



Elija Horn

Indien als Erzieher

Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik
und Jugendbewegung 1918-1933

Historische Bildungsforschung

herausgegeben von

Rita Casale, Ingrid Lohmann und Eva Matthes

In dieser Reihe sind erschienen

Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe“ im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.

Heinemann, Rebecca: Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn 2016.

Conrad, Anne/Maier, Alexander (Hrsg.): Erziehung als ‚Entfehlungung‘. Weltanschauung, Bildung und Geschlecht in der Neuzeit. Bad Heilbrunn 2017.

Müller, Ralf: Die Ordnung der Affekte. Frömmigkeit als Erziehungsideal bei Erasmus von Rotterdam und Philipp Melanchthon. Bad Heilbrunn 2017.

Zimmer, Eva: Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlags Schulmann 1925–1987. Bad Heilbrunn 2017.

weitere Bände in Vorbereitung

Elija Horn

Indien als Erzieher

Orientalismus in der deutschen Reformpädagogik
und Jugendbewegung 1918-1933

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Die Drucklegung der Dissertation wurde durch die Hans-Böckler-Stiftung gefördert.

Hans **Böckler** Stiftung

Das vorliegende Buch ist die überarbeitete Fassung der Arbeit, die unter dem Titel „Indien als Erzieher. Orientalismus bei Akteuren der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung, 1918-1933“ vom Fachbereich 1, Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der Universität Hildesheim als Dissertation angenommen wurde.

Gutachter_innen: Prof. Dr. Meike Sophia Baader (Universität Hildesheim), Prof. Dr. Michael Mann (HU Berlin).
Tag der Disputation: 13.5.2016.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Abbildung Umschlagseite 1: Illustration aus Paul Cohen-Portheim, *Asien als Erzieher*, Leipzig 1920, S. [II-III].

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2232-9

Zusammenfassung

Elija Horn geht der Frage nach, wie sich deutsche Reformpädagoginnen und -pädagogen sowie Jugendbewegte in der Zeit der Weimarer Republik in den Diskurs des Orientalismus (E. Said) einschreiben, sowie aus welchen Gründen oder mit welchen Absichten sie das tun. Dazu werden in der vorliegenden Arbeit einerseits deutsch-indische Begegnungen im Kontext der internationalen New Education dargestellt und andererseits die Rezeption „Indiens“ – oder dem, was sich die genannten Akteurinnen und Akteure unter Indien vorstellen – analysiert. Im Zentrum steht die Frage, wie mithilfe von Referenzen auf „Indisches“ Fragen der Erziehung allgemein und bezüglich ihrer reformerischen Konzepte verhandelt werden.

Reformpädagogik und Jugendbewegung, hier insbesondere in ihrem Selbstverständnis, die als krisenhaft empfundene Gegenwart zu bewältigen und gesellschaftliche Erneuerungsprozesse anzustoßen, stehen in der Tradition romantischer Weltdeutung und Denkweisen. Die bis in jene Zeit, also bis um 1800 zurückreichende diskursive Parallelisierung der Infantilisierung Indiens und der Exotisierung von Kindsein bildet die Grundlage der reformpädagogischen bzw. jugendbewegten Indienrezeption. Orientalismus zeigt sich hier in Form eines machtvollen „Otherings“: Sowohl Kindsein als auch Indien werden als das Andere dargestellt, als natürlich, unschuldig, ursprünglich, und dienen so zur Konstruktion eines westlich-aufgeklärten bürgerlichen Selbstverständnisses, das in utilitaristischer Tradition affirmiert, allerdings – und diese Tendenz überwiegt im Fall von Reformpädagogik und Jugendbewegung – auch, in Form von romantischer Indomanie, oder weniger stark, als Indophilie, in Frage gestellt oder kritisiert werden kann. Auch Variationen des zeitgenössischen Rassedenkens sind präsent. Indien als Teil des Orients und Deutschland als Teil des Okzidents werden in ein dichotomisches Verhältnis gesetzt.

Vor dem Hintergrund einer allgemeinen Indienbegeisterung und dem von Thomas Nipperdey als „vagierende Religiosität“ beschriebenen Phänomen zu Beginn des 20. Jahrhunderts beschäftigen sich ab ca. 1918 zunächst Jugendbewegte mit indischer Religiosität und Literatur, um im Rückgriff auf die Analogie des Generationenverhältnisses von Indien und Europa eigene Themen zu bearbeiten. Für Vertreterinnen und Vertreter der Reformpädagogik ist hingegen die Kopplung romantischer Indienbilder an Kindheitsvorstellungen zentral, um ihre jeweiligen Erziehungskonzepte zu legitimieren. Ferner bestehen im Rahmen der international vernetzten New Education ab Mitte der 1920er Jahre einige Kontakte zwischen Deutschen und Inderinnen sowie Indern, die hier umfassend dargestellt werden. Infolge der Wirkmächtigkeit zeitgenössischer Indienbegeisterung und dem sich darin materialisierenden Orientalismus wird der pädagogische Austausch – sofern er überhaupt stattfindet – in ein entsprechend asymmetrisches Verhältnis gezwungen. Auf der deutschen Seite können keine Einflüsse indischer New Educationist-Konzepte nachgewiesen werden. Die Verflechtung indischer New Education und deutscher Reformpädagogik ist auf der Ebene nationaler und kultureller Imaginationen zu lokalisieren.

Weder ist der Fokus auf das „Indische“ zufällig, noch ist es die Konzentration der Indienrezeption auf ein bildungsbürgerliches, protestantisch geprägtes und weitestgehend liberales Milieu innerhalb reformpädagogischer und jugendbewegter Zusammenhänge. Gegenüber anderen Regionen des Orients ist Indien der Topos, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum am intensivsten mit reformierter Erziehung in Verbindung gebracht wird. Insgesamt kann damit, zumindest auf der Seite der deutschen Akteurinnen und Akteure, der indophile Orientalismus als Diskurs der Erneuerung durch Erziehung gedeutet werden.

Abstract

Elija Horn investigates how, during the time of the Weimar Republic, German New Educationists and members of the German Youth Movement perpetuated Orientalist discourses, and explores their reasons and intentions for doing so. On the one hand, this book offers a comprehensive account of Indo-German encounters in the field of the international New Education. On the other hand, Horn analyses the perception of “India”—or what was imagined as India—by the actors mentioned, centrally focusing on how German New Educationists and youths used references to “India” to negotiate educational issues, especially concerning their reformist concepts.

It was the ambition of many among the New Education and Youth Movement in Germany to overcome the times of crisis and to initiate processes of social reform. In this, they are located within the tradition of German romanticism, most notably its philosophy and its ways of viewing and interpreting the world. The basis of the New Educationist perception of India dates back to this very epoch (around 1800). The Romantics had already established discursive parallels between the exoticization of childhood and the infantilization of India. Accordingly, Orientalism showed itself as a powerful othering: Both childhood and India, imagined as natural, pure and original, were understood to represent “the other” and thus served the purpose of constructing Western bourgeois subjectivity as civilized and rational. Whereas this image of the West is used affirmatively by utilitarianists, German New Educationists and youths following romantic philosophy mostly tended to criticize or even negate this Western self-understanding. In fact, they believed the Occident to be corrupted by modernity, and established a dichotomous relation between Germany as part of the Occident and India as part of the Orient. In these ideas, variations of contemporary forms of “racial thinking” can be shown to be present.

Against the backdrop of a general Indophilia and the phenomenon of “vagierende Religiosität” (T. Nipperdey, “wandering religiousness”), followers of the German Youth Movement started to turn their attention to Indian religions and literature from around 1918 in order to come to terms with their own issues by taking up the analogy of a generational relation between India and Europe. They were soon followed by German New Educationists who legitimized their educational concepts by drawing on the nexus between imaginations of India and Romantic notions of childhood. From the mid-1920s onwards, encounters between German and Indian pedagogues took place, mostly in the context of networks of the international New Education. These encounters are described comprehensively in this book, but no Indian influences on German New Educationist schools can be made out. If any pedagogical exchange took place at all, then only within the limits of asymmetrical power relations—presumably as a result of Orientalism. The entanglements between Indian and German New Education are to be located on the level of national and cultural imaginations.

Neither is the focus on “India” accidental, nor the proliferation of Indophilia amongst Protestant, liberal *Bildungsbürger* in the field of German New Education and Youth Movement. In contrast to other regions of the Orient, it is “India” that is most likely to be linked to reformist educational ideals in Germany at the beginning of the 20th century. From the perspective of the German *Reformpädagogik*, indophile Orientalism can be read as a discourse of renewal by education.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	9
1.1 Forschungsstand: Orientalismus als Desiderat in der Forschung zu Reformpädagogik und Jugendbewegung	10
1.2 Theoretische Rahmung	14
1.3 Quellenmaterial und methodisches Vorgehen	21
2 Reformdiskurse und Orientalismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts	27
2.1 Krise und Krisenempfinden in Deutschland	28
2.2 Reformpädagogik und Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Strategien der Krisenbewältigung	33
2.3 Die internationalen Netzwerke der Reformpädagogik und Jugendbewegung	40
2.4 Pädagogische Reformen in Indien	54
2.5 Orientalismus und Indienrezeption in Deutschland: Romantische Indomanie und geistiger Kolonialismus	65
3 Verknüpfungen von orientalistischen Indien-Diskursen mit Vorstellungen von Kindheit, Erziehung und Bildung seit Ende des 18. Jahrhunderts	79
3.1 Infantilisierung Indiens	79
3.2 Die Utopie der pädagogischen Provinz: Kindheit als Garten und Indien als Paradies – Kolonisierung als Kehrseite	83
3.3 Indien als Bildungsgut des deutschen Bürgertums	88
4 Indienrezeption in Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-33	95
4.1 Indisch-deutsche Kontakte in reformpädagogischen und jugendbewegten Kontexten	96
4.2 Indien in reformpädagogischen und jugendbewegten Publikationen	105
4.3 Die Odenwaldschule: „Klein-Indien“ in Oberhambach	126
4.4 Akademisch-orientalistische Netzwerke und Wissensbestände in Reformpädagogik und Jugendbewegung	157
5 Indien als Erzieher	169
5.1 „Asientaumel“ der Jugendbewegung als Wegbereiter	169
5.2 Orientalismus im erzieherischen Diskurs	189
6 Fazit	253
Verzeichnisse	263
Abbildungsverzeichnis	263
Genutzte Archive	264
Quellen- und Literaturverzeichnis	265
Primärquellen	265
Sekundärliteratur	271
Danksagung	285

1 Einleitung

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts interessieren sich viele Deutsche für Indien. Insbesondere in den Lebensreformbewegungen ist die Beschäftigung mit indischen Religionen oder zumindest Versatzstücken daraus populär. Der Glaube an einen karmischen Wiedergeburtskreislauf veranlasst so manche zum vegetarischen Lebenswandel, macht aus anderen Pazifisten und aus wieder anderen asketische Nirwana-Suchende. Als Teil der Lebensreformbewegungen richten auch Akteurinnen und Akteure aus Jugendbewegung und Reformpädagogik ihren Blick nach Indien: Exotik und südländische Ferne, ebenso das Geheimnisvolle und Spirituelle, das sie in Indien zu erkennen meinen, faszinieren. Symptomatisch für diese Indiensehnsucht steht Hermann Hesse, der insbesondere mit seinem Roman „Siddharta“ (1922), aber auch mit anderen Werken die indophilen Neigungen in Jugendbewegung und Reformpädagogik abbildet und verstärkt.¹

Vor dem Hintergrund zunächst der Kulturkritik des *fin de siècle* und später der Katastrophe des Ersten Weltkriegs richten sich jugendbewegte und reformpädagogische Sehnsüchte u. a. auf ein romantisch imaginiertes Indien – ein vermeintlich ursprünglich-harmonisches und spirituell reiches Land. In der Figur des indischen Dichters, Kriegsgegners und Pädagogen Rabindranath Tagore (1861-1941) verdichten sich für die Zivilisations- und Kriegsmüden in Reformpädagogik und Jugendbewegung diese quasi-utopischen Phantasien. Er wird in jugendbewegten Publikationen zum Erlöser stilisiert, in reformpädagogischen zum Ideal eines Erziehers. Zugleich weist man dem indischen Subkontinent als Kolonie Großbritanniens um 1900 innerhalb der globalen Ordnung einen abseitigen Platz in der Peripherie zu. Indien und ihre Menschen gelten – als Bestandteil des sogenannten Orients, der eher eine Idee als ein tatsächlicher Ort ist – als zurückgeblieben, abergläubisch und unzivilisiert. Im Spannungsfeld zwischen diesen Positionen, die sich nur scheinbar gegenseitig ausschließen, oszillieren jene Bilder von Indien, die einerseits in Kreisen der Jugendbewegung und Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts zirkulieren und die andererseits dem entsprechen, was Edward Said als Orientalismus bezeichnet.²

Bislang existiert keine ausführliche Untersuchung der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung mittels des Theorems Orientalismus. Obwohl ein in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts gängiger Orientalismus aus vielfältigsten Perspektiven in den Blick genommen wurde, sind die Verknüpfungen zu reformerischen Erziehungskonzepten jener Jahre unerforscht.³ In der vorliegenden Arbeit werden daher am Beispiel der Indienrezeption bei Akteurinnen und Akteuren aus Reformpädagogik und Jugendbewegung zum einen Mechanismen und Wirkungsweisen eines für diese Kreise typischen Orientalismus verdeutlicht sowie die damit verknüpften Ideen zu Erziehung und Bildung in den Blick genommen. Durch die Auswertung von sowohl bekanntem wie bislang unerschlossenem Quellenmaterial

1 Zum Beispiel mit seinen Aufzeichnungen von der 1911 unternommenen Reise nach Südasien, „Aus Indien“ (1913), oder der Erzählung „Morgenlandfahrt“ (1932).

2 E. Said, *Orientalism*, New York 1979.

3 Es gibt literatur- und kultur-, kunst-, geschichts- oder orientwissenschaftliche Analysen, siehe u. a. N. Bermann, *Orientalismus, Kolonialismus und Moderne*, Stuttgart 1997, A. Polaschegg, *Der andere Orientalismus*, Berlin & New York 2005, J. Osterhammel, *Die Entzauberung Asiens*, München 1998, D. Depelchin/R. Diederer, *Orientalismus in Europa*, München 2010, S. Marchand, *German Orientalism in the Age of Empire*, Cambridge 2010, D. T. McGetchin, *Indology, Indomania, and Orientalism*, Madison 2009.

soll sich ein umfassender Blick auf das Phänomen der reformpädagogischen und jugendbewegten Indophilie einerseits und die indisch-deutschen Kontakte in den Zusammenhängen der internationalen New Education andererseits erschließen. Erstes wesentliches Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, wie in Reformpädagogik und Jugendbewegung mithilfe von Referenzen auf Indisches Fragen der Erziehung, auch bezüglich ihrer reformerischen Konzepte verhandelt werden. Unter Zuhilfenahme der Perspektive des Orientalismus ist es möglich, dieses Ziel durch ein zweites zu ergänzen: Zum einen soll die Analyse zeigen, welche orientalistischen Merkmale die in Reformpädagogik und Jugendbewegung gängigen Indienbilder aufweisen, und zum anderen, welche Bedeutung diese Bilder für die den Orientalismus kennzeichnende Dimension asymmetrischer Machtverhältnisse haben.

1.1 Forschungsstand: Orientalismus als Desiderat in der Forschung zu Reformpädagogik und Jugendbewegung

Die Indien-Moden, welche um 1900 in mehreren Wellen durch weite Teile der deutschen Lebensreform gehen, sind keineswegs unerforscht.⁴ Auch in der historischen Bildungsforschung weiß man um die indophilen Neigungen, die sich deutlich gerade bei jenen zeigen, die an den Schnittstellen von Reformpädagogik, Jugendbewegung und Lebensreform zu verorten sind. Indien, oder vielmehr das Bild, das man sich von Indien macht, ist nach dem Ersten Weltkrieg eine nicht unwesentliche Referenz für reformpädagogische und jugendbewegte Ideen. Bis heute findet man in (reform) pädagogischen Ratgebern, besonders in den derzeitigen Alternativmilieus, Verweise auf indische oder vermeintlich indische „Weisheiten“. Umso erstaunlicher ist es, dass dieses Verhältnis – auch hinsichtlich des orientalistischen Gehalts dieser Bilder und ihrer erzieherischen Bezüge – noch nicht genauer untersucht worden ist. In der bildungsgeschichtlichen Forschung beziehen bislang lediglich Yoichi Kiuchi und Toshiko Ito Orientalismus in ihre Analysen deutscher (Reform-) Pädagogik ein – allerdings ohne ihr Verständnis von Orientalismus zu erklären.⁵ Kiuchi geht der Frage nach, inwiefern Friedrich Fröbel⁶ und seine Pädagogik von Ideen asiatischer Religion beeinflusst ist. Der ab 1811, also in der Zeit der Romantik, in Göttingen und Berlin studierende Fröbel ist erregt von den „Schätzen, welche die neuesten Bemühungen aus Asien zu uns gefördert hatten“⁷ und beschäftigt sich mit mehreren asiatischen Sprachen. Entsprechend den auch in akademischen Kreisen virulenten romantischen Orient-Deutungen erhofft sich Fröbel davon Erkenntnisse über die Menschheitsgeschichte. Kiuchi geht auf Fröbels Gedankenaustausch mit Karl Christian Friedrich Krause ein, einem von den „Upanischaden“ stark beeindruckten Vertreter des deutschen Idealismus. Mit seinem Artikel wirft Kiuchi ein Schlaglicht auf die geistige Ver-

4 Bereits 1975 konstatiert Bernd Zymek ein „bemerkenswertes Interesse [...] bei deutschen Pädagogen [an] fernöstliche[n] Erziehungstheorien [...], etwa von den Indern Rabindranath Tagore [...] und Mahatma Ghandi [sic]“ (Zymek, *Das Ausland als Argument*, 1975: 156).

5 Vgl. Y. Kiuchi, Friedrich Fröbel und der Orientalismus, in: H. Heiland/K. Neumann (Hrsg.), *Fröbels Pädagogik. Verstehen, interpretieren, weiterführen*, Würzburg 2003; T. Ito, *Reformpädagogik aus dem Osten?*, in: *Paedagogica Historica* 42, 2006; dies., *Übergänge und Kontinuität*, München 2007; dies., *Transzendenz und Orientalismus in der Reformpädagogik*, in: *International Journal for the History of Education* 2, 2012.

6 Friedrich Fröbel (1782-1852), Schüler Pestalozzis und Pädagoge, gilt als „Erfinder“ des Kindergartens und war ein wesentlicher Stichwortgeber für die deutsche Reformpädagogik nach 1900.

7 F. Fröbel, Brief an Karl Christoph Friedrich Krause vom 24.3.1828, in: *Friedrich Fröbels gesammelte Schriften* (1, 1), hrsg. von W. Lange, Berlin 1862:134, so zitiert in Kiuchi, a.a.O.: 81.

knüpfung von Orient-Rezeption, romantischer Ursprungssuche und Idealismus, die auch in reformpädagogischem Denken anzutreffen ist.

Ito nimmt die Asienrezeption in der Zeitschrift *Das Werdende Zeitalter* anhand von Konzepten zur Körpererziehung in den Blick.⁸ Zwar gehe, so Ito, die Hochphase der europäischen Reformpädagogik mit einer orientalistischen (Mode)Welle einher, allerdings beruhe diese „Begeisterung für den Osten“ nicht auf „direkte[r] Auseinandersetzung.“⁹ In einem späteren Aufsatz widmet sich Ito dem Kontakt zwischen dem Schweizer Lebensreformer und Pädagogen Werner Zimmermann und dem japanischen Reformschulleiter Kuniyoshi Obara.¹⁰ Indem sie sich gegenseitig in ihrer Überzeugung bestärken, das Religiöse mache den Wesenskern von Erziehung aus, profitieren sie voneinander. Zugleich sei Zimmermann – trotz seiner kosmopolitischen Haltung – „im Orientalismus befangen.“¹¹ Ito resümiert, dass „eine Kooperation festgestellt werden [kann], welche die Unterschiede zwischen Ost und West zu überwinden vorgab, in Wirklichkeit jedoch deren Grenzlinie zementierte.“

Mit der Religiosität der Reformpädagogik beschäftigt sich Meike S. Baader, die mit ihrer Habilitationsschrift „Erziehung als Erlösung“ einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung einer reformpädagogischen, vor allem religiös induzierten Orientrezeption leistet. Sie zählt die deutsche Reformpädagogik zum Phänomen der „vagierenden Religiosität“, demzufolge die um 1900 sich verstärkende Hinwendung zu außerkirchlichen Glaubensformen als Antwort auf das damalige Krisenempfinden insbesondere in bildungsbürgerlichen Milieus zu verstehen ist.¹² Neben Nietzscheanismus, Monismus oder Naturreligion stehen auch die wesentlich von südasiatischen Glaubenselementen geprägte Theosophie oder der Buddhismus in reformpädagogischen Kreisen hoch im Kurs. In diesen religiösen Bezügen und der damit betriebenen Sakralisierung von Pädagogik materialisiert sich das typisch reformpädagogische Streben nach Erneuerung und Erlösung. Die individuelle Persönlichkeit und deren Entwicklung stehen im Zentrum dieser neuen Sakralität. Selbsterlösung durch Selbstverwirklichung soll darüber hinaus zugleich der gesellschaftlich-kulturellen Erneuerung dienen. Deutlich wird in Baaders Studie, dass die Orientbezüge seltsam ortlos erscheinen – sie funktionieren ohne Bezug zum geografischen Kulturraum Südasiens. Aufschlussreich sind Baaders Analyse der Verknüpfung von Darwinismus mit der Inkarnationslehre und deren Deutung als

Weg des Menschen zurück zum Gottmenschentum [als] Mittelpunkt des „pädagogischen Evolutionismus“ der Theosophie. [...] Reinkarnation ist für Blavatsky der Weg zur Selbsterlösung. Jedes Ego ist auf diesem Weg sein eigener Heiland. Dass jedes Kind ein Heiland sei, verkündet auch [...] Montessori, deren Vorstellungen möglicherweise weniger katholisch und stärker theosophisch sind als bisher angenommen.¹³

Auf die Einbeziehung von Versatzstücken asiatischer Religiosität in lebensreformerische Konzepte sowie den daraus resultierenden Einfluss auf Reformpädagogik und Jugendbewegung

8 Vgl. Ito, Reformpädagogik aus dem Osten; dies., Übergänge und Kontinuität; dies., Transzendenz und Orientalismus.

9 Dies., Reformpädagogik aus dem Osten: 106.

10 Kuniyoshi Obara (1887-1977), bedeutender japanischer New Educationist und Schulgründer; mehr zu Obara u. a. in M. Kobayashi, Kuniyoshi Obara, in: Prospects, Vol. XXXIV, June 2004: 223-239.

11 Dieses und das folgende Zitat: Ito, Transzendenz und Orientalismus in der Reformpädagogik: 37.

12 Das Konzept entwickelt der Historiker Thomas Nipperdey in Deutsche Geschichte 1866-1918, München 1993: 527f.

13 M. S. Baader, Erziehung als Erlösung, Weinheim 2005: 85.

machen vor allem Ulrich Linse und Bernd Wedemeyer-Kolwe aufmerksam.¹⁴ Sie nehmen Verbindungslinien aus diesen Alternativmilieus in reformpädagogische und jugendbewegte Sphären in den Blick, zu nennen sind hier in erster Linie theosophische und andere neureligiöse Weltanschauungen sowie die daraus entstandenen Schulprojekte und Jugendbünde. Erwähnung finden bei diesen Autoren vor allem die Bedeutung asiatischer Glaubensvorstellungen und Körpertechniken in reformierter Erziehung und in jugendbündischen Gruppierungen, etwa bei Fritz Klatt und in dessen Volkshochschulheim in Prerow. Dabei gehen sie auch auf die Potenziale dieser Asienrezeption ein. Beide Autoren sehen in der Aneignung asiatischer Körperpraktiken vor allem das Streben nach Optimierung des eigenen, möglichst ganzheitlichen Selbst¹⁵ sowie die Hoffnung auf einen sich daraus entwickelnden „neuen Menschen“, mit dem eine neue Gesellschaftsordnung eingeläutet werden sollte.¹⁶ Darüber hinaus rücken sie die asiatischen, oft indischen Elemente in neureligiösen Phänomenen wie der Mazdaznan-Bewegung, in völkischen Vereinen wie dem Artamanenbund oder in Tanz- und Gymnastikschulen wiederholt in den Fokus ihrer Publikationen.

Ortrud Wörner-Heil analysiert die Hinwendung der jugendbewegten Mitbegründerin der Frauenbildungsstätte Schwarzerden, Marie Buchhold, zur indischen Lehre des Vedānta.¹⁷ Dabei zeigt sie auf, wie sich diese Beschäftigung in ihren sozial orientierten Bildungskonzepten und der von ihr mitentwickelten Gymnastik niederschlägt. Als Akteurin an der Schnittstelle zwischen Lebensreform, Jugendbewegung und Reformpädagogik ist Buchhold für asiatische Einflüsse sehr empfänglich und integriert sie in ihre Reformbestrebungen: Sie rezipiert indische Glaubensvorstellungen zur Optimierung ihrer eigenen weiblich-emanzipierten Lebensführung und Sexualität, auch ihr sozial-utopisches Handeln begründet Buchhold mit Verweis auf indische Lehren.¹⁸

Zusammengenommen erhellen diese Arbeiten die religiöse Verwurzelung reformpädagogischer sowie jugendbewegter Ideen und Ziele und verdeutlichen die Intensität der Auseinandersetzung mit asiatischen Glaubenskonzepten in jenen Kreisen, die einen wesentlichen Teil der Orient-Rezeption ausmachen. Im Kontext der internationalen New Education kommt es zudem zu Begegnungen mit indischen Pädagoginnen und Pädagogen. Eine Anzahl von Studien nimmt solche Indien-Kontakte sowie das sich darin zeigende Indien-Interesse in der deutschen Reformpädagogik in den Blick – jedoch nie als Kernthema.¹⁹

Martin Näf rekonstruiert einige der vielfältigen Kontakte der Geheeb's zu indischen Besucherinnen und Besuchern sowie das Interesse des Ehepaars an indischer Philosophie und Religion. Diese Kontakte, so Näf, seien ein Beweis des kosmopolitischen Selbstverständnisses der Odenwaldschule.²⁰ Auch die ab den frühen 1930er Jahren einsetzende intensive Hinwendung Edith Geheeb's zu indischer Religiosität stellt Näf ausführlich dar, vor allem im Zusammenhang mit schulinternen Problemlagen sowie den Konflikten des Ehepaars

14 Siehe z. B. U. Linse, *Barfüßige Propheten*, Berlin 1983; ders., *Ökopax und Anarchie*, München 1986.; B. Wedemeyer-Kolwe, *Der neue Mensch*, Würzburg 2004; ders., *Aufbruch*, Darmstadt 2017.

15 Vgl. U. Linse, *Asien als Alternative*, in: Kippenberg / Luchesi (Hrsg.): *Religionswissenschaft und Kulturkritik*, Marburg 1991: 337.

16 Vgl. Wedemeyer-Kolwe, *Der neue Mensch*: 13f.

17 Vgl. O. Wörner-Heil, *Von der Utopie zur Sozialreform*, Darmstadt 1996; mehr zu Buchhold in Kap. V.

18 Vgl. ebd.: 260, 346ff, 358ff & 472ff.

19 Hier nenne ich nur jene Studien, die sich über mehrere Seiten hinweg nicht nur deskriptiv mit dem Thema befassen; Hinweise auf Indienkontakte, Indieninteresse und Indienreisen gibt es darüber hinaus zahlreiche. Die entsprechenden Arbeiten und Quellen werden in der vorliegenden Arbeit entsprechend zitiert.

20 Vgl. M. Näf, *Paul und Edith Geheeb-Cassirer*, Weinheim 2006: 269ff.

Geheeb.²¹ Im Kontext einer biografischen Studie erörtert auch Ellen Schwitalski die Hinwendung Edith Geheebes zum Indischen.²² Alwine von Keller, die an der Odenwaldschule unterrichtet und 1929/30 nach Indien reist, nehmen Schwitalski und Baader in den Blick.²³ Baader erkennt in der Lebensgeschichte der Pädagogin ein typisches Beispiel für die biografische Verwobenheit von „Reformpädagogik, Religiosität und Frauenbewegung als Weg[...] zur Selbstverwirklichung.“²⁴ Auch Schwitalski betont die Bedeutsamkeit weiblichen Engagements in der Reformpädagogik und den dort u. a. im Rückgriff auf indische Religiosität verfolgten Selbstverwirklichungsbestrebungen.

In William Boyds „Towards a New Education“ (1930) sowie in „The Story of the New Education“ (1965) von Boyd und Wyatt Rawson finden sich Hinweise auf die Beteiligung indischer Pädagoginnen und Pädagogen an Konferenzen und Sektionsgründungen der New Education Fellowship.²⁵ Steffi Koslowski befasst sich mit der *New Era*, dem englischsprachigen Verbandsorgan der New Education Fellowship.²⁶ Dabei dokumentiert sie u. a. die Publikationen indischer Autorinnen und Autoren im Blatt, deren Texte in Übersetzung z. T. auch in der deutschen „Schwesternzeitschrift“ *Das werdende Zeitalter* erscheinen. Dennoch sind Inderinnen und Inder in diesem Zusammenhang – wie auch an anderer Stelle – Nebendarsteller: Im Fokus befinden sich Reformpädagoginnen und -pädagogen aus Europa und Nordamerika. Symptomatisch dafür steht das Handbuch „Die Reformpädagogik auf den Kontinenten“ von Hermann Röhrs und Volker Lenhart, in dem die „Reformpädagogik in den Gesellschaften der Dritten Welt“, zu der u. a. Indien gerechnet wird, auf vier Seiten in einer 500seitigen Monografie besprochen wird.²⁷

Arbeiten, die sich explizit mit den Verbindungslinien zwischen der bündischen Jugend zu Beginn des 20. Jahrhunderts und Indien beschäftigen, sind rar. Man findet einige Hinweise auf die Indienkontakte im Nerother Wandervogel oder auf Begegnungen mit Inderinnen und Indern während jugendbewegter Treffen Ende der 1920er Jahre.²⁸ Zum Thema „Kolonialismus und Jugendbewegung“ existiert einiges an Literatur, jedoch ohne Bezug zum Orientalismus.²⁹ In ihrer Analyse fotografischer Selbstdarstellungen von Angehörigen der jüdischen Jugendbewegung beschreibt Ulrike Pilarczyk den Einfluss von orientalistisch stilisierten Zeichnungen des Grafikers Ephraim Moses Lilien auf die Imagination des auch zionistisch überhöhten Palästinas.³⁰ Pilarczyk konstatiert, dass Liliens „künstlerische [...] Suche nach

21 Ebd.: 516ff.

22 Vgl. E. Schwitalski, *Werde die du bist*, Bielefeld 2004.

23 Vgl. ebd., M. S. Baader, *Reformpädagogik, Religiosität und Frauenbewegung als Wege zur Selbstverwirklichung*, in: Retter (Hrsg.), *Reformpädagogik*, Bad Heilbrunn 2004; dies., *Erziehung als Erlösung*.

24 Baader, *Reformpädagogik, Religiosität und Frauenbewegung*: 35.

25 Vgl. W. Boyd, *Towards a New Education*, London 1930; W. Boyd/W. Rawson, *The Story of the New Education*, London 1965.

26 Vgl. S. Koslowski, *Die New Era der New Education Fellowship*, Bad Heilbrunn 2013.

27 Vgl. H. Röhrs/V. Lenhart, *Reformpädagogik auf den Kontinenten*, Frankfurt a. M. 1994: 183ff; im letzten, elf Artikel umfassenden Teil des Handbuchs, „Die Bildungsreform bis zur Gegenwart unter dem Einfluß der Reformpädagogik“ stehen wiederum ganz am Ende vier Artikel zu den Reformpädagogiken in Japan, Kenia, Brasilien und Afrika.

28 Siehe u. a. S. Krolle, *Bündische Umtriebe*, Münster 1985; Schneider/Holler, *Die Waldeck*, Potsdam 2005; Nerohm, *Die letzten Wandervögel*, Baunach 1995; O. Piecha, *Wie der Antiimperialismus unter die deutsche Jugend kam*, in: *Archiv der deutschen Jugendbewegung, Historische Jugendforschung*, Schwalbach 2005.

29 Vgl. *Archiv der deutschen Jugendbewegung, Historische Jugendforschung*, Schwalbach 2005, Themenschwerpunkt: „Des Kaisers neue Völker. Jugend, Jugendbewegung und Kolonialismus“.

30 U. Pilarczyk, *Gemeinschaft in Bildern*, Göttingen 2009.

kultureller Identität mit den ästhetischen, kulturellen und politischen Strömungen³¹ seiner Zeit verflochten war. In Liliens *Orientalismus* erkennt die Autorin eine Stärkung jüdischen Selbstverständnisses, das im Spannungsfeld von Einflüssen völkisch-rassistischer Strömungen und einem positiv konnotierten Zionismus teils neu verhandelt und konstruiert wurde.

Innerhalb der bildungshistorischen Forschung existiert zusammengefasst ein Grundsatz an historischem Wissen über sowohl die Indien-Bezüge im jugendbewegten und reformpädagogischen Denken, die sich vor allem in einschlägigen Publikationen finden, als auch über die deutsch-indischen Kontakte im Bereich der Reformpädagogik um und nach 1900. Zentral verhandelt wird dabei das religiöse Moment dieses Indien-Interesses, das vor allem an den Schnittstellen zu den Lebensreformbewegungen präsent ist und im Kontext eines zivilisationskritisch motivierten Erneuerungstrebens lokalisiert wird. Die romantische Grundierung dieser meist indophilen Haltung wird angedeutet. Darüber hinaus existiert wenig Literatur, die sich der Indien-Begeisterung in jenen Kreisen nicht nur deskriptiv nähert. Weitgehend unbestimmt bleibt die Frage nach dem Transfer von reformpädagogischen Ideen zwischen Indien und Deutschland, was vermutlich auch daran liegt, dass die Ansätze indischer Reformpädagogik nur wenig erforscht sind – ein Umstand, der die periphere Verortung indischer gegenüber europäischer Pädagogik verdeutlicht und den Asit Datta 2002 folgerichtig als Eurozentrismus kritisiert.³² Erst in jüngeren Jahren sind in Deutschland Studien über die reformorientierten Pädagogiken Mohandas K. Gandhis oder Rabindranath Tagores erschienen. Auch im Zuge einer transnational ausgerichteten Geschichtsforschung erhalten (reform-) pädagogische Konzepte aus Indien mehr Aufmerksamkeit.³³ Eine profunde Auseinandersetzung mit Reformpädagogik und Jugendbewegung unter Zuhilfenahme des Theorems *Orientalismus* liegt bislang nicht vor.

Ein vorläufiges Fazit kann lauten, dass sich *Orientalismus* auf mehreren Ebenen spiegelt: Zum einen in den Indien-Vorstellungen der deutschen reformpädagogischen und jugendbewegten Akteurinnen und Akteure um und nach 1900, zum anderen in der Marginalisierung indischer Reformpädagogik in der aktuellen Forschung. Was Said als *Orientalismus* bezeichnet und inwiefern sein Konzept bereits Verknüpfungen zu Bildung und Erziehung enthält, behandelt der folgende Abschnitt.

1.2 Theoretische Rahmung

Wer vom Orient spricht, hat bereits einen Standpunkt. Abgeleitet von lateinisch „*oriens*“, „Osten“, verweist der Begriff auf eine Perspektive, die vom Westen aus eingenommen wird. Als Fremdbezeichnung für im Osten liegende Länder und Regionen ist das Sprechen vom Orient zugleich von Offenheit aber auch von Unklarheit gekennzeichnet. So zählen bis zum frühen 19. Jahrhundert üblicherweise nur Indien und die Länder der Bibel³⁴ zum Orient, um 1900 wird damit hingegen ein Gebiet bezeichnet, das sich maximal von Nordafrika bis Japan erstreckt. Dieser in jeglicher Hinsicht heterogene Raum kann keinesfalls ernsthaft unter diesem einen Begriff subsumiert werden. Als erster entwirft der Kultur- und Literaturwissen-

31 Ebd.: 21.

32 Vgl. A. Datta (Hrsg.), *Bildung zur Eigenständigkeit*, Frankfurt a.M. 2002: 11.

33 Vgl. C. Kupfer, *Bildung zum Weltmenschen. Rabindranath Tagores Philosophie und Pädagogik*, Bielefeld 2014; S. Holzwarth, *Gandhi and Nai Talim*, Berlin 2015; H. Fischer-Tiné, *Der Gurukul Kangri oder die Erziehung der Arya-Nation*, Heidelberg 2003; M. Moritz, *Globalizing „Sacred Knowledge“*, Bremen 2012.

34 Said: 4.

schaftler Edward Said in seinem 1978 erschienenen Buch „Orientalism“ ein Konzept, mit dem er Kritik an der nicht nur wirtschaftlichen und politischen, sondern auch kulturellen globalen Dominanz westlicher Mächte übt. Mit dem Analysewerkzeug des Orientalismus legt man sich also auf eine kritische Perspektive fest.

Unter Orientalismus versteht Said dreierlei. Erstens bezeichnet er damit die akademische Beschäftigung mit dem Orient, also die Orientalistik. Weiterhin meint Said mit Orientalismus „a style of thought based upon an ontological and epistemological distinction“³⁵ zwischen Orient und Okzident, oder anders gesagt, die Annahme von der nicht zu vereinbarenden und dennoch komplementären Gegensätzlichkeit von Orient und Okzident, deren „imaginärer Dichotomie“.³⁶ Drittens beschreibt er Orientalismus als eine Art institutionalisierter Beschäftigung mit dem Orient, und zwar als „a Western style for dominating, restructuring, and having authority over the Orient.“³⁷ Entsprechend dieser letzten und – meines Erachtens – zentralsten Bedeutung steht Orientalismus für den westlich-hegemonialen Diskurs über den Orient, das umfängliche und Einfluss ausübende Interesse des Westens am Orient.

Said zufolge wird der Orient diskursiv hergestellt, er beruft sich hierfür auf Michel Foucaults Diskursbegriff.³⁸ Die Beschreibungen von kolonisierten Gebieten, deren Kultur und Menschen – die seit etwa 1800 aus der Perspektive der Eroberer und Unterdrücker, also im Selbstverständnis westlicher Überlegenheit erfolgen – gerinnen Said zufolge als „Forschungsergebnisse“ zu objektivem Wissen über den Orient und erhalten so den Rang unhinterfragbarer Autorität. Zugleich wird der Orient auf diese Weise exotisiert, essentialisiert und enthistorisiert. Solcherlei Zuschreibungen generieren ein Bild vom Orient als dem schlechthin Anderen, welches einerseits der Affirmation der eigenen westlichen Identität und andererseits der Legitimierung der kolonialen Herrschaft und postkolonialen Dominanz dient. Damit lokalisiert Orientalismus die Konstruktion „des Anderen“ – per definitionem Produkt von Unterscheidung und Ergebnis von Differenz zum eigenen – unweigerlich in asymmetrischen Machtverhältnissen.³⁹ Die Literaturwissenschaftlerin Gayatri C. Spivak bezeichnet den Prozess, in dem etwas oder jemand als im negativen Sinn andersartig gebrandmarkt wird, und zwar mit dem Ziel, innerhalb einer hegemonialen Ordnung das Eigene positiv aufzuwerten, als „Othering“.⁴⁰ Sie erfasst damit die Herstellung des im Machtdiskurs ausgeschlossenen Anderen. Zusammengefasst ist Orientalismus ein Mittel zur Verstetigung der politischen, ökonomischen und kulturellen Dominanz des Westens gegenüber dem Orient, der eine ausschließlich passive Rolle erhält. Orientalismus ist daher zu verstehen als Monolog des Westens über den „zur Stummheit verdammt“ Orient.⁴¹

Methodisch und theoretisch verbindet Said für seine Analysen Michel Foucaults Begriffe von Diskurs und Macht mit Antonio Gramscis Konzept der kulturellen Hegemonie. Foucault begreift Diskurse als geregelte Aussagesysteme, in denen „Zeichen für mehr als nur die

35 Ebd.: 2.

36 F. Wiedemann, Orientalismus, in: Docupedia-Zeitgeschichte 19 (2012): 3.

37 Said: 3.

38 Vgl. Said: 3: „I have found it useful here to employ Michel Foucault's notion of discourse, as described by him in *The Archeology of Knowledge* and in *Discipline and Punish*, to identify Orientalism.“

39 Diese Kopplung wurde häufig kritisiert, denn Identität werde notwendigerweise auf der Folie eines Gegenübers entworfen und das Andere sei stets konstitutiv für das Eigene, vgl. Wiedemann, Orientalismus: 6.

40 Vgl. G. Spivak, *The Rani of Sirmur*, in: *History & Theory* 24, 1985.

41 Vgl. J. Osterhammel, Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte, in: *asien afrika lateinamerika* 25 (1997): 599.

Bezeichnung der Sachen⁴² benutzt werden. Diskurse stellen Ordnungen her, bestimmen, was sagbar ist und was nicht. Sie bringen, wie der Historiker Philip Sarasin es ausdrückt, „Objekte des Wissens“⁴³ hervor und bilden „systematisch die Gegenstände [...], von denen sie sprechen.“⁴⁴ Diskurse sind mithin auch Praktiken. Wissen und Macht hält Foucault für untrennbar: Es gäbe keine Machtbeziehung, in der sich nicht zugleich „ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.“⁴⁵ Diskurse sind demzufolge Formen machtvollen Sprechens. Den einzelnen Menschen begreift Foucault dabei als Ergebnis von Diskursen und ihrer Wirkung, und nicht als deren Stifter; ein autonomes Subjekt gibt es bei ihm nicht.⁴⁶

Antonio Gramscis Hegemoniebegriff, weiterer Bezugspunkt in Saids „Orientalism“, beschreibt eine kulturelle sowie gesellschaftliche Vorherrschaft, die ihre Macht damit stabilisiert, dass sie die eigenen Ziele und Interessen als die der Allgemeinheit ausgibt.⁴⁷ Gramscis Ideen beruhen auf einem an Marx orientierten Klassenbegriff. Laut Gramsci propagieren jedoch die ökonomischen und sozialen Eliten ihre Ideologien in einer solchen Art und Weise, dass sie ihren gesellschaftlichen Einfluss mit Zustimmung auch des Proletariats geltend machen können. Kulturelle Hegemonie, so Gramsci, funktioniert auf der Basis einer gelenkten Wissensproduktion. Dieses Herrschaftsverständnis geht über jenes hinaus, welches als „eine Form sozialer Handlungsregelung [...], zugleich aber sowohl als Einschränkung individueller Freiheit als auch als soziale Ordnungsform mit Folgen“ beschrieben wird.⁴⁸ Für Max Weber ist Herrschaft nur dann möglich, wenn sie eine machtvolle Position hat und auch die Nicht-Herrschenden ihr Macht zusprechen, also wenn sie legitimiert ist.⁴⁹ Kurz: Herrschaft, wenn sie effektiv funktionieren soll, ist auf Macht angewiesen. Im Sinne Foucaults gilt Macht hingegen als allgegenwärtig, ubiquitär.⁵⁰ Sie muss daher ihren Ausdruck nicht zwingend in Herrschaft finden, Macht ist auch wirksam ohne Herrschaft. Während vielfach auf die Unvereinbarkeit der Theorien Foucaults und Gramscis aufmerksam gemacht wird, beurteilt Osterhammel Saids Vorgehen als anregend. Saids besonderes Verdienst liege in der

42 M. Foucault, Archäologie des Wissens, Frankfurt a.M., 1990: 74.

43 P. Sarasin, Michel Foucault zur Einführung, Hamburg 2012: 100.

44 Foucault, Archäologie des Wissens: 74.

45 M. Foucault, Überwachen und Strafen, Frankfurt a. M. 1977: 39.

46 Vgl. Foucault, Archäologie des Wissens: 189f.

47 Gramsci entwickelt seine Überlegungen zur Hegemonie in journalistischen Texten, aber vor allem in den sogenannten Gefängnisheften, herausgegeben von K. Bochmann & W. F. Haug in zehn Bänden, Hamburg, 1991/2002.

48 C. Lau/A. Maurer, Herrschaft, in Docupedia-Zeitgeschichte 2010: 1.

49 Die Begriffe Macht und Herrschaft werden im Deutschen oft synonym gebraucht, Weber unterscheidet jedoch klar zwischen beidem: „*Macht* bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht. Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden [...]“ M. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, in: Gesamtausgabe 23, Tübingen 2013: 210; Herrschaft ist laut Weber zudem der Apparat, durch welchen Macht ausgeübt wird, ist also eine organisierte und institutionalisierte Macht, die legitimiert sein muss, vgl. M. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, in: Gesamtausgabe 22,4, Tübingen 2005: 126f. Weber beschreibt drei Idealtypen von Herrschaft nach Art der Legitimität und unterscheidet zwischen traditioneller, charismatischer und rationaler Herrschaft, vgl. ebd.: 726ff; vgl. außerdem M. Weber, Politik als Beruf, Stuttgart 1992.

50 Vgl. G. Kneer, Die Analytik der Macht bei Michel Foucault, in: Imbusch (Hrsg.), Macht und Herrschaft, Wiesbaden 2012: 268.

Zusammenführung von „Wissenschaftskritik, konstruktivistischer Epistemologie und einer Machtanalyse.“⁵¹

Einen spezifischen Effekt von Macht erkennt Foucault im Begehren: Macht generiere nicht nur Wissen, sondern schaffe auch Begehren, so der französische Philosoph.⁵² Der Verweis auf die Verschränkung von Macht und Begehren bereichert die Auseinandersetzung mit Orientalismus, insbesondere hinsichtlich des Aspekts der Exotisierung des Orients. Exotismus ist laut der Literaturwissenschaftlerin Annegreth Horatschek „Wegbereiter oder ideologische Legitimationsinstanz von politisch-ökonomischen Dominanzansprüchen.“⁵³ Sie verweist auf die Doppelgesichtigkeit von Exotismus, der einerseits auf Rassismus basiere, und andererseits zur Konstruktion vermeintlich positiver Gegenbilder, wie beispielsweise des „edlen Wilden“, genutzt werde. Die Perfidie des Exotismus liege darin, dass er sich „als harmlose Faszination für das «Fremde»“ geriere, aber dabei „nicht zu trennen [ist] vom Streben nach Beherrschung.“⁵⁴ In der Exotisierung, die demzufolge auf ein Herrschaftsverhältnis verweist, konzentrierten sich, so Horatschek, Wünsche, „welche Begehren, aber zugleich Hassgefühle auf die fetischisierten Opfer der Projektionen [...] wecken.“⁵⁵

Der Begriff des Begehrens ist umstritten und nicht klar definiert. Für Martha Nussbaum impliziert Begehren die Ermächtigung über ein Objekt.⁵⁶ Homi K. Bhabha hingegen erkennt im Begehrten nicht nur das Objekt, sondern betont die Wechselseitigkeit zwischen Begehrenden und Begehrten, was sich auch in seinem Mimikry-Konzept spiegelt.⁵⁷ Der Orient sei als das Andere nicht einfach der kolonialen Unterwerfung oder Aneignung ausgeliefert, sondern rufe bei den Kolonisatoren ein komplexes Begehren hervor.⁵⁸ Die Pädagogin Birgit Althans weist auf die Ambivalenz des Begriffs hin. Einerseits beschreibt sie Begehren als „Antriebskraft des Handelns und Denkens,“⁵⁹ was dessen produktive Seite darstelle. Andererseits deute ein Begehren stets „auf das hin, was nicht ist, woran es fehlt.“ Dieser Mangel, so Althans, verweise in positiver Weise auf das, „was Erfüllung bringen könnte.“ Begehren spielt somit eine wesentliche Rolle in abendländischen Konzepten des Selbst bzw. der Selbstwerdung und ist wiederum eng gekoppelt an Alteritätskonstruktionen und „Othering“, denn das Andere ist stets konstitutiv für das Eigene.

Im Fokus dieser Arbeit steht nun allerdings nicht ein wie auch immer gearteter Orient, sondern die Beschäftigung deutscher Jugendbewegter sowie Reformpädagoginnen und -pädagogen mit Indien. Die um und nach 1900 in diesen Kreisen gängigen Indienbilder gehen einerseits im Diskurs des Orientalismus auf und weisen andererseits einige Besonderheiten innerhalb dessen auf, die sich in den weniger gebräuchlichen Begriffen Indophilie und Indomanie niederschlagen. Indophilie, „Liebe zu Indien/Liebe des Indischen“, stellt eine Va-

51 Osterhammel, Edward W. Said: 604.

52 M. Foucault, Schriften. 2, Frankfurt a. M.: 956.

53 A. Horatschek, Exotismus, in: Nünning (Hrsg.), Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie, Stuttgart 2001: 163.

54 Dieses und die zwei folgenden Zitate: C.-M. Danielzik/D. Bendix, Exotismus, in: freiburg-postkolonial, 2010, o.S.

55 Horatschek: 164.

56 Vgl. M. Nussbaum, Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge, Stuttgart 2002: 193.

57 Mimikry, von griech. mimos (Nachahmung), meint bei Bhabha weder Assimilation noch Imitation, sondern die Aufnahme fremder bzw. anderer kultureller Elemente in die eigene Identität mittels eines performativen Aktes, vgl. H. K. Bhabha, Die Verortung der Kultur, Tübingen 2000.

58 Vgl. S. Mills, Der Diskurs, Tübingen 2007: 135; vgl. außerdem H. K. Bhabha, Von Mimikry und Menschen. Die Ambivalenz des kolonialen Diskurses, in: Bhabha: 125-136.

59 Dieses und die zwei folgenden Zitate: B. Althans, Das maskierte Begehren, Frankfurt a.M. 2007: 28.

riante der Altrophilie dar, die „[...] von sozialen Interaktionen weitgehend losgelöst auf die Begeisterung für kulturelle Versatzstücke und vermeintlich Typisches beschränkt“ bleibt.⁶⁰ Es handle sich, so der Ethnologe Bernhard Fuchs, „um eine konsumierbare Alterität und Exotik, die eine ökonomische Ressource darstellt.“ Indophilie müsse „nicht notwendig mit räumlicher Mobilität verknüpft“ sein; im Gegenteil trage gerade der Mangel an persönlicher Erfahrung zur Popularität bei. Indophile Begeisterung basiere dabei auf denselben Vorurteilen, die indophobe Ressentiments schüren, und könne schnell in ihr Gegenteil umschlagen.⁶¹ Als veraltet gelten kann der Begriff Indomanie. Ein Lexikonartikel aus dem Jahr 1838 beschreibt Indomanie als ein Vorurteil, ja als Geisteskrankheit von Menschen, die „in alles Indische [...] vernarrt waren, weil sie meinten, Indien sei die einzige echte Quelle aller menschlichen Weisheit, Bildung und Gesittung.“⁶² Den Begriff historisierend versteht die Germanistin Christine Maillard Indomanie als Synonym für die Indienbegeisterung während der Romantik – ein Großteil der deutschen Indienststellungen geht auf diese Epoche zurück. Es handle sich um „eine äußerste und akute Form von Indophilie, [die] neben den kognitiven Motivationen auch an affektive, emotionale und nicht zuletzt an ideologische Beweggründe gebunden ist.“⁶³ Maillard deutet Indomanie als historisches Phänomen, das erst im Kontext der geschichtsphilosophischen Konzepte des 18. Jahrhunderts begreifbar sei. Ästhetische und soziale Dimensionen spielen in der romantisch-begeisterten Indienrezeption eine ebenso wichtige Rolle wie die romantische Suche nach einer Urreligion. Ideologische Bestrebung der Indomanie sei die Instrumentalisierung des „Fremde[n] als Mittel der Behauptung des Eigenen,“⁶⁴ womit wiederum auf Wirkweisen von Orientalismus verwiesen wird. Insgesamt kommt Said das Verdienst zu, mit „Orientalism“ die Gründungsurkunde der Post-Colonial Studies geschaffen zu haben. Demgegenüber ist seine Arbeit seit Erscheinen einer teils vehementen Kritik unterzogen worden. Ein zentraler Kritikpunkt lautet, dass er den von ihm selbst beanstandeten Essentialismus noch verstärkt: Bei Said ist der Orient zum Stummsein verdammt und wird zum passiven Opfer westlicher Diskurse.⁶⁵ Ihm entgeht außerdem, dass Orientalismus nicht zwingend in Form von Hass oder Überlegenheit zum Ausdruck gebracht werden muss, sondern auch mittels Äußerungen, die den Orient auf der Basis gängiger Stereotype idealisieren.⁶⁶ Ferner macht die Historikerin Suzanne L. Marchand darauf aufmerksam, dass die Reichweite und die Absichten der verschiedenen Formen des Sprechens vom Orient – auch innerhalb einer Zeit – stets verschieden bis ambivalent sind und sogar widersprüchlich erscheinen können.⁶⁷ Sie plädiert daher dafür, von *Orientalismen* zu sprechen.

60 Dieses und das folgende Zitat: B. Fuchs, Film spricht viele Sprachen, in: Tschernokoschewa/Keller (Hrsg.), Dialogische Begegnungen, Münster 2011: 87.

61 Vgl. ebd.

62 W. T. Krug (Hg.), Allgemeines Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften, Leipzig 1838: 563.

63 C. Maillard, Indomanie um 1800, in: Goer/Hofmann (Hrsg.): Der Deutschen Morgenland, München 2008: 69.

64 Ebd.: 73f.

65 U. a. Homi Bhabha entwickelt mit den Konzepten des „Dritten Raums“ oder der Mimikry Optionen für einen emanzipierten Orient, vgl. H. Bhabha, Die Verortung der Kultur.

66 Weitere Kritikpunkte finden sich u. a. in Osterhammel, Edward W. Said oder Wiedemann, Orientalismus.

67 Vgl. Marchand, German Orientalism: XXf; sie nennt beispielhaft die Nichtbeschäftigung bzw. das Herunterspielen von materialistischen und rationalen Traditionen Asiens und die damit einhergehende übermäßige Betonung von östlicher Spiritualität. Dabei werde übersehen, dass sich u. a. Journalisten oder Geschäftsleute durchaus ökonomischen, militärischen oder politischen Gegenständen im Orient widmen. Der Wirkungsbereich der Orientalistik sei jedoch überragend.

Der grundsätzlichsste Vorwurf lautet, dass Said seinen Ansatz zu einem „totalen Ideologieverdacht steigert,“⁶⁸ wenn er sagt, kein Europäer könne über den Orient sprechen, ohne stets Orientalismus zu reproduzieren. Marchand gibt zu bedenken, dass Wissen über den Orient auch für Verständigungsprozesse und kulturelle wie persönliche Horizonterweiterung genutzt werden könne. Schon Foucault betont mehrfach, dass Macht nicht ausschließlich repressiv wirkt, sondern auch Energien freisetzt und produktive Effekte zeitigt. Man dürfe, fasst sie zusammen, nicht zu einer prä-saidianischen Geschichtsschreibung zurückkehren, denn man benötige das Konzept des Orientalismus, um kritisch die Genese einiger der heutigen postimperialen Weltanschauungen nachvollziehen zu können.⁶⁹ Marchand schlägt vor, die diskursiven Praktiken, die den Orient hervorbringen, näher zu untersuchen und gleichzeitig nach deren Beweggründen zu forschen.

Die Literaturwissenschaftlerin Andrea Polaschegg fragt mit Blick auf Deutschland, das im Orient nicht als Kolonialmacht⁷⁰ auftritt, warum es hier überhaupt einen Orientalismus gebe, „und nicht vielmehr keinen“ bzw. warum deutscher Orientalismus in seinen jeweiligen Gestalten auftrete und eben nicht in anderen:

Bestimmt von Regeln, die sich der unmittelbaren Einsicht entziehen, treten orientalistische Figurationen im historischen Prozess auf, besetzen Räume, lösen sich wieder auf oder werden überhaupt nicht ins Werk gesetzt.⁷¹

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des deutschen Orientalismus sei eine Herausforderung und müsse über Said, der Deutschland kaum in den Blick nimmt, hinausgehen. Polaschegg zufolge ist Orientalismus als Sinngeschehen zu begreifen, „das nicht durch [...] Bilder des Orients, sondern durch seine Verwendungszusammenhänge bestimmt wird.“⁷²

Aus den vorangegangenen Ausführungen leiten sich folgende grundlegende Annahmen ab:

- a) Orientalismus durchdringt alle Subjekte, Gesellschaften und Staaten der Moderne.⁷³ Ausgangspunkt – nicht Ziel der Beweisführung! – ist also die Annahme, dass sich auch jugendbewegte und reformpädagogische Akteurinnen und Akteure in ihrer Auseinandersetzung mit Indien zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Omnipräsenz von Orientalismus nicht entziehen können, sich also am Orientalismus-Diskurs beteiligen.
- b) Orientalismus ist nicht homogen. Zum einen weist nicht nur der auf Indien bezogene Orientalismus (historische) Besonderheiten auf, auch die in Deutschland gängigen Indien-Diskurse sind spezifisch. Zum anderen funktioniert Orientalismus nicht zwingend durch eindeutige Positionen. Das Resultat von vermeintlich gegensätzlichen Perspektiven, beispielsweise Indophilie und Indophobie, ist dasselbe – die diskursive Hervorbringung eines dem Westen entgegengesetzten Orients durch machtvolle Textproduktion. Daher gilt es die Positionen zu bestimmen, die speziell von Akteurinnen und Akteuren

68 Osterhammel, Edward W. Said: 601; Said schreibt: „For any European during the nineteenth century—and I think one can say this almost without qualification—Orientalism was [...] a system of truths [...]. It is therefore correct that every European, in what he could say about the Orient, was consequently a racist, an imperialist, and almost totally ethnocentric.“ (Orientalism: 203f).

69 Vgl. Marchand: XX.

70 Ausnahme ist die chinesische Provinz Kiautschou, 1898-1914 Kolonie Deutschlands.

71 A. Polaschegg, Von chinesischen Teehäusern zu hebräischen Melodien, in: Bogdal (Hrsg.): Orientdiskurse in der deutschen Literatur, Bielefeld 2007: 51f.

72 Ebd.

73 K. Manjapra, Age of Entanglement, Cambridge 2014: 7.

- in Reformpädagogik und Jugendbewegung gegenüber Indischem eingenommen werden und wie sie historisch herzuleiten sind.
- c) Orientalismus als Diskurs stiftet Sinn. Es soll herausgearbeitet werden, zu welchem Zweck die Option des Orientalismus von Akteurinnen und Akteuren der Reformpädagogik und Jugendbewegung realisiert wird, welche Verwendung Orientalismus für sie hat und welchen Sinn für deren Erziehungsdenken orientalisierte Bilder Indiens stiften.
 - d) Orientalismus basiert auf asymmetrischen Machtverhältnissen und reproduziert sie zugleich. Zentral ist demzufolge die Frage, wie sich reformpädagogische und jugendbewegte Akteurinnen und Akteure in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Protagonisten einer „Erneuerung der Erziehung“ innerhalb dieses Machtverhältnisses positionieren und wie sie zu dessen Verfestigung beitragen.

Auf die zentrale Rolle westlicher Bildung bzw. westlichen Lernens bei der Verstetigung von Orientalismus macht Said selbst aufmerksam, wohingegen er der Verknüpfung von Erziehung und Orientalismus kaum Aufmerksamkeit schenkt.⁷⁴ Diese wird bislang lediglich im Zusammenhang mit Kolonialismus untersucht: Indem die westlichen Kolonialmächte den Orient fortgesetzt als zurückgeblieben, abergläubisch oder sittenlos diffamieren, ihn als führungs- und erziehungsbedürftig darstellen, legitimieren sie ihre koloniale Gewaltherrschaft als vermeintlich aufklärerische Tat. Rudyard Kipling illustriert diese Idee in seinem Gedicht „The White Man’s Burden“ aus dem Jahr 1899, in welchem er die Kolonisierten als „Half-devil and half-child“ bezeichnet.⁷⁵ Die sich als aufgeklärt und überlegen charakterisierenden Weißen sollten, so Kipling, den kolonisierten Völkern „dienen“, was heißt, sie – vermeintlich zu ihrem eigenen Besten – zu zivilisieren und zu mündigen Menschen zu erziehen.

Der Begriff der „Zivilisierung“ weckt Assoziationen an Kants Theorie der Erziehung. Der Mensch werde erst durch Erziehung zum Menschen, so Kant, und eine der vier von ihm aufgeführten Erziehungsaufgaben ist die Zivilisierung, d. h. die Unterweisung in Fragen guten Benehmens, „dass der Mensch [...] in die menschliche Gesellschaft passe.“⁷⁶ Der Historiker Michael Mann richtet den Blick auf die besondere Bedeutung von körperlicher Züchtigung als einem im 19. Jahrhundert anerkannten Mittel zu Erziehung und Zivilisierung: „Gerade in den sich als »modern« verstehenden Kolonialstaaten [...] hieß Erziehen Zivilisieren und, umgekehrt, legitimierte Zivilisieren strenges Erziehen.“⁷⁷ Solche und ähnlich diskreditierende Haltungen sind – teils bis heute – in Westeuropa und Nordamerika üblich. Dass viele Kulturen des Orients vor der Zeit des Kolonialismus in Anbetracht ihrer vergleichsweise toleranten und synkretistischen Weltanschauungssysteme – anders als Europa – nicht einer dezidierten Aufklärung bedurften, ist trotz vorliegender Studien ein selten vertretener Standpunkt.⁷⁸ Implizites Ziel der vorliegenden Untersuchung ist daher auch, erzieherische Dimensionen von Orientalismus darüber hinaus auszuloten.

74 Vgl. Said: 202.

75 R. Kipling, *The White Man’s Burden*, in: *London Times*, 4.2.1899.

76 I. Kant, Vorlesung über „Pädagogik“, in: Schneider/Rutt (Hrsg.), *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*. Paderborn 1963: 16.

77 M. Mann, *Das Gewaltdispositiv des modernen Kolonialismus*, in: Dabag/Gründer/Ketelsen (Hrsg.): *Kolonialismus, Kolonialdiskurs und Genozid*, Paderborn 2004: 114.

78 Vgl. F. Griffel, *Alles außer Aufruhr*, in: *Süddeutsche Zeitung* 121, 28.5.2016: 17.

1.3 Quellenmaterial und methodisches Vorgehen

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Material umfasst ca. 800 Einzelquellen, darunter vor allem Zeitschriften- bzw. Zeitungsartikel, aber auch viele Briefe, persönliche Notizen, Vortragsmanuskripte oder Schularbeiten aus Archiven und teils aus Privatbesitz.⁷⁹ Der Auswahl der Quellen ging eine breit angelegte Recherche voraus, die in der Erkenntnis resultierte, dass unter Akteurinnen und Akteuren aus Jugendbewegung und Reformpädagogik vor allem die dem bürgerlich-protestantischen Milieu entstammenden Interesse an Indien und besonders den dortigen Glaubenskonzepten zeigen. Diese Konzentration kann mit Nipperdeys Konzept der „vagierenden Religiosität“⁸⁰ erklärt werden. Demgegenüber gibt es keine Hinweise auf katholische reformpädagogische Einrichtungen bzw. Jugendbünde, die sich in bemerkenswerter Weise mit Indien befassen. Auch von explizit jüdischen Kreisen innerhalb von Reformpädagogik und Jugendbewegung ist nicht bekannt, dass sie sich indischem Gedankengut intensiv widmen.⁸¹ Die zeitliche Eingrenzung ergibt sich aus dem Material selbst. Akteurinnen und Akteure aus Reformpädagogik und Jugendbewegung bringen Indisches erst ab etwa 1918 in nennenswertem Umfang in Erziehungsdiskurse ein.⁸²

Bei der Recherche wurden jene Quellen ausgewählt, in denen in irgendeiner Weise Indisches durch Angehörige der Jugendbewegung resp. Reformpädagogik in Deutschland rezipiert wird. Darunter fallen zunächst jene Quellen, die von direkten Kontakten oder Begegnungen zwischen deutschen Reformpädagoginnen, -pädagogen bzw. Jugendbewegten und indischen New Educationists sowie anderen Inderinnen und Indern berichten oder anderweitig Zeugnis davon geben. Ebenfalls dazu zähle ich die teils im Anschluss an Begegnungen entstandenen Korrespondenzen. Des Weiteren wird unter Indienrezeption die Auseinandersetzung mit Schriften indischer Herkunft verstanden, sowohl antike Texte als auch Werke zeitgenössischer indischer Autorinnen und Autoren. Schrifterzeugnisse, die von solchen Textstudien

79 Im Quellenkonvolut befinden sich etwa 30 Fotografien aus verschiedensten Beständen und in unterschiedlichster Qualität. Urheberchaft und Entstehungsdaten der meisten dieser Fotos sind jedoch ungeklärt. Auf eine detaillierte Auswertung wird hier verzichtet.

80 Um 1900 sind insbesondere Angehörige des bürgerlich-protestantischen Milieus für die Religionskritik Nietzsches oder der Naturwissenschaften empfänglich; sie zeigen außerdem eine höhere Affinität zu esoterischen, okkulten oder neureligiösen Lehren, wie beispielsweise der Theosophie. Diese Abkehr von christlichen Institutionen und Konfessionen bezeichnet Nipperdey als „Antwort auf die Krisenempfindungen der Zeit, die Verunsicherung durch Modernisierungsverluste [...], auf die Gefährdung der Personalität.“ (T. Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866-1918*, München 1993: 527)

81 Eine Ausnahme ist Martin Buber, der sich 1926 mit Rabindranath Tagore trifft und davon berichtet, siehe dazu M. Buber, *Nachlese*, Gerlingen 1993: 184ff. Darüber hinaus gibt es durchaus einzelne Jüdinnen, die sich sehr für indische Religiosität, Kultur und/oder Politik interessieren, siehe dazu den Exkurs in Kap. IV. 1.

82 Selbstverständlich beschäftigt man sich in pädagogischen Zusammenhängen bereits vorher mit Indien, beispielsweise veröffentlicht F. W. Förster in *Ethische Kultur* (9/1901) einen Artikel mit dem Titel „Religion und Moral im modernen Indien“: 204-205; in der Zeitschrift *Pharus* (1/1910) erscheint „Das pädagogische Problem in Indien“: 278-280, und in der *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung* 28, 1913, diskutiert Albert Bencke „Religiöse und moralische Erziehungsprobleme in Indien“: 325-326; Bezüge zu eigenen Positionen hinsichtlich Erziehung und Pädagogik werden in diesen Texten nicht hergestellt, vielmehr handelt es sich um deskriptive Reportagen über sozio-kulturelle Verhältnisse in Indien. Eine Ausnahme ist z. B. der Reformpädagoge Heinrich Scharrelmann (1871-1940), er zeigt bereits vor dem Ersten Weltkrieg eine deutliche Affinität zum Buddhismus, vgl. Baader, *Erziehung als Erlösung*: 150; er bezieht das Konzept der Reinkarnation in sein pädagogisches Denken ein, ist aber zugleich der Ansicht, dass aufgrund des evolutionären Fortschritts die Religionen Indiens den Lehren Jesu unterlegen seien, vgl. H. Scharrelmann, *Lebendige Religion im Unterricht*, in: Koerrenz/Collmar (Hrsg.) *Die Religion der Reformpädagogen*, Weinheim 1994; ders., *Die Welt als Schule*, in: ebd.

oder einer anderen Art der geistig-emotionalen Beschäftigung mit indischen Kulturerzeugnissen berichten, sind ebenfalls Teil meines Quellenkonvoluts.

Das methodische Vorgehen ergibt sich einerseits aus dem Erkenntnisinteresse – der Frage nach den Funktionen, die ein auf Indien bezogener Orientalismus für Akteurinnen und Akteure der deutschen Jugendbewegung und Reformpädagogik zwischen 1918 und 1933 erfüllt –, und wurde andererseits auf der Basis diskurstheoretischer Grundlagen entwickelt und bildet sich in der Gliederung der Arbeit ab.⁸³

Im ersten Teil von Kapitel II wird der „Ort des Aussagens“ bestimmt, d. h. der zeitliche, örtliche und soziokulturelle Rahmen der Untersuchung abgesteckt.⁸⁴ Zugleich werden hier die historischen Bedingungen dargelegt, die diesen Rahmen konstituieren und prägen. Das historische Panorama der Weimarer Republik, vor dem sich die Reformdiskurse der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entfalten und sich Jugendbewegte sowie Angehörige der Reformpädagogik indischen Texten zuwenden oder indische Persönlichkeiten verehren, sollen als „Krisenjahre der Moderne“ verstanden werden.⁸⁵

Das hier zugrundeliegende Verständnis von deutscher Reformpädagogik und Jugendbewegung als Krisenbewältigungsmuster speist sich einerseits aus deren Rückbezug auf Ideen der Romantik und andererseits aus den krisenhaften gesellschaftspolitischen Umständen während der Zeit der Weimarer Republik. Ein universelles und dabei oft auch diffuses Erneuerungsstreben zieht sich als roter Faden durch jugendbewegte und reformpädagogische Rhetoriken. Mit der Darstellung internationaler Netzwerke der New Education und deren Bedeutung wird übergeleitet zu zeitgleich stattfindenden, größtenteils antikolonial fundierten pädagogischen Reformbestrebungen in Indien. Am Beispiel der deutschen Reaktion auf Rabindranath Tagore, der nicht nur mit der international agierenden New Education Fellowship verbunden ist, sondern der sich zugleich gegen die koloniale Unterdrückung Indiens ausspricht und in Shantiniketan eine eigene Schule unweit des heutigen Kolkata betreibt, wird ein erstes Schlaglicht auf die Verknüpfung von Orientalismus mit einer nach Erneuerung strebenden Erziehung geworfen. Auf diese Weise wird der historische Kontext, der die sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen für die Existenz des zeitgenössischen Orientalismuskurses schafft, skizziert.

Ferner wird im zweiten Kapitel herausgearbeitet, welche „Einschreibungen“, also Aussagen, die bereits existierende ähnliche Aussagen wiederholen, diesen Diskurs formen.⁸⁶ Verdeutlicht werden diese Einschreibungen durch die Rekonstruktion der für Deutschland repräsentativen, auf Indien bezogenen Formen von Orientalismus. Mit dem Fokus auf die Rezeption Indiens kristallisieren sich zudem jene Merkmale heraus, welche den südasiatischen Raum in Orient-Diskursen von anderen Regionen unterscheidet. Die auf Indien bezogenen Diskurse erklären sich jedoch nicht aus der alleinigen Verortung in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts – weder inhaltlich, noch hinsichtlich der konstitutiven Praktiken. Daher wird im zweiten Kapitel zudem der Genese deutscher Indiidiskurse seit dem 18. Jahrhundert nachgegangen. Erst anhand der damals hervorgebrachten Imaginationen von Indischem wird

83 Bei dieser Untersuchung werden Ansätze der Diskursanalyse mit den Prinzipien der Quellenkritik („Beantwortung der Frage nach Autorschaft und Entstehung historischer Quellen, nach ihrer zeitlichen Einordnung und insbesondere nach ihrer Echtheit.“ K. Arnold, Quellenkritik, in: Jordan (Hrsg.): Lexikon Geschichtswissenschaft, Stuttgart 2002: 255f) verbunden.

84 P. Sarasin, *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*, Frankfurt a. M 2003: 34.

85 D. J. K. Peukert, *Die Weimarer Republik*, Frankfurt a. M. 1987.

86 Sarasin, *Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse*: 34.

die regelhafte Logik, die hinter den orientalisierenden bzw. orientalistischen Praktiken steht, nachvollziehbar.

Diskursanalyse fragt zudem nach Interdependenzen und Verbindungen zwischen Diskursen.⁸⁷ In Kapitel III der Arbeit soll daher verdeutlicht werden, an welchen Stellen Anknüpfungspunkte zwischen den Erziehungsdiskursen in Reformpädagogik und Jugendbewegung und den orientalistischen Indiidiskursen auszumachen sind. Es widmet sich dort den bereits seit Ende des 18. Jahrhunderts bestehenden Verknüpfungen zwischen Fragen der Erziehung und Imaginationen Indiens, deren Grundlage romantische Motive wie jenes der unschuldigen Kindheit, der harmonischen Natürlichkeit oder der Gottesnähe sowie zivilisationskritische Positionen bilden. Die Kapitel II und III erfassen zusammen das, was in der Diskursanalyse als Archiv bezeichnet wird. Das Archiv enthält „die in den Texten einer diskursiven Tradition gespeicherten [...] Aussagemöglichkeiten“⁸⁸ und bildet so die Grundlage dafür, etwas darüber sagen zu können, wie Wirklichkeit mit und aus dem Diskurs heraus produziert wird.

Kapitel IV dient der Überblicksdarstellung von Formen der Indienrezeption in Jugendbewegung und Reformpädagogik zwischen 1918 und 1933. Hier geht es um die Materialität der Quellen, also die Medien und Kommunikationsformen, in denen orientalistische Indiidiskurse erscheinen. Darüber hinaus wird mithilfe dieses primär deskriptiven Quellenüberblicks abgebildet, in welchen spezifischen reformpädagogischen und jugendbewegten Milieus diese Diskurse erscheinen. Auf diese Weise werden die vom Diskurs definierten „Räume des Sprechens“⁸⁹ umrissen. Das heißt, dass das Sprechen der einzelnen Akteurinnen und Akteure von dem diskursiven Muster her zu verstehen sei, in dem es stattfindet. Zugleich markieren die Räume des Sprechens die Begrenztheit von Diskursen, sowohl den Ort betreffend wie auch zeitlich. Das vierte Kapitel beschreibt also Formen der Auseinandersetzung mit dem Indischen – darunter fallen beispielsweise die Lektüre indischer Schriften, Reisen nach Indien oder Kontakte mit Inderinnen und Indern. Im Fokus steht dabei die Odenwaldschule, deren Auseinandersetzung mit Indien einzigartig in der reformpädagogischen Landschaft ist. Zudem wird erörtert, wie Orientalisten als Angehörige der Jugendbewegung und Reformpädagogik ihr Spezialwissen dort verbreiten.

Kapitel V enthält schließlich die Analyse konkreter Quellen. Dafür werden einzelne, exemplarische Reformpädagoginnen, -pädagogen sowie Jugendbewegte und ihr Sprechen in orientalistische Indiidiskurse eingeordnet. Zum einen lässt sich auf diese Weise kleinschrittig auseinandersetzen, in welchen konkreten Verwendungszusammenhängen der Bezug auf orientalisierte Indienbilder für die untersuchten Personen erst sinnvoll wird. Zum anderen erschließen sich so die Beweggründe, welche ihnen Anlass geben, sich mit indischer Kultur und Religion zu beschäftigen oder Kontakt mit Menschen aus Indien aufzunehmen. Ausgehend von einer wesentlich religiös inspirierten Indienbegeisterung in der Jugendbewegung kurz vor dem Ende des Ersten Weltkrieges vollzieht dieser Teil der Arbeit also die Intensivierung indophiler Ideen und deren Verbreitung auch in reformpädagogischen Kreisen nach. Zudem wird hier verdeutlicht, wie die zunächst hauptsächlich religiös induzierte Indophilie zunehmend mit Erziehungsideen verknüpft wird.

Der Fokus auf einzelne Personen mag auf den ersten Blick verwundern: Laut Sarasin sind weder Sinn noch Bedeutung des Diskurses auf die Intentionen Einzelner zurückzuführen.⁹⁰

87 Vgl. ebd.: 35.

88 Ebd.

89 Ebd.: 58.

90 Vgl. P. Sarasin, Diskursanalyse; Kwaschik/Wimmer (Hrsg.): Von der Arbeit des Historikers, Bielefeld 2010: 56.

Individuelles Reden und einzelne Texte sind dennoch diskursiv geformt; sie führen zu diskursiven Mustern zurück, welche wiederum vom Sprechen Einzelner unterbrochen werden können.⁹¹ Keller plädiert für die Beschäftigung mit einzelnen Akteuren, deren Texte und Sprechen er als Beiträge versteht,

aus denen sich Diskurse aufbauen; sie orientieren sich dabei in ihren (diskursiven) Praktiken an den verfügbaren Ressourcen sowie den Regeln der jeweiligen Diskursfelder.⁹²

Oder anders gesagt: Akteure leisten aufgrund ihrer diskursiven Verstrickung einerseits und ihrer individuellen Disposition andererseits einen Beitrag zum Diskurs. Wenn also einzelne Personen aus Reformpädagogik und Jugendbewegung in den Fokus der Analyse gerückt werden, kann damit nicht nur ihr Beitrag zum Diskurs eruiert werden. Indem in der Analyse die wechselseitige Abhängigkeit von diskursiver Verstrickung und individueller Disposition berücksichtigt wird, können die Verwendungszusammenhänge und unterschiedlichen Funktionen von Orientalismus jener Kreise deutlicher herausgearbeitet werden. Die Analyse vom orientalistischen Diskurs gewinnt dadurch an Schärfe.

Zusammengefasst geht es in der vorliegenden Untersuchung also weniger um ein Verstehen im Sinne einer Hermeneutik, sondern vielmehr darum, das Handeln und Sprechen von Einzelnen innerhalb von orientalistischen Diskursen zu erfassen und Erklärungen dafür zu finden, die sowohl das Verständnis von Reformpädagogik und Jugendbewegung erweitern, als auch das Wissen über Orientalismus.

Ausgehend von Edward Saids Konzept des Orientalismus besteht kein Zweifel daran, dass das reformpädagogische und jugendbewegte Interesse an Indien zu Beginn des 20. Jahrhunderts Muster orientalistischer Diskurse reproduziert. Mit der vorliegenden Untersuchung wird herausgearbeitet, welchen geistigen und soziokulturellen Mechanismen die Indien-Diskurse in diesen Kreisen folgen, welche Funktionen sie in Bezug auf reformorientierte Erziehung und Bildung erfüllen und welche Positionen einzelne Akteurinnen und Akteure innerhalb dieser Diskurse einnehmen. Dazu werden folgende Thesen aufgestellt:

1. Das reformpädagogische und jugendbewegte Interesse an Indien speist sich u. a. aus dem Krisenbewusstsein und dem Erneuerungsstreben in beiden Bewegungen. Es tritt zu großen Anteilen als Indophilie auf und ist oft religiös, spirituell oder auch esoterisch motiviert. Die Indophilie deutscher Reformpädagoginnen und -pädagogen sowie Angehöriger der Jugendbewegung kann daher als Ausdruck ihrer Zugehörigkeit zu den religiösen Suchbewegungen des frühen 20. Jahrhunderts gedeutet werden.
2. Für die Rezeption von Indischem in Reformpädagogik und Jugendbewegung stehen vor allem Motive und Ideen der romantischen Indomanie Modell – also einer Indiensehnsucht, getragen von stereotypen Vorstellungen Indiens als einem ursprünglichen, harmonisch-unverdorbenen und spirituell hoch entwickelten Land.
3. Die romantischen Indienvorstellungen bilden – insbesondere nach dem Ersten Weltkrieg – die Grundlage eines indienspezifischen Orientalismus in Reformpädagogik und Jugendbewegung. Die zivilisationskritische Idealisierung und Infantilisierung Indiens ist typisch für die teils paradoxen Mechanismen von Orientalismus, denn sie zementieren reale Macht- und Herrschaftsverhältnisse und verschleiern sie zugleich. In der reformpädagogischen

91 P. Sarasin, *Subjekte, Diskurse, Körper*, in: Hardtwig/Wehler (Hrsg.), *Kulturgeschichte heute*, Göttingen 1996: 142.

92 R. Keller, *Diskursforschung*, Wiesbaden 2011: 59.

schen und jugendbewegten Indienrezeption spiegelt sich daher die für den Orientalismus charakteristische Dimension asymmetrischer Machtverhältnisse. Zwischen den mittels orientalisierter Indienbilder transportierten und den erzieherisches Handeln überfordernden Erlösungsbestrebungen der Reformpädagogik besteht ein innerer Zusammenhang.

4. Akteurinnen und Akteure der Jugendbewegung und Reformpädagogik wissen die indophilen Tendenzen innerhalb der Lebensreformbewegungen um und nach 1900, die teilweise ein breitengesellschaftliches Ausmaß annehmen, in ihrem Sinn und zu ihren Gunsten zu nutzen.
5. Insgesamt tragen Reformpädagogik und Jugendbewegung in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts dazu bei, dass orientalistische Indien-Diskurse der Romantik nicht nur fort-, sondern auch festgeschrieben werden und teils bis heute wirksam sind.

Tagore, Gandhi, Yoga oder die Bhagavad Gita: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts besteht in Kreisen der Reformpädagogik und Jugendbewegung ein großes Interesse an Indien. Der Erziehungswissenschaftler und Indologe Elija Horn geht der Frage nach, warum reformorientierte Pädagoginnen und Pädagogen um 1918-1933 ausgerechnet an indischem Gedankengut – oder dem, was sie dafür halten – Gefallen finden. Dazu untersucht der Autor die häufig lebensreformerisch gefärbte Sehnsucht nach Indien mithilfe des von Edward Said entwickelten Theorems des Orientalismus und erforscht damit die diskursiven Verknüpfungen zwischen gängigen Vorstellungen von Indien, zeitgenössischer Reformpädagogik und den damit einhergehenden (globalen) Machtverhältnissen. Ferner erstellt er einen Überblick über deutsch-indische Begegnungen im Rahmen der internationalen New Education sowie in jugendbewegten Zusammenschlüssen, um möglichen Austauschprozessen sowie deren Verstrickung in Orientalismus nachzuspüren.



Der Autor

Elija Horn, Dr. Phil., Jg. 1978, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Braunschweig.

978-3-7815-2232-9



9 783781 522329