Sarah (Hg.): Feminist Postcolo-

nial Theory. A Reader, Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 161-189.

Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Conze, Werner (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, Stuttgart: Klett, S. 363-393.

Kaminsky, Uwe (2005): Die innere Mission Kaiserswerths im Ausland. Von der Evangelisation zum Bemühen um die Dritte Welt, in: Friedrich, Norbert/Jähnichen, Traugott (Hg.): Sozialer Protestantismus im Kaiserreich: Problemkonstellationen – Lösungsperspektiven – Handlungsprofile, Münster: LIT, S. 355-386.

Kaminsky, Uwe (2006): German ›Home Mission‹ abroad: The ›Orientarbeit‹ of the Deaconess Institution Kaiserswerth in the Ottoman Empire, in: Murre-van den Berg, S. 191-209.

Khalaf, Samir (2002): Civil and uncivil violence in Lebanon: a history of the internationalization of communal conflict, New York: Columbia University Press.

Kiskira, Constantia (1998): ›Evangelising‹ the Orient: New England womanhood in the Ottoman Empire, 1830-1930 [education of girls], in: Archivium Ottomanicum 16, S. 279-295.

Köser, Silke (2006): Denn eine Diakonisse darf kein Alltagsmensch sein: kollektive Identitäten Kaiserswerther Diakonissen, 1836-1914, Leipzig: Evangelische Verlags-Anstalt.

Lissner, Cordula (2005): Arbeitsmigration ohne Migrationserfahrungen? Kaiserswerther Schwestern im Auslandseinsatz, in: Lissner, Cordula/Gause, Ute (Hg.): Kosmos Diakonissenmutterhaus. Geschichte und Gedächtnis einer protestantischen Frauengemeinschaft, Leipzig: Evangelische Verlags-Anstalt, S. 243-274.

Lückhoff, Martin (1998): Anglikaner und Protestanten im Heiligen Land. Das gemeinsame Bistum Jerusalem (1841-1886), Wiesbaden: Harassowitz.

Makdisi, Ussama (2000): The culture of sectarianism: community, history, and violence in nineteenth-century Ottoman Lebanon, Berkeley u.a.: University of California Press.

Melman, Billie (1992): Women's Orients. English Women and the Middle East, 1718-1918, London: Macmillan.

Murre-Van den Berg, Heleen (Hg.) (2006): New faith in ancient lands: Western missions in the Middle East in the nineteenth and early twentieth centuries, Leiden u.a.: Brill.

Murre-Van den Berg, Heleen (2005): Nineteenth-Century Protestant Missions and Middle-Eastern Women: An Overview, in: Okkenhaug, Inger Marie/Flaskerud, Ingvild (Hg.): Gender, religion and change in the

Middle East: two hundred years of history, Oxford u.a.: Berg, S. 103-123.

Nothnagle, Almut u.a. (Hg.) (2001): Seht wir gehen hinauf nach Jerusalem. Festschrift zum 150jährigen Jubiläum von Talitha Kumi und des Jerusalemsvereins, Leipzig: Evangelische Verlags-Anstalt.

Okkenhaug, Inger Marie (2002): The Quality of Heroic Living, of High Endeavour and Adventure. Anglican Mission, Women and Education in Palestine, 1888-1948, Leiden u.a.: Brill.

Okkenhaug, Inger Marie/Flaskerud, Ingvild (Hg.) (2005): Gender, religion and change in the Middle East: two hundred years of history, Oxford u.a.: Berg.

Prelinger, Catherine M. (1986): The Nineteenth-Century Deaconessate in Germany. The Efficacy of a Family Model, in: Joeres, Ruth Ellen B./Maynes, Mary Jo (Hg.): German Women in the Eighteenth and Nineteenth Centuries, Bloomington: Indiana University Press, S. 215-229.

Saal, Britta (2007): Kultur in Bewegung. Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität, in: Saal, Britta/Mae, Michiko (Hg.): Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-36.

Scheepers, Rajah (2007): Die transnationalen Zusammenhänge zwischen Innerer und Äußerer Mission – Niedersächsische Kirchengeschichte in Übersee. Die Auslandsstationen des Henriettenstiftes im 20. Jahrhundert, in: Niedersächsisches Jahrbuch für Kirchengeschichte 105, S. 167-201.

Sinno, Abdel-Raouf (1982): Deutsche Interessen in Syrien und Palästina, 1841-1898. Aktivitäten religiöser Institutionen, wirtschaftliche und politische Einflüsse, Berlin: Baalbek.

Stoler, Ann Laura/Cooper, Frederick (1997): Between Metropole and Colony. Rethinking a Research Agenda, in: Stoler, Ann Laura/Cooper, Frederick (Hg.): Tensions of Empire, Berkeley: University of California Press, S. 1-56.

Thorne, Susan (1999): Congregational Missions and the Making of an Imperial Culture in Nineteenth-Century England, Stanford: Stanford University Press.

Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte (2006): Beyond Comparison: Histoire croisée and the Challenge of Reflexivity, in: History and Theory 45, H. 1, S. 30-50.

Konfliktbeladene Kulturvermittlung – Deutsche Dienstmädchen und Erzieherinnen in Paris um 1900

Mareike König

1. Einleitung

Um 1900 stellten Frauen etwa zwei Drittel der rund 40.000 deutschen Einwanderer in Paris. Damit war der Frauenanteil bei den Deutschen im Vergleich zu anderen nationalen Gruppen deutlich höher. Das ist auf die zahlreichen deutschen Köchinnen, Erzieherinnen, Kindermädchen und ›Mädchen für alles‹ zurückzuführen, die für einige Jahre in der französischen Hauptstadt arbeiteten. Die soziale Bandbreite zwischen ihnen war groß, doch gemeinsam war den Frauen, dass ihr Aufenthalt durch die Hoffnung auf einen sozialen Aufstieg motiviert war. Sie versprachen sich neben höheren Löhnen vor allem das Erlernen der französischen Sprache, um hinterher auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland bessere Chancen zu haben. Nicht zuletzt bot Paris, die ›Hauptstadt der Liebe, Mode und Kultur‹, den jungen Frauen zumindest zeitweise die Möglichkeit, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können (vgl. König 2003: 73).

Als kulturelle Vermittlerinnen haben sie in der französischen Gesellschaft bis 1914 eine wichtige Rolle gespielt, ein Phänomen, das von der historischen Forschung bisher noch nicht umfassend thematisiert worden ist (vgl. Gippert 2006: 108). Dabei war der Dienst ein idealer Ort der Begegnung verschiedener kultureller Vorstellungen und Normen. Der Kontakt zur neuen Kultur[1] im Haushaltsdienst, bei dem man in der Familie wohn-

1 | Im Folgenden wird von einem weit gefassten Kulturbegriff ausgegangen, der nicht nur materiale Ausdrucksweisen, sondern auch soziale Institutionen und mentale Dispositionen beinhaltet. Kultur wird dabei als den »[...]

te, war enger als vergleichsweise für Arbeiter, die in einer Fabrik angestellt waren, oder auch für Lehrerinnen, die stundenweise zum Unterricht kamen. Gleichzeitig erlernten die Frauen den Umgang mit für sie unbekannten Arbeitstechniken und Methoden im Haushalt sowie den Gebrauch neuer Geräte, wie Telefon oder spezielle Öfen (vgl. Wehner-Franco 1994: 289). Aneignungs- und Vermittlungsprozesse zwischen Mädchen und Dienstgebern fanden in beide Richtungen statt, so z.B. im kulturellen und technischen, vor allem aber im sprachlichen Bereich. In Frankreich gehörte es zum guten Ton, die Kinder durch ein deutsches Kindermädchen oder durch eine deutsche Erzieherin betreuen zu lassen, die ihnen ihre Sprache beibringen sollten (vgl. König 2003: 74f.). Umgekehrt trafen die Frauen, die häufig aus ländlichen Gegenden stammten, in Paris auf eine anders strukturierte, moderne urbane Gesellschaft und auf die Gepflogenheiten der französischen bürgerlichen und adeligen Großstadthaushalte mit überwiegend katholischem Hintergrund. Das bedeutete nationale, sprachliche, soziale und ggf. religiöse Differenzerfahrungen sowie die Konfrontation mit anderen Rollenvorstellungen der Geschlechter.

Um diese Fremdheitserfahrungen und ihre Verarbeitung sowie um die kulturellen Transferprozesse im Sinne einer »Interaktion zwischen sozialen Gruppen und ihren kulturellen Praktiken« (Middell/Middell 1994: 108) soll es im Folgenden gehen. Im Mittelpunkt stehen dabei die deutschen Erzieherinnen und Dienstmädchen als Beispiel einer ›gelebten Transkulturalität‹. Thematisiert werden Abgrenzungs- und Identifikationsdiskurse, die um die Bereiche Nation, Sprache, Religion, sozialer Status und Gender kreisten. Das Hauptaugenmerk in diesem Beitrag gilt dabei Nation und Gender, als »diskursiv erzeugte soziale und kulturelle Konstrukte« (Mae 2004: 620). Studien über deutsche Erzieherinnen im Ausland haben gezeigt, dass aufgrund des dialogischen Beziehungsverhältnisses von ›Fremdheit‹ zur ›Eigenheit‹ die Fremdheitserfahrungen oftmals den Blick auf das ›Eigene‹ schärften, was zu einer Festigung der nationalen Identität führen konnte (vgl. Gippert/Kleinau 2006). Dieser Prozess wurde durch die feindlichen deutsch-französischen Beziehungen nach 1871 und durch die Aktionen deutscher Vereine, deutscher kirchlicher Einrichtungen und deutschnationaler Akteure vor Ort noch verstärkt.

Die Fremdheitserfahrungen der deutschen Dienstmädchen und Erzieherinnen konnten sich in ihrer Ausprägung stark unterscheiden und waren von verschiedenen Faktoren abhängig: Sie waren z.B. mitbestimmt

von Menschen erzeugte[n] Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen [...], der sich in Symbolsystemen materialisiert«, verstanden (Nünning/Nünning 2003: 6). Zu diesen Symbolsystemen zählen etwa Sprache, Religion und Nationalität.

durch die Art der Migration (allein oder in Gruppen, in die Stadt oder auf das Land) sowie durch den Grad der Vertrautheit mit Sprache und Religion des anderen Landes. Sie unterschieden sich auch je nach persönlicher Bereitschaft der Dienstmädchen und der französischen Dienstgeber, sich den neuen kulturellen Eindrücken zu öffnen.[2] Wichtig erscheint die Frage, ob die Dienstgeber tatsächlich an einem Austausch interessiert waren. Auch die Position, die die Dienstmädchen im Haushalt einnahmen, war entscheidend, z.B. ob sie als ›bonne à tout faire‹ (›Mädchen für alles‹), als Kindermädchen oder als Erzieherin eingestellt waren und ob es noch weiteres Dienstpersonal im Haushalt gab.

Da nicht die ganze Spanne möglicher Aspekte abgedeckt werden kann, erscheint es sinnvoll, die verschiedenen Ebenen, auf denen kulturelle Begegnungen stattfanden, zu beleuchten: zum einen die Arbeitsebene wie z.B. Konfrontation mit der Familie, mit anderen Arbeitsweisen und Techniken sowie mit Arbeitskollegen anderer Nationen, zum zweiten die persönliche Ebene wie z.B. Freundschaften und Partnerschaften, und zum dritten die gesellschaftliche Ebene wie z.B. die Mitgliedschaft in Organisationen, politische Aktivitäten oder Kontakte mit anderen ethnischen Gruppierungen. Diese Trennung ist freilich eine theoretische, denn alle Ebenen sind ineinander verschränkt (vgl. Wehner-Franco 1994: 276).

Problematisch ist die Quellenlage: Es liegen nur wenige Ego-Dokumente von Dienstmädchen vor, und die überlieferten Quellen kirchlicher Herkunft beschreiben zumeist die negativen Seiten des Schicksals. Sie enthalten außerdem einen stark moralisierenden Unterton, wie es bei historischen Quellen über Dienstboten sehr oft der Fall ist (vgl. Piette 1998: 81). Dadurch geraten spektakuläre und skandalöse Fälle überproportional in den Blickpunkt. Von Lehrerinnen und Erzieherinnen dagegen gibt es mehr autobiographische Literatur (vgl. Gippert 2006: 114), wobei auch hier die Erzählungen ›einfacher‹ Erzieherinnen unterrepräsentiert sind. Für diesen Beitrag wurden neben Zeitungsartikeln und Jahresberichten verschiedener Einrichtungen in erster Linie die Briefe[3] der Holsteiner Erzieherin Jenny Schaumann ausgewertet, die von 1881 bis 1886 in Paris bei einer Familie aus dem französischen Adel angestellt war. Zu ihren Aufgaben gehörten Deutsch- und Klavierunterricht, aber auch das Beaufsichti-

2 | Es gab auch deutsche Dienstmädchen, die in deutschen Familien in Paris dienten. Auf sie soll jedoch im Folgenden nicht eingegangen werden.

3 | Die 77 Briefe, von denen viele über zehn Seiten lang sind, liegen im Deutschen Tagebucharchiv e.V. in Emmendingen. Sie umfassen den Zeitraum von 1881 bis 1904 und sind an die Familie in Glückstadt gerichtet, bei der sie vor ihrer Abreise nach Paris drei Jahre lang tätig war.

gen der Kinder während des Spielens. In der Familie gab es noch weiteres Dienstpersonal; erwähnt werden ein Diener und eine Kammerfrau.

2. Herkunft: Weiblich, ledig, jung und vom Lande

Die Frage nach Fremdheitserfahrungen und kulturellem Austausch lenkt den Blick zunächst auf die Herkunft der Frauen sowie auf ihre Motive für die Migration. Es waren überwiegend sehr junge, ledige Frauen ländlicher Herkunft aus bäuerlichen oder kleinbürgerlichen Schichten mit geringer Schulbildung und ohne Ersparnisse aus allen deutschen Regionen, die nach Paris gingen.[4] Sie versuchten als Dienstmädchen oder aufgrund ihrer deutschen Muttersprache als etwas besser bezahlte Kindermädchen eine Arbeitsstelle zu bekommen. Der Dienstmädchenberuf war beliebt, weil es sich um eine Arbeit handelte, für die keine Ausbildung benötigt wurde. Die jungen Frauen konnten in der Regel sofort ihren Dienst antreten. Auch waren weder Anfangskapital noch ein Zimmer notwendig, da die Mädchen bei ihren Dienstgebern mit Kost und Logis versorgt wurden (vgl. Chatelain 1969: 508). Diese vermeintliche Einfachheit der Migration barg Chancen, aber auch Risiken, da beispielsweise eine soziale Absicherung gänzlich fehlte. Neben den Dienstmädchen gab es in geringerer Zahl ausgebildete Erzieherinnen und Lehrerinnen, die oftmals aus bildungsbürgerlichen Familien stammten, zumeist über Sprachkenntnisse und im besten Falle auch über erspartes Geld verfügten (vgl. Kleinau 2005: 163f.; Hardach-Pinke 1993).

Die deutschen Frauen waren bei französischen Familien beliebt, weil sie als fleißig und zuverlässig galten und sich oftmals mit niedrigeren Löhnen zufrieden gaben als ihre französischen Kolleginnen. Zu den positiven Images, die man gegenüber den ›ordnungsliebenden‹ Deutschen hatte, kamen Revanchegelüste und Hass gegenüber der Nation, der man im Krieg 1870/71 unterlegen gewesen war.[5]

4 | Zu Herkunft und Profil der Dienstmädchen in Deutschland vgl. Stillich 1902; Orth 1993; zu Frankreich vgl. Cusenier 1912; Fraisse 1979 und Martin-Fugier 2004.

5 | Manche antideutschen Quellen sahen überall deutsche Frauen, die als preußische Spione unterwegs waren und für den Dienst am Vaterland auch vor Prostitution nicht zurückschreckten (vgl. z.B. Nicot 1887: 105f.; Goetzinger 1997: 195; Recke 1994: 69).

3. Kultureller Austausch und Fremdheitserfahrungen in der Familie

3.1 Nationale Konfrontationen

Nach dem deutsch-französischen Krieg 1870/71 lebten die nach Paris zurückgekehrten Deutschen aus Angst vor Revancheakte »zerstreut und zurückgezogen«[6]. In der deutschen Presse wurden Warnungen verbreitet, nach Paris zu gehen, und diejenigen, die dennoch gingen, galten als »übermütig, leichtsinnig und dumm«[7]. Viele der Dienstmädchen scheinen sich in Paris daher lieber als Luxemburgerinnen, Schweizerinnen, Elsässerinnen oder Österreicherinnen ausgegeben zu haben, nur nicht als Deutsche, um nicht mit den verhassten Preußen auf eine Stufe gestellt zu werden (vgl. Goetzinger 1997: 195). Im zeitgenössischen Roman »Der grüne Unterrock« gibt die Tante ihrer neu in Paris angekommenen Nichte den Rat, sich als Elsässerin auszugeben, da das »das Sicherste« sei (Becker 1914: 52).[8] Für die Arbeitssuche war es für die Dienstmädchen allein wichtig, deutschsprachig zu sein, und dazu mussten sie nicht aus dem Deutschen Kaiserreich stammen. Die Praxis der deutschen Einwanderer, ihre nationale Herkunft zu verbergen und bei Volkszählungen falsche Angaben zu machen, war in der französischen Öffentlichkeit und bei den zuständigen Behörden bekannt und wurde in der Presse scharf kritisiert. Es lieferte auch der in Frankreich weit verbreiteten Vorstellung weiteren Zündstoff, von preußischen Spionen umgeben zu sein (vgl. König 2006: 76).

Für die Versicherung der eigenen Identität kann diese ambivalente Situation im Einzelfall konfliktbeladen gewesen sein. Die Erzieherin Jenny Schaumann beispielsweise wurde damit konfrontiert, dass ein älterer Freund ihrer Familie, bei dem sie oft zu Gast waren, sie als Dänin bezeichnete, weil sie in Holstein geboren wurde, als dieses noch unter dänischer Verwaltung stand. Das half ihm offenbar, die deutsche Erzieherin in seinem Haus zu akzeptieren. Ein anderes Mal hörte sie von ihm: »Je vous déteste comme prussienne, mais je vous aime beaucoup comme demoi-

6 | Archiv Christuskirche, 110-1, Jahresbericht des Comités zur kirchlichen Pflege der Deutschen in Paris 1872/73: 5.

7 | Sarepta-Archiv, 1/257, Die Deutschen evangelischen Gemeinden A.C. zu Paris, von Pfarrer Anthes: 6f.

8 | Der Roman ist als Antwort auf das Theaterstück und Buch von Marcel Prévost »Les Anges gardiens« (1913) geschrieben worden. Prévost weist darin auf die Gefahren hin, denen man seiner Meinung nach französische Kinder aussetzt, die von ausländischen Erzieherinnen betreut werden.

selle!«[9], womit er ihre Identität in einen nationalen und einen geschlechtlichen Teil aufspaltete. Zwar nahm sie es mit Humor und bezeichnete ihn als »lustigen älteren Herrn«. Das Aufeinanderprallen der nationalen Identitäten führte aber dazu, dass sich Jenny Schaumann zurückzog und lieber mit ihrer deutschen Kollegin beim Lesen von deutschen Zeitungen »herrliche Stunden«[10] verbrachte, als sich Tiraden gegen Bismarck und die Deutschen anzuhören.

Konfliktpotential bargen auch Erwerb und Vermittlung der Sprache. Während sich die arbeitgebenden Familien wünschten, dass ihren Kindern Deutsch beigebracht wurde, wollten die Dienstmädchen ihrerseits Französisch lernen. Dies war im Alltag nicht immer miteinander vereinbar. Wer sich durchsetzen konnte, wird je nach Darstellung unterschiedlich beschrieben. Anscheinend war dieser Punkt jedoch immer wieder Anlass für Streit und Enttäuschung auf Seiten der Dienstmädchen (vgl. Recke 1994: 67).

Einige französische Familien dürften sich auch über die Fähigkeiten ihrer deutschen Dienstmädchen bei der Sprachenvermittlung getäuscht haben. Das war der Fall, wenn ungelernte Dienstmädchen mit nur geringer Schulbildung angestellt wurden. Manche sprachen ein eher gewöhnliches Deutsch, etwa mit starkem regionalen Akzent, und waren nur bedingt geeignet, den Kindern Hochdeutsch beizubringen (vgl. Piette 2000: 176f.). »Ob die Bonne schlecht oder gut deutsch spricht, vermag selbst der gebildete Franzose selten zu unterscheiden«[11], und so lernte manches französische Kind Deutsch mit Grammatikfehlern, schwäbischem oder sächsischem Dialekt. Umgekehrt weisen Quellen darauf hin, dass auch die deutschen Dienstmädchen unter Umständen nur ein »Gossen-Französisch« lernten, das sie in erster Linie von den anderen französischen Dienstboten aufschnappten (Recke 1994: 67). Eine qualitative Studie über diese Art des Sprachenerwerbs steht allerdings noch aus und wird sich aufgrund mangelnder Quellen wohl auch nur schwer realisieren lassen.

Eine Kulturvermittlung fand dennoch auch durch die unausgebildeten Kindermädchen statt, neben der Sprache zum Beispiel durch Märchen und Geschichten, die erzählt wurden, sowie durch ihre Erziehungs- und Verhaltensnormen. Die Erzieherin Jenny Schaumann berichtet in einem ihrer Briefe, wie sie der Familie gemeinsam mit einer anderen deutschen Erzieherin das Kartenspiel »Schwarzer Peter« beibringt, »wobei sich groß und

9 | »Als Preußin hasse ich Sie, aber als Fräulein mag ich Sie sehr gerne« (Brief vom 27.05.1885).

10 | Brief vom 30.10.1882.

11 | Deutsche Frauenberufe in Paris, in: Pariser Zeitung vom 21.10.1905.

klein tüchtig amüsierten«.[12] Ein anderes Mal nimmt sie die – obgleich katholischen – adeligen Kinder mit zu einem Weihnachtsfest in die deutsche protestantische Kirche, und zwar zur Armenbescherung.[13] Damit dreht sie die Fremdheitserfahrung um und konfrontiert die Kinder auf nationaler, sozialer und religiöser Ebene mit einer anderen Kultur.

3.2 Soziale Zugehörigkeiten

Eine der wichtigsten Erfahrungen war sicherlich die Begegnung mit dem materiellen Wohlstand der Familien, in denen die jungen Frauen angestellt waren. Jenny Schaumann, die Holsteiner Erzieherin, beschreibt in ihren Briefen – durchaus mit Humor – den mondänen Luxus und den Reichtum der adeligen französischen Familien und die Oberflächlichkeit der ›Salondamen‹, die ihr aufgrund ihrer Herkunft und ihrer bisherigen Arbeitsstellen besonders fremd vorkommen mussten. Die Oberflächlichkeit, die sie zu sehen meint, führt sie jedoch nicht nur auf den Reichtum und den sozialen Status der Familien zurück, sondern auch auf deren nationalen Eigenheiten. Ganz im Zeichen der herrschenden nationalen Stereotypen der Zeit (vgl. Jeismann 1992: 81) stellt sie der »deutschen Einfachheit« den »französischen Leichtsinn« und der »deutschen Gründlichkeit« den »oberflächlichen französischen Charakter« gegenüber.[14]

Die Standesunterschiede zwischen Dienstherrn und Dienstpersonal waren in Frankreich ausgeprägter als in Deutschland, da die Hausangestellten zumeist nicht in die Familie integriert wurden. Zum einen aß man nicht mit der Familie, zum anderen wohnte in Paris das Dienstpersonal eines ganzen Hauses gemeinsam unter dem Dach in den sogenannten ›chambres de bonnes‹. Für die Dienstboten führte ein separater Treppenaufgang in die oberste Etage zu ihren spärlich möblierten Zimmern, die zudem eng, unbeheizt und ohne fließendes Wasser waren. Die schlechten hygienischen Zustände waren den französischen Behörden bekannt, ohne dass Abhilfe geschaffen wurde (vgl. Martin-Fugier 2004: 115-136). Für das Dienstpersonal war diese Art der räumlichen Trennung von der Familie ein Grund mehr, sich isoliert zu fühlen. Gleichzeitig wurde ihnen täglich durch die gegensätzliche Einrichtung der soziale Unterschied zwischen ihnen und der Familie, in der sie dienten, vor Augen geführt. Auch die Erzieherin Jenny Schaumann, die es ansonsten mit ihrer Familie sehr

12 | Brief vom 21.10.1882.

13 | Brief vom 07.03.1886.

14 | Briefe vom 09.11.1881 und vom 28.12.1882.

gut getroffen hatte, berichtet in ihren Briefen darüber und stellt den »glänzenden Toiletten« der Damen, für die Tausende ausgegeben wurden, ihr eigenes Zimmer gegenüber. Es befinde sich nicht einmal ein heiler Stuhl darin, und das, obwohl man auf einem »Grafenschlosse« wohne.[15]

Allgemein gilt, dass sich die Dienstgeber ihres gesellschaftlichen Standes bewusst waren. Ihnen war eher an einer »problemlosen Erledigung des Haushalts« gelegen als an einem engen persönlichen Kontakt (Wehner-Franco 1994: 292). Diese Erfahrung machte auch Jenny Schaumann. Trotz aller Liebeswürdigkeit gebe es immer eine Grenze, so schrieb sie nach Deutschland, die einen daran erinnere, dass man eben nur die Erzieherin, ein notwendiges Übel sei.[16] Umgekehrt wahrten aber auch die Dienstmädchen Distanz. Aus den Briefen von Jenny Schaumann wird die Kritik am übertriebenen Lebensstil einerseits und an der anderweitig gezeigten Sparsamkeit in kleinen Dingen andererseits deutlich. Sehr oft ist in ihren Briefen die Rede von Kleidern und ihren hohen Preisen sowie von »Spitzen wie für Fürstinnen« so prachtvoll, dass sie sich »wohl noch nie zu Holstein's einfache Bewohner verirrt hatten«.[17] Dabei kritisiert sie, dass alles Geld nur für den Schein ausgegeben werde und im Alltag oft zu hören sei, für dieses oder jenes kein Geld zu besitzen.

Die sozialen Unterschiede sind es auch, die in erster Linie für Jennys Heimweh verantwortlich sind, und sie schreibt: »Stets werde ich meine einfachen deutschen Verhältnisse vorziehen.«[18] Hier scheint der Kontakt mit der anderen Lebensweise zu einer Bestätigung der eigenen sozialen Stellung zu führen. Ähnliches gilt auch für die Erfahrung, die sie mit den für sie teilweise fremden Speisen macht. Mehrfach berichtet sie von großen Diners, »wahre lukullische Mähler«[19] mit Gerichten, die ihr bis dahin gänzlich unbekannt waren.[20] Dennoch kommt sie zu dem Schluss: »Ich bin so satt von all diesen unnennbaren Dingen und sehne mich nach einem ordentlichen einfachen Essen.«[21]

15 | Von ihrer Mutter, die befürchtet, ihre Tochter könne aufgrund ihrer neuen Erfahrung mit materiellem Wohlstand auf einmal Ansprüche stellen, wird sie für diese Einstellung gerügt. Brief vom 28.09.1881.

16 | Brief vom 27.05.1885.

17 | Brief vom 07.03.1885.

18 | Brief vom 09.11.1881.

19 | Brief vom 28.12.1882.

20 | Brief vom 06.02.1882.

21 | Brief vom 27.05.1885.

Eine soziale Distanz bestand jedoch nicht nur zur Familie, in der gedient wurde. Auch innerhalb der Gruppe des Dienstpersonals wurde auf soziale Trennung geachtet, vor allem zwischen den ungelernten Kindermädchen und den ausgebildeten Erzieherinnen. Problematisch war dabei, dass die Begrifflichkeiten im Französischen unterschiedlich waren: Als Gouvernante bezeichnet man dort ein Kindermädchen, nicht eine Hauslehrerin wie im Deutschen.[22] Lehrerinnen und Erzieherinnen dagegen waren ›institutrices‹, die in Frankreich oftmals aus sozial niedrigeren Kreisen kamen als in Deutschland (vgl. Schirmacher 1910). So konnte es sein, dass eine Erzieherin eine Arbeit als Gouvernante annahm und erst an ihrem ersten Arbeitstag entdeckte, dass man nichts weiter wünschte, als ein »Dienstmädchen mit feiner Bildung«.[23] Manche Erzieherin wurde z.B. mit der Überwachung der Kinder beauftragt und sollte nebenbei noch nähen, Wäsche waschen und Zimmer aufräumen. »Gouvernanten, die nur hierhin kommen, um Französisch zu lernen, Romane zu lesen und Spitzen zu häkeln, solche werden nicht gesucht.«[24] Die Folgen dieser unterschiedlichen Einschätzung der Kompetenzen und Aufgaben waren »Erbitterung und Niedergeschlagenheit«[25] auf Seiten der deutschen Dienstmädchen und Erzieherinnen.

Gerade die Lehrerinnen bemühten sich daher permanent, auf den Standesunterschied zwischen ihnen und den Dienstmädchen hinzuweisen. Die protestantische Herberge für Dienstmädchen und Erzieherinnen im 18. Arrondissement in Paris ist dafür ein gutes Beispiel. Das Wohnheim wurde 1886 zunächst als ›Doppelheim für Erzieherinnen und Dienstmädchen‹ eröffnet. Es handelte sich dabei um ein Eckhaus mit zwei Eingängen, so dass die Bereiche für Lehrerinnen und Dienstmädchen getrennt werden konnten. Auch gab es zwei Hausordnungen, wobei den Erzieherinnen weitaus mehr Freiheiten eingeräumt wurden, sowie unterschiedliches Briefpapier. Da es gegen die ›Standesehre‹ der Erzieherinnen ging, mit den einfachen Dienstmädchen auf eine Stufe gestellt zu werden, trennte man sich im Jahre 1900 von der Bezeichnung ›Doppelheim‹, obwohl das Haus nach wie vor unter einer gemeinsamen Leitung stand (vgl. König 2003: 87). Besonders heftig geführt wurde die Auseinandersetzung über die Einrichtung einer gemeinsamen Stellenvermittlung für Dienstmädchen und Erzieherinnen, die auch der ›Verein deutscher Lehrerinnen‹ in London ablehnte und eine regelrechte Kampagne dagegen führte. Die Standespolitik

22 | Deutsche Frauenberufe in Paris, in: Pariser Zeitung vom 21.10.1905.

23 | Archiv Christuskirche, 110-1, Kollektenreise, Dank für Spende Oktober 1885.

24 | Luxemburger Wort vom 07.09.1886, zit.n. Goetzinger 1997: 196.

25 | Deutsche Frauenberufe in Paris, in: Pariser Zeitung vom 21.10.1905.

brachte aus Sicht der Erzieherinnen »zugleich die Notwendigkeit einer Abgrenzung nach unten mit sich« (Muhs 2003: 42).

3.3 Geschlechterrollen

In Bezug auf Geschlechterrollen zeigen neuere Studien, dass Tradition und Moderne bei Dienstmädchen nicht unversöhnlich gegenüberstanden, sondern sich in einem dynamischen Wechselspiel befanden. Allein schon der Wunsch der jungen Frauen nach Auswanderung beweist dies, verbindet er doch traditionelle weibliche Rollenvorstellungen mit neuen Alternativen (vgl. Wehner-Franco 1994: 280). Insbesondere die Großstadt bot hier Möglichkeiten in Bezug auf Arbeit, Unterhaltung und persönliche Freiheit. Die Auswanderung war ein Stück Emanzipation, wollte man – zumindest zeitweise – der elterlichen Autorität entfliehen und sich nicht mit einem einheimischen Bauern verheiraten lassen (vgl. Wehenkel 2001: 84). Wichtig waren Unabhängigkeit und Selbstbestimmung, die sich erst durch das selbstverdiente Geld realisieren ließen. So schrieb das deutschsprachige Dienstmädchen Cély Schaus aus Luxemburg in einem Brief an ihre Freundin: »Hoffentlich kommst Du allein, Du bist ja alt genug.« (Zit.n. Goetzinger 1998: 71)

Bei ihrer Migration in die Großstadt waren die Frauen besonderen Gefahren und Diskriminierungen ausgesetzt. Eine schützende Funktion kam dabei im Idealfall der Dienstgeberfamilie zu (vgl. Wehner-Franco 1994: 281), die diese freilich nicht immer erfüllte oder erfüllen konnte. Schwieriger war es, wenn die jungen Frauen ohne Aussicht auf eine feste Stelle nach Paris kamen, sich erst vor Ort um eine Anstellung bemühten oder wenn sie während ihres Aufenthaltes arbeitslos wurden. Die Gefahr bestand, dass die Stellensuchenden von zwielichtigen Werbern und skrupellosen Vermittlungsagenturen um ihr Erspartes gebracht wurden und dann mittellos dastanden. Der Gang zum Pfandhaus oder sogar die zeitweilige Prostitution waren Wege, die die Frauen auf sich nahmen, um nicht reumütig frühzeitig nach Hause zurückkehren zu müssen (vgl. Goetzinger 1997: 201). Und so hatte Paris neben seinem verlockenden Image auch den Ruf, ein ›Sündenpfuhl‹ zu sein, wo Gefahren aller Art auf die Mädchen lauerten. Ratgeber, Broschüren und Artikel in den einschlägigen Zeitungen für Lehrerinnen taten zumeist ein Übriges, um die Ängste weiter zu schüren (vgl. Gippert 2006: 117f.).

Die Vorstellungen, die in dieser Zeit in Deutschland von Paris kursierten, werden den Verhaltensradius der jungen Frauen vor Ort mitbestimmt haben. Zwar fehlen autobiographische Quellen, um das auf breiter Basis zu untermauern. Doch fällt auf, dass Jenny Schaumann in ihren Briefen stets betont, dass sie trotz ihres Parisaufenthalts ihren einfachen deutschen

Charakter bewahre. So unterschreibt sie einen Brief einmal mit »Deine deutsche Jenny«.[26] Oft klingt es, als wolle sie die besorgten Zurückgebliebenen in Deutschland beruhigen.

Das Verhältnis zwischen Frauen und Männern in Frankreich wurde ebenfalls von den Dienstmädchen beobachtet und mit der Rollenverteilung in Deutschland verglichen. Jenny Schaumann kritisiert in ihren Briefen die aus ihrer Sicht »putzsüchtigen und koketten« Französinnen wie auch die Art und Weise, in der Frauen und Männer in Frankreich miteinander umgingen. Der Mann müsse immer alles tun und springen, wie seine Frau es wolle. Er sei ihr Kammerdiener und Zielscheibe ihrer Launen, alles andere als ihr Herr und Gebieter. »Ich freue mich immer, wenn ich eine Ausnahme finde.«[27] Umgekehrt, so berichtet sie an anderer Stelle, würden die Franzosen die Deutschen bedauern, da der Mann nicht der Freund seiner Frau sei, sondern ihr Herr (›maitre‹).[28]

Gegenüber ihren deutschen Briefpartnern spricht sich Jenny Schaumann für die deutsche Version der Rollenverteilung aus und hält damit an traditionellen Formen fest. Die Konfrontation mit dem ›Fremden‹ bekräftigt hier eher das ›Eigene‹, als es in Frage zu stellen. Für sich selbst wählt sie aber einen anderen Weg, vermutlich auch beeinflusst durch die Unabhängigkeit, die sie in dieser Zeit genießen kann. Und so sieht sie für sich eine Zukunft ohne Ehe, als »alte Jungfer«, wobei sie das nicht negativ interpretiert. Denn, so räsoniert sie in einem Brief, die Freiheit sei doch etwas Herrliches und Männer eigentlich überflüssig. Allein könne sie nach Herzenslust die Welt sehen.[29] Dennoch ist in der Korrespondenz viel von anderen Hochzeiten die Rede, und ihre eigene Zukunft beschäftigt Jenny in fast allen Briefen. Ihren 25. Geburtstag, an dem man unverheiratet traditionell in den Stand der alten Jungfer trat, feiert sie in Paris mit den französischen Kindern ihrer Familie. Diese zeigen ihr die entsprechende französische Tradition: Mit den Worten »Elle a coiffé Sainte Cathérine« setzen sie ihr eine Haube auf.[30] Als ein Vorbild erscheint ihr eine vierzigjährige Erzieherin, die bereits in Brasilien gewesen ist und daher auf dem Arbeitsmarkt hohe Ansprüche geltend machen kann.[31] So werden zwar nicht die herrschenden Geschlechterrollen in Deutschland in Frage gestellt, aber zumindest Heirat als Ziel eines Frauenlebens. Einer deutschen Kollegin,

26 | Brief vom 21.10.1882.
27 | Brief vom 01.05.1884.
28 | Brief vom 27.05.1885.
29 | Brief vom 04.02.1883.
30 | Brief vom 01.05.1884.
31 | Brief vom 20.12.1885.

die das anders sieht, rät sie daher, nach Deutschland zurück zu kehren, um dort zu heiraten: »Paris ist nichts für Sie.«[32]

4. Kultureller Austausch und Fremdheitserfahrungen in Freizeit und Privatleben

Kultureller Austausch und Fremdheitserfahrungen fanden auch in der Freizeit und im Privatleben statt. Viel freie Zeit stand den jungen Frauen in der Regel nicht zur Verfügung. Gerade die Dienstmädchen arbeiteten den ganzen Tag und wurden oftmals auch nachts herausgeklingelt. Ausgang gab es für sie meist nur vierzehntägig am Sonntagnachmittag (vgl. Martin-Fugier 1978: 159; Walser 1985: 83). Für die Erzieherinnen war die Situation etwas besser; einen geregelten Anspruch auf Freizeit hatten jedoch auch sie nicht. Freie Nachmittage und Abende hingen von Organisation und Wohlwollen der jeweiligen Familie ab.

In ihrer knapp bemessenen Freizeit hatten die Frauen die Möglichkeit, an der französischen Kultur und ihren Angeboten teilzuhaben, was ganz unterschiedlich ausfiel – je nachdem, wo sie in der Stadt lebten, ob die Kontakte auf Landsleute und Verwandte beschränkt blieben oder Angehörige anderer Nationalitäten mit einschlossen, und welche finanziellen Mittel sie beispielsweise für Theater- oder Konzertbesuche zur Verfügung hatten.

Auffallend ist, dass die deutschen Dienstmädchen und Erzieherinnen in Paris in ihrer Freizeit nach ihrer nationalen Herkunft, ihrem sozialen Stand und ihrer Religion unter sich blieben. Das evangelische Mädchenheim beispielsweise organisierte ab 1903 jeden ersten Sonntag im Monat ein ›Kränzchen‹, bei dem sich bis zu 40 Mädchen nachmittags zum Kaffee trafen (vgl. König 2003: 90), eine Angewohnheit, die in der französischen Kultur keine Rolle spielt. Die Anregungen zu diesen Treffen gingen von den jungen Frauen selbst aus, was zeigt, dass sie Strategien entwickelten, um ihrer Isolation zu entgehen. Jenny Schaumann traf sich oft mit anderen deutschen Erzieherinnen zum Spaziergang. Andere Dienstmädchen unterstützten sich gegenseitig bei der Arbeitssuche.

Bemerkenswert ist der sehr enge Kontakt zur deutschen Enklave in Paris und hier vor allem zu kirchlichen Einrichtungen, eine Beobachtung, die allerdings auch der einseitigen Überlieferung geschuldet sein kann. Die Zielsetzungen der deutschen Vereine in Paris lassen sich mit den beiden Polen Fürsorge und Patriotismus umschreiben. Um 1900 waren über 60 deutsche Vereine in der französischen Hauptstadt aktiv. Die Bandbreite reichte dabei von Berufsorganisationen über Gesangs-, Turn- und Freizeit-

32 | Brief vom 01.05.1884.

vereine bis hin zu kirchlichen Vereinen und Filialen deutscher pangermanistischer Organisationen wie dem ›Deutschen Flottenverein‹ (vgl. König 2006: 79). Erzieherinnen hatten die Wahl zwischen dem konfessionslosen ›Verein deutscher Lehrerinnen in Frankreich‹[33], der unter dem Schutz des Botschafters stand, dem ›Katholischen Erzieherinnenverein in Paris‹ und der Vereinigung um das protestantische Erzieherinnenheim. Für die Dienstmädchen gab es analog mehrere katholische und protestantische Jungfrauenvereine.

Nicht nur die Einrichtungen der protestantischen Kirche, deren Nähe zu Kaiser und Reich bekannt sind, wiesen eine deutschnationale Rhetorik auf. Die deutschen katholischen und protestantischen Gemeinden in Paris betonten gleichermaßen ihre soziale, kirchliche sowie patriotische Zielrichtung. Sie wollten »mit heimatlicher Liebe über Deutschlands Töchter« wachen und sie anspornen zur »Aufrechterhaltung deutscher Sitte und deutscher Treue.«[34] Der katholische Jungfrauenverein der ›Elisabeth Mission‹ im Süden von Paris hatte es sich zum Ziel gesetzt, die »deutsch-vaterländische Gesinnung«[35] der Frauen auch im Ausland zu erhalten.[36] Bei der ›Liebfrauen-Mission‹ waren es »Religion, Sittlichkeit und Vaterlandstreue.«[37] Dem protestantischen Jungfrauenverein ging es um die »Erhaltung der Liebe zu Heimat und Vaterland.«[38] Dabei sollte die Hilfe nicht für »unbekannte, uns fernstehende, wilde Volksstämme« eingesetzt werden, sondern für die »eigenen Landsleute und Landeskinder.«[39]

In den Diskursen der kirchlichen Organisationen wurden also nationale Herkunft, sozialer Status und Konfession berücksichtigt. Bei den protestantischen Einrichtungen überwog das nationale Element, denn man nahm »alle unbescholtenen deutschen Bonnen und Dienstmädchen jeder Confession« auf.[40] In der Praxis fanden auch Österreicherinnen und

---

33 | Zeitschrift: Pariser Vereinsblatt. Organ des Vereins deutscher Lehrerinnen.

34 | Politisches Archiv Auswärtiges Amt (PAAA), Paris 1672, C 53, Verein Katholischer deutscher Lehrerinnen e.V., Jahrbuch 1912: 25.

35 | PAAA, Paris 1672, C 53, Deutsche Vereine usw. in Paris, 1885-1914. Brief von Maris Schmitz an das Auswärtige Amt, 30.7.1914.

36 | PAAA, Paris 1672, C 53, Jahresbericht der Liebfrauen-Mission 1908: 2.

37 | PAAA, Paris 1672, C 53, Jahresbericht der Liebfrauen-Mission 1911: 3.

38 | Bericht über die Deutschen Gemeinden A.K. zu Paris, 1901/02: 4.

39 | PAAA, Paris 1672, C 53, Prospekt Liebfrauen-Mission o.J. von P.L. Helmig, Vorsteher der Mission.

40 | Sarepta-Archiv, 1/257, Hausordnung der Mädchenherberge vom 1.1.1887.

Schweizerinnen Aufnahme, im Jahre 1902 sogar eine Französin.[41] In den katholischen Einrichtungen und Vereinen dagegen sollten nur Frauen katholischen Glaubens aufgenommen werden. Eine nationale, sprachlich ausgerichtete Geschlossenheit der Dienstmädchen allgemein zeigt sich auch daran, dass es in Paris neben den deutschen Heimen zwei englische Herbergen für Dienstmädchen gab, jedoch keine für die französischsprachigen Belgierinnen.

In der Wahl ihrer Mittel glichen sich die Vereine: Sie stellten eine günstige Herberge für vorübergehend stellenlose Frauen. Es gab ein Stellenvermittlungsbüro sowie eine kleine Vereinszeitschrift, um die Bindung auch nach dem Übergang in eine Stelle aufrecht zu erhalten. In den Herbergen waren zumeist kleinere Bibliotheken mit ›guter deutscher Literatur‹ untergebracht (vgl. König 2007: 25-36). Die Vereine organisierten Sprachkurse, Treffen, Kaffeekränzchen und Ausflüge und bildeten so »eine Schutz- und Heimstätte, eine moralische Stütze und Anhaltspunkt gegen das gefahrvolle Treiben des sog. Pariser Lebens« (Schoen 1910: 50).

In ihren Angeboten passten sich die kirchlichen Einrichtungen den Verortungen und Arbeitszeiten der Dienstmädchen an. Die Treffen und ›Kränzchen‹ fanden Sonntag nachmittags statt, also dann, wenn die Dienstmädchen frei hatten. Von der Leiterin des protestantischen Heimes wurde die Wichtigkeit betont, den Kontakt zu den Mädchen, nachdem sie das Heim verlassen hatten, weiterhin aufrecht zu erhalten.[42] Dass sich die Dienstmädchen trotz ihrer teilweise schwierigen Lage nicht von den Hilfseinrichtungen bevormunden ließen, wurde deutlich, als im Jahr der Weltausstellung 1900 die Belegungszahlen in der protestantischen Mädchenherberge rückläufig waren. Die Leiterin führte das auf das Verbot für die Dienstmädchen zurück, nach dem Abendbrot noch auszugehen – ein Verbot, das für Erzieherinnen übrigens nicht galt. Die Mädchen hätten es zumeist vorgezogen, »auch noch abends spät die ›Herrlichkeiten‹ der Ausstellung in voller Freiheit zu genießen.«[43] Daran zeigt sich auch, dass die Frauen in der Lage waren, andere Unterkünfte zu finden, die ihnen mehr Freiheiten gewährten als die streng geführte Mädchenherberge.

Viele Dienstmädchen zeigten sich über die mangelnden Kontaktmöglichkeiten zu den Franzosen während ihres Aufenthalts in Paris enttäuscht (vgl. König 2003: 90). Anders jedoch die Erzieherin Jenny Schaumann, die

41 | Es ist nicht überliefert, ob und wie viele Hilfe suchende Dienstmädchen anderer Nationen abgewiesen wurden.

42 | Sarepta-Archiv, 1/257, Achtzehnter Jahresbericht des deutschen Mädchenheims zu Paris 1902/03: 3.

43 | Sarepta-Archiv, 1/257, Sechzehnter Jahresbericht des deutschen Mädchenheims zu Paris 1900/1901: 2.

sich in ihren Briefen nicht über mangelnde Kontakte zu Franzosen beklagt, sondern die Wichtigkeit betont, über die protestantische Kirche Anschluss an die deutschen Landsleute halten zu können. Sie ist regelmäßig dienstags zum Abendessen beim protestantischen Pastor Frisius eingeladen, bei dem sie mit anderen Erzieherinnen, aber auch Handwerkern und anderen Mitgliedern der deutschen protestantischen Gemeinde in Kontakt kommt. Während der Sommermonate, die sie mit ihrer französischen Familie am Meer verbringt, sind es vor allem diese Abende und die deutschen Kontakte, die ihr fehlen, und sie fügt hinzu, dass sie »ganz unmöglich ohne meine deutschen Beziehungen hier glücklich sein« könnte.[44] Nirgends fühle sie sich so heimatlich wie in der Kirche, wo man sich »auf deutsche Weise«[45] amüsieren könne. Das war gerade an Weihnachten besonders wichtig, wo man in der »gemeinsamen Pflege deutscher Rituale [...] Trost und Rückhalt finden« konnte (Gippert 2006: 125). In allen deutschen Gemeinden und Vereinen in Paris galten die Weihnachtsfeiern neben dem jeweiligen Gründungsfest der Vereine und dem Kaisergeburtstag als jährlicher Höhepunkt. Die Reproduktion nationaler Traditionen in privater Sphäre kam im Ausland eine »wichtige Funktion als kulturelle Selbstvergewisserung« zu (Haupt/Tacke 1996: 277).

In der Freizeit versuchten die jungen Frauen auch, mit potentiellen Heiratspartnern in Kontakt zu treten. Bekanntschaften machten sie in Cafes oder beim Tanzen, denn der gewünschte soziale Aufstieg gelang – wenn überhaupt – nicht durch Erfolg im Beruf, sondern allenfalls durch eine Heirat (vgl. Wehner-Franco 1994: 313).

Sehr wichtig war für die jungen Frauen auch die Mode. In den Briefen ist oft vom Nähen eigener Kleidung die Rede, aber auch vom Kauf der neuesten Modelle. Dieses neue Konsumverhalten, das eine Großstadt wie Paris ermöglichte, zielte nicht nur auf den Kauf von Produkten, sondern auch auf die Realisierung eines neuen sozialen Status (vgl. Ewen 1985: 67). Es war gleichsam eine symbolische Unabhängigkeitserklärung gegenüber Verhaltensnormen einer bäuerlichen oder kleinbürgerlichen Umwelt (vgl. Wehner-Franco 1994: 307). Vielfach wurden Fotografien in die Heimat geschickt, auf denen die jungen Frauen neue Hüte trugen (vgl. Haubenestel 2002: 109ff., 119, 123, 132), während man auf dem Land üblicherweise Kopftücher hatte. Mit der neuen Kleidung erfüllten sich die Frauen den Wunsch, äußerlich als Französin zu gelten, die ihrer Ansicht nach feiner und eleganter gekleidet war. Aus den Briefwechseln geht hervor, dass der

44 | Brief vom 27.05.1885. An anderer Stelle heißt es, sie brauche den Umgang mit Deutschen so nötig wie die Luft zum Atmen (vgl. Brief vom 28.11.1886).

45 | Brief vom 29.12.1882.

Pariser Chic auch noch nach der Rückkehr in ihre Heimat eine Rolle spielte und beispielsweise die neuesten Modekataloge an die Heimgekehrten verschickt wurden (vgl. Goetzinger 1998: 69).

Trotz der Freizeitangebote und Zerstreuungsmöglichkeiten in Paris ist in den Briefen auch oft von Langeweile und Heimweh die Rede (vgl. Espagne 1991: 199). Dagegen halfen vor allem das Briefeschreiben selbst sowie Geschenke und Kuchen, die zum Geburtstag und an Weihnachten aus der Heimat geschickt wurden.

5. Schluss

Die Eindrücke aus dem Kulturkontakt der deutschen Dienstmädchen in Paris waren vielfältig. Der Dienst im Ausland ermöglichte ihnen Erfahrungen und das Erlernen von Fähigkeiten, die später gebraucht werden konnten, verlieh aber auch Selbstvertrauen und finanzielle Unabhängigkeit. Insofern konnten die Folgen des Aufenthalts langfristig sein. Äußerlich zeigten sie sich durch das Erlernen der Sprache und durch die Anpassung der Kleidung. Sie zeigten sich aber auch in der Auseinandersetzung mit und der Teilnahme an einer meist modernen Lebenswelt, die den jungen Frauen neue Verhaltensweisen, Wertvorstellungen und Ansprüche vermittelte (vgl. Wehner-Franco 1994: 285). Dazu gehörten z.B. Einflüsse auf die Sichtweise von Wohn- und Kleidungsstil, Nahrung, Kindererziehung sowie auf das Geschlechterverhältnis. Unterschiedlich bleibt sicherlich, wie die Frauen auf diese neuen Eindrücke reagierten. In den hier überlieferten Beispielen hielten die deutschen Dienstmädchen in Paris um 1900 an ihren kulturellen Werten, an den Traditionen und Netzwerken ihrer Heimat fest – auch wenn sie diese teilweise mit neuen Mustern verbanden. Dieser Befund ist sicherlich den ambivalenten deutsch-französischen Beziehungen geschuldet wie auch der Tatsache, dass es sich – anders als beispielsweise bei einer Migration in die USA – fast immer nur um eine temporäre Migration handelte.

Auch nach der Rückkehr ins Dorf setzten sich die Prozesse der kulturellen Begegnung fort. Die Dienstmädchen brachten gleichsam die Modernität mit, von der sie schon in ihren Briefen berichtet hatten. Das schaffte durchaus auch Probleme bei der Wiedereingliederung. Oft hört man vom Vorwurf, die Frauen spielten die ›Pariserin‹ (vgl. Mennell 1885: 73), was auch ein Hinweis darauf ist, dass man die Veränderungen nach der Rückkehr wahrnahm und als Bedrohung empfand. Nicht selten stellten die Dienstmädchen nach diesen Erfahrungen andere Ansprüche an ihr eigenes Leben, an die Bildungsstandards der eigenen Kinder, an die Partnerwahl, das Heiratsalter etc. Das könnte wiederum dazu beigetragen

haben, dass andere Mädchen aus dem Dorf ebenfalls nach Paris gingen oder gehen wollten, denn die Netzwerke, die die jungen Frauen untereinander aufbauten, waren sehr ausgeprägt. Nicht selten folgten Freundinnen, Schwestern oder Cousinen auf die Stellen der Zurückgekehrten.

Literatur

Quellen

Becker, Marie Louise (1914): Der grüne Unterrock, Dresden: Carl Reissner Verlag.
Deutsche Frauenberufe in Paris (1910), in: Pariser Zeitung vom 21.10.
Mennell, Arthur (1885): Pariser Luft, Leipzig: Unflad.
Nicot, Lucien (1887): Les Allemands à Paris, Paris: E. Dentu.
Prévost, Marcel (1913): Les Anges gardiens, Paris: Alphonse Lemerre.
Schirmacher, Käthe (1908): Die Ausländer und der Pariser Arbeitsmarkt, in: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 27, S. 234-259 u. S. 477-512.
Schirmacher, Käthe (1910): Warum geht die Französin nicht ins Ausland? In: Pariser Zeitung vom 02.07.
Schoen, Henri (1910): Das Deutschtum in Paris, in: Deutsche Erde IX, S. 48-76.

Forschungsliteratur

Chatelain, Abel (1969): Migrations et domesticité féminine urbaine en France, XVIII^{e} siècle – XX^{e} siècle, in: Revue d'histoire économique et sociale 4, S. 506-528.
Cusenier, Marcel (1912): Les domestiques en France, Paris: Rousseau.
Espagne, Michel (1991): Bordeaux – Baltique: la présence culturelle allemande à Bordeaux aux XVIII^{e} et XIX^{e} siècles, Paris: Ed. du CNRS.
Ewen, Elisabeth (1985): Immigrant Women in the Land of Dollars. Life and Culture on the Lower East Side, 1890-1925, New York: Monthly Review Press.
Fraisse, Geneviève (1979): Femmes touts mains: essai sur le service domestique, Paris: Ed. du Seuil.
Gippert, Wolfgang (2006): Ambivalenter Kulturtransfer. Deutsche Lehrerinnen in Paris 1880 bis 1914, in: Historische Mitteilungen Bd. 19, S. 105-133.

Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2006): Interkultureller Transfer oder Befremdung in der Fremde? Deutsche Lehrerinnen im viktorianischen England, in: Zeitschrift für Pädagogik 52, H. 3, S. 338-349.

Goetzinger, Germaine (1997): »O lôßt mech an den Dengscht gôen.« Zur Sozial- und Alltagsgeschichte der Dienstmädchen, in: Goetzinger, Germaine/Lorang, Antoinette/Wagner, Renée (Hg.): »Wenn nur wir Frauen auch das Wort ergreifen...«. Frauen in Luxemburg – Femmes au Luxembourg 1880-1950, Luxemburg: Publ. Nationales, Ministère de la culture, S. 192-205.

Goetzinger, Germaine (1998): Préitzerdauler Dienstmädchen in Paris, in: Préitzerdauler Fragmenter. Festschréft zum 150ten Anniversaire vun der Préitzerdauler Musik, Luxemburg, S. 67-71.

Hardach-Pinke, Irene (1993): Die Gouvernante. Geschichte eines Frauenberufs, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Haubenestel, Jean (2002): Active, propre, honnête. Jeunes filles alsaciennes en place à Paris 1900-1960, Strassburg: J. Haubenestel.

Jeismann, Michael (1992): Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792-1918, Stuttgart: Klett-Cotta.

Kleinau, Elke (2005): In Europa und der Welt unterwegs. Konstruktionen nationaler Identität in Autobiographien deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, in: Lundt, Bea/Salewski, Michael/Timmerman, Heiner (Hg.): Frauen in Europa. Mythos und Realität, Münster: LIT, S. 157-172.

König, Mareike (2003): »Bonnes à tout faire«: Deutsche Dienstmädchen in Paris um 1900, in: König, Mareike (Hg.): Deutsche Handwerker, Arbeiter und Dienstmädchen in Paris. Eine vergessene Migration im 19. Jahrhundert, München: Oldenbourg, S. 69-92.

König, Mareike (2006): Celebrating the Kaiser's Birthday. German Migrants in Paris after the Franco-Prussian War 1870/71, in: König, Mareike/Ohliger, Rainer (Hg.): Enlarging European Memory. Migration Movements in Historical Perspective, Ostfildern: Thorbecke, S. 71-84.

König, Mareike (2007): Bibliotheken deutscher Einwanderer in Paris 1850-1914: Benutzer und Bestände, Berlin: Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft. www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h205/

Mae, Michiko (2004): Nation, Kultur und Gender: Leitkategorien der Moderne im Wechselbezug, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 620-625.

Martin-Fugier, Anne (1978): Les domestiques en France au XIX^{e} siècle, in: Mouvement social 105, S. 157-161.

Martin-Fugier, Anne (2004): La place des bonnes. La domesticité féminine à Paris en 1900, Paris: Perrin.

Middell, Katharina/Middell, Matthias (1994): Forschungen zum Kulturtransfer. Frankreich und Deutschland, in: Grenzgänge 1, H. 2, S. 107-122.

Muhs, Rudolf (2003): Eine Stütze für Germanias »Töchter in der Fremde«. »Der Vereinsbote« aus London, in: Ariadne, H. 44, S. 38-45.

Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (2003): Kulturwissenschaften: Eine multiperspektivische Einführung in einen interdisziplinären Diskussionszusammenhang, in: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven, Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 1-18.

Orth, Karin (1993), »Nur weiblichen Besuch«. Dienstbotinnen in Berlin 1890-1914, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Piette, Valerie (2000): Domestiques et servantes. Des vies sous condition. Essai sur le travail domestique en Belgique au 19e siècle, Brüssel: Académie royale de Belgique.

Piette, Valerie (1998): Les servantes belges à Paris, in: Morelli, Anne (Hg.): Les Émigrants belges: réfugiés de guerre, émigrés économiques, réfugiés religieux et émigrés politiques ayant quitté nos régions du XIVe siècle à nos jours, Brüssel: Editions Vie ouvrière, S. 79-100.

Recke, Wilhelm von der (Hg.) (1994): »Fluctuat nec mergitur...«: Deutsche Evangelische Christuskirche Paris 1894-1994. Beiträge zur Geschichte der lutherischen Gemeinden deutscher Sprache in Paris und Frankreich, Sigmaringen: Thorbecke.

Stillich, Oscar (1902): Die Lage der weiblichen Dienstboten in Berlin, Berlin: Edelheim.

Walser, Karin (1985): Dienstmädchen. Frauenarbeit und Weiblichkeitsbilder um 1900, Frankfurt a.M.: Extrabuch.

Wehenkel, Henri (2001): La tour de France d'un typographe luxembourgeois, in: Wehenkel, Henri (Hg.): Luxembourg – Paris – Luxembourg. Migrations au temps de la Commune, Luxemburg: Publications scientifique du Musée d'Histoire de la Ville de Luxembourg, S. 71-96.

Wehner-Franco, Silke (1994): Deutsche Dienstmädchen in Amerika 1850-1914, Münster/New York: Waxmann.

Transatlantische Migration und familiäres Gedächtnis. Eine fotografieanalytische Spurensuche

Petra Götte

1. Einleitung

Mit der Auswanderung aus Deutschland in die USA, wie überhaupt mit der Geschichte der Migration, hat sich bisher vor allem die mehrheitlich von Historikern betriebene Historische Migrationsforschung befasst. In diesem Umfeld ist eine schier unübersehbare Zahl an Studien zur deutschen Auswanderung in die Vereinigten Staaten erschienen. Parallel dazu hat sich in den USA eine breite Forschung entwickelt, die sich mit den deutschen Einwanderern befasst, die aber auch unzählige Untersuchungen über andere Einwanderergruppen wie auch vergleichende Studien vorgelegt hat. In ihnen ist detailliert und differenziert gezeigt worden, welche Gruppen von Menschen wann, auf welchen Routen, in welche Zielregionen ausgewandert sind und wie sie sich dort niedergelassen haben. Auch das Leben in den ›ethnischen Communities‹ samt ihrer sukzessiven Amerikanisierung ist ausführlich beschrieben worden.

Der Großteil der Untersuchungen befasst sich mit dem Wanderungs- und Siedlungsverhalten bestimmter Bevölkerungsgruppen, seien dies nun religiöse, regionale oder aber berufliche Gruppen. Darüber hinaus gibt es auch Studien, die sich speziell mit der Situation weiblicher Migranten befassen. Solche Untersuchungen basieren vor allem auf statistischem Material (z.B. Einwohnerstatistiken, Statistiken über Betriebsgrößen, Berufs- und Konfessionszugehörigkeit, behördliche Auswanderungslisten); Integration beispielsweise wird dort gemessen am Heiratsverhalten, an der Teilhabe am Arbeitsmarkt, an der Einkommensentwicklung, an den Bildungsabschlüssen der nachfolgenden Generationen usw. Daneben fragen

einige Studien auch nach der subjektiven Wahrnehmung und Verarbeitung des Migrationsprozesses, wobei sie sich in der Regel auf briefliche Quellen stützen.[1]

Im Vergleich zu diesen, sich auf größere Gruppen beziehenden Untersuchungen, gibt es nur sehr wenige Studien, die einzelne Familien oder gar einzelne Personen in den Mittelpunkt stellen. Außerdem hat sich die Forschung zur Aus- bzw. Einwanderung in die USA vor allem mit der ersten Generation der Auswanderer befasst und deutlich weniger mit der zweiten und dritten Generation. Wenig bekannt ist somit auch, wie Migration und kulturelle Herkunft bzw. wie das Wissen darüber von einer Generation zur nächsten tradiert werden und welche Rolle der Migrationsgeschichte im familiären Gedächtnis zugewiesen wird.

An diese Desiderate und Fragen wird im Folgenden angeknüpft, indem eine Auswanderer-Familie in den Fokus gerückt wird. Dabei handelt es sich um die Familie Krueger aus Wisconsin. Deren Vorfahre, William Krueger, war 1851 mitsamt Frau und Kindern aus Pommern nach Amerika ausgewandert.[2] In Bezug auf die Familie Krueger wird danach gefragt, wie

1 | Allerdings stammen die Briefe fast ausschließlich von den Angehörigen der ersten Einwanderergeneration (vgl. Helbich 1988b: 36, Fn. 14), so dass sie vor allem das Anfangsstadium des sich in der Regel über mehrere Generationen erstreckenden Eingliederungsprozesses beleuchten.

2 | Bereits in den späten 1970er Jahren hat sich die amerikanische Historikerin Marjorie McLellan im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojektes intensiv mit der Familie Krueger beschäftigt – verständlicherweise. Denn diese Familie hat ihre Geschichte in einer umfangreichen Sammlung von Fotografien dokumentiert. Sie umfasst mehr als 2000 Fotos, von denen allein ca. 1000 aus den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts stammen (vgl. McLellan 1997: 3, 5). Neben dieser Fotosammlung hat die Familie zahlreiche alte Dokumente und Gebrauchsgegenstände bewahrt – Werkzeuge, Spielzeug und Trachten. Hinzu kommen überlieferte Briefe zwischen den Einwanderern und den in Pommern zurückgebliebenen Eltern und Geschwistern, Tagebücher sowie ein autobiografischer Schriftsatz, den William Krueger zusammen mit zwei seiner Söhne verfasst hat. Diese Dokumente sowie die Interviews, die McLellan mit den heutigen Nachfahren geführt hat, sind im Rahmen des Forschungsprojektes untersucht worden. Dessen Ergebnisse sind in einer Ausstellung (1982) und in dem 1997 publizierten Band »Six Generations Here. A Farm Family remembers« dokumentiert. In diesem Band sind auch 161 der Krueger-Fotografien abgedruckt, mit denen ich für diesen Beitrag gearbeitet habe.

das Wissen über die Herkunft, über ethnische bzw. kulturelle Einflüsse innerhalb der Familie weitergegeben und angeeignet wurde und wie sie sich zu ihrer Migrationsgeschichte positionierte. Dabei wird der Versuch unternommen, die Analyse vor allem auf fotografische Quellen zu stützen. Denn trotz der ›Entdeckung des Bildes‹ durch die Geschichts- und durch die Erziehungswissenschaft seit den 1980er Jahren und trotz einer mittlerweile breit entfalteten und etablierten ›Visual History‹ (Paul 2006), sind Fotografien als eigenständige Quellen in den Studien zur Auswanderung in die USA bis heute weitgehend ungenutzt geblieben, sieht man von ihrer Verwendung zu Illustrationszwecken einmal ab.

Tatsächlich ist es aber so, dass Fotografie ein Medium der (Selbst)Reflexion und (Selbst)Verortung ist, denn im Prozess des Fotografierens deuten Menschen Ereignisse, Erlebnisse, Beziehungen und Verhältnisse. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass ein »Erlebnis« erst dann zur »Erfahrung« wird, »wenn es reflektiert wird, und reflektieren bedeutet, der Erfahrung eine Form zu geben« (Welzer 2005: 30). Und Fotografieren ist eine Art, der Erfahrung eine Form zu geben. Darüber hinaus haben Studien auf dem Feld der Gedächtnisforschung und Gedächtnisgeschichte darauf verwiesen, dass für Erinnerungsprozesse Bilder von großer Bedeutung sind. Insbesondere Harald Welzer hat darauf aufmerksam gemacht, dass das Gedächtnis in hohem Maße ästhetisch organisiert ist und Geschichte und Erinnerung ohne Bilder kaum zu denken sind. Insofern ist zu vermuten, dass Fotografien auch in Bezug auf die Erinnerung und Aneignung der familiären Migrationsgeschichte eine bedeutsame Rolle spielen.

Hinzu kommt, dass Fotos wichtige, gleichsam visuelle Kristallisationspunkte in der Kommunikation zwischen Auswanderern und Daheimgebliebenen waren. Etwa ab 1860 war es Usus, den Briefen aus der neuen Heimat Fotografien beizufügen (vgl. Assion 1983: 5). Meistens waren dies Portraits – aber auch Farmansichten und nicht zuletzt Fotos von wichtigen Familienereignissen, wie z.B. Hochzeiten, wurden aus beiden Richtungen über den Atlantik geschickt und bildeten visuelle Fixpunkte der Selbstpräsentation wie auch der Familiengeschichte.

In der Familie Krueger war es die Generation der Enkel, die das Fotografieren entdeckte. 1899 nahm Alex Krueger sein neues Hobby auf. In überschwänglicher Detailliertheit hat er seine Familie und die Nachbarschaft fotografiert und auf über 1000 Fotos die ganze Spannbreite an Themen des Familien- und Arbeitslebens auf der Farm eingefangen, »[...] together with his sister Sarah Krueger and their cousins« Alex Krueger »initiated a family tradition of photography that is still carried on today« (McLellan 1997: 1).

Bedeutsam ist nicht zuletzt, dass wir es bei Alex Krueger und seinen Cousins mit privaten, wenngleich sicherlich recht ambitionierten, Fotogra-

fen zu tun haben.[3] Die Tatsache, dass es sich um private Fotografie handelt, ist insofern wichtig, als dass insbesondere erziehungshistorische Fotografieanalysen diesen Bereich bisher weitgehend ausgespart haben. Stattdessen werden in der Regel öffentliche und halböffentliche Fotografien untersucht, seien dies nun Schul-, Presse- oder Propagandafotografien. Die – hier im wörtlichen Sinne – Perspektive der Privatleute, wie sie die Oral History oder auch die Alltagsgeschichte im Visier haben, ist in Bezug auf eine bildungshistorische Fotografieanalyse bisher außen vor geblieben.

2. Analyse von Fotografien

Das fotografische Bild ist »mehr als die Summe der abgebildeten Gegenstände« (Mietzner/Pilarczyk 2005: 95). »Informationen und Bedeutungen werden über das gesamte Beziehungsgefüge der Objekte« transportiert, aber auch über Gliederungen, die durch »Bildlinien, Flächen und Helligkeits- oder Farbkontraste hergestellt werden« (ebd.). Weil also im fotografischen Bild »Form und Inhalt eine Verbindung« eingehen (Mietzner/Pilarczyk 2003: 19), kann sich die Analyse von Fotografien nicht auf eine Inhaltsangabe beschränken, nach dem Motto: was sieht man auf dem Foto? Vielmehr müssen auch die »medialen, technischen und ästhetischen Qualitäten« der Fotografie berücksichtigt werden (ebd.). Um zu einem adäquaten Verständnis eines Fotos zu gelangen, benötigt man darüber hinaus in der Regel Informationen zur Bildentstehung: zum Zeitpunkt seiner Entstehung, zum Ort des abgebildeten Geschehens, zum Ereignis, das abgebildet ist, zu den abgebildeten Personen, zum Fotografen, gegebenenfalls zum Auftraggeber sowie zum Adressatenkreis. Und schließlich steht ein Foto in einem bestimmten Präsentationskontext, oftmals ist es verknüpft mit Texten oder mit anderen Bildern, die ebenfalls in die Analyse einer Fotografie mit einzubeziehen sind. Oftmals erhält das einzelne Bild erst in diesem weiteren Zusammenhang seine besondere Bedeutung.

Diesen und vielen anderen Aspekten geht die von den beiden Bildungshistorikerinnen Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk entwickelte Methode der seriell-ikonografischen Fotoanalyse nach. Dabei handelt es sich um eine Kombination aus zwei methodischen Verfahren: erstens um die Inter-

3 | Als private Fotos werden in Abgrenzung zur öffentlichen und halböffentlichen Fotografie solche Fotos bezeichnet, »die ursprünglich im privaten Kontext ohne kommerzielle Interessen und ohne Auftrag entstanden sind« (Mietzner/Pilarczyk 2005: 82). Der private ›Knipser‹ fotografiert für sich, für seine Familie und für Freunde. Seine Fotografie dient vor allem der Erinnerung – sei dies an Menschen, an Situationen oder Stimmungen (vgl. ebd.: 83).

pretation einzelner fotografischer Bilder mittels der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation und zweitens um die serielle Analyse vieler Fotografien oder aber ganzer Fotobestände. Nach Mietzner/Pilarczyk müssen grundsätzlich beide Verfahrensschritte getan werden, »um die Methode erfolgreich anzuwenden und die Quelle auszuschöpfen« (Mietzner/Pilarczyk 2005: 131), wobei die Reihenfolge, in der sie anzuwenden sind, nicht zwingend vorgegeben ist.

Grundlage der von Mietzner/Pilarczyk vorgestellten Einzelbildinterpretation ist das von Erwin Panofsky entwickelte Verfahren der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation. Der Kunsthistoriker Panofsky übernahm seinerseits ein dreistufiges Schema des Soziologen Karl Mannheim, das dieser in den Jahren 1921/1922 zur ›Weltanschauungsinterpretation‹ entwickelt hatte (vgl. Eberlein 2003: 179). Mietzner/Pilarczyk behalten dieses kunsthistorische Verfahren grundsätzlich bei. Sie erweitern und spezifizieren es aber, in Anlehnung an Konrad Wünsche, im Hinblick auf die Interpretation von Fotografien, denn diese, so ihre Prämisse, könne eben nur »in einem auf das spezifisch Fotografische hin modifizierten Verfahren gelingen« (Mietzner/Pilarczyk 2005: 135). Neben dem »Stellenwert der Technik« und der »visuellen Apparatur« müssten außerdem der spezifische »Herstellungs-, Nutzungs- und Verwendungskontext« sowie die »Vieldeutigkeit und Multiperspektivität dieses Mediums« einbezogen werden (ebd.).

Im Zuge der ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation wird die Fotografie zunächst in all ihren bildlichen Details, in ihren Symbolen und Motiven und ebenso in ihrer ästhetischen Gestaltung beschrieben. Weiterhin erfolgt eine Einordnung der Bildinhalte in konkrete historische und kulturelle Zusammenhänge. Hierzu ist es notwenig, auch außerhalb des Bildes liegende Informationen einzubeziehen und Zusammenhänge zu anderen bildlichen und sprachlichen Quellen herzustellen. Die »moderne Bildkultur« kennt nämlich »keine einsamen Bilder« (Fuhs 2006: 216). Bilder stehen in einem »Erzählkontext«, sie verweisen auf Diskurse, weshalb auch diese in die Analyse von Fotografien mit einzubeziehen sind. Fotos, zum Beispiel vom Aufbruch oder von der Reise, verweisen stets auf bereits bestehende Reise-Bilder und Reise-Erzählungen oder, weiter gefasst, auf die in einer Kultur kursierenden diesbezüglichen Narrative. Fotos, auch jene von privaten Knipsern, greifen diese auf, interpretieren, karikieren, verändern sie und fügen neue Deutungen hinzu. Insofern ist es für das Verständnis eines Bildes bedeutsam, in welchen Erzählkontext ein Foto gehört. Auf der Basis einer solchen umfassenden Analyse des fotografischen Bildes wird dann versucht, einerseits die »tiefere Bedeutung«, die der Fotograf absichtsvoll ins Bild gelegt hat, und andererseits auch nicht-intendierte Bedeutungen des Bildes zu erschließen (Mietzner/Pilarczyk 2005: 139; vgl. ebd.: 141).

Die Ergebnisse der Einzelbildanalyse müssen abgesichert werden, zum Beispiel durch kollektive Validierung, also durch Einbezug verschiedener Interpreten. Dies ist wichtig, weil fotografische Bilder verschiedene Deutungen zulassen und bei verschiedenen Personen unter Umständen sehr unterschiedliche Reaktionen hervorrufen, »je nachdem, welcher Generation und welchem Geschlecht sie angehören, in welchem Land, welcher Region und welchem sozialen Milieu sie aufgewachsen sind bzw. leben und in welcher biografischen Situation sie sich gerade befinden« (Mietzner/Pilarczyk 2005: 149). So werden beispielsweise Kinderfotografien von alten Menschen anders eingeschätzt als von jungen. Insofern muss eine Bildanalyse immer darauf angelegt sein, möglichst viele Auslegungsmöglichkeiten offen zu legen und dabei die Bedingtheit der Auslegungen mit zu bedenken. Die in der Einzelbildanalyse generierten Hypothesen können dann am Gesamtbestand überprüft und nicht zuletzt an andere Quellengattungen angelegt werden.

3. Die deutsche Auswanderung in die USA

Die Geschichte der Auswanderung aus Deutschland[4] nach Nordamerika reicht bis weit in die Kolonialzeit zurück. Allerdings wagten nur relativ wenige Menschen im 17. und 18. Jahrhundert die Fahrt über den Atlantik. Schätzungen gehen von 65.000 bis maximal 100.000 deutschsprachigen Einwanderern aus (vgl. Bretting 1993: 135). Erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts entwickelte sich die Auswanderung aus Deutschland in die USA zur Massenbewegung: In den Jahren zwischen 1820 und 1930 wanderten fast sechs Millionen Deutsche in die USA aus. Dort stellten sie in den Jahren zwischen 1820 und 1860 mit rund 30 Prozent nach den Iren die zweitgrößte, in den Jahren 1861 bis 1890 sogar die stärkste Einwanderergruppe dar

4 | Zum Begriff »Deutschland« ist an dieser Stelle anzumerken, dass es in der historischen Betrachtung von Migration »ein Wagnis« ist von deutscher Geschichte zu sprechen (Bade 1993: 18). Und dies gilt umso mehr, je weiter man historisch zurückgeht. Auch Begriffspaare wie ›Deutschland – Ausland‹ oder ›Deutsche – Fremde‹ können in der Migrationsgeschichte allenfalls als grobe Orientierungshilfen verstanden werden. So stellte beispielsweise in der Zeit vor der Reichsgründung die Reise von einem ›deutschen‹ Territorium ins andere keine Binnenwanderung, sondern eine grenzüberschreitende Ein- und Auswanderung dar. Umgekehrt wurden beispielsweise in den USA Einwanderer lange Zeit nach ihrer Sprachzugehörigkeit bzw. nach ihrem Sprachraum registriert. Als »German immigrant« galt jeder, der Deutsch als Muttersprache angab (vgl. ebd.).

(vgl. Bade 1996: 404). Erst zum Ende des 19. Jahrhunderts ebbte der Strom der Massenauswanderung nach Übersee langsam ab.

Das ›Auswanderungsfieber‹, wie Zeitgenossen es nannten, ergriff alle Teile der Bevölkerung: Arme wie Reiche, Männer wie Frauen, Stadtbewohner ebenso wie die Landbevölkerung. Die Forschung zur transatlantischen Migration hat jedoch sowohl im Hinblick auf die deutsche Auswanderung wie auch auf die Auswanderung aus anderen europäischen Ländern herausgearbeitet, dass die Masse der Emigranten im 19. Jahrhundert ländlichen Ursprungs war, genauer gesagt aus der ländlichen Unterschicht stammte: die Mehrheit bestand aus Kleinbauern, Tagelöhnern und Heuerleuten sowie aus Handwerkern. Etwa ab Mitte der 1860er Jahre bildeten dann ungelernte Arbeiter und Dienstboten das Gros der Einwanderer.

Zielpunkte der deutschen Auswanderung in die USA bildeten die Staaten Wisconsin, Illinois und Missouri, weiterhin Pennsylvania, Ohio, New York, Maryland und Texas (vgl. Harzig 1993: 157). Wisconsin blieb, von der ersten Einwandererzählung im Jahre 1850 an gerechnet, für einhundert Jahre der Bundesstaat mit dem stärksten Anteil deutscher bzw. deutschstämmiger Einwohner; 1900 war dort mehr als ein Drittel der Bevölkerung Einwanderer aus Deutschland und deren Nachkommen (vgl. Kamphoefner 1988: 21).

Insbesondere im 17. und 18. Jahrhundert spielten religiöse Motive im Hinblick auf die Auswanderungsentscheidung eine ausschlaggebende Rolle. Religiöse Diskriminierung trieb die Menschen, einzeln oder in geschlossenen Gruppen, nach Nordamerika, wo sie ihre Religion ohne größere Einschränkungen ausüben konnten. Religiöse Motive wurden zwar im 19. Jahrhundert nicht gänzlich unbedeutend, sie wurden aber überlagert von politischen Motiven. Aktivisten der 1848er Revolution, später dann z.B. Sozialisten, die in den 1880er Jahren von Bismarcks Sozialistengesetz vertrieben wurden – sie alle suchten in den USA vor allem politische Freiheit. Ein weiteres Motiv für die – in diesem Fall allerdings meistens illegale – Auswanderung war die Flucht vor dem im Norddeutschen Bund 1867 eingeführten und in Preußen weiter bestehenden Militärdienst.

Die wichtigste Ursache für die Massenauswanderung, so der Tenor der regionalgeschichtlichen Forschung, war jedoch die sich verschlechternde wirtschaftliche Lage großer Teile der Bevölkerung seit Beginn des 19. Jahrhunderts in Zusammenhang mit dem – regional unterschiedlich verlaufenden, durchweg jedoch krisenhaften – Übergang von der Agrargesellschaft zum modernen Industriekapitalismus. Von ausschlaggebender Bedeutung war bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts der »Niedergang des Heimgewerbes infolge maschineller, oftmals ausländischer Konkurrenz« (Kamphoefner 1988: 12). Betroffen war insbesondere die Leinenweberei, die – z.B. im Osnabrücker Raum und im nördlichen Westfalen – die wich-

tigste Nebenerwerbs-, wenn nicht gar Haupterwerbsquelle der ländlichen Unterschicht bildete (vgl. ebd.). So verwundert es nicht, dass Ackerknechte, Heuerleute und Tagelöhner, also gerade die Gruppen, die am stärksten auf den Nebenverdienst aus der Leinenherstellung angewiesen waren, das Hauptkontingent unter den Auswanderern aus diesem Raum stellten.[5] Die Zahl der Land besitzenden Bauern war dagegen gering. Die Masse der Auswanderer, so das Ergebnis regionaler Forschung, war also weitaus ärmer als lange Zeit angenommen wurde (vgl. Kamphoefner 2006; Faltin 1987) – wenn es auch nicht die ›Ärmsten der Armen‹ waren. Vom Pauperismus direkt Betroffenen fehlten in der Regel die finanziellen Mittel zur Auswanderung. Es wanderten vielmehr diejenigen aus, die sich von Verarmung bedroht sahen. Nicht unmittelbar erfahrene Not, sondern »die subjektive Erwartung derselben« war vielfach Auslöser für die Auswanderung (Geldmacher 1993: 49). Dies gilt auch für die Familie Krueger; auch sie wollte sich durch Auswanderung von den drückenden Zukunftsaussichten befreien. Ihre Situation war ähnlich wie die vieler ländlicher Migranten. Für das Überleben der Familie reichte das Einkommen gerade so aus, aber die Zukunft der Kinder und der eigene Ruhestand schienen ungesichert. Insofern ging es William Krueger vor allem darum, in Amerika soviel Besitz anzusammeln, dass seine Kinder versorgt und sein Altenteil gesichert sein würden (vgl. McLellan 1997: 34).

Neben den hier angedeuteten ökonomischen Hintergründen waren lokale Migrationstraditionen und die sie begründenden Netzwerke zwischen alter und neuer Heimat ein weiterer, für die Auswanderung höchst bedeutsamer Faktor.[6] Die engen, auf Vertrauen und längerfristiger Bere-

5 | In den Jahren nach dem amerikanischen Bürgerkrieg und nach der Reichsgründung spielte die Protoindustrie keine bedeutende Rolle mehr. Es waren danach vielmehr ungelernte Arbeiter und Dienstboten, die dauerhaft, später dann auch saisonal in die Vereinigten Staaten migrierten. Dies gilt insbesondere für Gebiete mit Migrationstradition, wohingegen es Menschen aus Gebieten ohne Migrationstradition vermehrt in die rasant wachsenden Industrieregionen wie das Ruhrgebiet zog (vgl. Kamphoefner 2006: 47).

6 | Bezeichnenderweise finden sich innerhalb von Auswanderregionen Gemeinden oder Dörfer, aus denen eine sehr große Zahl an Menschen emigrierte, während andere Dörfer von keiner einzigen Person verlassen wurden. Der im Raum Lengerich/Osnabrück gelegene Kreis Tecklenburg beispielsweise hatte bereits während des 18. Jahrhunderts eine Migrationstradition herausgebildet. »Junge Leute wuchsen hier mit der Vorstellung auf, dass Migration ein Teil des Lebens sei« (Caestecker 2004: 231). In den Jahren 1830 bis 1850 emigrierten an die 3000 Personen aus Tecklenburg in die USA, vornehmlich nach Cincinetti und New Orleans (vgl. ebd.: 230). Dort etablierten sie eine In-

chenbarkeit beruhenden sozialen Netzwerke zwischen Auswanderungs- und Zielregion, in Gang gehalten durch das Eintreffen neuer Migranten, die Rückkehr anderer und vor allem durch einen intensiven Briefwechsel[7], sorgten für einen stetigen Informationsfluss und gewährleisteten, dass die Mehrzahl der Auswanderer gut orientiert und mit durchaus realistischen Erwartungen in den USA eintraf – mit handfesten Informationen über Reiserouten und Währungskurse, mit konkreten Adressen, an die sie sich bei

frastruktur, die es wiederum anderen Tecklenburgern erleichterte, ebenfalls auszuwandern. Ähnliches hat beispielsweise Siegrid Faltin 1987 für die Pfalz und der amerikanische Historiker Walter D. Kamphoefner 2006 für Westfalen gezeigt.

7 | Von zentraler Bedeutung für die Aufrechterhaltung solcher transnationaler bzw. transregionaler Netzwerke waren die Briefe zwischen Herkunfts- und Zielregion. Etwa 280 Millionen Briefe wurden zwischen 1820 und 1914 aus den USA über den ›großen Teich‹ nach Deutschland geschickt, von denen ca. 100 Millionen privaten Charakters waren (vgl. Helbich 1988a: 31f.). In ihnen berichten die Auswanderer über Arbeit, Verdienst, Preise, Essen, Kleidung und viele andere Elemente des Alltags. Und fast immer nehmen Informationen und Fragen zur Familie und zu Freuden »auf beiden Seiten des Atlantiks einen sehr breiten Raum ein. Besonders auffällig ist der hohe Stellenwert des ›personalen Netzes‹ in Amerika, der Nachbarn, Bekannten, Leute aus dem Heimatort und der engeren Umgebung« (Helbich 1988b: 34). Demgegenüber sind Schilderungen über das »in den Großstädten, aber auch auf dem Land weit entwickelte ›deutschamerikanische‹ Eigenleben« nachgeordnet (ebd.: 35; vgl. Helbich 2001: 307). Zur amerikanischen Politik im engeren Sinne finden sich in den Auswandererbriefen ebenfalls relativ wenige Äußerungen, umso mehr jedoch zu »jenem Politik und Gesellschaft umspannenden Bogen von Freiheit und Gleichheit, wohin auch geringe Abgaben und Gewerbefreiheit, kaum sichtbare Obrigkeit und Polizei gehören« (vgl. Helbich 2001: 309).
Aber nicht nur aus den Briefen der Auswanderer konnten Auswanderungswillige Informationen über Land und Leute jenseits des Atlantiks entnehmen. Die Auswanderung aus Deutschland im 19. Jahrhundert war begleitet von einer äußerst regen Publizistik. In großem Umfang kam Werbungs- und Ratgeberliteratur für Auswanderer auf den Markt, hinzu kamen spezielle Auswandererzeitschriften, in der Presse veröffentlichte Reiseberichte und vieles andere mehr. Nicht zu vergessen sind die um die Mitte des 19. Jahrhunderts aufkommenden Auswandererzeitungen, von denen es zwischen 1848 und Reichsgründung mindestens sieben gab (vgl. Schäfer 2001: 112). Gedruckte Informationen erreichten Auswanderer aus den Unterschichten allerdings nur selten. Hier verließ man sich vor allem auf Briefe von ausgewanderten Verwandten und Bekannten.

ihrer Ankunft wenden konnten und die ihnen weiterhalfen. Netzwerke bewirkten nicht zuletzt, dass die ›neue Welt‹ Teil der alten Heimat wurde und umgekehrt die ›alte Welt‹ Teil der neuen Heimat blieb. Solcherart lokale Migrationstraditionen, auch als Kettenwanderung bezeichnet, waren nicht allein für den deutschsprachigen Raum charakteristisch, sondern auch für andere europäische Regionen. Deshalb könne man Kettenwanderung »beinahe als ein universales Merkmal der US-Einwanderung, zumindest zu Beginn des 20. Jahrhunderts«, bezeichnen (Kamphoefner 2006: 215).

Die aus Pommern stammenden Auswanderer zog es seit den späten 1830er Jahren mehrheitlich nach Wisconsin. Denn dort war die Grenzregion gerade zu dem Zeitpunkt zur Besiedlung freigegeben als die Emigration aus Deutschland stark zuzunehmen begann, nämlich in den späten 1830er und den frühen 1840er Jahren. Insofern bot Wisconsin genau das, was die Auswanderer benötigten »for the family-based commercial agriculture [...]: plentiful government land at low prices and the promise of easy market access via Lake Michigan and the Mississippi« (Conzen 1997: 27). So verwundert es nicht, dass es 1851 auch die Kruegers nach Wisconsin, genauer gesagt: in die Umgebung der ländlichen Kleinstadt Lebanon und damit in die Nähe ihrer Landsleute zog (vgl. ebd.). Wie die meisten Auswanderer kamen auch sie in eine bereits existierende, durch die vertraute regionale Herkunftskultur geprägte ›ethnische Community‹. Ebenso wie andere Einwanderergruppen bildeten auch die Deutsch-Amerikaner »weitgehend ethnisch homogene Haushalte« (Harzig 1993: 166): Eheschließungen erfolgten vor allem innerhalb der eigenen Gruppe – so auch bei den Kruegers; auch Untermieter und Dienstboten waren größtenteils deutsche Einwanderer der ersten und zweiten Generation. Der Besuch deutscher Schulen, die Zugehörigkeit zu Kirchengemeinden und Vereinen, der Bezug deutschsprachiger Zeitungen und nicht zu vergessen die vor allem in den Städten große Auswahl an deutschen Kneipen und Gaststätten waren Bestandteile des Lebens in der ›ethnischen Community‹. Sie waren wichtige Bezugs- und Orientierungspunkte für die Immigranten, wobei die Kirche insbesondere in ländlichen Siedlungen der wichtigste und nicht selten einzige Kristallisationspunkt war und damit eine besonders große Rolle spielte. »Eine entfaltete ethnische Kultur bot Identifikationsmöglichkeiten und Schutzzonen und war damit zugleich Ausgangspunkt für eine selbstbewusste Auseinandersetzung mit der dominanten Kultur« (ebd.: 170; vgl. Kamphoefner 2006: 227; Conzen 1997: 27).

Auch die Kruegers nahmen regen Anteil am sozialen Leben innerhalb der deutsch-amerikanischen Community, wobei die starke lokale Integration sie keineswegs daran hinderte, ihren Aktionsradius zu erweitern, zumal wenn es darum ging, an den sich erweiternden Märkten zu partizi-

pieren (vgl. McLellan 1997: 51). Nach ihrer Ankunft in Wisconsin arbeitete William Krueger jedoch zunächst als Eisenbahnarbeiter, um das Kapital zum Erwerb einer eigenen Farm zu erwirtschaften (vgl. ebd.: 35). Nach zwei Jahren erstanden die Kruegers ein erstes Stück Land, das sie urbar machten und bewirtschafteten, bis sie schließlich 1863 soviel Kapital angespart hatten, um ein größeres und besseres Stück Land zu kaufen, das zudem näher an der Stadt Watertown und ihren Märkten gelegen war. Im Alter von 52 Jahren, zweimal verwitwet und wiederverheiratet, zog sich William Krueger aufs Altenteil zurück und übergab die Farm an seinen ältesten Sohn August, der sie später seinem Sohn Alex übergab. Dessen Sohn Edgar übernahm die Farm im Jahr 1957 (vgl. ebd.: 35ff.).

4. Migration im Familiengedächtnis

Abbildung 1: Jennie Krueger

Quelle: McLellan 1997: o.S.

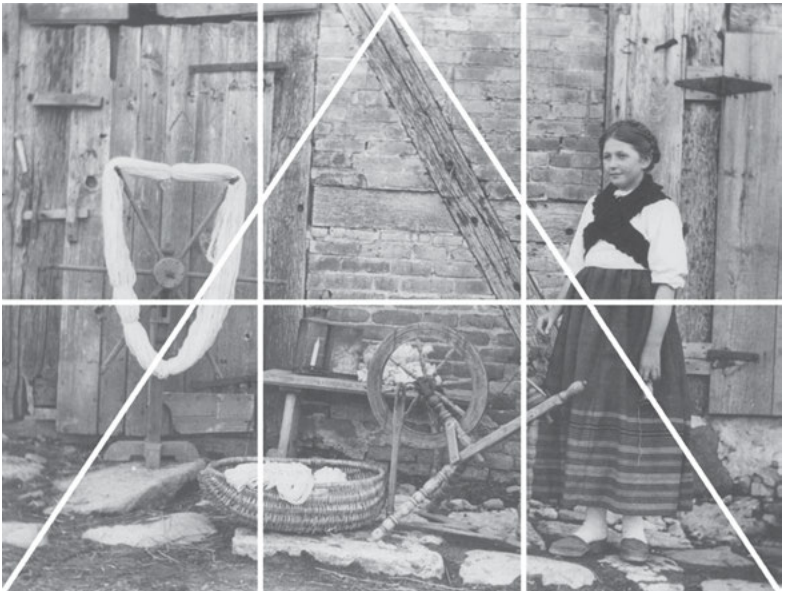
Das Foto stammt etwa aus dem Jahre 1910. Aufgenommen hat es Alex Krueger – Enkel des aus Pommern eingewanderten William Krueger. Das etwa zehnjährige Mädchen auf dem Foto ist seine Tochter Jennie. Die abgebildeten Gegenstände stammen aus dem Kruegerschen Familienbesitz: die Holzbank, das alte, kunstvoll gedrechselte Spinnrad, die Haspel, der von

William Krueger handgeflochtene Korb, eine alte Laterne. Diese Gegenstände sind positioniert vor der alten Kruegerschen Fachwerkscheune mit ihren massiven Holztüren. Jennie Krueger trägt den Rock ihrer Urgroßmutter und deren Pantoffeln mit den Holzsohlen. Ihre Frisur wie auch der über der Brust gekreuzte Schal verweisen auf die Tracht ihrer pommerischen Vorfahren.

Das verbindende Thema der Szenerie ist Spinnen. Das hierfür notwendige Material, rohe Wolle, ist ebenso zu sehen wie die zum Spinnen notwendigen Werkzeuge: Spinnrad, Haspel und Spule. Das Endprodukt, gewickelte Wolle, ist auffällig ins Bild gesetzt, indem es über die Haspel gehängt wurde. Und nicht zuletzt ist auch das potentielle Subjekt des Spinnens, ein weibliches Familienmitglied, zu sehen – galt Spinnen doch traditionell als weibliche Domäne.

Den Hintergrund für diese – weiblich konnotierte Szene – gibt die im alten Fachwerkstil erbaute Scheune ab, durch die, ebenso wie durch die von Männern handgefertigten Gegenstände wie die Bank, die Laterne, das gedrechselte Spinnrad und der Korb auch die traditionellen männlichen Handwerke im Bild vorhanden sind.

Abbildung 2: Jennie Krueger



Quelle: McLellan 1997: o.S.

Im Hinblick auf die Bildgestaltung macht es Sinn, das Augenmerk auf die Linienführung zu richten: Das Bild enthält viele gerade Linien: senkrechte Linien in den Holzbrettern der Türen, in den senkrechten Streben von Spinnrad und Wickelgerät, aber auch waagerechte Linien in den Holzbalken des Fachwerks, in der Holzbank, in den Streifen des Rocks, in der Linie zwischen Rock und Bluse. Von der Dominanz der geraden Linien weichen augenfällig der diagonale Holzbalken (abfallende Diagonale) und, allerdings weniger auffallend, die (aufstrebende) diagonale Strebe des Spinnrades ab.

Die senkrechten Linien legen eine Dreiteilung des Bildes nahe. Dadurch ergibt sich im linken Drittel die Tür mit Haspel, in der Mitte das Fachwerk mit Spinnrad, im rechten Drittel die Figur des Mädchens. Tatsächlich gelingt es dem Betrachter kaum, das Bild in Gänze in den Blick zu nehmen. Der Blick schweift zwischen den Einzelbildern hin und her. Zu beachten ist weiterhin, dass der Fotograf als geometrischen Bildmittelpunkt nicht die Figur des Mädchens, sondern die Wand gewählt hat.

Teilt man das Bild in einem weiteren Schritt entlang der dominanten waagerechten Linien – sei dies nun der Mittelbalken oder die Linie zischen Rock und Bluse – dann zerfällt das Bild in eine klare, fast lichte obere Hälfte und in eine geradezu ungeordnet und dunkel wirkende untere Hälfte. Den Blick des Betrachters zieht es in die obere Hälfte.

Die diagonale Bildlinie, markiert durch den diagonalen Balken, findet ihren Gegenpart in einer imaginären Diagonale. Dadurch ergibt sich ein fast gleichschenkeliges Dreieck, dessen Spitze exakt in der Bildmitte angesiedelt ist. In dessen oberem Drittel liegt auch der imaginäre Fluchtpunkt, zu dem es den Blick des Betrachters immer wieder zieht. Der Blick wird auf die Wand gelenkt, er stößt auf die Wand. Samt des massiven Balkens signalisiert die Wand so deutlich wie kaum ein anderes Symbol: Stopp, Ende, Begrenztheit. Alex Krueger hat sein Motiv – die alten familiären Handwerkstraditionen – buchstäblich ›vor die Wand‹ gesetzt. Er hat damit das Gegenteil einer offenen Perspektive, eines Horizontes gewählt.

Die abgebildete Szene hat wenig Tiefe, schätzungsweise 1,5 bis 2 Meter. Es sind keinerlei Schatten zu sehen. Deshalb macht die Szenerie einen geradezu zweidimensionalen Eindruck. Einzig die Figur des Mädchens wirkt plastisch. Auch deshalb erinnert die hier abgebildete Szene stark an klassische, im Atelier entstandene Portraitaufnahmen. Wie sich Kinder auf klassischen Studioportraits auf ein Buch, eine Balustrade o.ä. stützen, so stützt sich Jennie Krueger auf das Spinnrad. Statt einer Insignie für Kindheit (Puppe, Teddy, Eisenbahn o.ä.) hält das Mädchen eine Spule in der Hand – Symbol für die traditionelle, weibliche Handfertigkeit des Spinnens. Was jedoch am stärksten an Studiofotografie erinnert, ist die geringe

Tiefe des Bildes und die Wand, vor der das Motiv arrangiert worden ist. Die Fachwerkwand wirkt wie eine Studiokulisse. Dies hat zur Folge, dass die Szenerie stillgestellt, statisch wirkt – fast museal, wie ein ›ethnisches Schaufenster‹. Darin wirkt das Mädchen wie eine Ausstellungsfigur, der die fremde Kleidung nicht recht passt, sie ist ihr zu groß. Der museale Charakter des Bildes wird nicht zuletzt dadurch hervorgerufen, dass zwar die verschiedenen Einzelkomponenten des Spinnens – Materialien, Werkzeuge, Mädchen – abgebildet sind, jedoch der Vorgang des Spinnens selbst nicht zu sehen ist. Somit wirkt Jennie Krueger hinzugestellt, wie eines der ausgestellten Objekte. Sie steht dabei, ist Trägerin der Spule, Staffage, aber nicht in Aktion zu sehen. Das ist auf anderen Fotografien, die ebenfalls die weiblichen Handwerke thematisieren, nicht der Fall, wie z.B. im folgenden Bild, das William Krueger und seine dritte Frau Johanna zeigt:

Abbildung 3: William und Johanna Krueger

Quelle: McLellan 1997: 106

Vergangene Handwerkstraditionen, speziell das Spinnen, sind ein Motiv, das in den Fotografien von Alex Krueger, aber auch in den Fotos seiner Cousins, in zahlreichen Varianten inszeniert wird. Zwar stellt Alex Krueger, wie die Abbildung oben zeigt, seine Tochter Jennie bewusst in diese Familientradition. Doch dem Mädchen ist der Rock ihrer Urgroßmutter zu groß und zu weit; zudem agiert sie nicht, sondern stellt zur Schau. Im Gegensatz zu dem Foto, auf dem William und Johanna Krueger abgebildet sind, ist das Spinnen hier nicht mehr als lebendige Tätigkeit dokumentiert. Spinnrad, Korb, Laterne sind nicht mehr als *Gebrauchsgegenstände* ins Bild gesetzt, sondern als *Erinnerungsobjekte*!

Das Foto ist etwa 1909/1910 entstanden. 1908, also kurz zuvor, ist mit William Krueger die Leitfigur der Familie wie auch der Augenzeuge der ›alten Zeit‹, der ›alten Heimat‹, der ›alten Traditionen‹ verstorben. Die Zeitzeugen sterben nach und nach aus. Hinzu kommt, dass zum Ende des 19. Jahrhunderts die deutsch-amerikanische Einwandererkultur ihren Zenit überschritten hatte, sich die Gruppe der deutschen Einwanderer als ganzes langsam amerikanisierte. Dies hatte zur Folge, dass die alten Handwerke und Traditionen nicht mehr über *aktives Tun*, sondern über *Erinnerung* angeeignet werden konnten oder mussten. Und dieser Umbruch ist in dieser Fotografie bereits vollzogen.

Der Fotograf, so meine These, wollte oder konnte nicht zeigen: So war es damals. So spinnt man Wolle. Er wollte nicht zeigen: Wir führen diese alten Handwerke fort. Insofern drückt das fotografische Bild Abschied von der Tradition aus – im Sinne *gelebter Handwerkspraxis*. Gleichwohl enthält das fotografische Bild ein deutliches Bekenntnis zur Tradition – im Sinne von *Erinnerung* an alte familiäre Handwerke.

5. Schluss

Fotografie hebt Verhältnisse und Einflüsse ins Bewusstsein. Fotografie wird somit zum Medium der Selbstvergewisserung und der Selbstverortung. In diesem Fall ging es um Familientraditionen, um die familiäre Migrationsgeschichte der Kruegers. Dabei bleiben die Requisiten – die alten Werkzeuge, Gegenstände und Kleidungsstücke – dieselben; aber sie werden immer wieder neu inszeniert, weil der Fotograf sich zu seiner eigenen Geschichte immer wieder neu ins Verhältnis setzen muss, oder allgemeiner gesprochen: »Individuelle wie kollektive Vergangenheit«, so Harald Welzer, »werden in sozialer Kommunikation beständig neu gebildet« (Welzer 2005: 44).

Aber Alex Krueger und die anderen Fotografen der Familie setzten sich nicht nur zur Vergangenheit ins Verhältnis, sondern auch zu ihrer Gegenwart. In den Fotografien bekannten sich die Kruegers nicht nur zu ihrer pommerischen Herkunft, zu ihrer Migrationsgeschichte und zu ihren familiären Traditionen; sie bekennen sich ebenso zur amerikanischen mittelschichtsorientierten Konsumkultur wie auch zur technischen Fortschrittsorientierung im landwirtschaftlichen Sektor. Und auch diese Einflüsse artikulieren und reflektieren sie immer wieder und immer wieder neu im Medium der Fotografie:

Abbildung 4: Edgar und Jennie Krueger

Quelle: McLellan 1997: 124

Literatur

Assion, Peter (1983): Amerika-Auswanderung und Fotografie 1860-1930, in: Fotogeschichte 3, H. 7, S. 3-18.

Bade, Klaus J. (Hg.) (1993): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart, München: Beck.

Bade, Klaus J. (1993): Das Eigene und das Fremde – Grenzerfahrungen in Geschichte und Gegenwart, in: Bade, S. 15-25.

Bade, Klaus J. (1996): Transnationale Migration, ethnonationale Diskussion und staatliche Migrationspolitik im Deutschland des 19. und 20. Jahrhunderts, in: Bade, Klaus J. (Hg.): Migration – Ethnizität – Konflikt: Systemfragen und Fallstudien, Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, S. 403-430.

Bretting, Agnes (1993): Mit Bibel, Pflug und Büchse: deutsche Pioniere im kolonialen Amerika, in: Bade, S. 135-148.

Caestecker, Frank (2004): Der Migrant, in: Frevert, Ute/Haupt, Heinz-Gerhard (Hg.): Der Mensch des 19. Jahrhunderts, 2. Aufl., Essen: Magnus, S. 228-269.

Conzen, Kathleen Neils (1997): Their Stake in the Land, in: McLellan, S. 23-31.

Eberlein, Johann K. (2003): Inhalt und Gestalt. Die ikonographisch-ikonologische Methode, in: Belting, Hans u.a. (Hg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. 6. überarb. und erw. Aufl., Berlin: Reimer, S. 175-197.

Faltin, Sigrid (1987): Die Auswanderung aus der Pfalz nach Nordamerika im 19. Jahrhundert. Unter besonderer Berücksichtigung des Landkommissariates Bergzabern, Frankfurt a.M./Bern/New York: Peter Lang.

Fuhs, Burkhard (2006): Narratives Bildverstehen. Plädoyer für die erzählende Dimension der Fotografie, in: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst (Hg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 207-225.

Geldmacher, Achim (1993): Die Deutschen in Ann Arbor. Eine Studie über das Leben deutscher Einwanderer in den USA, 1910-1918, Essen: Die Blaue Eule.

Harzig, Christiane (1993): Lebensformen im Einwanderungsprozess, in: Bade, S. 157-170.

Helbich, Wolfgang/Kamphoefner, Walter D./Sommer, Ulrike (Hg.) (1988): Briefe aus Amerika. Deutsche Auswanderer schreiben aus der Neuen Welt, München: Beck.

Helbich, Wolfgang (1988a): Zum Quellenwert, in: Helbich/Kamphoefner/Sommer, S. 34-46.

Helbich, Wolfgang (1988b): Zum Inhalt, in: Helbich/Kamphoefner/Sommer, S. 34-46.

Helbich, Wolfgang (2001): Rheinische Auswandererbriefe als wirtschafts- und sozialgeschichtliche Quellen, in: Rheinisches Freilichtmuseum, S. 307-311.

Kamphoefner, Walter D. (1988): Die deutsche Auswanderung in die USA, in: Helbich/Kamphoefner/Sommer, S. 11-31.

Kamphoefner, Walter D. (2006): Westfalen in der Neuen Welt. Eine Sozialgeschichte der Auswanderung im 19. Jahrhundert. Erweiterte Neuausgabe, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, unipress.

McLellan, Marjorie L. (1997): Six Generations Here: A Farm Family Remembers, Madison: State Historical Society of Wisconsin.

Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike (2003): Methoden der Fotografieanalyse, in: Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Opladen: Leske und Budrich, S. 19-36.

Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Paul, Gerhard (2006): Von der Historischen Bildkunde zur Visual History. Eine Einführung, in: Paul, Gerhard (Hg.): Visual History. Ein Studienbuch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7-36.

Raab, Josef/Wirrer, Jan (Hg.) (2008): Die deutsche Präsenz in den USA. The German Presence in the U.S.A. Berlin: LIT.

Rheinisches Freilichtmuseum und Landesmuseum für Volkskunde Kommern, Mechernich (Hg.) (2001): Schöne Neue Welt. Rheinländer erobern Amerika, Bd. 2, bearb. v. Kronelia Panek, Kommern: Martina Galunder.

Sauer, Michael (2002): Fotografie als historische Quelle, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 53, S. 570-593.

Schäfer, Peter (2001): Die Rudolstädter, Bremer und Hamburger Auswanderungszeitung als Spiegel des Auswanderungsgeschehens zwischen 48er Revolution und Reichsgründung, in: Rheinisches Freilichtmuseum, S. 112-150.

Welzer, Harald (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München: Beck.

Koloniale Jugendarbeit in der Weimarer Republik: Rassifizierungsprozesse und Geschlechterkonzeptionen in dem Bühnenstück »Unvergessene, ferne Heimat!«

Susanne Heyn

1. Einleitung

»Aber später, wenn alles gut geht, dann soll Jungdeutschland hinüberkommen zu uns – laßt uns hoffen, daß es dann wieder heißt: nach *Deutsch*-Ostafrika!« (Lewark 1926: 31, Herv. i. Org.). Mit diesen Worten endet das koloniale Bühnenstück »Unvergessene, ferne Heimat!«, das von Heinz Lewark, Studienrat an der Fontane-Realschule in Charlottenburg, verfasst und 1926 unter »reichstem Beifall« von der kolonialen Jugendgruppe der Schule uraufgeführt wurde (Jambo 1926, H. 3: 85f.).[1] Verkündet wird diese Botschaft von der Figur Hans Neuland, einem 45jährigen Büroangestellten, der vormals als Pflanzer in Deutsch-Ostafrika gelebt hatte. Sie drückt seine Hoffnung auf Wiederinbesitznahme der deutschen Kolonien aus.

Hans Neuland kann als Repräsentant einer Gruppe ›kolonialdeutscher‹, ehemals in Deutsch-Ostafrika lebender Siedler verstanden werden, deren

1 | Auch in anderen Städten, beispielsweise Weimar (vgl. Jambo 1926, H. 12: 354) und Zwickau (vgl. Jambo 1928, H. 7: 348), wurde über erfolgreiche Aufführungen des Stückes berichtet. Der ›Koloniale Jugendbund Halle a.S.‹ schrieb dazu Folgendes: »Der lebhafte Beifall nach Schluß eines jeden der drei Aufzüge bewies zur Genüge, welchen Anklang dieses koloniale Spiel fand, zumal hier die jungen Leutchen ihre Sache ganz famos gemacht haben. Ein jeder Mitwirkende wußte sich geschickt in die Sachlage hineinzufinden« (Jambo 1926, H. 11: 311).

überwiegende Mehrheit nach Ende des Ersten Weltkrieges auf Anweisung des britischen Gouverneurs Sir Horace Byatt enteignet und nach Deutschland ausgewiesen wurde (vgl. Hinnenberg 1973: 34ff.). Dort forderten die in der Weimarer Republik weiter bestehenden Kolonialorganisationen nach dem ›Verlust‹ der Überseegebiete eine kolonialpolitische Revision und stilisierten Deutschland zu einer heldenhaften Kolonialmacht. Zur Unterstützung ihres Zieles richtete sich die Kolonialbewegung seit spätestens Mitte der 1920er Jahre in zunehmendem Maße auch an Jugendliche (vgl. Nöhre 1997: 79), die sie als zukünftige Generation kolonialen Engagements imaginierte. Durch die Vermittlung kolonialer Denkweisen, Repräsentationen und Handlungspotentiale sollten sie zu TrägerInnen von ›Deutschtum‹ bzw. ›deutscher Kultur‹ erzogen werden. Dazu dienten beispielsweise Aufführungen des erwähnten Bühnenstückes, das ich in meinem Beitrag im Hinblick auf Rassifizierungsprozesse und Geschlechterkonzeptionen analysieren werde. Solche Inszenierungen waren fester Bestandteil kolonialer Jugendarbeit und hatten die konkrete propagandistische Funktion, Jugendlichen anhand von Identifikationsfiguren eine erstrebenswerte Zukunft in den wieder zu gewinnenden Kolonien zu präsentieren.

Die fiktionalen identitären Positionierungen der ›weißen‹[2] erwachsenen und jugendlichen Personen, die sich in dem Stück entlang der gesellschaftlich produzierten Kategorien ›Rasse‹ und ›Geschlecht‹ prozessual konstituieren, zielen darauf, so meine These, eine ›weiße‹ männlich-›kolonialdeutsche‹ Identität als idealtypische zu entwerfen. Sie basieren auf hierarchisch und komplementär angelegten rassifizierenden Grenzziehungen, deren Funktion sich folgendermaßen fassen lässt:

»Indem ein weiß geprägtes und definiertes epistemisches Wissen über markierte ›Andere‹ erzeugt und legitimiert wird, wird auch die Normalität und Normativität einer hierarchischen komplementär rassifizierten Ordnung verankert und tradiert. Für die normative Setzung dieser hierarchischen Komplementarität stellt sich die weiße Phantasie als zentral heraus.« (Eggers 2005: 62, Herv. i. Org.)

2 | Die Begriffe ›weiß‹ und ›schwarz‹ werden in Anführungszeichen gesetzt, um darauf hinzuweisen, »[...] dass nicht von der Vorstellung einer Einteilung der Menschen nach phänotypischen Merkmalen im Sinne biologischer Entitäten ausgegangen wird, sondern dass die Begriffe als soziale Konstruktionen verstanden werden. Sie weisen auf soziale Praxen und symbolische Ordnungen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen hin und interagieren je nach Kontext immer mit anderen sozialen Konstruktionen [...]« (Wachendorfer 2004: 116).

Inwiefern die Generierung und Verbreitung eines ›weißen‹, kolonialen Wissens auch für das Bühnenstück zentral sind, soll anhand von drei Aspekten nachvollzogen werden: erstens der Perspektiven auf koloniale und metropolitane Lebenssituationen, zweitens der Konzeption und Vorbildfunktion kolonialer (jugendlicher) Männlichkeiten und drittens im Hinblick auf familiäre und generationale Zukunftsvisionen. Zur Skizzierung des historischen Kontextes werde ich zunächst auf die Kolonialbewegung in der Weimarer Republik und ihre Jugendarbeit eingehen.

2. Die Weimarer Kolonialbewegung und Facetten ihrer Jugendarbeit

Nach dem Ersten Weltkrieg fand die »Realgeschichte« des deutschen Kolonialismus ein abruptes Ende, nicht jedoch seine »Phantasie- und Projektionsgeschichte« (van Laak 2003: 71). Die Kolonien wurden mit der Unterzeichnung des Versailler Vertrages im Juni 1919 als Völkerbundmandate u.a. an Großbritannien und Frankreich übertragen. Um diesem »empfundene[n] Prestige- und Statusverlust« (Rogowski 2003: 246) zu begegnen, existierten die meisten kolonialen Organisationen in der Weimarer Republik weiter, auch Neugründungen fanden statt.[3] Die Mitgliederzahl der überwiegend antirepublikanisch eingestellten Kolonialbewegung belief sich im Jahr 1926 – inklusive der Nennung von Mehrfachmitgliedschaften – dem Kolonialrevisionisten Hans Zache zufolge auf rund 80.000 »Kolonialmänner« (Nöhre 1997: 43).[4] Wichtigste und mitgliederstärkste Organisation war die ›Deutsche Kolonialgesellschaft (DKG)‹, der als Präsidenten die ehemaligen Gouverneure Theodor Seitz (von 1920 bis 1930) und Heinrich Schnee (von 1930 bis 1936) vorstanden. Die personelle Zusammensetzung der in ihren Tätigkeitsfeldern und politischen Strategien durchaus hetero-

3 | Dem Historiker Christian Rogowski (2003: 243) zufolge lässt sich die Kolonialbewegung in drei Kerngruppen unterteilen: erstens die »nichtamtliche Kolonialbewegung«, die eine Vielzahl von kolonial begeisterten Verbänden und Vereinen umfasste; zweitens die Reichsregierung und besonders das Auswärtige Amt; und drittens die deutsche Wirtschaft, d.h. hauptsächlich Firmen und Banken, die am Überseehandel beteiligt waren. Ein Überblick zu den verschiedenen kolonialen Organisationen findet sich u.a. bei Schmokel 1964: 2-6 und bei Esche 1989: 99, zur ›Deutschen Kolonialgesellschaft‹ bei Hildebrand 1969: 100-108.

4 | Genaue Aussagen über die Mitgliederzahlen der Kolonialbewegung lassen sich bisher nicht treffen, da in der Forschungsliteratur widersprüchliche Angaben zu finden sind (vgl. u.a. Maß 2006: 52, FN 103).

genen Kolonialbewegung hatte sich im Vergleich zum Kaiserreich nur unwesentlich verändert. Größtenteils bestand sie weiterhin aus Angehörigen des akademisch gebildeten Bürgertums sowie der administrativen, militärischen und wirtschaftlichen Führungsschichten (vgl. Hildebrand 1969: 105), die als ehemalige Offiziere, Beamte, Siedler, Banken- und Firmenvertreter sowie Missionare oder Wissenschaftler ein direktes materielles oder auch ideelles Interesse an der Wiedererlangung der Kolonien hatten. Den kolonialen Vereinigungen gehörten auch Politiker an, die sich als Reichstagsabgeordnete für kolonialpolitische Angelegenheiten einsetzten. Frauen waren innerhalb der Kolonialbewegung in eigenen Vereinen organisiert (vgl. u.a. Wildenthal 2001; Walgenbach 2005a).

Ihre Forderung nach Wiederinbesitznahme der Überseeterritorien begründete die Kolonialbewegung sowohl mit einem Rechtsanspruch auf Gleichberechtigung mit anderen europäischen Staaten als auch mit der Notwendigkeit deutscher Rohstoff-, Absatz- und Siedlungsgebiete. Das (partei)politische Engagement wurde u.a. von kulturellen und karitativen Aktivitäten sowie der Jugendarbeit der Verbände begleitet (vgl. Esche 1989: 99). Zugleich schuf die Kolonialbewegung durch die Errichtung von Denkmälern, durch zahlreiche öffentliche Veranstaltungen sowie unzählige Publikationen eine kolonialapologetische Erinnerungskultur (vgl. Zeller 2000), die durch das Ende der Kolonialherrschaft überhaupt erst möglich werden konnte. Einige Aspekte der kolonialen Jugendarbeit werde ich im Folgenden skizzieren.

In der Weimarer Republik verfügten Jugendliche über ein bis dato nicht gekanntes Ausmaß an Organisierungsmöglichkeiten, die zwischen jugendpflegerischen, parteipolitischen und jugendbewegten Strukturen oszillierten – ein Umstand, der sich auch auf die Kolonialbewegung auswirkte. Nur die Jugendarbeit der ›Deutschen Kolonialgesellschaft‹ soll hier genauer beleuchtet werden. Bereits 1920 gründete sie erste, an ihre einzelnen Abteilungen angeschlossene Jugendbünde (vgl. Waibel 1920: 93). Zielgruppe waren Jugendliche zwischen 12 und 20 Jahren, denen der koloniale Gedanke in ›Fleisch und Blut‹ übergehen sollte. Zugleich versuchte die ›Deutsche Kolonialgesellschaft‹ auf die Verankerung kolonialer Thematiken in Schulcurricula hinzuwirken (vgl. Nöhre 1997: 79f.), was durchaus zu Protesten von KolonialkritikerInnen führte (vgl. Heyn 2005: 46).

Den Beginn einer sich entwickelnden kolonialen Jugendbewegung datierten die KolonialrevisionistInnen allerdings erst auf das Jahr 1924 (vgl. Jambo 1928, H. 8: 225). In Folge des 4. Kolonialkongresses in Berlin – der erste nach Ende des Ersten Weltkrieges – wurde ein ›Kolonialer Jugendausschuss‹ eingesetzt und mit folgenden Aufgaben betraut: die Organisation kolonialer Vortragstätigkeiten in den Schulen, die Bildung von Jugendgruppen sowie die Herausgabe und Verbreitung der 1924 erstmals

erschienenen Jugendzeitschrift »Jambo« (vgl. Kolonialkriegerdank e.V. 1926: 137f.).[5]

Die beiden Leiter des Ausschusses, Prof. Moritz und Major Dr. Deeken, bauten Kontakte zu ›kolonialfreundlichen‹ LehrerInnen auf und unterstützten diese in ihrer Werbearbeit bei SchülerInnen und KollegInnen durch die Verteilung kolonialer Materialien und die Zuweisung von KolonialrednerInnen. Im Jahr 1926 wurden 2700 koloniale Schulvorträge gehalten[6], die sich bis 1931 auf 7000 erhöhten und von insgesamt 1.200.000 SchülerInnen besucht wurden (vgl. Jacob 1940: 100). Die über 130 Gruppen, die dem ›Kolonialen Jugendausschuss‹ im Jahr 1928 angeschlossen waren, zählten rund 10.000 Mitglieder (Jambo 1928, H. 8: 225; vgl. auch Speitkamp 2006: 74).[7] Als öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen fanden seit 1926 in zweijährigem Abstand in Bernburg, Coburg, Naumburg und Ballenstedt koloniale Jugendtagungen statt.

Organisatorisch umfasste die der ›Deutschen Kolonialgesellschaft‹ angeschlossene Kolonialjugend einem Bericht von 1930 zufolge vier unterschiedliche Gruppen, deren Verschiedenartigkeit folgendermaßen begründet wurde: »Soll der koloniale Gedanke überall da in der deutschen Jugend Wurzel fassen, wo er aufnahmebereiten Boden findet, so muß je nach Umständen an Stelle der *straffen Vereinsorganisation die lose geistige Gemeinschaft* treten« (Anonym 1930: o.S., Herv. i. Org.). Die *Lesegemeinschaften* waren »zwanglose Vereinigungen kolonialinteressierter Schüler

5 | Reich illustriert erschien die Zeitschrift »Jambo« ab 1925 monatlich und richtete sich an Heranwachsende sowie vor allem an die Mitglieder der kolonialen Schul- und Jugendgruppen. Sie beinhaltete neben Berichten über das Leben in den ehemaligen Kolonien, Abenteuergeschichten und Fabeln u.a. auch Nachrichten aus den örtlichen Gruppen. Bis zum Jahr 1930 stieg die Anzahl der LeserInnen eigenen Angaben zufolge auf 30.000. Letzte Ausgaben erschienen Anfang der 1940er Jahre (vgl. Speitkamp 2006: 75).

6 | Das Jahr 1926 kann zugleich als Höhepunkt kolonialer Propagandatätigkeit bewertet werden. So organisierte die ›Deutsche Kolonialgesellschaft‹ im Vorfeld der Verhandlungen zum Völkerbundbeitritt Deutschlands (September 1926) »[...] über 850 Veranstaltungen und Vorträge, stellte interessierten Lehrern kostenlos Filme und Diaserien zu kolonialen Themen zur Verfügung und verbreitete rund 1,5 Millionen Flugblätter sowie Dutzende von Artikeln zur Veröffentlichung in über einhundert Zeitungen. Des weiteren gab es Briefklebemarken, koloniale Bildpostkarten, Anwerbeplakate für angehende Siedler, Wanderausstellungen und 3,5 Millionen Bierdeckel mit kolonialen Motiven zur Verteilung in deutschen Kneipen« (Rogowski 2003: 247).

7 | Der ›Koloniale Jugendausschuss‹ wurde 1931 durch das ›Jugendamt der Deutschen Kolonialgesellschaft‹ abgelöst.

an deutschen Lehranstalten« (ebd.), die sich meist im Beisein eines Lehrers der Lektüre der kolonialen Jugendzeitschrift »Jambo« widmeten und in ihrem Sinne betätigen sollten. Sie leisteten vornehmlich koloniale Erinnerungsarbeit. Daneben existierten die aus SchülerInnen einer Schule bestehenden *Schulgruppen* im Sinne eines Schülervereins unter Anweisung eines von der Schulleitung anerkannten Lehrers. Von den Schulen unabhängig waren die *Jugendgruppen,* die eigenständig eine allerdings vom Jugendausschuss zu akzeptierende Führungsperson aus ihrem Kreis wählten. Sie waren an die örtlichen Abteilungen der DKG angeschlossen und wurden von diesen betreut. Die Aktivitäten dieser Schul- und Jugendgruppen umfassten beispielsweise Wanderungen und Sportübungen zur körperlichen Ertüchtigung sowie die Organisation kolonialer Unterhaltungsabende (vgl. ebd.).

Neben diesen drei als Hauptgruppe definierten Jugendvereinigungen gehörte der Kolonialjugend schließlich der ›Bund deutscher Kolonialpfadfinder‹ an.

> Er war »[...] entstanden aus dem Bestreben, den kolonialen Gedanken in die *bündische* Jugendbewegung, insbesondere die deutsche *Pfadfinderschaft* hineinzutragen und gleichzeitig aus ihr wertvolle Grundsätze der bündischen Organisation und nationalen wie ethischen Erziehung für die koloniale Jugendbewegung zu gewinnen.« (Ebd., Herv. i. Org.; vgl. auch Jambo 1928, H. 8: 226)

Eine konsequente geschlechtersegregierte Gruppenbildung fand nicht statt, allerdings gab es explizite Jungengruppen und auch der ›Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft‹ rief zur Bildung kolonialer Mädchengruppen auf (vgl. Referat von Frau Rehnisch 1930: 89f.). Die Mitgliederzahlen der regionalen Gruppen variierten immens: Es bestanden solche mit nur fünf bis 25, aber durchaus auch große Gruppen mit bis zu 200 Jugendlichen (vgl. Jambo 1926, H. 3: 86).

Um die bestehenden Jugendorganisationen schließlich zu einer stärkeren Einheit zusammen zu fassen, wurde 1931 der ›Bund deutscher Kolonialjugend‹ gegründet.[8] Doch konnte auch dieser Versuch nicht über die durchgängig bestehenden Probleme in der kolonialen Jugendarbeit

8 | Jacob (1940: 100-102) zufolge existierte neben dem ›Bund deutscher Kolonialjugend‹ und dem selbständigen ›Bund deutscher Kolonialpfadfinder‹ (vgl. Schmidt 2006: 84-105) als drittem zentralen Jugendbund das ›Deutsche Kolonial-Jugendkorps‹, das als Jugendorganisation des ›Deutschen Kolonialkriegerbundes‹ agierte. Zudem bestanden kleinere Jugendgruppen einzelner Kolonialvereine. Darüber hinaus gab es die Jugendarbeit der Missionsgesellschaften.

der ›Deutschen Kolonialgesellschaft‹ hinweg täuschen. So wurde die unzureichende Verbreitung des »Jambo« ebenso beklagt wie die fehlende Nachwuchsrekrutierung (vgl. Jambo 1928, H. 7: 195f.; Bertram 1929: 31). Nichtsdestotrotz konnte sich über die Jahre hinweg eine »kleine koloniale Partialkultur« entwickeln (Speitkamp 2006: 74).

In den Schul- und Jugendgruppen wurde koloniales Wissen zum einen in Vorträgen vermittelt. Für die regelmäßigen Treffen der Jugendlichen verlieh die ›Deutsche Kolonialgesellschaft‹ auf Anfrage eigens dafür entworfene Lichtbilderserien mit den dazugehörigen Texten, die dann beispielsweise von einem Gruppenmitglied vorgetragen werden konnten. Mitunter kamen auch ehemalige ›kolonialdeutsche‹ Personen hinzu, um von ihren Erfahrungen in den Kolonien zu berichten. Zum anderen fand Wissenstransfer auf den bereits erwähnten Kolonialabenden im Rahmen der von Schulchören und Jugendgruppen dargebotenen Lieder, Gedichte oder Theaterstücke statt. Exemplarisch wird dies an dem Theaterstück »Unvergessene, ferne Heimat!« aufgezeigt.

3. Die Generierung ›weißen‹ kolonialen Wissens in »Unvergessene, ferne Heimat!«

Heinz Lewarks Theaterstück »Unvergessene, ferne Heimat!«, das als Entwicklungs- oder Erziehungsdrama gelesen werden kann (vgl. Djomo 2002: 46f.), wurde für einfache Bühnenverhältnisse konzipiert und besteht aus drei Aufzügen. Das Geschehen findet in Deutschland statt, konkrete Orte der Handlung sind die Wohnung von Familie Neuland und eine Waldgegend. Sowohl Titel als auch Personennamen verweisen unmittelbar auf den kolonialen Kontext. Während die Kolonien als ferne, aber »unvergessene Heimat« präsentiert werden, deutet der Nachname der ›kolonialdeutschen‹ Familie Neuland, die sich aus dem Büroangestellten Hans, seiner Ehefrau Marie und ihren beiden Kindern Grete und Fritz zusammensetzt, auf die oft verwendete Bezeichnung der Überseegebiete als ›Neu-Deutschland‹ hin. Freundschaftliche Verbindungen zur Familie haben der ehemalige Nachbar Max Kämpfer, dessen Name Assoziationen zu Krieg und Militär nahe legt, sowie Kurt Müller, ein Schul- und Wandergefährte von Fritz. Einen Gegensatz zu Familie Neuland bildet das Berliner Ehepaar Bumke mit Wilhelm Bumke als Hauswirt und Lebensmittelhändler, seiner Ehefrau und dem Sohn August als Fritzens zweitem Schulgefährten.[9] Schließ-

9 | Auffällig ist aus Geschlechterperspektive, dass für alle Personen bis auf die beiden Ehefrauen Altersangaben angegeben werden.

lich spielen ein Zwergkönig, zwei Zwerge, eine Kokospalme, ein Kaktus, ein Leopard und eine ›schwarze‹ Person eine Rolle (vgl. Lewark 1926: 2).

Inhalt des Bühnenstücks sind Konflikte, die aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Kolonien und auf ›schwarze‹ Personen resultieren. Sie werden ausschließlich zwischen den ›weißen‹ Erwachsenen und Jugendlichen der beiden oppositionellen Familien ausgetragen. In ihren Sichtweisen und Handlungen als Ausdruck ihrer (kulturellen) Identitäten spiegeln sich die wechselseitigen Durchdringungen des ›Nationalen/Kolonialen‹, ›Eigenen/Fremden‹, ›Männlichen/Weiblichen‹ wider. Diese gesellschaftlich produzierten und relational aufeinander bezogenen Kategorien sind als solche verhandelbar, aber stets in bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden. Kulturelle Identität verstehe ich in Anlehnung an Stuart Hall als etwas Prozessuales:

»Sie hat ihre Geschichten – und Geschichten haben ihre realen, materiellen und symbolischen Effekte. Die Vergangenheit spricht weiterhin zu uns. [...] Sie wird immer durch Erinnerung, Phantasie, Erzählungen und Mythen konstruiert. Kulturelle Identitäten sind die instabilen Identifikationspunkte oder Nahtstellen, die innerhalb der Diskurse über Geschichte und Kultur gebildet werden. Kein Wesen, sondern eine *Positionierung*.« (Hall 1994: 30, Herv. i. Org.)

Diese identitären Positionierungen erfolgen durch Selbst- und Fremdzuschreibungen, die ich in dem Bühnestück entlang von Rassifizierungsprozessen und Geschlechter-, vor allem Männlichkeitskonzeptionen analysiere. Sie basieren auf den ›weißen‹ Phantasien des Autors und sind Teil kolonialer Wissensproduktion für Jugendliche in der Weimarer Republik.

3.1 ›Alte Heimat‹ aus ferner, metropolitaner Perspektive

Die Einführung in die Familiengeschichte der Neulands, die in der ersten Szene stattfindet, bildet den Hintergrund für die Konflikte der beiden Familien. Frau Neuland beklagt die engen Wohnverhältnisse in Deutschland, die sie ihrem »frischen Jungen« am liebsten gar nicht zumuten möchte und sehnt sich nach dem »alten Heim« (Lewark 1926: 3). Damit verweist sie auf den ›Verlust‹ ihrer Farm in der Kolonie Deutsch-Ostafrika, die zunächst ihr Mann und dann sie mit ihm gemeinsam im Verlauf von 20 Jahren zu einem »blühenden Besitztum« gemacht hätten (ebd.: 4). Tochter Grete reagiert mit einer Unrechtsbekundung und befiehlt eine bessere Zeit herbei. Darin sieht Marie die »hoffnungsfreudige Jugend«, während bei ihr selbst das »bittere[.] Leid« der Vergangenheit vordergründig sei und sie sich fragt, »ob unsere treuen Schwarzen unserer [...] noch gedenken?«

(ebd.). Sie fährt fort, dass sie in ihrer »friedlichen Arbeit« durch den Ausbruch des Ersten Weltkrieges überrascht worden und ihr Mann wie auch Max Kämpfer umgehend dem »Schutztruppenkommando« beigetreten seien (ebd.). Allerdings hätte auch die »brave Schutztruppe« nicht verhindern können, dass sie unter britische Herrschaft gerieten und, »als alles verloren war«, schließlich nach Deutschland abgeschoben worden seien (ebd.: 4f.). Am Ende des Gesprächs beklagt sie das geringe Gehalt ihres Mannes und seinen schweren Stand, sich in Deutschland »wieder hineinzufinden« (ebd.: 5).

Bereits in dieser Eingangsszene finden einerseits geschlechtsspezifische Positionierungen der Personen statt: Indem Frau Neuland die Leistungen ihres Mannes hervorhebt und seine problematische Lage benennt, bleiben Informationen zu ihrer eigenen Person im Verborgenen – mit Ausnahme der Tatsache, dass sie sich als sorgsame, liebevolle Mutter und Ehefrau präsentiert. Andererseits treten wichtige Aspekte der kolonialrevisionistischen Wissens- und Erinnerungsproduktion der 1920er Jahre zu Tage: die Betonung der erbrachten deutschen ›Leistungen‹ in Übersee in Form von ›Zivilisierung‹ der lokalen Bevölkerung und ›Kultivierung‹ des Landes sowie der als ungerechtfertigt empfundene ›Verlust‹ der deutschen Kolonien; darüber hinaus der Stolz auf die so genannte ›Schutztruppe‹ in Deutsch-Ostafrika, um deren Kommandeur Paul von Lettow-Vorbeck der Mythos der Unbesiegbarkeit kreiert wurde (vgl. Zeller 2002: 229-232; Maß 2006: 34-39).

Vor dem Hintergrund einer Prügelei der beiden Jungen Fritz und August, auf die ich noch näher eingehe, werden schließlich die oppositionellen Sichtweisen der Erwachsenen aus beiden Familien auf die Kolonien vermittelt. Herr Bumke, der zwar körperliche Auseinandersetzungen zwischen Jungen für selbstverständlich hält, ist über den Anlass – nämlich »wejen die ollen Kollenien in Afrika« (Lewark 1926: 7) – wenig erfreut. Empört weist ihn Frau Neuland darauf hin, dass »Tausende von fleißigen Menschen« sich dort eine Lebensgrundlage schufen, was er als »Gegner aller Kolonien« schlichtweg nicht verstehen könne (ebd.: 9). Sein dann folgender, amüsant erscheinender Vergleich mit seiner Berliner Laubenkolonie lässt Frau Neuland eher verzweifeln, ermöglicht ihr aber zugleich, diese mit ihrer deutsch-ostafrikanischen Pflanzung als »großes, großes Rittergut, mit weiten Feldern und Wald und Steppen« zu kontrastieren, auf dem »Hunderte von Schwarzen« für sie gearbeitet hätten (ebd.: 10). Sein Unverständnis für ihre Haltung ›schwarzen‹ Menschen gegenüber wird von Frau Bumke noch übertroffen: »Sie hätten lieba bei Ihre Neja bleiben sollen! Denken Sie etwa, wir haben uns jefreut, als det Wohnungsamt Sie hier rinbrachte [...]?« (ebd.: 11). Die ›positiven‹ Bezugnahmen auf das koloniale Leben und auf ›schwarze‹ Menschen, die bei Frau Bumke Abneigung

und Befremdlichkeit auslösen, machen Frau Neuland im Hinblick auf ihre identitäre Verortung offensichtlich verdächtig. So lässt diese Abwehrhaltung einerseits die Isoliertheit der ›Kolonialdeutschen‹ im ›nationalen Kollektiv‹ der Weimarer Republik und damit den ›doppelten Verlust‹ von ›Heimat‹ vermuten, andererseits die wirtschaftliche Notlage vieler ehemaliger KolonistInnen (vgl. auch Speitkamp 2005: 159). Zugleich deuten diese Konfliktlinien auch auf die Umkämpftheit von Identitäten innerhalb des ›weißen Kollektivs‹ hin. Diese nimmt in den Auseinandersetzungen der beiden Söhne, in denen das Theaterstück seinen dramatischen Höhepunkt erreicht, eine zentrale Stellung ein.

3.2 Konzeptionen kolonialer (jugendlicher) Männlichkeiten

Protagonisten des Stückes, das der Autor explizit an die ›deutsche Jugend‹ richtet, sind die beiden jugendlichen Kontrahenten Fritz Neuland und August Bumke. Während Fritz einen selbständigen und respektierten Jungen repräsentiert, ist August von seiner Mutter überbehütet und in der Schulklasse als »dummer August« (ebd.: 13) abgestempelt. Die Konstitution ihrer kolonialen jugendlichen Männlichkeiten ist an stereotype Sichtweisen auf ›schwarze‹ Personen gebunden.

Die erste Begegnung der beiden Söhne beginnt mit einem verbalen und zugleich körperlichen Streit. Nach einer Erdkundeschulstunde zu Afrika, in der Fritz über die »alte Farm« sowie »Land und Leute« berichten durfte (Lewark 1926: 6), konfrontiert August Fritz mit der Frage, ob »[...] einer der in Afrika geboren ist, eigentlich ein halber Neger sei ...« (ebd.: 7). Fritz verteidigt sich umgehend mit einer Ohrfeige, die Situation geht in eine Prügelei über, aus der August als heulender Verlierer hervorgeht. Im späteren Gespräch mahnt die Mutter Fritz zur Vernunft. Der entgegnet jedoch mit Entrüstung, dass er sich solche Aussagen nicht gefallen lassen kann, und bezeichnet August als »Kaffer« (ebd.).[10] Der Gebrauch dieser rassifizierenden Termini veranschaulicht neben den gegenseitigen Diffamierungsabsichten die Instabilität, Fragmentierung und Prozessualität von Identitäten, was von Fritz allerdings als persönliche Bedrohung wahrgenommen wird. Seine körperliche Abwehr kann zum einen als individuell

10 | In Kolonialdebatten des Kaiserreichs zur Aufrechterhaltung ›weißer deutscher Kultur‹ in den Überseegebieten sollte mit dem Begriff des ›Verkafferns‹ der »[...] drohende Verlust einer Weißen Identität markiert werden. Dieser Verlust drückte sich in den Augen der Kritiker/innen sowohl in einer ›kulturell verwahrlosten‹ Lebensführung als auch in sexuellen Beziehungen der Kolonisten mit afrikanischen Frauen aus« (Walgenbach 2005a: 193).

erfolgreiche Bestätigung der idealtypischen Konzeption des Kolonialjungen gelesen werden, die eine verlässliche körperliche Konstitution impliziert. Zum anderen weist Fritz damit jedweden potentiellen Transformationsprozess hin zum kulturell ›Anderen‹ oder ›Fremden‹ von sich und knüpft das, was als ›Deutschsein‹ gedacht werden kann, unhinterfragbar an ›Weißsein‹ – verstanden als »[...] gesellschaftlich akzeptierte Zugehörigkeit zu einem privilegierten Kollektiv, welches sich auf der Basis biologistischer bzw. ›rassischer‹ Kriterien gründet« (Walgenbach 2005c: 378). Dass sich ›Weißsein‹ jedoch mitunter über einen kulturellen Identifikationsprozess herstellen musste, zeigt eine Unterredung zwischen Fritz und seinem Vater:

»Aber wenn Du einmal mit Schwarzen umgehen willst, musst Du vor allem lernen, Dich zu beherrschen! [...] Ja, mein Junge. Selbstzucht zu üben, ist schwer. [...] Versuche einmal, bei Deinem jungen Gegner August die böse Gesinnung durch Freundlichkeit und Selbstbeherrschung zu überwinden, dann bist Du ein Junge, wie ich ihn mir wünsche!« (Lewark 1926: 13)

Diese Hinweise des Vaters entlarven, dass Selbstdisziplinierung der Aufrechterhaltung einer rassifizierten Ordnung dienen soll, um sowohl kulturelle Grenzüberschreitungen zu verhindern als auch die eigene Machtposition gegenüber ›schwarzen‹ Menschen abzusichern. An diesem für die Rolle eines zukünftigen Kolonisten erforderlichen kulturellen Wertekanon, der ihm bis dato noch fehlt, orientiert sich Fritz in den folgenden Szenen prompt. Er lässt August an einer Wanderung, die er und Kurt für die an der Schule neu gegründete koloniale Jugendgruppe austesten, teilnehmen und tritt bei Streitigkeiten sogar als Schlichter zwischen August und Kurt auf (vgl. ebd.: 16). Währenddessen bleiben Sichtweisen auf ›schwarze‹ Menschen dominant. August weist ›schwarzen‹ Personen die stereotypen Attribute »faul« und »diebisch« zu (ebd.), Fritz hingegen bedient sich der Figur des ›treuen Gehilfen‹, die zur Legitimierung deutscher Kolonialforderungen in der Weimarer Republik konsequent beansprucht wurde:

»Begreifst du wirklich nicht, August, welch ein Verlust es für unser Vaterland war, als man ihm die Kolonien nahm? – Und wie kannst du über die Schwarzen in Deutsch-Ostafrika nur so verächtlich reden! (eifrig) Als Askari, als Träger, als Anbauer von Verpflegung für unsere Kampftruppe, in jeder Hinsicht haben sie im Kriege ihre Pflicht getan. Hätten die Neger nicht so treu zu uns gehalten, unsre brave Schutztruppe hätte niemals so lange die Kolonie behaupten und unbesiegt bis zum Waffenstillstande aushalten können.« (Ebd.)

Neben die bereits von Frau Neuland skizzierte Idyllisierung des kolonialen Arbeitsalltages ›weißer‹ und ›schwarzer‹ Menschen tritt hier der Mythos

der unbesiegten deutschen Armee und des vereinten Kampfes ›weißer‹ und ›schwarzer‹ Soldaten (vgl. auch Maß 2006: 322). August bringt den Aussagen über ›treue Schwarze‹ zunächst nur Hohn entgegen, setzt sich schließlich von den anderen beiden Jungen ab und schläft im Wald erschöpft ein. Dort treten als Waldbewohner Zwerge auf, von denen einer in die Runde fragt: »Was haben ihm die schwarzen Menschen getan? Glaubt er, daß seine helle Hautfarbe ihn besser macht? Von meinem Freunde, dem Waldkönig im fernen Afrika weiß ich, daß mancher Neger ein besseres Herz unter seiner schwarzen Haut hat, als dieser Junge es ahnt. Er soll es büßen!« (Lewark 1926: 19). Als Strafe für sein Verhalten versetzen ihn die Zwerge im Traum nach Afrika, wodurch August einen Sinneswandel vollzieht. Durch einen Leoparden bedroht und zwischen Kaktus und Kokospalme keinen Schutz findend, bittet August schließlich den nahenden ›schwarzen‹ Menschen um Hilfe, der den Leoparden dann in die Flucht schlägt. Durch die im Traum erfahrene Hilfeleistung ändert August seine Meinung über Afrika. Er leiht sich sogleich von Fritz Kolonialbücher aus, tritt in die koloniale Jugendgruppe ein und »[...] schwärmt zu Herrn und Frau Bumkes Entsetzen nur noch von Safari, Großwildjagd und Pflanzerleben in Afrika« (ebd.: 25). Hervorzuheben ist, dass in der Wald-Szene eine ›weiße‹ Position erneut an einen kulturellen Kodex gebunden wird, indem Hautfarbe und Verhalten miteinander in Beziehung gesetzt werden. Nach diesem Entwicklungsprozess von Lehre, Bewährung und Reife (vgl. Djomo 2002: 47) kann sich August, der schließlich auch seine Eltern bekehrt (vgl. Lewark 1926: 31), nun ebenfalls als Kolonialjunge präsentieren und eine Vorbildfunktion für die zuschauenden Jugendlichen einnehmen, die mit dem Versprechen von Abenteuer und Exotik für koloniales Engagement mobilisiert werden sollen. Schließlich wird nochmals auf die Jugend verwiesen, die »alles in rosigem Lichte schimmern« sieht (Lewark 1926: 25) und damit für eine koloniale Zukunft bereit zu sein scheint.

3.3 Zurück in die ›alte Heimat‹: familiäre und generationale Zukunftsvisionen

Mit einer konkreten Zukunftsvision findet das Theaterstück im dritten und letzten Akt ein ›koloniales happy end‹ für Familie Neuland. Zu Beginn wird erneut die familiäre Notsituation in der Weimarer Republik thematisiert. Die vergeblichen Bemühungen des Vaters um eine neue Anstellung, die er auf seine kolonialen Erfahrungen zurückführt, kommentiert er mit den Worten: »Für so einen abgehalfterten Kolonisten ist scheinbar kein Platz in Deutschland« (ebd.: 26). Sein Scheitern in der Funktion des Familienernährers beklagt er gegenüber seiner Tochter und weist im gleichen Atemzug auf seine männlichen Potentiale hin:

»Du hast gut reden, Kind. Du tust Deine Pflicht – und was sollten wir ohne Deine Beihilfe anfangen? (lacht bitter) Aber ich – ein kräftiger Mann, und unfähig, zu Eurem Unterhalt beizutragen! – Ich bin hier auch nicht recht am Platze. Mir fehlt der freiere Wirkungskreis; da könnte ich zeigen, was ich leisten kann! Zum Büromenschen tauge ich nun einmal nicht.« (Ebd.)

Offensichtlich haben die Kolonialerfahrungen der Familie zu Verschiebungen in den Sichtweisen auf ›Heimat‹ und damit auf ›Vertrautes‹ und ›Fremdes‹ geführt. Deutschland hat seine Relevanz als Lebensmittelpunkt verloren, die Familie nimmt sich dort als nicht zugehörig, als ›fremd‹ wahr. Ihre ›inlands-deutsche‹ Identität als vormals ›vertraute‹ ist durch eine ›kolonial-deutsche‹ Identität erweitert bzw. überlagert worden, in der nun die körperlichen Anstrengungen für die Bewirtschaftung von Land im Vordergrund stehen. Es ist zu vermuten, dass der fehlende »Wirkungskreis« auch ›schwarze‹ Menschen einschließt, die es im Auftrag ›deutscher Kulturmission‹ anzuleiten und zu ›erziehen‹ gilt. ›Deutschtum‹ bleibt in der kolonialen Identität von Hans Neuland zwar als Bezugsgröße bestehen, das sich aber gerade nur in der ›alten Heimat‹ bzw. auf kolonialem Territorium entfalten kann. Eine Debatte über die besonderen identitären Prägungen von Kolonialdeutschen fand auch in Kolonialzeitschriften statt. Sie wurden als »[...] Menschenklasse, die in viel höherem Grade mit Originalen durchsetzt war als in der Heimat« bezeichnet (Zache 1920: 128).

Für Familie Neuland eröffnet sich mit der Ankunft des ehemaligen Nachbarn Max Kämpfer eine neue Zukunftsperspektive. Er übermittelt die Nachricht, dass Deutsche wieder nach Ost-Afrika einreisen dürfen und hält schließlich um die Hand von Tochter Grete an: »Vereint wollen wir dann hinaus in die alte Heimat und uns dort zusammen ein neues Leben zimmern!« (Lewark 1926: 28). Die Freude aller ist groß, besonders die des Vaters, der frohgemut verkündet: »Und hinaus soll's wieder gehen nach Afrika! Wir zwei Familien wollen zurück in jenes Land, an dem wir mit jeder Faser unseres Herzens hängen. – Wieder arbeiten dürfen und dem Deutschtum dienen! Welch' schöne Aufgabe für einen alten Pflanzer!« (ebd.: 30).

In dieser Szene wird die propagandistische Absicht des Stückes schließlich pointiert zusammengefasst: Zur Entfaltung des ›Deutschtums‹ steht das ehemalige Kolonialgebiet für die Angehörigen der alten und vor allem auch jungen Generation bereit, die sich dort als Ehepaar oder Familienmitglieder in den Dienst der ›deutschen Nation‹ stellen können. Zudem spiegelt sich darin die im Kaiserreich begonnene und u.a. vom ›Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft‹ organisierte koloniale ›Familienpolitik‹ wider, die auf konservativen und komplementären Geschlechterverhältnissen basierte (vgl. Walgenbach 2005b: 59-62). An der Seite eines

jedes ›weißen‹ deutschen Kolonisten sollte eine ›weiße‹ »kulturelle, wirtschaftliche und politische Partnerin« agieren (Wildenthal 2003: 206), um dadurch die ›eigene Kultur‹ vor einer Transformation durch die ›fremde Kultur‹ zu schützen. Auf das Pflichtbewusstsein von Tochter Grete wurde an anderer Stelle des Stückes mehrfach verwiesen, so dass sie sich bereits als fähig erwiesen hat, ihren Auftrag als zukünftige Ehefrau in der Kolonie zu erfüllen.

Demgegenüber scheint die Identität von Fritz, der zunächst seine Schulzeit in Deutschland beenden soll, noch nicht ausreichend gefestigt zu sein, um schon als Jugendlicher in Übersee als ›deutscher Kulturträger‹ fungieren zu können.[11] Das Stück endet damit, dass die beiden erwachsenen Männer ganz in der ›Tradition‹ der alten ›Kolonialpioniere‹ die Aufgabe übernehmen, als ›Entdecker‹ und ›Eroberer‹ die Lage zu sondieren, um den restlichen Familienmitgliedern und vor allem der Jugend ihren zukünftigen Weg zu ebnen.

4. Fazit

Mit der Inszenierung von Bühnenstücken als integralem Bestandteil kolonialer Jugendarbeit intendierte die Weimarer Kolonialbewegung, Jugendliche für ihre Ziele zu begeistern. Sie sollten von der propagierten Notwendigkeit deutschen Kolonialbesitzes überzeugt und zugleich auf ihre Zukunft als potentielle Kolonialmänner und -frauen vorbereitet werden.

Dementsprechend wird in »Unvergessene, ferne Heimat!« ein ›weißes‹ koloniales Wissen generiert, das die ›alte Heimat‹ – das Leben von Siedlerfamilien und die Kampfhandlungen von Soldaten in den Kolonien – romantisiert und heroisiert. Während Familie Neuland die Rolle der ›Kultivierung‹ und ›Zivilisierung‹ des kolonialen Territoriums und seiner BewohnerInnen zufällt, wird den erwähnten Soldaten die Aufgabe der militärischen ›Verteidigung‹ zugewiesen. Die Kämpfe in der Kolonie Deutsch-Ostafrika während des Ersten Weltkrieges werden euphemistisch als Kooperationsauftrag zwischen ›weißen‹ und ›schwarzen‹ Soldaten präsentiert und in diesem Zusammenhang Leiderfahrungen nur in Bezug auf ›kolonialdeutsche‹, nicht aber ›kolonisierte‹ Personen thematisiert. So

11 | Diese Argumentation ist interessant, da in Kolonialkreisen eine Debatte über die Erziehung und Ausbildung in Übersee lebender ›kolonialdeutscher‹ Jugendlicher geführt wurde. Diese beschäftigte sich mit der Frage, wie ihnen vor dem Hintergrund der neuen Lebensumstände auf nunmehr französischem und britischen Territorium am besten ›deutsche Kultur‹ vermittelt werden könne.

geht mit der Harmonisierung kolonialer Herrschaftsverhältnisse zugleich eine Dethematisierung von Gewalterfahrungen ›kolonisierter‹ Menschen einher.

Diese Repräsentationen kolonialer erwachsener Männlichkeiten werden um jugendliche Konzeptionen erweitert. Körperliche Stärke und eine für die Herstellung von ›Weißsein‹ erforderliche Selbstdisziplinierung gelten als Voraussetzungen für ein späteres Leben in den Kolonien. Während Fritz diese Bedingungen im Laufe des Stückes erfolgreich bestätigt, ist in der Figur des August ein grundsätzlicher Wandlungsprozess angelegt. Er entwickelt sich vom ›dummen August‹ zum Vorbild des engagierten, wissbegierigen Kolonialjungen und untermauert mit seinem Eintritt in die neu gegründete koloniale Jugendgruppe die Attraktivität des ›Kolonialen‹. Wenngleich in dem Stück eine männlich-›kolonialdeutsche‹ Identität als idealtypische repräsentiert wird, so ist diese doch auf ihr Pendant kolonialer Weiblichkeit angewiesen. Frau Neuland als erfahrene wie auch Grete als zukünftige Pflanzerfrau repräsentieren das Idealbild der Ehefrau, die an der Seite ihres Mannes ›deutsche Kultur‹ etablieren und rassifizierende Grenzziehungen garantieren soll.

Zur Vergewisserung ihrer eigenen Identitäten bedienen sich die ›weißen‹ Personen *unabhängig* von kolonialen Erfahrungen stereotyper Sichtweisen auf ›schwarze‹ Menschen, die in dem Stück als Handelnde ohnehin nicht vorgesehen sind. Dabei bleibt die gesellschaftliche Hierarchisierung zugunsten der ›weißen‹ Personen, die ›schwarzen‹ Personen die Rolle von ›treuen Dienern‹ und ›willigen Helfern‹ zuweisen, unangetastet. Daneben sind in den Konfliktsituationen zwischen Angehörigen der oppositionellen Familien die ›kolonialdeutschen‹ Neulands gefordert, den ›Beweis‹ zu erbringen, dass sie weiterhin dem ›weißen Kollektiv‹ zugerechnet werden können. Diese Aushandlungsprozesse finden ihre Lösung in dem pro-kolonialen Perspektivenwechsel von Familie Bumke. Somit folgt der Verlauf dieser fiktionalen Geschichte als einem Beispiel kolonialer Wissensvermittlung an Jugendliche nicht zuletzt folgendem Leitspruch der Kolonialbewegung: ›Vergesst nicht unsere Kolonien!‹

Literatur

Quellen

Anonym (1930): Der Aufbau der kolonialen Jugendbewegung, in: Mitteilungen der Deutschen Kolonialgesellschaft, Nr. 1, o.S.

Bertram, Wilhelm (1929): Nachwuchs für die Kolonialbewegung! In: Übersee- und Kolonialzeitung, Nr. 2, S. 31.

Jacob, Ernst Gerhard ([1934] 1940): Deutsche Kolonialkunde, Dresden: L. Ehlermann Verlagsbuchhandlung.

Jambo. Abenteuer, Unterhaltung und Wissen aus Kolonien und Übersee (1926) 3, H. 3; H. 11; H. 12.

Jambo. Abenteuer, Unterhaltung und Wissen aus Kolonien und Übersee (1928) 5, H. 7 u. H. 8.

Kolonialkriegerdank e.V. (Hg.) (1926): Koloniales Hand- und Adreßbuch 1926-27, Berlin: Verlag Kolonialkriegerdank e.V.

Lewark, Heinz (1926): Unvergessene, ferne Heimat! Ein koloniales Spiel in 3 Aufzügen für die deutsche Jugend. Leipzig: F.M. Hörhold.

Referat von Frau Rehnisch über »Jugendgruppen des Frauenbundes«, gehalten am 14. Juni 1930 auf der 23. Hauptversammlung des Frauenbundes während der Kolonialtagung in Aachen, in: Mitteilungen des Frauenbundes der Deutschen Kolonialgesellschaft (1930), Nr. 8, S. 89-90.

Waibel, Leo (1920): Der koloniale Gedanke und die deutsche Jugend, in: Deutsche Kolonialzeitung, Nr. 8, S. 93-94.

Zache, Hans (1920): Der Kolonialdeutsche ist eine besondere Art Mensch, in: Deutsche Kolonialzeitung, Nr. 11, S. 128.

Forschungsliteratur

Djomo, Esaie (2002): Die Afrika-Dramen der Weimarer Republik zwischen Erinnern und Mahnen. Anmerkungen zu Heinz Lewarks ›Unvergessene, ferne Heimat!‹ und Paul Kedings ›Deutsch-Südwest‹, in: Becker, Sabina/Faul, Eckhard/Marx, Reiner (Hg.): Jahrbuch zur Kultur und Literatur der Weimarer Republik, Bd. 7, München: edition text+kritik, S. 45-67.

Eggers, Maureen Maisha (2005): Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland, in: Eggers u.a., S. 56-72.

Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weißseinsforschung in Deutschland, Münster: Unrast.

Esche, Jan (1989): Koloniales Anspruchdenken in Deutschland im Ersten Weltkrieg, während der Versailler Friedensverhandlungen und in der Weimarer Republik (1914 bis 1933), Hamburg: Diss.

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität, Ausgewählte Schriften 2, Hamburg: Argument.

Heyn, Susanne (2005): Der kolonialkritische Diskurs der Weimarer Friedensbewegung zwischen Antikolonialismus und Kulturmission, in: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien 5, Nr. 9, S. 37-65.

Hildebrand, Klaus (1969): Vom Reich zum Weltreich. Hitler, NSDAP und koloniale Frage 1919-1945, München: W. Fink.

Hinnenberg, Wolfgang (1973): Die deutschen Bestrebungen zur wirtschaftlichen Durchdringung Tanganyikas 1925 bis 1933. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Kolonialpolitik in der Weimarer Republik, Hamburg: Diss.

Historische Jugendforschung. Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung (2006), NF 2/2005, Schwalbach i.Ts: Wochenschau-Verlag.

Kundrus, Birthe (Hg.) (2003): Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Laak, Dirk van (2003): »Ist je ein Reich, das es nicht gab, so gut verwaltet worden?« Der imaginäre Ausbau der imperialen Infrastruktur in Deutschland nach 1918, in: Kundrus, S. 71-90.

Maß, Sandra (2006): Weiße Helden, schwarze Krieger. Zur Geschichte kolonialer Männlichkeit in Deutschland 1918-1964, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Nöhre, Joachim (1998): Das Selbstverständnis der Weimarer Kolonialbewegung im Spiegel ihrer Zeitschriftenliteratur, Münster: LIT.

Rogowski, Christian (2003): »Heraus mit unseren Kolonien!« Der Kolonialrevisionismus der Weimarer Republik und die »Hamburger Kolonialwoche« von 1926, in: Kundrus, S. 243-262.

Schmidt, Oliver (2006): Die Kolonialpfadfinder – ein Jugendbund zwischen Propaganda und Selbstbestimmung, in: Historische Jugendforschung, S. 84-105.

Schmokel, Wolfe W. (1964): Dream of Empire. German Colonialism, 1919-1945, New Haven/London: Yale University Press.

Speitkamp, Winfried (2005): Deutsche Kolonialgeschichte, Stuttgart: Reclam.

Speitkamp, Winfried (2006): Die Jugendarbeit der deutschen Kolonialbewegung in der Zwischenkriegszeit, in: Historische Jugendforschung, S. 69-83.

Wachendorfer, Ursula (2004): Weiß-Sein in Deutschland, in: AntiDiskriminierungsBüro Köln/cyberNomads (Hg.): TheBlackBook. Deutsch-

lands Häutungen, Frankfurt a.M./London: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 116-129.

Walgenbach, Katharina (2005a): »Die Weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur«: Koloniale Diskurse über Geschlecht, »Rasse« und Klasse im Kaiserreich, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Walgenbach, Katharina (2005b): Emanzipation als koloniale Fiktion: Zur sozialen Position Weißer Frauen in den deutschen Kolonien, in: L'Homme. Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft 16, H. 2, S. 47-67.

Walgenbach, Katharina (2005c): ›Weißsein‹ und ›Deutschsein‹ – Historische Interdependenzen, in: Eggers u.a., S. 377-393.

Wildenthal, Lora (2001): German women for empire, 1884-1945, Durham/London: Duke University Press.

Wildenthal, Lora (2003): Rasse und Kultur. Koloniale Frauenorganisationen in der deutschen Kolonialbewegung des Kaiserreichs, in: Kundrus, S. 202-219.

Zeller, Joachim (2000): Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewusstsein. Eine Untersuchung der kolonialdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Zeller, Joachim (2002): Das Ende der deutschen Kolonialgeschichte – Der Einzug Lettow-Vorbecks und seiner »Heldenschar« in Berlin, in: Heyden, Ulrich van der/Zeller, Joachim (Hg.): Kolonialmetropole Berlin. Eine Spurensuche, Berlin: Berlin Edition, S. 229-232.

Autorinnen- und Autorenverzeichnis

Gabriele Dietze, Prof. Dr., studierte Germanistik, Philosophie und Amerikanistik in Frankfurt a.M. und Berlin. Habilitation zur Konkurrenz von amerikanischen Race und Gender Emanzipationsdiskursen. Forschungsfelder: feministische Theorie, Migration und Rassismus und media studies. Gastprofessuren in Chicago, Berlin, Graz. Derzeit tätig an der Alpen Adria Universität Klagenfurt und Fellow im Berlin Institute for Cultural Inquiry (ICI).

Klaus Dittrich studierte Geschichtswissenschaft in Leipzig, Krakau und Lyon. In seiner Masterarbeit untersuchte er die Einbindung des Wirtschaftsbürgertums von Lyon in transnationale Netzwerke im 19. Jahrhundert. Seit Oktober 2006 ist er Doktorand an der südenglischen University of Portsmouth. Sein Dissertationsprojekt behandelt das Thema »Bildungspolitik auf Weltausstellungen von 1867 bis 1904«.

Wolfgang Gippert, Dr. paed., Studium der Erziehungswissenschaften in Köln; Dissertation zum Thema »Kindheit und Jugend in Danzig 1920 bis 1945. Identitätsbildung im sozialistischen und im konservativen Milieu«. Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Biographie- und Genderforschung.

Petra Götte, Dr. paed., Studium der Erziehungswissenschaften in Köln; Dissertation zum Thema »Jugendstrafvollzug im ›Dritten Reich‹«. Wissenschaftliche Assistentin im Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Geschichte von Jugend und Jugendkriminalität, Auswanderung von Deutschland in die USA, Fotografieanalyse.

Julia Hauser, M.A., Studium der Mittleren und Neueren Geschichte, Anglistik und Kunstgeschichte an den Universitäten Bonn und Göttingen. Magisterarbeit über »Dressing native als Praktik Auftragsreisender außerhalb Europas: Das Beispiel Johann Ludwig Burckhardts (1784-1817)«. Seit 2007 Promotion über die Erziehungsarbeit Kaiserswerther Diakonissen im Osmanischen Reich (1851-1918) im DFG-Graduiertenkolleg Generationengeschichte, Göttingen. Forschungsinteressen: Geschichte interkultureller Begegnungen (Mission, wissenschaftliche Reise), Geschlechtergeschichte, Geschichte der Frömmigkeit, Historische Bildungsforschung.

Susanne Heyn, M.A., Studium der Geschichte und Englischen Literatur- und Kulturwissenschaft an der Universität Hannover und der University of Bristol. Seit Januar 2006 wissenschaftliche Koordinatorin der Interdisziplinären Arbeitsgruppe Frauen- und Geschlechterforschung (IAG FG) an der Universität Kassel. Promoviert zur Zeit im Fach Geschichte zum Thema »Jugend in der Weimarer Republik im Spannungsfeld von Kolonialrevisionismus und Kolonialkritik«. Forschungsschwerpunkte: Geschlechtergeschichte des Kaiserreichs und der Weimarer Republik, Deutscher Kolonialismus, Geschichte von Rassismen, Historische Jugendbewegung.

Juliane Jacobi, studierte Evangelische Theologie, Erziehungswissenschaften und Sozialwissenschaft an den Universitäten Bochum und Göttingen und promovierte in Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Sie lehrte als Professorin an den Universitäten Bielefeld und als Visiting Professor an der Central European University Budapest in den Fächern Historische Pädagogik, Historische Sozialisationsforschung und Frauen- und Geschlechterforschung. Seit 1995 ist sie an der Universität Potsdam tätig.

Anke J. Kattner, M. A., M. St. (oxon.) studierte Neuere und Neueste Geschichte, Mittelalterliche Geschichte und Interkulturelle Kommunikation in München und Oxford. Magisterarbeit zum Thema »England und die französischen Emigranten, 1789-1800. Die vergessene(n) Geschichte(n) narrativer Selbstverortung in der Fremde«. Seit 2007 Stipendiatin der Gerda-Henkel-Stiftung; Dissertationsprojekt mit dem Arbeitstitel »Interaktion – Beschreibung – Verarbeitung. Gesellschaftsbeschreibungen in den Reiseberichten zur europäischen ›Entdeckung‹ des afrikanischen Binnenlands, 1760-1860«. Forschungsschwerpunkte: britische und europäische Geschichte des 18. und 19. Jahrhunderts, Geschichte Afrikas, Geschichte interkultureller Begegnungen und der Ethnographie sowie postmoderne und postkoloniale Anregungen für die Historiographie.

Elke Kleinau, Studium der Erziehungswissenschaften, Soziologie und Psychologie an der Universität Bielefeld. Promotion 1985 mit einer Arbeit über »Die freie Frau. Soziale Utopien des frühen 19. Jahrhunderts«. Habilitation 1994 mit einer Schrift über »Bildung und Geschlecht. Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum ›Dritten Reich‹«. Vertretungs- und Gastprofessuren in Bielefeld, Graz und Duisburg. Seit 2002 Professorin für Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History an der Universität zu Köln.

Mareike König, Dr. phil., M.A., Studium Geschichte, Germanistik und Politik an den Universitäten Hamburg und Paris. Promotion an der Universität Rostock über »Das Deutschlandbild in Le Monde und Le Figaro 1950-1954«. Fachreferentin für das 19. Jahrhundert und Leiterin der Bibliothek am Deutschen Historischen Institut Paris. Derzeitiger Forschungsschwerpunkt: Deutsche Einwanderer in Paris im 19. Jahrhundert.

Pia Schmid ist Professorin für Historische Erziehungswissenschaft an der Universität Halle. Forschungsschwerpunkte: Geschichte von Erziehung und Bildung, besonders des 18. Jahrhunderts, Geschlechtertheorien und Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit, Pietismusforschung, besonders zur Herrnhuter Brüdergemeine des 18. Jahrhunderts, pädagogische Frauen- und Geschlechterforschung.

Nicole Schröder studierte Anglistik/Amerikanistik, Germanistik und Kunstgeschichte an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, der Duke University, North Carolina, und der University of California, Davis. Examensarbeit zum Thema »Kulturelle Selbstentwürfe in zeitgenössischer indianischer Literatur«. Promotion zum Thema »Spaces and Places in Motion: Spatial Concepts in Contemporary American Literature«. Zur Zeit arbeitet sie im Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Paderborn an ihrer Habilitation über »Konsum und Material Culture« in der amerikanischen Literatur des 19. Jahrhunderts. Forschungsschwerpunkte: Cultural Studies und Populärkultur, Genderstudien, Post-Colonial Studies, die amerikanische Kurzgeschichte sowie zeitgenössische Hollywood-Filme.

Katharina Walgenbach, Dr. päd., MA in Gender and international Development (University of Warwick, GB). Promotion an der Universität Kiel mit der Dissertation: ›Die Weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur‹ – Koloniale Diskurse über Geschlecht, ›Rasse‹ und Klasse im Kaiserreich«. 2004 bis 2005 C-1 Vertretung am Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin. Postdoc an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Kerstin Wolff, Dr. phil., M.A. Historikerin. Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Stiftung Archiv der deutschen Frauenbewegung – Kassel. Hauptverantwortliche Redakteurin der Zeitschrift: Ariadne – Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte. 2002 prämierte Promotion an der Universität Kassel über den Einfluss bürgerlicher Frauen auf die Kommunalpolitik im Deutschen Kaiserreich. Zur Zeit Forschungen zur deutschen Abolitionistin Anna Pappritz. Zahlreiche Publikationen zur Geschichte der Frauenbewegungen in Deutschland.

Kultur- und soziale Praxis

Martina Grimmig
Goldene Tropen
Zur Koproduktion natürlicher Ressourcen und kultureller Differenz in Guayana
Dezember 2008, ca. 320 Seiten,
kart., ca. 34,80 €,
ISBN: 978-3-89942-751-6

Wolfgang Gippert, Petra Götte, Elke Kleinau (Hg.)
Transkulturalität
Gender- und bildungshistorische Perspektiven
November 2008, 300 Seiten,
kart., zahlr. Abb., 28,80 €,
ISBN: 978-3-89942-979-4

Anika Keinz
Polens Andere
Verhandlungen von Geschlecht und Sexualität in Polen nach 1989
Oktober 2008, 276 Seiten,
kart., 28,80 €,
ISBN: 978-3-8376-1011-6

Alexandra Schwell
Europa an der Oder
Die Konstruktion europäischer Sicherheit an der deutsch-polnischen Grenze
September 2008, 352 Seiten,
kart., 32,80 €,
ISBN: 978-3-89942-970-1

Serhat Karakayali
Gespenster der Migration
Zur Genealogie illegaler Einwanderung in der Bundesrepublik Deutschland
August 2008, 296 Seiten,
kart., 28,80 €,
ISBN: 978-3-89942-895-7

Jonathan Everts
Konsum und Multikulturalität im Stadtteil
Eine sozialgeographische Analyse migrantengeführter Lebensmittelgeschäfte
August 2008, 240 Seiten,
kart., 24,80 €,
ISBN: 978-3-89942-866-7

Andrea Lauser, Cordula Weißköppel (Hg.)
Migration und religiöse Dynamik
Ethnologische Religionsforschung im transnationalen Kontext
Juni 2008, 278 Seiten,
kart., 26,80 €,
ISBN: 978-3-89942-940-4

Martin Sökefeld (Hg.)
Aleviten in Deutschland
Identitätsprozesse einer Religionsgemeinschaft in der Diaspora
Mai 2008, 250 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 978-3-89942-822-3

Maren Rößler
Zwischen Amazonas und East River
Indigene Bewegungen und ihre Repräsentation in Peru und bei der UNO
Februar 2008, 386 Seiten,
kart., 36,80 €,
ISBN: 978-3-89942-857-5

Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de

Kultur- und soziale Praxis

Valentin Rauer
Die öffentliche Dimension der Integration
Migrationspolitische Diskurse türkischer Dachverbände in Deutschland

2007, 266 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 978-3-89942-801-8

Alexander Jungmann
Jüdisches Leben in Berlin
Der aktuelle Wandel in einer metropolitanen Diasporagemeinschaft

2007, 594 Seiten,
kart., 41,80 €,
ISBN: 978-3-89942-811-7

Tina Jerman (Hg.)
Kunst verbindet Menschen
Interkulturelle Konzepte für eine Gesellschaft im Wandel

2007, 264 Seiten,
kart., zahlr. Abb., 23,80 €,
ISBN: 978-3-89942-862-9

Christian Berndt,
Robert Pütz (Hg.)
Kulturelle Geographien
Zur Beschäftigung mit Raum und Ort nach dem Cultural Turn

2007, 384 Seiten,
kart., 29,80 €,
ISBN: 978-3-89942-724-0

Birgit Glorius
Transnationale Perspektiven
Eine Studie zur Migration zwischen Polen und Deutschland

2007, 340 Seiten,
kart., 29,80 €,
ISBN: 978-3-89942-745-5

Antje Gunsenheimer (Hg.)
Grenzen. Differenzen. Übergänge.
Spannungsfelder inter- und transkultureller Kommunikation

2007, 308 Seiten,
kart., 29,80 €,
ISBN: 978-3-89942-794-3

Constanze Pfeiffer
Die Erfolgskontrolle der Entwicklungszusammenarbeit und ihre Realitäten
Eine organisationssoziologische Studie zu Frauenrechtsprojekten in Afrika

2007, 230 Seiten,
kart., 27,80 €,
ISBN: 978-3-89942-771-4

Karsten Kumoll
Kultur, Geschichte und die Indigenisierung der Moderne
Eine Analyse des Gesamtwerks von Marshall Sahlins

2007, 432 Seiten,
kart., 35,80 €,
ISBN: 978-3-89942-786-8

Katharina Zoll
Stabile Gemeinschaften
Transnationale Familien in der Weltgesellschaft

2007, 246 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 978-3-89942-670-0

Martin Baumann,
Jörg Stolz (Hg.)
Eine Schweiz – viele Religionen
Risiken und Chancen des Zusammenlebens

2007, 410 Seiten,
kart., 18,80 €,
ISBN: 978-3-89942-524-6

Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de

Kultur- und soziale Praxis

Peter Kreuzer, Mirjam Weiberg
Zwischen Bürgerkrieg und friedlicher Koexistenz
Interethnische Konfliktbearbeitung in den Philippinen, Sri Lanka und Malaysia
2007, 602 Seiten,
kart., 40,80 €,
ISBN: 978-3-89942-758-5

Reinhard Johler, Ansgar Thiel, Josef Schmid, Rainer Treptow (Hg.)
Europa und seine Fremden
Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung
2007, 216 Seiten,
kart., 21,80 €,
ISBN: 978-3-89942-368-6

Daniel Münster
Postkoloniale Traditionen
Eine Ethnografie über Dorf, Kaste und Ritual in Südindien
2007, 250 Seiten,
kart., 27,80 €,
ISBN: 978-3-89942-538-3

Ulrike Joras
Companies in Peace Processes
A Guatemalan Case Study
2007, 310 Seiten,
kart., 30,80 €,
ISBN: 978-3-89942-690-8

Klaus Müller-Richter, Ramona Uritescu-Lombard (Hg.)
Imaginäre Topografien
Migration und Verortung
2007, 244 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 978-3-89942-594-9

TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (Hg.)
Turbulente Ränder
Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas (2. Auflage)
2007, 252 Seiten,
kart., 24,80 €,
ISBN: 978-3-89942-781-3

Dieter Haller
Lone Star Texas
Ethnographische Notizen aus einem unbekannten Land
2007, 224 Seiten,
kart., zahlr. Abb., 22,80 €,
ISBN: 978-3-89942-696-0

Magdalena Nowicka (Hg.)
Von Polen nach Deutschland und zurück
Die Arbeitsmigration und ihre Herausforderungen für Europa
2007, 312 Seiten,
kart., 30,80 €,
ISBN: 978-3-89942-605-2

Halit Öztürk
Wege zur Integration
Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland
2007, 282 Seiten,
kart., 28,80 €,
ISBN: 978-3-89942-669-4

Pascal Goeke
Transnationale Migrationen
Post-jugoslawische Biografien in der Weltgesellschaft
2007, 394 Seiten,
kart., 33,80 €,
ISBN: 978-3-89942-665-6

Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de