

# PADERBORNER HISTORISCHE MITTEILUNGEN

Verein für Geschichte an der  
Universität Paderborn



# Titelbild

---

aus Lesson plans Puzzle „Vision von Europa“

## Impressum

---

Paderborner Historische Mitteilungen Nr. 36 (PHM), 2023

Herausgeber: Verein für Geschichte an der Universität Paderborn e.V.  
Stettiner Str. 40–42, 33106 Paderborn  
Dr. Michael Wittig, Prof. Dr. Frank Göttmann,  
Prof. Dr. Eva-Maria Seng

Redaktion: Dr. Tilman Moritz  
apl. Prof. Dr. Michael Ströhmer  
Wolfgang Stüken  
Dr. habil. Michael Wittig

E-Mail-Adresse: [vfg@die-sprachwerkstatt.de](mailto:vfg@die-sprachwerkstatt.de)  
ISSN: 1867-7924

Für den Inhalt der namentlich gekennzeichneten Beiträge zeichnen die Autoren verantwortlich.

Layout und Druck: Druckerei Egeling GmbH, Bad Driburg

# Inhalt

---

## AUFSÄTZE

- URSULA OLSCHIEWSKI, „Migration in der EU – Bereicherung und/oder Bedrohung?“ – ein Erasmus+-Projekt des Berufskollegs Schloß Neuhaus mit Schulen aus Polen, Italien und Spanien (1. September 2020 bis 30. August 2023) . . . . . 4
- JADWIGA TOMCZYK (ED.), Openness – Mobility – Multiculturalism – Lesson plans for the teachers . . . . . 17
- JANA RIEGERT, Die Choleraepidemie in Paderborn von 1866/67 . . . . . 77
- DAVID BROKHERM, Die Gestaltung eines Reservistenpfeifenkopfes im Kontext militärischer Andenkenkultur . . . . . 105

## REZENSIONEN . . . . . 121

- ANGELICA DINGER: Basileia bei Origenes. Historisch-semantische Analysen im Matthäuskommentar. Beiträge zur historischen Theologie 194. Mohr Siebeck, Tübingen 2020, 338 S., ISBN 978-3-16-159126-6, 94,00 Euro. (*Harald Schroeter-Wittke*) –
- FRANK ENGEHAUSEN, MICHAEL ERBE, KAY PETER JANKRIFT, JÖRN LEONHARD, GABRIELE METZLER, WALTER MÜHLHAUSEN, DIETMAR SCHIERSNER, AXEL SCHILDT, HANS-ULRICH THARNER: Deutsche Geschichte: Von der Antike bis heute, Dudenverlag Berlin 2022, 512 Seiten, über 300 Abbildungen, Karten und Tabellen (mit Bildquellenverzeichnis am Ende des Buches) (*Michael Wittig*) –
- A.C. GRAYLING: Die Grenzen des Wissens. Was wissen wir von dem, was wir nicht wissen?, Stuttgart 2023 (Hirzel Verlag), 445 Seiten, mit Inhaltsverzeichnis und Bibliografie, Anmerkungen und Register im Anhang (*Michael Wittig*) –
- KLAUS FERDINAND GÄRDITZ: Hoflieferanten. Wie sich Politik der Wissenschaft bedient und selbst daran zerbricht, Stuttgart 2023 (Hirzel Verlag), 232 Seiten, umfangreiches Verzeichnis der Quellen (*Michael Wittig*) –
- SIMONE UND CLAUDIA PAGANINI: Die Biester der Bibel. Warum es in der Heiligen Schrift keine Katzen, aber eine Killer-Kuh gibt, Gütersloh 2022 (Gütersloher Verlagshaus), 173 Seiten, mit Illustrationen von Esther Lanfermann (*Michael Wittig*)

## VEREINSMITTEILUNGEN

- NACHRUF JÖRG JARNUT (MATTHIAS BECHER) . . . . . 156
- NACHRUF DIETER RIESENBERGER (MICHAEL WITTIG) . . . . . 158

## AUTORENVERZEICHNIS . . . . . 159

## VERÖFFENTLICHUNGEN . . . . . 160

# **„Migration in der EU – Bereicherung und/oder Bedrohung?“ – ein Erasmus+-Projekt des Berufskollegs Schloß Neuhaus mit Schulen aus Polen, Italien und Spanien (1. September 2020 bis 30. August 2023)**

*Ursula Olschewski*

Ein wichtiges Anliegen der Europäischen Union ist die Förderung der europaweiten Zusammenarbeit in allen Bildungsbereichen. Erasmus+ möchte „lebenslanges Lernen fördern, nachhaltiges Wachstum ermöglichen, sozialen Zusammenhalt und die europäische Identität stärken sowie Innovationen vorantreiben“<sup>1</sup>. Im Fokus der Erasmus+-Schulpartnerschaften stehen Begegnungen von SchülerInnen und ihren Lehrkräften. Das Berufskolleg Schloß Neuhaus (BKSND) nimmt seit September 2020 an der sogenannten „Leitaktion 2“ teil.

Die Idee für dieses Projekt entstand in enger Kooperation des BKSND mit seiner langjährigen polnischen Partnerschule Centrum Kształcenia Ustawicznego in Zielona Góra. Weitere Partnerschulen waren schnell gefunden – Pertini-Anelli in Turi (Apulien) und IES in El Astillero (Kantabrien) –, sodass im Frühjahr 2020 der Projektantrag gestellt werden konnte. „Vor dem Hintergrund des zunehmenden Nationalismus und Antisemitismus in einigen EU-Staaten ist es umso wichtiger, Schülerinnen und Schüler für dieses Thema zu sensibilisieren“, begründete der Schulleiter des BKSND, Matthias Groß, die Relevanz des Projektthemas. Das sah die Erasmus-Auswahlkommission ähnlich: Sie bewertete das Projektkonzept mit 90 von 100 Punkten. Die vier Partnerschulen erhielten von der EU eine Vollfinanzierung in Höhe von 130000 Euro für alle zwischen September 2020 und August 2023 geplanten Aktivitäten, wozu auch Projektwochen in den Ländern der beteiligten Schulen gehörten. Als Antragsteller hat das BKSND die Gesamtkoordinierung, die Gesamtprojektleitung liegt in den Händen von Dr. Ursula Olschewski, die Projektsprache ist Englisch. Alle Partnerschulen berichten regelmäßig über das Projekt auf ihren Schulhomepages, in Lehrer- und Schulkonferenzen, in regionalen Presseorganen, im Erasmus-Blog und verbreiteten die Projektergebnisse in sozialen Netzwerken (Instagram, Facebook). Die Projektaktivitäten und -ergebnisse können auf der Projekt-Homepage eingesehen werden.<sup>2</sup>

Mehr als 100 SchülerInnen der vier Projektschulen bearbeiteten drei Jahre lang das Thema Migration aus unterschiedlichen Perspektiven. In Polen beschäftigten sie sich mit der jüdischen Migration in der Vergangenheit. In Deutschland, Italien und Spanien unter-

1 So das online abrufbare Selbstbild, URL: <<https://www.erasmusplus.de/erasmus>> [30.08.2023].

2 URL: <<https://sites.google.com/ekonomik.zgora.pl/migration>> [30.08.2023].

suchten sie den Aspekt der Migration in der Gegenwart. In den insgesamt fünf Workshops arbeiteten aus jedem Partnerland jeweils sechs SchülerInnen sowie zwei Lehrkräfte mit. Jedem Workshop war eine mehrwöchige Vorbereitungsphase vorgeschaltet, in der die Projektgruppen der vier Partnerschulen sich mit dem anstehenden Schwerpunktthema auseinandersetzten. Die Aufgaben hierzu erteilte die jeweilige Gastschule. Im Anschluss an jede Projektwoche erfolgte deren Nachbereitung, die Fertigstellung der digitalen Projekte sowie eine Evaluation. In Zusammenarbeit mit dem Kreismuseum Wewelsburg, dem langjährigen Kooperationspartner des BKSJN, erarbeiteten die ProjektteilnehmerInnen eine Multimedia-Ausstellung, deren Schirmherrschaft der Paderborner Landrat Christoph Rütter übernahm. Der Leiter der Museumspädagogik im Kreismuseum Wewelsburg, Reinhard Fromme, führte mit den ProjektteilnehmerInnen drei museumsdidaktische Workshops durch.

Am 11. November 2020 überreichte der stellvertretende Landrat Hans-Bernd Janzen dem stellvertretenden Schulleiter des BKSJN Norbert Damke die Erasmus+-Plakette.<sup>3</sup> Wegen der Corona-Pandemie musste das Projekt im Schuljahr 2020/2021 digital durchgeführt werden. Während die deutsche Partnerschule wenigstens zeitweise Präsenzunterricht hatte, gab es in den anderen Partnerschulen fast gänzlich Distanzunterricht. Dennoch entstanden in diesem schwierigen Schuljahr viele gute Ergebnisse: etwa ein E-Book mit Migrationsgeschichten der SchülerInnen; Videos, in denen die SchülerInnen aller Partnerschulen ihre Person, ihr Land, ihren Wohnort, ihre Schule, Hobbys, Lieblingsessen usw. präsentierten, ein gemeinsames digitales Projektlogo sowie digitale Schulführungen erarbeiteten; oder ein von der italienischen Partnerschule erstelltes Padlet zum Thema Migration, das als digitale Plattform für einen Meinungsaustausch diente. Dort posteten die SchülerInnen aller Partnerschulen Fotos, Videos, Texte und Kommentare zu bestimmten Aspekten der Migration.

Da der für März 2021 geplante Schüleraustausch in Krakau pandemiebedingt nicht stattfinden konnte, wurde eine digitale Einstimmung auf den Schwerpunkt „Migration in der Vergangenheit – Auseinandersetzung mit religiös-kulturellen Stereotypen und Vorurteilen“ gestartet. Es handelte sich dabei um Online-Veranstaltungen, zu denen die polnische Partnerschule einlud. Ergänzend hierzu nahm die deutsche Projektklasse an einer Führung auf dem jüdischen Friedhof in Paderborn teil, bei der Frau Schrader-Bewermeier, die Vorsitzende der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit, die Grundlagen des jüdischen Glaubens und der jüdischen Begräbniskultur vermittelte.

Der Ausbruch des Ukraine-Krieges im Februar 2022 brachte den Zeitplan erneut durcheinander. Die für März 2022 neu terminierte Schülerprojektwoche in Krakau musste wiederum verschoben werden, wodurch die Reihenfolge der Projektwochen nicht wie geplant eingehalten werden konnte und mit dem thematischen Schwerpunkt „Migration in der Gegenwart“ begonnen werden musste.

3 S. den Artikel „Schüler forschen zum Thema Migration“, Westfalen-Blatt, 13.11.2020, URL: <<https://www.westfalen-blatt.de/owl/kreis-paderborn/paderborn/schuler-forschen-zum-thema-migration-791121>> [30.08.2023].

## Projektwoche in Deutschland: „Migration in der Gegenwart: Der Beitrag beruflicher Schulen und Unternehmen zur Integration von (jungen) Zuwanderern“

Im Mai 2022 war es dann endlich so weit: Die erste Schülerbegegnung in Präsenz konnte starten. Am 16. Mai war der stellvertretende Landrat Hans-Bernd Janzen im BKSΝ wieder zu Gast und hieß die 18 Schülerinnen und Schüler und sechs Lehrerinnen aus Italien, Spanien und Polen sowie die deutsche Projektklasse im Berufskolleg Schloß Neuhaus willkommen (Abb. 1). In der fünftägigen Projektwoche ging es zunächst um die schulische Integration junger Flüchtlinge am Beispiel des BKSΝ. Die ProjektteilnehmerInnen interviewten mehrere SchülerInnen aus der Internationalen Flüchtlingsklasse



*Abb. 1: TeilnehmerInnen der Projektwoche mit dem stellvertretenden Paderborner Landrat Hans-Bernd Janzen (Mitte) auf dem Schulhof des BKSΝ (16.5.2022)*

am BKSΝ zu ihren Fluchtmotiven, ihren Fluchterlebnissen und den ersten Erfahrungen in Deutschland und erstellten hierzu kurze Videos. Ebenfalls auf dem Programm stand ein Interview mit dem stellvertretenden Schulleiter Norbert Damke zur schulischen Integration junger Flüchtlinge im Kreis Paderborn und insbesondere im BKSΝ.

Der folgende Tag stand im Zeichen der beruflichen Integration von Zuwanderern. Mitarbeiter der Fortbildungsakademie der Wirtschaft (FAW), die seit 2015 Potenzialanalysen für SchülerInnen im Auftrag des Kreises Paderborn durchführt, gaben Einblick in die NRW-Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA), die sich auch an junge Geflüchtete richtet. In gruppendynamischen Arbeitsphasen wurden einige Elemente von KAoA durchgeführt, z. B. auf der Basis individuell ermittelter Kompetenzprofile und einer persönlichen Potenzialanalyse Empfehlungen für konkrete Berufsfelder erarbeitet.

Am nächsten Tag ging es um die Maßnahmen der beruflichen Integration. Virginia Miracco und Olga Marks von der Kreishandwerkerschaft führten die ProjektteilnehmerInnen durch die Werkstätten des Zimmerer-, Metall- und Baubereichs im Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn (tbz) (Abb. 2). Anschließend besuchten die ProjektteilnehmerInnen die Firma DAF Schmidt, die Firma Automobile Hillebrand Kfz und die Firma Etisa Elektro Technik Industrie Service e. K. Dort führten sie Interviews mit Arbeitgebern zu Integrationskonzepten, zu ihren Erfahrungen mit Zuwanderern als Auszubildenden und Arbeitnehmern sowie mit zugewanderten Mitarbeitern (Erfahrungen, Erfolge, Misserfolge, Gründe) durch und machten hierzu kurze Videos.

Abgerundet wurde die Projektwoche durch einen Besuch bei dem wichtigsten-Kooperationspartner des BKSND, dem Kreismuseum Wewelsburg. Der Museums-pädagoge Reinhard Fromme führte einen Workshop durch, in dem es um die Frage „Was macht eine gute und interessante Ausstellung aus?“ ging (Abb. 3). Die SchülerInnen erstellten einen Zeit- und Arbeitsplan für die anvisierte Ausstellung. Außerdem gab er noch einen kurzen Überblick über die wechselvolle Geschichte der Wewelsburg. Als am Freitagnachmittag einige ProjektteilnehmerInnen noch Souvenirs in der Innenstadt kaufen wollten, traf der Tornado Paderborn und setzte der Projektwoche einen unvergesslichen Schlusspunkt.



*Abb. 2: Virginia Miracco erläutert die Ausbildungskampagne der Kreishandwerkerschaft Paderborn-Lippe (19.5.2022)*



*Abb. 3: Workshop im Kreismuseum Wewelsburg (20.5.2023)*

### **Projektwoche in Polen: Migration in der Vergangenheit – Auseinandersetzung mit religiös-kulturellen Stereotypen und Vorurteilen**

Im Herbst 2022 konnte endlich die Projektwoche in Polen verwirklicht werden. Vom 27. September bis 1. Oktober setzten sich 24 SchülerInnen und sechs Lehrkräfte aus den vier Partnerschulen mit der Migration in der Vergangenheit mit dem Fokus auf den

Umgang mit jüdischen Zuwanderern sowie jüdische Kultur und Religion auseinander. Um zu zeigen, wie jüdische Präsenz in Polen die Gestaltung von Kultur beeinflusst hat und wohin Rassismus und Intoleranz geführt haben, fand die Projektwoche in Krakau und dem Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau statt. Auf den Spuren der jüdischen Vergangenheit in Krakau, einem der ältesten Zentren jüdischer Kultur in Europa, ging es in das ehemalige jüdische Viertel Kazimierz. Dort besichtigten die SchülerInnen u. a. die 1558 errichtete Remuh-Synagoge, die heute der religiöse Mittelpunkt der Krakauer jüdischen Gemeinde ist (Abb. 4), ferner den angrenzenden Remuh-Friedhof und das ehemalige jüdische Ghetto mit dem Platz der Ghettohelden. Dieser Platz im Krakauer Stadtteil Podgórze spielte eine tragische Rolle bei der Ermordung von



Abb. 4: Besuch der Remuh-Synagoge (29.9.2022)

Juden: Mitten im Ghetto war er die letzte Station für die Bewohner des jüdischen Stadtteils vor dem Abtransport in Konzentrations- und Vernichtungslager. Das dort im Jahr 2005 aus 70 Stühlen errichtete Mahnmal symbolisiert die Tragödie der Ghettobewohner.

Im *Galicia Jewish Museum*, das die Erinnerung an die jüdisch-polnische Kultur des ehemaligen Galiziens und an die Opfer des Holocaust bewahrt, setzten sich die SchülerInnen im Rahmen eines Workshops mit der dortigen Ausstellung *Traces of Memory* auseinander, indem sie verschiedene Rollen übernahmen (Abb. 5): Gruppe 1 die Rolle einer Organisation zur Bewahrung des jüdischen Erbes, die eine Bestandsaufnahme des jüdischen Erbes in Krakau machte; Gruppe 2 die Rolle eines Tourismusunternehmens, das für



Abb. 5: Workshop „Traces of Memory“ in Galicia Jewish Museum (27.9.2022)

Jugendliche aus dem Ausland eine Reisetour zu Orten der jüdischen Geschichte und Kultur in Krakau und Umgebung erstellte; Gruppe 3 die Rolle einer Institution für Erinnerungskultur, die das jüdische Gedicht zum Holocaust „Gott verbarg sein Angesicht“ mit Fotos illustrierte; Gruppe 4 die Rolle einer Organisation für die Denkmalpflege des jüdischen Erbes, die ein Studienprogramm für ausländische Besucher erstellte; und Gruppe 5 die Rolle von Journalisten, die einen Artikel über jüdische Gemeinden in Polen heute schrieben. In einem

anschließenden Workshop diskutierten die Gruppenmitglieder die Begriffe *diversity*, *tolerance*, *respect* und erstellten hierzu Poster.



Ernst und konzentriert stellten sie sich der Herausforderung einer mehrstündigen Besichtigung des Konzentrationslagers Auschwitz-Birkenau. Betroffen blickten sie in einem der Backsteingebäude auf Berge von Koffern und Schuhen der dort Ermordeten sowie etwa zwei Tonnen grauer, verfilzter Haare, die hinter einer rund zehn Meter langen Glaswand ausliegen. In einem anschließenden Workshop im *International Centre for Education about Auschwitz and the Holocaust Memorial* präsentierten und interpretierten die SchülerInnen Botschaften der Holocaust-Überlebenden an die jetzige Generation.

Der vierte Tag der Projektwoche war der Vertiefung des Themas Holocaust und dem jüdischen Leben in Polen gewidmet. Nach einem berührenden Zeitzeugengespräch mit der Jüdin Monika Goldwasser, die im Gegensatz zu ihren Eltern die Shoah überlebt hat, überreichten ihr die SchülerInnen persönliche Briefe, die sie in der Vorbereitungsphase verfasst hatten.

Ein Sabbat-Essen im Jüdischen Gemeindezentrum in Krakau (*Jewish Community Center Krakow*, JCC) und ein Vortrag von Jonathan Ornstein, dem Geschäftsführer des Jüdischen Gemeindezentrums von Krakau, zu jüdischen Speisen, Festen und Feiern rundeten die thematisch anspruchsvolle Woche ab (Abb. 6). Seit seiner Eröffnung im April 2008 widmet sich das JCC dem Wiederaufbau des jüdischen Lebens in Krakau und ist ein sichtbares Zeichen der Wiederbelebung des jüdischen Lebens in Polen. Vor der Eröffnung des Zentrums lehrte Ornstein Jüdische Studien an der Jagiellonen-Universität in Krakau und gründete die *Gesher Association for Polish-Israeli Dialogue*. Er ist ein Gründungsmitglied und Vizepräsident von *Przymierze*, dem Krakauer Verband von Christen und Juden, sowie Vorstandsmitglied der Krakauer Zweigstelle der Organisation *Child Survivors of the Holocaust* und von *JCC Global*. Das Sabbat-Essen war eine gute Gelegenheit, die Krakauer jüdische Gemeinde, die jüdische Kultur und die jüdischen Bräuche kennenzulernen sowie mehr über die Aktivitäten des JCC zu erfahren, von der Geschichte seiner Gründung bis zu den heutigen Aktivitäten für die dort wachsende ukrainische Gemeinschaft.



Abb. 6: Sabbatessen im Jüdischen Gemeindezentrum Krakau mit Jonathan Ornstein (30.9.2022)

Auf dem Programm stand darüber hinaus eine Führung durch Krakau mit der Altstadt, der Marienkirche und den Tuchhallen (*Sukiennice*), eine faszinierende Reise durch die 1000-jährige Geschichte der Stadt im *Unterirdischen Museum* sowie eine Besichtigung der Salzmine Wieliczka. Die Ergebnisse der Projektwoche hielten die SchülerInnen in zahlreichen digitalen Produkten fest.

## Projektwoche in Italien. „Migration in der Gegenwart – Europäische und nationale Migrationspolitik“

Migration ist Teil der Menschheitsgeschichte und wird dies auch in Zukunft bleiben. Wahrscheinlich könnten fast alle Familien von einer Migrationsgeschichte vorangegangener Generationen erzählen. Diese Aussage konnte beim Mobilitätstreffen vom 21. bis 26. November 2022 bestätigt werden. Ort der Projektwoche war die Pertini-Anelli-Schule in Turi sowie die Region Apulien. Nach einem gemeinsamen Frühstück im Hotel Alta Cortavilla in Conversano startete für die Erasmus-Gruppe die Arbeit in der Partnerschule in Turi. Dort wurden die Erasmus-TeilnehmerInnen und die sie begleitenden Lehrkräfte von den italienischen Gastgebern empfangen (Abb. 7).



Abb. 7: TeilnehmerInnen der Projektwoche in Turi (21.11.2022)

Zum Einstieg berichteten italienische SchülerInnen über ihre Migrationserfahrungen und beantworteten die Fragen der TeilnehmerInnen. Anschließend fand ein pädagogisches Rollen- und Simulationsspiel zum Thema „Migration in Europa“ statt. Ziel war es, das Bewusstsein für die Komplexität des Migrationsprozesses und die Schwierigkeiten zu schärfen, mit denen Migranten und Flüchtlinge in Europa konfrontiert werden. Im weiteren Verlauf der Woche tauschten sich die Erasmus-TeilnehmerInnen in länderüber-

greifenden Kleingruppen zu Aspekten wie Integration und Ausgrenzung, Diskriminierung, Vorurteile, Rassismus, Privilegien und Menschenrechte aus. Im Forum der Schule präsentierten die SchülerInnen der teilnehmenden Länder ihre Ergebnisse aus der Vorbereitungsphase, d. h. Zahlen und Fakten zur aktuellen und historischen Migration des jeweiligen Heimatlandes. Themen waren hier beispielsweise die rechtliche Situation, Beschäftigungsmöglichkeiten und Integration von Einwanderern sowie Probleme der illegalen Einwanderung. In einer gemeinsam mit Politikern aus dem Raum Apulien stattfindenden Podiumsdiskussion zum Thema „Migration – Chance oder Bedrohung? Welche Rolle sollte die Politik hier übernehmen?“ erhielten die SchülerInnen einen Einblick in die aktuelle Migrationspolitik des Gastgeberlandes (Abb. 8).

Auch die gemeinsamen Unternehmungen trugen zur interkulturellen Kommunikation der Erasmus-Gruppe aus den vier EU-Ländern bei. Während der Besichtigung zahlreicher kultureller Sehenswürdigkeiten wie der Hafenstadt Monopoli mit ihrem Fischerhafen, der Kathedrale und des Castello Carlo V, während des Rundgangs durch die Hafenstadt Trani oder der Begehung der zum Weltkulturerbe ernannten Trulli-Häuser in Alberobello wurde die sehenswerte Region Apulien erkundet. Das imposante Bauwerk und ebenfalls Weltkulturerbe Castel del Monte in der Region Andria stammt aus der Zeit des Stauferkaisers Friedrich II. Auch ein Besuch der Hauptstadt Bari mit der Basilica San Nicola durfte nicht fehlen.

Zum Abschluss der Reise besuchte die Erasmus-Gruppe das Squash-Center in Bari, um den in Pakistan geborenen Squash-Weltmeister Bilal Khan zu treffen (Abb. 9). Dieser gab einen Einblick in sein Leben, seine Flucht aus Pakistan, seine Erfahrungen als Flüchtling in Italien sowie seine sportlichen Erfolge. „Nicht nur für die Integration, sondern auch für die Kommunikation in der globalen Welt sind Sprachkenntnisse und ein positives Mindset von herausragender Bedeutung,“ gab Bilal der Erasmus-Gruppe mit auf den Weg.

Nach einer Woche zahlreicher Eindrücke und Erfahrungen waren sich die TeilnehmerInnen dieser Projektwoche einig, dass Integration und Migration wichtige gesellschaftspoli-



*Abb. 8: Podiumsdiskussion mit Politikern aus dem Raum Apulien (25.11.2022)*



*Abb. 9: Treffen mit dem Squash-Weltmeister Bilal Khan (links) (26.11.2022)*

tische Themen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind und Fremdsprachenkenntnisse sowie interkulturelle Kompetenz Türen öffnen – Türen zu fremden Menschen, zu fremden Ländern und fremden Kulturen sowie zu globalen Arbeitsmärkten.

### **Projektwoche in Spanien: „Migration in der Gegenwart – Welche Auswirkungen hat Migration auf die Volkswirtschaft?“**

Die vierte Zusammenkunft im Rahmen des Erasmus-Projekts fand vom 23. bis 27. Januar 2023 in Santander statt. Gestartet wurde mit einem Vortrag von Adolfo Fernández Puente, Professor an der Universidad de Cantabria, zum Thema „Migration, Mythen und Wirklichkeit“, in dem er die unterschiedlichen Bedeutungen der Begriffe irreguläre und reguläre Migranten sowie Flüchtlinge definierte (Abb. 10). Anschließend zeigte er die weltweiten Migrationsströme in Zahlen und Diagrammen auf und begründete diese Bewegungen mit verschiedenen Push-Faktoren (z. B. Kriege, klimatische Veränderungen, Armut,



*Abb. 10: Vortrag von Professor Adolfo Fernández Puente von der Universidad de Cantabria (23.1.2023)*



*Abb. 11: Gespräch über die aktuelle Situation der Migration in Spanien (24.1.2023)*

zu hohe Bevölkerungsdichte sowie u. a. politische, sexuelle, religiöse Verfolgung) sowie Pull-Faktoren (Sicherheit und wirtschaftliche Gründe). Zusammenfassend revidierte er den Mythos, dass Migration überwiegend illegal stattfindet. Der Hauptgrund der Einwanderung sei allerdings immer noch wirtschaftlich begründet.

Am folgenden Tag gaben María Cobo und Carmen Martínez vom Spanischen Roten Kreuz einen Überblick über die aktuelle Migrationssituation in Spanien. So berichteten sie, dass die Zahl der Einwanderer in den letzten Jahren stark gestiegen und es teilweise kompliziert sei, für alle eine adäquate Unterkunft zu finden. Die Integration gestaltet sich schwierig, da die Bildungsabschlüsse anderer Ländern nicht anerkannt würden und die Sprachkompetenz für eine Beschäftigung gar nicht vorhanden sei oder nicht ausreiche. Abgerundet wurde der Bericht durch die persönlichen Erfahrungen des afghanischen Migranten Ahmad Sajjadi: Er berichtete von seiner Flucht über Iran nach Spanien und

bestätigte die zuvor genannten Hindernisse auf dem Weg zur Integration. Anschließend stellten sich die Redner den Fragen der SchülerInnen u. a. zur Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen für Migranten, ob die Zuwanderung die spanische Gesellschaft bereichere oder belaste, oder zu Schwierigkeiten bei der Integration und Akkulturation (Abb. 11).

Ein Höhepunkt war der Workshop in Villacarriedo von Professor Fernando Collantes von der Universidad de Oviedo zum Thema Immigration und ländliche Entwicklung. Sein Fazit war: Entgegen dem Trend, dass Dörfer immer mehr aussterben, unterstützt die Zuwanderung von Menschen aus Ländern außerhalb der EU den ländlichen Bereich, indem Schulen erhalten bleiben, die Wohnungsnachfrage angekurbelt wird, Arbeitsplätze in Bereichen, die die Einheimischen nicht ausüben wollen, belegt werden können. Ergänzend berichtete Ana Manrique Morales, Europoint Officer LAG Valles Pasiegos, über das regionale Netzwerk der Region Cantabria, das sich die wirtschaftliche Förderung in ländlich geprägten Regionen zur Aufgabe gemacht hat.

In der Partnerschule in Astillero erarbeiten die SchülerInnen der vier Partnerländer digitale Produkte zum Thema Migration und Volkswirtschaft, in denen sie auch Bezug auf die heimischen Besonderheiten und ihre eigenen Erfahrungen mit dem Thema Migration nahmen. Darüber hinaus standen auf dem Programm Besuche traditioneller spanischer Betriebe sowie kultureller und historischer Sehenswürdigkeiten. Abgerundet wurde der Aufenthalt durch die feierliche Übergabe der *diplomas* durch den örtlichen Bürgermeister Javier Fernández Soberón (Abb. 12).



Abb. 12: Übergabe der diplomas durch den örtlichen Bürgermeister Javier Fernández Soberón (27.1.2023)

### **Abschluss-Projektwoche in Deutschland: „Migration in der Zukunft: Wie wollen Jugendliche zukünftig in der EU leben? – Multiplikatorenveranstaltung“**

Die letzte Projektwoche fand vom 27. bis 31. März 2023 in Paderborn und im Kreismuseum Wewelsburg statt. Sie diente der Fertigstellung der Multimedia-Ausstellung, die die Ergebnisse des gesamten Projekts bündeln und einem breiten Publikum präsentieren sollte. Für die Vorbereitungsphase, die dieser Projektwoche vorausging, erhielt jede Partnerschule die Aufgabe, digitale Vorlagen für jeweils fünf Ausstellungsfahnen anzufertigen, die dann im Auftrag des Kreismuseums auf große Stoffbahnen gedruckt wurden.

Nach der Begrüßung durch den Schulleiter stellten die SchülerInnen aus dem BKSN, Italien, Polen und Spanien ihre Vorstellungen zur Migration in der Zukunft vor und

beantworteten aus eigener Sicht die übergreifende Projektfrage: „Migration in der EU – Bereicherung und/oder Bedrohung?“. Alle Gruppen sprachen sich für ein offenes und buntes Europa aus und begründeten ihre Entscheidung. Anschließend ging es an die künstlerische Umsetzung ihrer Vision von einem offenen Europa, bei der sie der Paderborner Künstler Hyazinth Pakulla unterstützte (Abb. 13).



*Abb. 13: Künstlerische Umsetzung der Vision von einem offenen Europa (28.3.2023)*

Unter seiner Anleitung schufen sie ein großes und buntes Kunstwerk, das zusammen mit den 20 Ausstellungsfahnen, weiteren Fotos und Videos am dritten Projekttag von den SchülerInnen und ihren LehrerInnen eigenhändig im Kreismuseum angebracht wurde (Abb. 14).

Am 30. März fand die offizielle Ausstellungseröffnung durch den Paderborner Landrat Christoph Rütter statt, der die Bedeutung von Erasmus-Projekten herausstellte. Der Schulleiter des BKS, Matthias Groß, und der Museumspädagoge Reinhard Fromme hoben in ihren Reden die erfolgreiche Zusammenarbeit der vier Partnerschulen sowie die wichtigen Ergebnisse dieses Projekts hervor. SchülerInnen aus den vier Projektgruppen betonten in ihren Ansprachen den großen Mehrwert der gemeinsamen Begegnungen in den Projektländern. Nach der feierlichen Übergabe der Teilnahmezertifikate (Abb. 15) führten einzelne SchülerInnen den Landrat und die anderen Gäste durch die Ausstellung (Abb. 16). Gemeinsame Fotos beendeten diesen erfolgreichen Tag (Abb. 17). Die Ausstel-



*Abb. 14: Die Ausstellung Kreismuseum Wewelsburg wird fertig gestellt (29.3.2023)*

lung war bis zum 21. Mai 2023 im Kreismuseum Wewelsburg zu besichtigen. Zudem kann sie auch virtuell angesehen werden.<sup>4</sup>

Am nächsten Tag endete die Projektwoche mit einem Ausflug ins Ruhrgebiet, einem Besuch der Ausstellung „Das zerbrechliche Paradies“ im Gasometer Oberhausen sowie einem gemeinsamen Abendessen. Vom 22. bis 26. Mai bekamen alle SchülerInnen sowie

<sup>4</sup> URL: <<https://artspaces.kunstmatrix.com/de/exhibition/11117499/erasmus>> [30.08.2023].



*Abb. 15: Verleihung der Teilnahmezertifikate durch Dr. Ursula Olschewski und den stellv. Schulleiter Norbert Damke (30.3.2023)*



*Abb. 16: Ein polnischer Schüler erläutert dem Paderborner Landrat (2. von rechts) die Ausstellung*



*Abb. 17: Stellv. Schulleiter Norbert Damke, Museumspädagoge Reinhard Fromme, Paderborner Landrat Christoph Rütter, Paderborner Künstler Hyazinth Pakulla, Schulleiter des BKSJ Matthias Groß; rechts Koordinatorin und Leiterin des Erasmus-Projekts Dr. Ursula Olschewski (von links)*

Lehrkräfte die Gelegenheit, die Erasmus-Ausstellung im Foyer des BKSΝ zu besichtigen und an Führungen durch die Ausstellung teilzunehmen (Abb. 18). Zurzeit macht die Erasmus-Ausstellung ihre dritte Station in unserer polnischen Partnerschule Ekonomik in Zielona Góra.

Auch die am Projekt beteiligten Lehrkräfte erarbeiteten ein Produkt, das von der polnischen Kollegin Jadwiga Tomczyk koordiniert wurde (Abb. 19). Am 30. Mai 2023 fand im Ekonomik eine Konferenz für SchülerInnen und LehrerInnen statt, in der die Ausstellung und auch die *Lesson Plans for the Teachers* vorgestellt wurden.



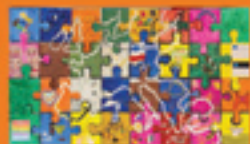
Abb. 18: Führung durch die Ausstellung im BKSΝ (23.5.2023)



Abb. 19: Jadwiga Tomczyk präsentiert die Lessons (30.5.2023)



# ***Openness - Mobility- Multiculturalism-***



**Lesson plans for the teachers**



**Openness -  
Mobility -  
Multiculturalism -**

**Lesson plans for the teachers**

**2020-2023**

**Editorial:**

Jadwiga Tomczyk  
Project coordinator

**Authors:**

Patricia Abejón Peláez, Deva Saro Gómez,  
Sylvia Kaczmarek, Karolina Kruszelnicka,  
Immacolata Lieto, Chiara Longo,  
Joanna Michalik-Pietraszak, Ursula Olschewski, Ornella Vasco



This guide was created during the Erasmus + Project  
**“Migration in the EU – enrichment and/or threat?”**  
**2020-2023**

**Zielona Góra 2023**

---

Publication financed by the European Commission under the Erasmus+ program. The publication was carried out with the financial support of the European Commission. The publication reflects only the position of its authors and the European Commission and the National Agency of the Erasmus+ Program are not responsible for its substantive content.

**FREE PUBLICATION**

# Contents

## **INTRODUCTION /7**

## **DESCRIPTION OF THE PROJECT**

### **PART 1**

#### **School education in the face of the challenges of changing Europe /9**

1. Chances and dangers of intercultural education /9
2. Intercultural education in Europe - genesis and law basics /9
3. School facing the challenges of multiculturalism /12
4. Multiculturalism or interculturality? The problem of definition /14
5. Intercultural competence /16
6. The aims of intercultural education /17
7. The barriers to implementation of multicultural policy /18
8. Methods and tools supporting the implementation of multicultural policy /22
9. Conclusion /23

### **PART 2**

#### **Lesson plans /25**

1. Job immigration /25
2. What can we learn from the tragic history of the 20th century? /28
3. In the World of Stereotypes /30
4. Immigration: Myths and realities /34
5. How racism makes me sick /37
6. Immigrants and Refugees: are we talking about the same thing? /41
7. We race as one /45
8. The power of Stereotypes /47
9. Immigration /49
10. Diversity/diversity – enrichment or threat? /53
11. Causes and consequences of worldwide migration /56

### **PART 3**

#### **Participants of the project /58**

*People meet only to see how different they are from each other. With those who are the most different from them, they stay longer. As if life wanted to show them everything that is not them.*

Olga Tokarczuk, *The recent stories*

# Migration in the EU – enrichment and/or threat?

**About the project** Our project picks up on a current topic that has occupied and polarized the EU states and their citizens for years. In 2017, 4.4 million people immigrated to the EU countries, of which around 2.4 million immigrants from non-EU countries came to the EU-28. This development is leading to a revival of nationalist tendencies and mutual isolation in many EU countries. Populist actions by politicians and parties in connection with stereotypes also among young people mean that European societies are beginning to distance themselves from the main vision of an open and united Europe and openness and tolerance towards one another. There is also increasing anti-Semitism. After Turkey opened its border with the EU at the end of February 2020, thousands of migrants are trying to get to Western Europe via the Greek external border. Our students are also concerned about this topic and are controversial. A migration movement such as 2015, when millions of people fled from the crisis areas in Syria, Afghanistan or Iraq and sought refuge and protection in Europe, created many fears and reservations for the “foreigner”, for an “Islamization”, an overwhelming challenge for schools, society and business. These fears and reservations are returning today. For this reason students from Germany, Italy, Spain and Poland are dealing with this topic.

**Aims** The main goals of the project are: - Integration of people with a migrant background (school, occupation, private sector) - Exchange of experiences made in all partner countries in the area of school, cultural and economic integration of immigrants - Promoting young people’s intercultural dialogue and engagement for an open, tolerant and united Europe, questioning stereotypes, breaking up xenophobic attitudes - Promotion of common values, civic engagement and participation. Other goals include improving foreign language skills and expanding intercultural, communicative and digital skills.

**Work process** The students first examine past migration using the example of immigration from Jews to Poland. Poland used to be a very liberal country and home to a large Jewish community. End of the 18th century 80% of all Jews worldwide lived there. They came to Poland for centuries, distributed from all over Europe. The students deal with religious-cultural stereotypes and with the question, where they come from and why they are so persistent. They will learn about the Jewish religion and the consequences of anti-Judaism / anti-Semitism. In Germany, Italy and Spain, the students examine the aspect of migration in the present. In Germany, they study classroom interviews, interviews with school representatives, integration centers, and local companies with their concepts for integrating immigrants. In Italy they get insights into refugee stories and the everyday life of immigrants there, conduct interviews and discussions with politicians. They also deal with examples of civic engagement to care for and integrate immigrants. In Spain, they use surveys, interviews and discussions with representatives of the economy to investigate the long-term social, economic, tax and demographic effects of immigration on the Spanish economy. In the last week of exchange, they drafted a vision of the future EU and created it in cooperation with the District Museum Wewelsburg near Paderborn a multimedia exhibition that documents the results of the project. In the rooms of the district museum it will be made accessible to the general public over a longer period of time. It is also shown in the partner countries.



*dr Joanna Michalik-Pietraszak*

## **School education in the face of the challenges of changing Europe**

### **Chances and dangers of intercultural education**

Drawing from good and bad patterns from the past is not only the heritage but also the way of educating the young generation to avoid their ancestors' mistakes and repeat what made our history beautiful, not shameful.

This is the course The European Union and The Council of Europe members have taken to create the demands and the law basics, devote funds and submit educational initiatives.

The strategy of intercultural education seems to be the most appropriate approach to face globalization and migration as well as the beginnings of heterogeneous societies. It is the chance to teach young people openness, tolerance and readiness to communicate. Intercultural education should be the aim of school and well-prepared teachers.

### **Intercultural education in Europe - genesis and law basics**

One of the most serious, requiring systemic solutions (and not only action in the political sphere) has been the migration crisis. The influx of refugees from war zones and the necessity of relocating them is now one of the key issues for Europe. This phenomenon is nothing new, although it causes a significant influx of people. Both globalization and freedom movement workers (opening

of borders) have resulted in the formation of culturally diverse societies, which has been noticed by organizations such as the Council of Europe and the European Union from the very beginning of their existence. They created concepts of mutual cooperation associated with countries, as well as strategies for effective communication between members of the community, implemented, among others, by the educational intercultural policy. Necessity of intercultural education has been noticed not only by the Member States of mentioned above organizations (adapting their educational regulations to the native educational systems), but also UNICEF, UNESCO, UN, OECD and OSCE <sup>1</sup>. Since its inception in 1949, the Council of Europe has recognized it as essential values related to freedom and guaranteeing equality. Created in 1950 European Convention on Human Rights (ratified by all countries of the community as a membership condition) is an act of strategic importance for laying the groundwork for an intercultural education system. The first phase of its creation falls on the years 1960-1980 and focuses on students of immigrant background who, in addition to language learning, should learn about the culture of the country of residence. Educational projects were to counteract intolerance and racism, as well as to shape cultural competences. This concept evolves and in the years 1980- 1990 takes the form of integration activities focused on all students, resulting in openness to the representatives of different cultures functioning within societies. The value propagated by the Council of Europe is diversity, which is not a threat but can be a source of strength and development of individual countries. However, respect and equality must be guaranteed. In the years 1990-2000 there is a major shift in educational programs proposed by the Council of Europe. Their creators note that intercultural education must be an element of broadly understood social education. Opening up is not enough, but cooperation is necessary and the mutual respect between all social groups. Education is the sphere of public life whose importance for dialogue and coexistence of different cultures is fundamental. Intolerance, xenophobia, nationalism are the spread of prejudices and stereotypes, and these result mainly from ignorance. The statutory objective of the Council of Europe is to achieve greater unity among its members, to protect and live out the ideas and principles that are their common heritage, and to facilitate their economic and social progress.<sup>2</sup> Achieving these assumptions is not possible without broadly understood

---

<sup>1</sup> See: Mirosław Sielatycki, *Edukacja międzykulturowa w polskiej szkole (w świetle dokumentów Rady Europy i Unii Europejskiej)* w: *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, praca zbiorowa pod red. Anny Klimowicz, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2004, s. 11.

<sup>2</sup> <http://isap.sejm.gov.pl>

intercultural education focusing on free communication resulting from the knowledge of foreign languages, but above all on shaping attitudes of respect and acceptance of cultures different from the native one.

The Council of Europe is an organization that recognizes that the end of the 20<sup>th</sup> century and the beginning of the 21<sup>st</sup> century brought radical changes resulting from globalization and the development of modern technologies (which result in consequences in the form of revaluation within societies and communities). The dynamics of the changes that the modern world undergoes, requires a modification of the educational systems that provide their recipients a sense of their own identity while opening up to what is “different”.

The initiatives proposed by the Council of Europe are the result of a consistent and well-thought-out approach to intercultural policy aimed at helping community members in building bonds and mutual acceptance.

The free movement of the population of the European Union determined the community to take steps towards developing a system of education for children and youth whose parents or carers took up employment outside their country of origin. These students were guaranteed free access to learning the language of the host country, as well as the native language and culture. The stay of employees and their children outside their home country was temporary, therefore there was a need to create such educational solutions that would enable unions re-adjustment in the home country. This is how the educational policy of the European Union is conducted. Member States of the Union recognized that thanks to education there is a chance for mutual understanding, fight against religious or racial prejudices by learning about distinctiveness and treating it not as a threat, but as a factor enriching Europe. Putting emphasis on it to create favorable development conditions for national minorities was aimed at supporting the processes of integration (which function is to prevent the emergence of conflicts and nationalist attitudes. Intercultural education conducted in this way is passing into the next phase around the year 2000.)

Today, the educational policy of the community states is not only about awakening attitudes of openness and tolerance that allow for coexistence within diverse groups, but also education aimed at raising qualifications of professional Europeans. This is a prerequisite for functioning on the European labor market. The economic development of the European Union is a necessity to keep Europe competitive against economies of the continents. Education therefore faces another challenge - it must create such an educational offer that its recipients could be representatives of all national and ethnic minorities, followers of different religions, students from more or less wealthy families.

Europe, whose societies are struggling with demographic problems, is facing the need to recognize that its population will become increasingly diverse as a result of influxes of immigrants having a significant impact on the economy as well as culture, religion and development of languages. This awareness guides the Member States of the Union, which take a number of steps and initiatives aimed at integration- understood as a respect for differences, respect for diversity, seeing multiculturalism as a wealth, not a threat, dialogue of cultures.

In order to talk about openness to cultures other than the native one, not only norms represented by the law are necessary. There are also moral standards- they allow the functioning of multicultural society. Their formation is a long-term process and depends on the state politics. Therefore, parallel to the creation of legal regulations, it must develop educational and social policy manifested in the activities of the government administration and local government.

Documents regulating the issue of multiculturalism within the European Union do not ensure harmonious coexistence of ethnic or religious minorities with the dominant group in a given country without political will and consistent social policy. The law is a kind of guarantee protecting citizens against discrimination, however, it does not protect against xenophobia, intolerance and prejudices based on stereotypes. The heterogeneity of societies in Europe and the world in terms of cultures and religions does not allow for a wait-and-see attitude.

Getting young people familiar with the fact that as a society we are on the verge of social change, the consequences of which will be the abandonment of the model of monocultural states, is today one of the fundamental tasks of the school and goals of educational processes. However, intercultural cooperation cannot be limited to the strictly school space, but it has to be also carried out through the initiatives of cultural institutions or non-governmental organizations.

### **School facing the challenges of multiculturalism**

The dynamics of changes in the modern world needs constant revision of the course in today's school and its main goals. This question seems to be broader than we think because it is the question of the future human being that we want to educate and the society that we want to build. For obvious reasons, education is not an easy field that can be rapidly changed and modified- it

is the process that takes time and there is a need for reflection and choice of the methodology and suitable tools.

Education systems, which are constantly reformed, are based on the sets of values in the communities and countries.

It is worth trying to set the goal for teaching practice to raise the modern young generation in independence and openness apart from giving them knowledge and a lot of information. It is also very important to shape young adults to be creative, technologically confident but at the same time with a humanistic approach towards the world. This is the way they will be prepared and ready to meet other cultures, ethnic groups or different traditions.

European Union members treat education as *one of the top economic policies, its main requirement is to change curricula so that thanks to radical education reforms, it was able to meet the adopted social goals. A feature of this way of thinking is the promotion of a management model of the public education sector as a production and service enterprise operating in a market economy. Its requirement is the ability to adjust to market requirements.*<sup>3</sup>

Such an understanding of education is a response to cultural, social and political problems that Europe and the whole world are subject to- including the problem of immigration and creation of multicultural societies, but also raises the question of its ethics. Difficulties in responding to them are features of contemporary culture- volatility, generation gap, uncertainty and appearances.<sup>4</sup>

Changes in all areas of life- economy, culture, development of technology, social realities require not so much modification of education systems, but their complete transformation. Modern educational processes cannot face the accumulation and reproduction of knowledge, but develop students' selection and evaluation skills.

Facing the generation gap, the teacher and the school must also resign from the mentoring function- they can no longer transfer knowledge, but above all support the student in navigating an often ambivalent and subjective environment of rapid cultural change. Young people often seem to understand it far more than representatives of the older generation, moving more freely among new technologies which become outdated not even after a decade but only a few months.

---

3 See: J. Surzykiewicz, *Wprowadzenie* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, pod red. J. Surzykiewicza i M. Kuleszy, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 8.

4 See: D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, pod red. J. Surzykiewicza i M. Kuleszy, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 38.

The unpredictability of the modern world undermines the stable position of the teacher and often relegates him to the role of an anachronistic in his theories. A young man with unprecedented opportunities in history development, free shaping of a professional career in the world, is faced with the uncertainty because of many global scale crises, increasing demands that unfulfilled result in the stigmatization or exclusion of a particular community (in case of young people poverty and aversion to physical activity are particularly problematic; mental uniformity- physical appearance other than imposed by the media, e.g. overweight, underweight, disability or simply resistance to blindly following fashion).

In the face of such unstable conditions, the reality in which young people function, the education system, cannot offer existing models of education but must equip the student with skills that creatively respond to constant changes, entrepreneurship, freedom and communication- competences that allow interaction with representatives of various environments.

The last of the listed features of contemporary culture is its appearance. The world where we function is an artificially created space by the media, advertisement, specialists in public relation. Strategies of generating consumption needs caused members of societies to stop noticing the differences between their own needs. A young man cannot accept content uncritically proposed by the school and the teacher. He must learn an individualistic approach to problem, skepticism and vigilance towards the delivered information- including those presented during the lesson.<sup>5</sup>

Mentioned features of contemporary culture and the dynamics of changes taking place in the world make it necessary to revise the existing educational models.

## **Multiculturalism or interculturality?**

### **The problem of definition**

Education in the broad sense includes *all organized activities- teaching, learning and upbringing at all levels: from state to organic institutions conducting these activities both directly (e.g. family, neighborhood, peers, kindergarten, school, university, counseling center, local community, local government, associations, clubs and organizations, parish) and indirectly*

---

<sup>5</sup> See: D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, pod red. J. Surzykiewicza i M. Kuleszy, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 38.

*(e.g. parliament, ministry, institutions of management, evaluation and control, or media content and form mass transfer of information and culture in television, radio, Internet, press, books, entertainment and recreational mass events, fashion).*<sup>6</sup>

Concepts of multicultural (multiculturalism) and intercultural education (interculturalism) are often- as the literature shows- wrongly, interchangeably used. The Latin prefixes -multi and -inter mean, respectively, -many and -between. This means that in the first case we are dealing with the fact that there are many entities, and in the second that they interact with each other.

Therefore, the meanings of both terms should be differentiated- multicultural education means that members of different ethnic, national and religious groups live on the same territory, but they do not interact with each other. They are isolated, most strive for assimilation of minorities, which leads to conflicts and tensions. Education understood in this way allows us to approximate who the Other is, and attempts to reduce the ethnocentric way of seeing the world. But it does not guarantee openness to cooperation and coexistence.

Intercultural education occurs in a culturally diverse environment, where cultures interact. In this view, education is based on respect for otherness, interest in it, and aims to integrate and bring together the representatives of different groups. This allows us to draw from the wealth of other cultures while preserving our own identity, mutual respect for racial or religious differences. This model of education allows one to realize that otherness is a value and getting to know is not a threat, but it can enrich. It also means that the processes of intercultural education are subject not only to pupils but also their families.

The idea of introducing cultural pluralism into schools, which was intended to compensate for the educational shortcomings of children from minority groups, turned out to be too difficult to implement. The success of multicultural education includes the fact that in societies culturally diverse, their members' mutual relations are relatively peaceful.

However, the model of intercultural education is becoming more and more frequent- it allows tolerance and openness to differences. A meeting with the Other/ Stranger is inevitable in the modern world. One of the effects of globalization is that societies are a collection of otherness. The Other/ Stranger penetrates our world constantly and on various levels- even if we do

---

<sup>6</sup> See: Przemysław Paweł Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankońskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 65 [za:] Z. Kwieciński, *Przedmowa* [w:] B. Śliwowski (red.) *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa 2003, t. 1, s. 12.

not experience it empirically. We commune with him, being participants of mass culture, using social media, watching TV or reading press.

The Others/ Aliens are also becoming more visible and loudly expressing their will to exist in public space- representatives of national and ethnic minorities, subcultures, associations and organizations of people with disabilities, etc.

Ignorance and extra- empirical prejudices lead to conflicts and aggression, and one of the ways to prevent them is education.

### **Intercultural competence**

Openness to other cultures, interacting with people from outside one's own circle culture, getting to know national identities different from one's own, and tolerance towards them are a necessity in the modern world, and a challenge for education. The school must equip students with the ability to conduct a dialogue- both at the level of peer group which is the first environment confronting otherness, as well as in contact with representatives of different races or religions.

Intercultural competences acquired by young people in the process of education concern three spheres: cognitive- to be able to communicate with the Other, one should have knowledge about his culture, religion, customs; emotional - it is important to focus on these areas of your own sensitivity that will allow for openness and empathy; behavioral- acquired skills put communication tools into practice which will enable dialogue and understanding.

Helpful in acquiring intercultural competences and resigning from ethnocentrism's way of seeing the world are the principles that should guide in contact with the Other. They are as follow:

- *Trust and respect (mutual openness of the parties to the learning process, patience and sensitivity);*
- *Experience of identity (the starting point for us is our own culture: if we have to get closer to Others, we must first understand ourselves);*
- *Constructed reality (each of us perceives the world differently, for example time or space; we should try to respect the personal freedom and decisions of others, consider other views as equal);*
- *Dialogue with another person ( we need another person to learn);*
- *Questions and change ( intercultural education is a process that tends to change- but we also do not always know where integration will lead us);*
- *High involvement (intercultural learning involves all meanings and levels of learning, knowledge, emotions, behaviors);*



- *Possibility of conflict (we look for constructive elements of conflict and opportunities that it creates).*<sup>7</sup>

## The aims of intercultural education

Intercultural education is not an ideal model and is not a remedy for problems of modern societies, but allows individuals to build their own identity and the belief that despite differences, each person is a unique value so it is worth opening up to it. For the main goals of the intercultural learning process in terms of attitudes, skills, needs, sphere of awareness, the following are considered:

- Instilling the awareness of otherness, sensitizing to otherness;
- Shaping awareness of the equality of all cultures;
- Referring to the experiences of students and parents;
- Shaping the need to constantly “go out” to the borders of one’s own culture, developing skills in solving problems related to prejudice and negative stereotypes;
- Shaping openness and tolerance, renouncing the sense of cultural superiority for dialogue, negotiation and exchange of values.

Against functioning and competing with each other I consider different systems of values to be of primary importance in intercultural education (following the idea of tolerance, which allows for systematic interaction, communication and creating the possibility of comparison, references and openness to otherness).<sup>8</sup>

7 See: B. Kozieł, *W drodze do międzykulturowości – opinie nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych o realizacji edukacji regionalnej i europejskiej na Pograniczu* [za:] E. Ogrodzka-Mazur, *Szanse i bariery edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim. Przyczynek do obrazu pracy nauczycielskiej* [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.) *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, t. 2: *Problemy praktyki oświatowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2009, s. 139-140 [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, pod red. J. Surzykiewicza i M. Kuleszy, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 89.

8 See: Jerzy Nikitorowicz, *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej* [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi* pod. Red. Tadeusza Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 101. Por też B. Kozieł, *W drodze do międzykulturowości – opinie nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych o realizacji edukacji regionalnej i europejskiej na Pograniczu* [za:] E. Ogrodzka-Mazur, *Szanse i bariery edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim. Przyczynek do obrazu pracy nauczycielskiej* [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.) *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej*, t. 2: *Problemy praktyki oświatowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2009, s. 139-140 [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, pod red. J. Surzykiewicza i M. Kuleszy, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 90.

## **The barriers to implementation of multicultural policy**

The problem of the lack of an integrated and systematically implemented- despite legislative regulations- state policy is not the only one brought about by the interpretation of cultures and migration population. A serious impediment is often the attitude of the members of these minorities who are reluctant to integrate with the dominant group. It often happens during attempts made by immigrant communities to impose their customs, dress code and orders resulting e.g. from religion.

The demanding attitudes of minority groups are increasing. An important threat to the process leading to the formation of multicultural societies are media messages and the language of public discourse. The figure of the Other presented in the media is a compilation of pejorative features that make him hostile. A good example can be here the Islamic religion representatives who appear in the media mainly because of their terrorist acts. The goals and aspirations of extremists are transferred to the whole community and followers of the Muslim religion, making them potential assassins and arousing fear and the opposition of the members of the dominant group.

The language of the public debate about immigrants is based on a limited number of keywords that cause unequivocal, pejorative associations and effectively contribute to the creation of prejudices and stereotypes. Muslims are referred to bad characters like bombers, suicide bombers, fanatics and fundamentalists which is obviously a harmful generalization. This way of narrating about immigrants is an important element of the political strategy of parties basing their electoral programs on populism and propaganda , aiming at a nationalist vision of the state.

Young people are susceptible to the images conveyed to them by the media, not finding counterweights in the family and school, and adopt a defensive, xenophobic attitude. They treat cultural diversity as a threat to their values, causing ethnocentrism.

They are a serious impediment to the harmonious coexistence of culturally diverse environments, language barriers and lack of knowledge of the cultural code. What is obvious for the representatives of the given community, may arouse a surprise or reluctance in other group members. The need to explain cultural codes in a way most effective is an essential teaching task. Another threat to the formation of multicultural societies are the existing stereotypes and prejudices. This issue appears to be an important problem because the structure and functions of stereotypes make them permanent and difficult to challenge.

Stereotype , i.e. a simplified, evaluative image of another person or group,

attributing certain psychological characteristics to them. It is the basis for creating prejudices, resulting from aggression, conflicts and discrimination. Stereotypes are subject to modification, but it is a tedious and long-term process, their elimination is hampered by the fact that they are socially inherited. That is why it is assumed that the most effective way to fight them is to prevent them from occurring.

The characteristics of stereotypes are:

- a) Cognitive nature- they often occur in a situation of partial or complete lack of knowledge, replaced by beliefs, judgements, ideas- which cover representatives of the entire group. This gives the person using the stereotype a sense of understanding the surrounding reality and the possibility of creating it;
- b) Lack of connection with experience- they exist in human consciousness, having no empirical roots;
- c) Evaluative-emotional nature- the content of the stereotype is associated with intense emotions, most often negative;
- d) Generalization of content- attributing negative features to all members of a given community, and not noticing the differences between them;
- e) Durability- they are not susceptible to change under the influence of information inconsistent with them, and they are relatively easy to conform, it is very difficult to disprove;
- f) Stereotypes evoke expectations- they are a source of expectations towards stereotyped subjects;
- g) Coherence- they tend to combine into systems, which make them even more difficult to overthrow;
- h) Contextuality- stereotypes may exist in a latent form and not reveal themselves, external factors (context) may facilitate or hinder their actualization;
- i) Social nature- they always refer to groups- gender, national, racial, professional, age, related to education, place of residence. Their origin and persistence take place in the group and through the group, which is integrating;
- j) Subjective certainty- rarely allowed by probabilistic judgements;
- k) Verbality- it is assumed that there are no non-verbal stereotypes.

The basic functions of stereotypes that enhance their persistence include:

- *Adaptive function*
- *Economization of cognitive processes*
- *Providing a sense of security*

- *Ensuring predictability of behavior*
- *Communication functions*
- *Manipulation functions*
- *Channeling of aggression.*<sup>9</sup>

Irena Pospiszyl describes the functions of the stereotype in a slightly broader way, pointing out:

a) Indicative features:

- Ordering- stereotypes are used to reduce the excess of information in the initial cognitive stage and allow to organize them into smaller wholes;
- Formative- the stereotype creates missing data when there is not enough information on a specific topic;
- Reducing cognitive dissonance- when the information is contradictory, the stereotype facilitates dispelling uncertainty, e.g. it facilitates the rejection of inconvenient or less convincing knowledge;

Psychological functions

- They make it possible to satisfy the most important needs for an individual, e.g. a sense of predictability of events; sense of security; integrating function; communication; compensation, channeling aggression;

Social functions:

- manipulative- stereotypes in this case are usually carriers of very one-sided, specific information about others, which can be skillfully used to meet human needs;
- unifying- people or groups are perceived as more internally homogeneous than they actually are, while their own group is perceived as internally diverse.

The findings made so far, regarding the features and functions of stereotypes, allow us to pose the question of the possibility of their modification and ways of eliminating them.

The genesis of acquiring stereotypes is one of the essential elements of creating a strategy to combat them. For those who have been assimilated relatively early- in the childhood and youth, constitute a kind of perceptual scheme, they are also socially reinforced, which makes them permanent

---

<sup>9</sup> Jerzy Nikitorowicz, *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej* [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi* pod. Red. Tadeusza Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 101. Por też B. Kozieł, *W drodze do międzykulturowości – opinie nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych o realizacji edukacji regionalnej i europejskiej.*

mental constructions that are difficult to change. Therefore, it becomes important to realize that preventive actions are far more effective than the elimination of formed stereotypes. They are often a secret- most people are aware that from a legal and moral point of view, any discriminatory or stigmatizing actions against members of cultural or religious groups other than their own, is reprehensible and may be punished. Taking all of these into account, it has to be said that it is difficult to effectively fight with hidden stereotypes.

Elżbieta Czykwin (following Barbara Weigl and Wiesław Łukaszewski) cites four directions of modifying prejudices:

- a) *Emphasizing the similarity- this will increase the attractiveness of the Other through similarity to the Self.*
- b) *Change of social identification- building the image of oneself is done by including in a specific group. The figure of the Other confirms identity and belonging to a common circle to which the Other does not belong.*
- c) *Modification of prototypes (model objects, central objects, conceptual core)- increasing the plasticity and extension of prototypes, e.g. American and Polish descent, a woman- bishop of the Lutheran Church, as well as questioning the expectations generated on the basis of the prototype, e.g. Romanian is often blond.*
- d) *Imagination scenarios- processing in the imagination a scenario of close contact with the Other (conversation, cooperation). This results in a better assessment of a group member perceived as an alien and a significant reduction the distance.*

*National tradition, moral codes, religious systems, passed down from generation to generation in the process of socialization, stabilize the common ways of seeing the world, which in relation to an individual take on the character of almost biological heritage.<sup>10</sup>*

Is then a school a space where these prejudices can be modified? Is the teacher helpless in the face of permanent and difficult to eliminate ways of perceiving the surrounding reality? Do the peer environment and relations within the class group create new stereotypes instead of eliminating them? Certainly, a high school student enters its walls equipped with a baggage of knowledge about the world, which to a large extent is a collection of borrowed opinions, a priori assumptions, simplifications and generalizations of issues that are difficult to understand. A school can be a place where

<sup>10</sup> Z. Mitosek, *Literatura i stereotypy*, Wrocław 1974, s. 15.

a well-organized educational process, teachers prepared to equip students with multicultural competencies, well-thought-out working methods and well-chosen teaching aids, and above all, opportunities for direct contact with what has so far gone beyond the student's experience- will create a real opportunity to fight prejudices and shape tolerance towards differences. From the point of view of didactic practice, it is important to make young people aware of the mechanisms of creating stereotypes and the effects of prejudice or their consequences, i.e. discrimination and aggression. Equipped with such knowledge, the student will be able to reflect on their perception of cultural differences in adult life and verify their attitude towards the Other through the ability to enter into a dialogue with them.

### **Methods and tool supporting the implementation of multicultural policy**

The choice of teaching methods and aids plays a significant role in the effectiveness of intercultural education. Their selection depends on the goals we intend to achieve and the tasks we undertake, the age of students, the content to be conveyed and organization of the didactic process. Mirosław Sielatycki distinguishes the following categories of teaching methods useful in intercultural education:

- a) Methods of seeking knowledge about others (lecture, presentations with the use of multimedia, use of the Internet, didactic games, working with source materials, discussion)
- b) Methods of searching for common roots (chronological method, circle method, cultural routes method, contact map method)
- c) Methods of searching for connections (text analysis method, wind rose method, mandala method)
- d) Methods of working with stereotypes ( drama method, international youth exchange)
- e) Methods of understanding and respecting differences (meeting with "experts"- representatives of national minorities, but also specialists in the field of human rights or international relations)
- f) Methods of solving problems (decision tree method, decision table method, debates, conflict maps, six-step problem solving method)
- g) Methods of building cooperation (educational project)
- h) Methods of searching for scenarios of the future (method of building scenarios of the future, method of thinking hats, simulation).

The effectiveness of intercultural education preparing young people to meet the Other is determined by undertaking initiatives implemented not only within the school, but also beyond it, in the circle of the local environment. Institutions, associations, communities that undertake the effort of intercultural education give students a chance for development, participation in culture, and to consciously become a member of the local, regional, national and European community.

Shaping attitudes and behaviors through communing with diversity, otherness, empirical encounter with the Other gives young people a chance to equip young people with features such as empathy, tolerance, the need for justice and active action for it, willingness to help others, lack of prejudice.

The failure of educational influences in the upbringing sphere carries a risk that a student leaving school, instead of being open to the world and its diversity, will show fear for otherness, will be guided by stereotypes, and will be characterized by xenophobic thinking, showing ethnocentric and megalomaniacal tendencies. In the modern world- in the reality of permanent change- equipping young people with material competences is not enough for them to be successful, life competences are still necessary. These are passed on the students in the process of intercultural education, also through artistic initiatives and participation in culture.

## **Conclusion**

Presented development trends, methods and difficulties in implementing a peace approach, harmonic coexistence of people of different ethnic, cultural or national groups, are the attempt to show the way of open contact with the Other.

Taking into consideration the growth of xenophobic and ethnocentric tendency in Europe, intercultural education seems to be not only the chance to benefit from other cultures but also the must – without it, there is little chance in the future to live in a peaceful and harmonic world. The school, the teachers with their educational initiatives that meet the need of knowing better the Other, can be the chance for the young generation. This chance in order to live in a safe European environment is based on knowing and understanding other cultures, traditions and history.

*There is something appealing about being a stranger that you can savor, which seems like sweetness. It is good not to understand the language, not to understand the customs, to glide like a ghost among others who are distant and unrecognizable. Then a special wisdom awakens - the ability to guess, to grasp non-obvious matters. Sharpness and perspicacity also awaken. A man who is a stranger gains a new point of view, becomes, willy-nilly, a kind of sage. Who told us all that being your own is so good and so wonderful? Only a stranger truly understands what the world is like.*

Olga Tokarczuk, Books of Jacob



## Job immigration

**Level:** intermediate (A2/B1)

**Lesson time:** 45 minutes

**Methods:** cognitive approach, communication approach, elements of CLL method

**General aims:**

- Presenting vocabulary concerning job immigration and job market
- Fixing newly learnt vocabulary set

**Detailed aims:**

- Students understand listening task
- Student can match words to their definitions
- Student can compose a postcard

**Materials:**

- Whiteboard
- Projector
- Powerpoint presentation

**Phases of the lesson:**

**Introductory phase:**

- Greeting students
- Taking the register
- Describing the topic of the lesson
- Writing down the subject on the white board

## Implementation phase:

1. The teacher asks students a question: What are some of the different reasons people move to other countries? – it is written by him/her on the whiteboard and students have about 2 minutes to think and list these reasons in their notebooks (at least three reasons).- pair work.

2. Then the teacher presents a powerpoint presentation, where many reasons are mentioned and explains to students that the list can be extended but we are going to focus on economic reasons and the vocabulary which is connected with them.

### Thinking about reasons for emigration

To escape poverty • To escape war • To have better job opportunities •  
To have a better education for your children • To escape the political system • To be with someone you love • To escape natural disasters •  
To learn a foreign language • To have a higher quality of life • To live in a country with a better climate...

3. The presentation involves also the vocabulary presented to the students: **immigrate** (to) / **migrate** (to) (verb), **immigration** / **migration** (nouns) – to move to another country (immigration) or simply to move (migration).

**to emigrate** (from) (verb) – to move from a country.

**to deport** (verb), **deportation** (noun) – to expel a foreign person from a country.

**brain drain** / **human capital flight** (noun) – the emigration of highly skilled workers from a country creating a skills shortage.

**economic migrant** / **migrant worker** (noun) – someone who moves to another country in search of better living standards.

**border** (noun)- frontier between countries

**productivity** (noun)- the state or quality of being productive

4. Then students have to fill in the blanks with the new vocabulary some sentences:

My uncle ..... to the USA twenty years ago.

The Polish authorities ..... two foreign criminals to their homeland.  
 There were massive protests on the Polish- German .....  
 The survey shows that there are more and more ..... in Poland.  
 It is believed that migration workers help to improve ..... in every country.  
 5. After exercise with vocabulary, the teacher presents to students CNBC film titled **“How does immigration impact the economy”** <https://youtu.be/f0dVfDiSrFo> and students task while watching this film is answering questions below:

1. Which country has the most immigrants in the world?
  - a) the United States
  - b) the United Kingdom
  - c) the United Arab Emirates
2. How is the United States often referred to as?
  - a) a nation of ignorants
  - b) a nation of emigrants
  - c) a nation of immigrants
3. The border of which country has become a focal point in the immigration debate?
  - a) Canada
  - b) Mexico
  - c) Cuba
4. How does migration affect the proportion of working-age people in a country?
  - a) it decreases it
  - b) it doesn't change it
  - c) it increases it
6. The last part of the realization phase is the writing task. Students are to become immigrants from different countries and they get postcards from Zielona Góra. Their task is to fill these postcards with short message to their imaginative family members where they have to use particular words:

**A postcard to my family members**

- costs of living
- accommodation: rent a flat, a house, a room
- job/work
- good/badly paid
- working conditions

**Ending Phase:**

The teacher sums up the lesson objectives and the volunteers present their postcards to the rest of the group.

*Joanna Michalik-Pietraszak*

## **What can we learn from the tragic history of the 20th century?**

**Lesson time:** 90 minutes

### **Learning objectives:**

1. Familiarizing students with the history of the presence of Jews in Poland
2. Presentation of facts about the Holocaust of Jews during World War II (from the birth of anti-Semitism to the end of the war)
3. Confronting students with different ways of talking about the Holocaust (literary texts, photographs, fictionalized films, documentaries)
4. Showing different narrative perspectives in talking about the Holocaust - the perspective of a child, an adult, a concentration camp prisoner, a ghetto inhabitant.
5. Showing the Holocaust not only as a historical fact, but also as a potential threat

### **Teaching methods:**

- problem methods: activating: discussion
- teaching methods: talk, lecture
- practical methods: working with the text, writing an essay

### **Phases of the lesson:**

#### **Introductory phase:**

1. Students prepare multimedia presentations showing the life of Polish Jews before the Second World War (photographic material depicting the landscape of cities, towns and villages in which Jews were inscribed in the landscape, recordings of Hasidic and Klezmer music).
2. Students discuss basic concepts related to Jewish culture, such as Torah, Talmud, diaspora, synagogue, bimah, Jewish cemetery, matzevot, mezuzah, kosher.

**Implementation phase:**

1. Presentation of prepared multimedia presentations.
2. Discussion on the presence of Jews in Poland and their influence on culture, architecture and art.
3. The teacher discusses
  - a) legislation of the Third Reich (Nuremberg Laws of 1935), acts of persecution of Jews in Germany after Hitler came to power from 1933 - isolation, gradual deprivation of civil and civil rights, physical violence, destruction of property (including Kristallnacht). The photographs of Roman Vishniac can be a photographic supplement to the presented information.
  - b) subsequent stages of the Holocaust - life in ghettos and extermination in death camps
4. Working with cultural texts
  - a) Discussion of fragments of works by Tadeusz Borowski, Zofia Nałkowska, Hanna Krall and Roma Ligocka - students look at the realities of life in a concentration camp and the Jewish ghetto
  - b) Presentation of movie excerpts *In the darkness* Agnieszka Holland, *Children of Irena Sendler* directed by John Kent Harrison and a documentary *Auschwitz-Birkenau special unit*.
5. Discussion
  - Can the experiences of the heroes of cultural texts be repeated in contemporary reality?
  - Are there ways to prevent the development of totalitarianisms?
  - How to prevent acts of discrimination?
  - What does the tragic history of the 20th century teach us?

**Ending Phase:**

Students are asked to write an essay *My view of the Holocaust*. The works will not be evaluated in terms of content or language. Students also have freedom in terms of the volume of the texts they create.

## **In the World of Stereotypes**

### **Learning objectives:**

- to enrich students' vocabulary about the topic of prejudice and stereotypes
- to make them understand the difference between prejudice and stereotype
- to make students recognize their own and others' stereotypical and prejudicial attitudes.
- to make students aware of the complexities and negative consequences of prejudice and stereotypes
- to develop such skills as reading, listening and speaking

### **Forms of work:**

pair work, group work, individual work

### **Materials:**

felt – tip pens, glue, four big posters on the wall of the classroom (with headings on them: the Spaniards, the Italians, the Germans, the Poles) prepared and fixed by the teacher **before the lesson**, a box/ a hat with stripes of paper on which the teacher has written some statements about the nations, a handout for each student with the text of the song "Alman" by Phil Laude,

**Time:** 90 minutes

**Level:** B1- B2

### **WARM – UP (10 minutes)**

Write the topic on the blackboard. Underline the word "STEREOTYPE". Ask the students to think in pairs for 2 minutes and come up with the definition of the word.

## “DAS STEREOTYP”

After 2 minutes ask some of them to present their ideas. Write some of them on the board. Try to elicit as much information as you can before you define the word yourself.

Tell the students that you are going to talk about national stereotypes – which means that you are going to discuss how certain nations are perceived by others.

### **ACTIVITY 1 (15 minutes)**

Take the box/the hat in which you have put and mixed some stripes of paper with some statements about the nations on them. On the walls of the classroom there are four posters with the headings: The Spaniards, the Italians, The Germans, The Poles (prepare and fix them BEFORE the lesson). Now move around the classroom and make one student choose one statement from the box and read it aloud. Together with the others they should now decide which nationality is referred to and – after the decision – the student glues this statement on the proper poster.

**STATEMENTS in the box/the hat (you can also come up with others, these ones are only examples:**

- They are very loud.**
- They are punctual.**
- They love order and they hate mess.**
- They eat pasta and pizza every day.**
- Their family bonds are very tight.**
- They love football.**
- Bullfighting is the national pastime.**
- They love Siestas**
- They have no sense of humor.**
- They work a lot.**
- They drink too much alcohol**
- They are fashion – addicted.**
- They eat pork legs and drink a lot of beer.**
- They are hospitable.**
- They complain about everything and everybody.**

After all the stripes have been taken from the box, encourage your students to move around the classroom with their pens and write additional associations – what comes to their mind – about each nation. Next take the posters down and read out the sentences about each nation. Point to the fact that on each posters there are some positive and negative stereotypes. Give some examples.

### **ACTIVITY 2 (20 min)**

Move on to the next stage of the lesson – to the clarification of the difference between prejudice and stereotype. First ask the students what – in their opinion – the difference between prejudice and stereotype is. Write some interesting ideas on the blackboard before you define this difference by yourself.

## PREJUDICE VS. STEREOTYPE

Give some examples to illustrate the difference:

„All the Italians eat Pasta” (stereotype)

„All the Italians are Pasta gluttons! !“(prejudice).

Now divide your students into four groups, give each group the poster with the sentences about one nation. In groups they should analyze the statements and decide which group they belong to: stereotypes or prejudice. Give them 10 minutes for the work. After that time – each group should present their work. The others (you too) may comment on their work.

Ask the students if they see any positives of stereotyping? negatives of prejudice? Write some of them on the blackboard.

### **ACTIVITY 3 LISTENING (20 min)**

Tell your students that they are going to listen to the song by Phil Laude “ALMAN” It would be also good to show the video to your students (you can find it on [YOU TUBE](#)) . Ask them to listen and watch the video. At the same time they should read the lyrics. After listening and watching – ask them what stereotypes and prejudice about the Germans they could find in this song. Talk about it with them. Before listening tell them who “ein Alman” is ( **ein „Alman** “*is a person who embodies all the characteristics of a typical German*).



Possible answers:

The Germans love beer.

They have no sense of humor

They always spend their holidays on Mallorca.

While doing this activity, try to discuss with your students which statements are stereotypes and which prejudice are.

**ACTIVITY 4 (20 min)**

Divide your students into groups and make them write a short song/ text about the typical member of their nation and make them present it to the class.

**SUMMARY (5 min)**

Ask each person to express how they perceive stereotypes and prejudice. Let them define the meaning of the words on their own. Make them illustrate the definitions with some examples.

## FOLLOW – UP ACTIVITY

The students can make a film/a video presenting the stereotypes about their own nation.

**Sources:**

- <https://www.ikud-seminare.de/veroeffentlichungen/interkulturelles-lernen-stereotype-und-vorurteile.html>
- [https://ethz.ch/content/dam/ethz/associates/services/Anstellung-Arbeiten/diversity/Gender%20und%20Stereotype/1-4\\_deutsch\\_131202\\_eth\\_equal\\_einzelseiten\\_beiblatt\\_A4.pdf](https://ethz.ch/content/dam/ethz/associates/services/Anstellung-Arbeiten/diversity/Gender%20und%20Stereotype/1-4_deutsch_131202_eth_equal_einzelseiten_beiblatt_A4.pdf)
- <https://www.duden.de/woerterbuch>

*Patricia Abejón Peláez*

## **Immigration: Myths and realities**

**Level:** Intermediate-Upper intermediate(B1-B2)

**Lesson time:** 3 lessons of 50 minutes.

**Methods:** cognitive approach, communication approach, elements of CLL method (Economy, Geography...Social Sciences in general)

### **General aims:**

- To present and use in context vocabulary concerning immigration as regards economy, social issues, and cultural values.
- To produce accurate written and oral texts in the right register.
- To develop critical thinking by comparing and contrasting information with their personal experience.
- To work cooperatively.
- To question different stereotypes related to immigration and its effects in the receiving country, in this case Spain.
- To be able to distinguish between reliable and heavily- biased or unsupported information on the Internet. Difference between information and opinion.

### **Detailed aims:**

- Students develop **reading skills:** research, analyze and summarize information.
- Students develop **writing skills** related to the description of situations;causes and consequences. Also, they take notes selecting the most important information.
- Students develop **speaking skills**, in particular monologues presenting data in a clear way and in the right register.
- Students develop **listening skills** working on monologues that present data.
- **Translate** from Spanish into English using the correct vocabulary, grammatical structures, and register.

### **Materials:**

- Whiteboard
- Projector
- Microphones
- Computers/Tablets.
- Apps to create a podcast such as Ibox, Anchor...

**Phases of the lesson:****Day One.****Introductory phase:**

The teacher asks the students questions about immigration in general:

Is immigration common in Spain? Where are immigrants from? What type of jobs do they usually have? Do you know any immigrants in your neighborhood...? Are they a problem for Spain? Why?

**Implementation phase:**

Pair work: The teacher asks the students to write down as many stereotypes or things that people usually say/think about immigrants. About 5 minutes.

The students share their conclusions, and the teacher writes them down on the whiteboard.

Some of these conclusions are usually: Immigrants are poor, they are a burden for the economy, the social services, and the National Health System as they receive more than they provide, they help to increase the unemployment rate among the nationals ...

**In pairs** they are going to choose one of the points given and research online about that topic. The teacher can help them with the vocabulary and propose reliable websites: NHS, INE (Spanish Official Statistics institute), NGOs such as "Cantabria Acoge" or "Amnesty International"...

**Day 2.**

The students finish their research and summarize their information in a **written text of 150-300 words**. This text must include the topic selected, information that proves if it is a myth or a reality (at least 3 reasons) and a conclusion. In this text they also need to mention the sources of the information selected and explain why their conclusions are reliable and the information is backed up.

The teacher checks the texts produced by the students and gives them back with the necessary vocabulary, grammar or register corrections.

## Day 3.

### Ending Phase:

The students **produce a Podcast** taking their written texts as a reference. They will have computers, tablets or their mobile phones and microphones for the recordings. Both students of each pair must speak (not read!!!) and produce a podcast of 2 minutes minimum.

Once they have finished, the podcast will be played for the whole group.

The teacher will ask questions after playing each podcast to check the students' understanding of the topic dealt with.

## **How racism makes me sick**

**Level:** Upper intermediate(B2)

**Lesson time:** 1 lesson of 50 minutes.

**Methods:** cognitive approach, communication approach.

**General aims:**

- To present and use in context vocabulary concerning racism and other social issues
- To produce short written texts which are accurate and related to modern social issues.
- To read in an autonomous way applying different techniques: extensive, intensive reading...
- To become aware of the issues that are present in modern societies.
- To develop listening skills related to racism and other social issues using different techniques such as listening for the gist, detailed comprehension...

**Detailed aims:**

- Students develop **reading skills:** general and detailed comprehension. This includes **vocabulary** related to social issues like racism, health care...
- Students develop **writing skills** related to the expressions of opinions and proposals.
- Students develop **listening skills using different techniques.**

**Materials:**

- Whiteboard
- Projector
- Computers
- Access to the internet (TED Talks website)
- Worksheets.

**Phases of the lesson:**

**Introductory phase:**

The students do exercise 1 individually or in pairs. After this, they do exercise

a) The teacher checks their production and comprehension.

**Implementation phase**

Listening:

The teacher plays the video 2 or 3 times, and the students do exercises a) b) and c)..

**Ending Phase**

Reading and writing: Exercise for Fast finishers. The teacher checks their productions and makes any necessary corrections.

**TED TALK- HOW RACISM MAKES US SICK**

**1. NEVER-HEARD-THE-WORD TABLE**

WORD	NEVER HEARD IT	HEARD IT BUT DON'T REMEMBER	HEARD IT AND REMEMBER (write down meaning)
Degree			
Clot			
Stunning			
Income			
Gap			
Counterpart			
Stubborn			

**a) MISSING WORD (you might need to make changes):**

**Agree with, look at, ask to, despite, awake to, stand in, state**

- a. \_\_\_\_\_ his success, personally and professionally, Clyde's story had a sad ending
- b. So for example, if we \_\_\_\_\_ life expectancy at age 25, at age 25 there's a five-year gap between blacks and whites
- c. America has recently \_\_\_\_\_ to a steady drumbeat of unarmed black men being shot by the police
- d. I was \_\_\_\_\_ review a new book on the health of black America
- e. All of these researchers were \_\_\_\_\_ that racism was a factor adversely impacting blacks, but they provided no evidence
- f. A white gentleman \_\_\_\_\_ the audience and said that while he \_\_\_\_\_ a me that racism was important, we could never measure racism.

**b) WHILE/ AFTER LISTENING:**

- 1 What happened to Clyde? Is there any similarity with other Yale classmates?
- 2 What was originally thought to be the reason for racial differences concerning health?
- 3 What three scales were measured to evaluate racism?
- 4 Name some of the ways in which blacks are treated differently.

**c) Listen again and complete with the missing words/expressions (minute 6.22)**

Discrimination and racism also matters in other \_\_\_\_\_ ways for health. For example, there's discrimination in medical care. In 1999, the National Academy of Medicine asked me to serve on a committee that found, concluded based on the \_\_\_\_\_ evidence, that blacks and other \_\_\_\_\_ receive poorer quality care than whites. This was true for all kinds

of medical treatment, from the most simple to the most technologically sophisticated. One explanation for this pattern was a phenomenon that's called "implicit bias" or "unconscious \_\_\_\_\_." Research for decades by social psychologists indicates that if you hold a negative stereotype about a group in your subconscious mind and you meet \_\_\_\_\_ from that group, you will discriminate against that person. You will treat them differently. It's an unconscious process. It's an automatic process. It is a subtle \_\_\_\_\_ but it's normal and it occurs even among the most well-intentioned individuals.

**d) Analyze the previous extract. Look for:**

- a. Three verbs in past simple form
- b. A Word that has more than one meaning
- c. A relative clause
- d. An agent
- e. A conditional clause
- f. A synonym of:
  - to have importance:
  - mechanical:
- g. An antonym of:
  - intense:
  - rare:

**ONLY FOR FAST FINISHERS:**

**Ask your teacher for the whole extract and read it; think about the following:**

1. Name some of the main points of the lecture.
2. Do you agree with the speaker's arguments and conclusion?
3. What proposals can you name to avoid racial inequalities?
4. Do you know about further examples about this issue?

**TED TALK- HOW RACISM MAKES US SICK**

Video:

[https://www.ted.com/talks/david\\_r\\_williams\\_how\\_racism\\_makes\\_us\\_sick](https://www.ted.com/talks/david_r_williams_how_racism_makes_us_sick)

Transcript (PDF ) [https://diversity.ucsd.edu/\\_files/21-Day%20Anti-Racism%20Challenge%20Files/How%20Racism%20Makes%20Us%20Sick.pdf](https://diversity.ucsd.edu/_files/21-Day%20Anti-Racism%20Challenge%20Files/How%20Racism%20Makes%20Us%20Sick.pdf)



## **Immigrants and Refugees:** **are we talking about the same thing?**

**Level:** intermediate(B1)

**Lesson time:** 2 lessons of 50 minutes and a visit outside the school.

**Methods:** cognitive approach, communication approach, elements of CLL method (Economy, Geography, Ethics...Social Sciences in general)

**General aims:**

- To present and use in context vocabulary concerning movement from one country to another.
- To produce written and oral texts which are accurate and true to life.
- To develop critical thinking by comparing and contrasting information with their personal experience.
- To work cooperatively.
- To question different stereotypes related to immigration and refugees and its effects on the individuals as well as on the receiving country, in this case Spain.
- To be able to contrast and analyze general information from the web and information received in a real context, that is, a Refugee Reception Centre in Spain.

**Detailed aims:**

- Students develop **writing skills** related to taking notes selecting the most important information, interviews, and texts with conclusions.
- Students develop **speaking skills, dialogues and monologues** presenting data and personal opinions in a clear way and in the right register.
- Students develop **listening skills** working on reports that present data and on live interviews.
- **Translate** from Spanish into English using the correct vocabulary, grammatical structures, and register. (If necessary, as the interviews will be carried out in English)

**Materials:**

- Whiteboard
- Projector

- Microphones
- Computers/Tablets/Mobile phones.
- Loudspeakers
- Worksheets
- Access to the Internet.
- Zoom/Skype or any other application that allows video calls.

### **Phases of the lesson:**

## **Day One.**

### **Introductory phase:**

In pairs students complete the chart in exercise 1. The teacher can help with clarifications about the different aspects of the topic.

### **Implementation phase.**

After exercise 1 and without any feedback from the teacher, students watch both videos and complete the chart again. They can watch them twice or three times, depending on the group.

Orally and together with the teacher (in a big group), the students compare their previous knowledge with the content of the videos.

Exercise 3: Students work in pairs. The teacher can check the grammar, vocabulary and adequacy of the questions proposed by the students.

## **Day 2.**

The students interview a refugee and/or a social educator/volunteer working for a NGO... and record their interviews with tablets or their mobile phones. They can interview a refugee they know from their neighborhood, for example or the schools can organize a meeting if there is a Reception Centre near or an NGO that works with refugees. Another possibility is that the interviews are carried out online using Skype, Zoom or any other application that allows video calls.

### **Ending phase.**

## Day 3.

Exercise 4. The teacher can check their texts when they have finished and encourage them to include all the information required and add any other that they consider important.

Exercise 5. Each pair shares their results with the rest of the class.

### IMMIGRANTS AND REFUGEES: ARE WE TALKING ABOUT THE SAME THING? WORKSHEET.

#### 1. Complete the following chart in pairs.

	REFUGEE	IMMIGRANT
DEFINITION		
WHAT MAKES YOU A(N)...		
CHALLENGES TO ADAPT TO THE NEW COUNTRY		
LEGAL SITUATION		

**2. Watch the following videos and complete the chart again. Compare your answers with the information from the video.**

<https://www.youtube.com/watch?v=GvzZGplGbl8>

<https://www.youtube.com/watch?v=yRPfM5Oj-QA>

	A REFUGEE	AN IMMIGRANT
DEFINITION		
WHAT MAKES YOU A(N)...		
CHALLENGES TO ADAPT TO THE NEW COUNTRY		
LEGAL SITUATION		

**3. Write 10 questions to interview a refugee and/or a social educator. Don't forget to record the interview!!**

**4. Now that you have recorded the interview, you can listen to it again and write a text of about 150 words with your conclusions from the experience:**

- compare the information given in the videos with the one you got from the people you interviewed.
- things that have surprised you. Examples.
- new things you have learnt. Examples.
- general impressions. How have you felt?

**5. Share your information and your experience with the rest of the class. You can use your text as a guide but please, don't read!**

## **We race as one**

**Level:** intermediate (A2/B1)

**Lesson time:** 60/90 minutes

**Methods:** cognitive approach, communication approach, inductive reasoning

**General aims:**

- Presenting vocabulary concerning sport, diversity, sustainability, inclusion and community
- Fixing newly learnt vocabulary and set

**Detailed goals:**

- Students understand listening tasks
- Students can match words to their definitions
- Students can compose their own slogan

**Materials:**

- Whiteboard
- Projector
- Videos

**Phases of the lesson:**

**Introductory phase:**

- Greeting students
- Taking attendance
- Describing the topic of the lesson
- Writing down the subject on the whiteboard

**Implementation phase:**

1. The teacher asks the students a key-question: Have you ever heard about the initiative **we race as one?** – he/she writes it on the whiteboard and the students have about 2 minutes to think and say if they know or can imagine something about it

2. Then the teacher shows a video, where Formula 1 drivers present this topic: [DIVERSITY & INCLUSION | Formula One World Championship Limited \(formula1.com\)](https://www.formula1.com/en/story/0/1/2017/09/diversity-inclusion)

3. The presentation involves also the vocabulary presented to the students:  
*To fight, fight (noun), racism, solidarity, equality, movement, better future, to stand up, to be committed, discrimination, inequality, to treat;*
4. The teacher shows the video a second time and students have to write down some of the statements they hear, such as, for example:
  - I'm fully committed in the fight against racism
  - I believe that everyone should be treated equally
  - Etc.
5. Then the students practice with the vocabulary: in order to play the "hangman" game on the whiteboard, they can be divided in two groups with the teacher supervising the game
6. After the vocabulary practice, the students go to the lab and search on the internet about similar initiatives/movements in other sports (maybe they can do it in pairs)
7. The students present and share what they have found in their researches

### **Ending Phase:**

The teacher divides the students into groups asking them to write on a poster some of their own slogans about the topics: racism, inclusion, diversity and community.

# *The power of Stereotypes*

**Level:** B2

**Lesson time:** 90 minutes

**Learning objectives:**

1. Become aware of cultural diversity
2. Develop empathy and tools to help themselves and others out of the outsider feeling created by prejudice and stereotyping
3. Understand how assumptions can lead to stereotype and unfair judgments about individuals and groups
4. Identify stereotypes in media

**Teaching methods:**

- Problem method: activating, discussion
- Teaching methods: talk, lecture
- Practical methods: working with texts and movies, writing an essay

**The course of the lesson:**

**Preparatory phase**

1. The Oxford Dictionary defines a stereotype as “a widely held but fixed and oversimplified image or idea of a particular type of person or thing”
2. Students prepare multimedia presentation showing stereotypes of different countries (photos, idioms, movies etc )
3. Students discuss concepts as cultural/gender/racial stereotypes

**Implementation phase:**

1. Presentation of prepared multimedia presentations.
2. Discussion on how prejudices and stereotypes influence our society and our relationship with foreign people
3. Teacher discusses:
  - a.) The consequences of stereotypes in History
  - b.) Italian migration to the USA

c.) Legislation against Italian migration (Italian immigrants faced widespread discrimination in housing and employment, were scapegoated as criminals and radicals, and were seen as “stealing” jobs from American workers)

#### 4. Working with texts and movies

##### a.) Discussion of some images and slogans

- *Political cartoon published in Judge magazine in 1903 that depicts Italian immigrants as rats prone to criminality escaping from the slums of Europe and invading American shores*

- *Job posting from “The Illinois Free Press”, 1910 soliciting mineworkers; neither Italians nor African Americans were welcomed to apply*

##### b.) Presentation of movie “Scarface” (1932)

#### 5. Discussion

##### a.) How to prevent acts of discrimination

##### b.) How to break the stereotypes

### **Final Phase**

Students are asked to write an essay “*My view on cultural stereotypes*”. The work will not be evaluated in terms of content or language. Students also have freedom in terms of the length of the text they create.



# Immigration

**Level:** B1 +

**Lesson time:** 90- 120 minutes

**Learning objectives:**

- Practice speaking skills, in the context of discussing migration
- Practice writing skills, writing a poem about immigration and a postcard to a friend
- Become aware of cultural diversity
- Develop students' vocabulary around the topic of human migration
- Help students understand some of the issues regarding human migration

**Teaching methods:**

- Discussion tasks
- Vocabulary building tasks
- Listening activities
- Consolidation activities

**The course of the lesson:** to introduce the topic migration start by asking students a few questions:

- Have you ever been abroad?
- Would you like to live and work in another country? Why/why not?
- Do you know anyone who lives in another country?
- Why do people decide to live and work abroad?
- Where would you go if you decided to move to another country? Why? ( Encourage students to share their ideas and experiences)

**Implementation phase:**

## **Task 1 – thinking about reasons for emigration**

Ask your students, ‘Why do people decide to emigrate to other countries?’ They will probably come up with many ideas which you could write up on the board. You can use nr 1 handout. At this stage you may need to help students with new vocabulary. Try to think about how you will explain the new vocabulary before you go into the class. Discuss their ideas as they appear depending on how much time you have. Then ask students to try to rank the ideas in order from the most to the least important. Encourage the groups to discuss amongst themselves and stress that it doesn’t matter if the members of the group don’t always agree with each other. Make it clear that students can also add their ideas to the list. When they have finished, join groups together to compare their ideas

## **Task 2 – Send a postcard home**

This is a task which requires your students to empathize with immigrants to their country. If you are able to, ask your students in advance to bring in a postcard of their town/ city in order to really write a postcard home. You could decide with your group where ‘home’ was. Alternatively you could buy some postcards to give out to your students or use the postcard template provided. This task will need a lot of preparation so that the students can attempt to put themselves into the shoes of the immigrants in their country. Imagine you are an immigrant and have just arrived in your country to live.

(What are your first impressions of the place and the people? What difficulties do you think you will have?) Write a postcard to your friends back home telling them about your first impressions of the country

### **Discussion**

Put your students into groups of three or four. Copy and cut up one copy of the discussion statements for each group. You can use nr 2 handout. Ask students to take turns to choose a statement and read it out to the group. Set a time limit (depending on the level and interest of your students) and ask students to discuss the statements for the set time. You might want to review language for agreeing and disagreeing before students begin. During the discussions monitor carefully and be available to feed in new language when required. Follow up the group discussions by asking each group to summarize the main points discussed and to tell the whole class.

### Task 3 – Emigration Emergency

Set the scene for the task by telling your students to imagine that when they arrive home tonight their parents tell them the news that their family is going to emigrate to Germany. If your students know about a specific city or part of the country from previous lessons you could state exactly where they're moving to. Ask students to fill in the table with their thoughts and plans as if they were going to move permanently to Germany.

You are going to leave your country next week. Work on your own to write some notes in the boxes. Then compare your ideas with a partner

In my suitcase I will put
Things I will miss about my country
How are you are feeling
Anything you are looking forward to....

#### Final Phase – Immigration Poem

This is a challenging task as it asks students to express their thoughts on the topic of immigration by producing a poem using the stem word 'Immigration'. Give an example of your own on the board. The poem doesn't have to rhyme at all and let students be as creative as possible with how they decide to produce the piece of writing. When students have created their poem they could share them with the rest of the group.

I  
M  
M  
I  
G  
R  
A  
T  
I  
O  
N

## Handout. 1

Thinking about reasons for emigration There are many reasons why people choose to emigrate. Have a look at this list of possible reasons and discuss them with your group. Then try to put them into order from the most important to the least important. You can add more reasons of your own.

- To escape poverty
- To escape war
- To have better job opportunities
- To have a better education for your children
- To escape the political system
- To be with someone you love
- To escape natural disasters
- To learn a foreign language
- To have a higher quality of life
- To live in a country with a better climate

When you have finished, compare your list with the other groups' lists.

## Handout. 2

### Immigration Discussion Cards

1. Everybody should be able to live where they choose.
2. Freedom of movement is a civil right
3. People should stay and live in the country where they are born.
4. Immigration is one of the biggest problems of our time.
5. There should be more help available to immigrants to adapt to their new country.
6. In an ideal world nobody would need to emigrate.
7. People can not be 'illegal'.
8. Immigration makes countries more interesting and helps people become more tolerant.

## **Diversity/diversity** **– enrichment or threat?**

### **Politics/Social Studies**

**Duration: 6 lessons**

**Learning objective: The students should**

- understand the meaning of the term “diversity”
- get to know different forms of diversity,
- discuss the importance of diversity as an opportunity or a threat,
- form their own opinion on the importance of diversity and be able to justify it.

**Methods:**

- clusters
- creation of a report
- internet research
- creation of a (digital) poster exhibition and a collage
- presentations and discussion

**Process:**

### **I. Introduction (10 minutes)**

The teacher asks the opening question: What do you associate with the word diversity?

The students write their associations on index cards and cluster them on the blackboard. They then assign their associations to different forms of diversity such as origin, languages, religions, customs, traditions, impairments, etc.

### **II. Group work (3 lessons)**

The students form 5 groups of 5 people and examine the topic of diversity from different perspectives.

1. Group: Diversity in our school
2. Group: Diversity in our city
3. Group: Diversity in our country
4. Disability/Impairment/Inclusion
5. Religious Diversity

Implementation: All groups organize themselves (distribution of tasks/responsibilities within the groups)

### **Group 1: Diversity at our school – how “colorful” is our school?**

Students create a report. The results will be made available to other students, for example in the form of an article in the school newspaper.

The group considers interview questions such as:

- Which categories form the diversity at your school (e.g. social origin, skin color, mother tongue, clothing, confession etc.)
- How many and what ethnic groups/nationalities or languages are there in our school?
- How is the togetherness, are there problems, conflicts? Which? How do I handle this?

### **Group 2: Diversity in our city – how diverse is our city?**

Pupils create a (digital) poster exhibition with statistics, charts, photos. The results are presented and discussed in class, and the poster exhibition can be shown to other classes in the school auditorium.

The group researches on the www, evaluates charts and statistics.

Possible aspects: proportion of the population with a migration background, gender, age structure, countries of origin of the immigrants, educational qualifications, social structure, etc.

### **Group 3: Diversity in our countries - how diverse is the European Union?**

Students evaluate videos on the topic and create a PowerPoint presentation.

On Germany, for example, “Diversity : Germany is so diverse!  
Facts & Figures”

[https://www.youtube.com/watch?v=Gbc8oylXouA](https://www.youtube.com/watch?v=Gbc8oylXouA;) ;

“What about diversity in German companies?”

<https://www.youtube.com/watch?v=MIhM5eUwX4Q> ;

on Europe: “Europe between unity and diversity”

<https://www.ardmediathek.de/video/alpha-demokratie/europa-ciliate-unity-and-diversity/ard-alpha/3JpZDovL2JyLmRlL3ZpZGVvL2NIMjBlOWIOLTk3YjMtNGQxYS1hYzY2LTUyZTUzZWE2YjQ5ZA>

#### **Group 4: Disability/impairment – how does inclusion succeed?**

The students deal with people who live with a handicap, examine their environment, everyday life and their rights. ([polis currently 7/2021: I am not disabled, I am being disabled](#) ). They explore their school or their city with regard to accessibility. You invite a representative of a disability organization who describes problems of inclusion (everyday life, work, etc.). Your results will be published in the form of an article for a local newspaper.

Group 5: Religious diversity - what unites us, what separates us?

The students exchange information about their religious affiliation and research further information on the 5 world religions. You create a digital collage. Possible questions: When did religion arise? Who founded it? In which country was it created? What do people of this religion believe in? places of worship? What special rules and customs are there? food rules? Celebrate parties? How many followers of these religions are there in the countries of the European Union? How is the togetherness?

III. presentation of results

Each group presents their results, which are then discussed together.

Finally, the question of whether diversity is an asset or a threat is answered and justified.

*Ursula Olschewski*

## ***Causes and consequences of worldwide migration***

**Duration: 9 lessons**

**Learning objective: The students should**

- name the different forms of migration and flight
- determine and explain the causes and motives for migration/flight
- problematize the life of the refugees in a refugee camp and assess the perspective of the people in refugee camps
- evaluate the Dublin Agreement of the European Union against the background of current migration movements
- develop proposals on how the EU should deal with refugees

**Methods:**

- Analysis of cartoons, maps, statistics and charts
- Creation of a digital mind map
- Creation of a digital diagram
- Internet research
- Discussion
- Creation of a (digital) poster exhibition and a collage
- Presentations and discussion

**Process:**

### **I. Introduction (10 minutes)**

The teacher asks the opening question: What are the motives for flight and migration?

Students collaboratively create and explain a digital mind map.



## II. Development phase and presentations

Focus:

1. causes of flight

Students research the causes of flight on the Internet (e.g. <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/away-reasons>) and create a digital diagram and explain them. (2 hours)

2. refugee camp

Students form groups of 4 people, do research on the refugee camps in Europe (e.g. Greece, Turkey, Italy) and in Africa (e.g. Kenya, Uganda) and examine and problematize the life and legal status of the refugees there. They assess the life prospects of the people in the refugee camps they study. They present their results in the form of PowerPoints or digital collages. (2 hours).

3. The Mediterranean – a mass grave?

Students find out about the EU's Dublin Agreement (e.g. <https://www.unhcr.org/dach/de/was-wir-tun/asyl-in-europa/dublin-verfahren>) and discuss the thesis that as a result of the Disunity within the EU has made the "Mediterranean Sea become Europe's mass grave". See: (<https://www.welt.de/politik/deutschland/article137364935/Europa-starrt-hilflos-auf-das-Massengrab-Mittelmeer.html>). (2 hours)

4. The EU and migration

Students research the various measures that the EU wants to use to limit migration. They evaluate the EU funds for external cooperation in the field of migration (e.g. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2018/625194/EPRS\\_IDA\(2018\)625194\\_DE.pdf, p. 26-32](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2018/625194/EPRS_IDA(2018)625194_DE.pdf, p. 26-32)). To do this, they create a PowerPoint and then present their results. (2 hours)

5. How should the EU deal with refugees?

In groups, students work out their own suggestions for this question. Then discuss them in class. (1 hour)

# Part 3

---

## Poland

■ **Centrum Kształcenia  
Zawodowego i Ustawicznego nr 3 "Ekonomik"**  
ul. Długa 5, 65-401 Zielona Góra  
fax.: +48 68 454-45-54  
e-mail: sekretariat@ekonomik.zgora.pl

■ **PROJECT COORDINATOR**  
Jadwiga Tomczyk  
e-mail: j.tomczyk@ekonomik.zgora.pl

## Germany

■ **Berufskolleg Schloß Neuhaus**  
An der Kapelle 2, 33104 Paderborn-Schloß Neuhaus  
fax: 05254 9319-150  
e-mail: sekretariat @bksn.de

■ **PROJECT COORDINATOR**  
Dr. Ursula Olschewski  
e-mail: u.olschewski@bksn.de

## Spain

■ **IES El Astillero**  
C. Nemesio Mercapide 5, 39610 Astillero  
e-mail: ies.el.astillero@educantabria.es

■ **PROJECT COORDINATOR**  
Patricia Abejón Peláez  
e-mail: pabejon@educantabria.es

## Italy

■ **IISS „Pertini-Anelli"**  
Via Ginestre 5, 70010 Turi BA,  
e-mail: bais071002@istruzione.it

■ **PROJECT COORDINATOR**  
Chiara Longo  
e-mail: chiara.longo@pertinianellipinto.edu.it





Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



Berufskolleg  
Schloß Neuhaus

# Die Choleraepidemie in Paderborn von 1866/67<sup>1</sup>

von Jana Riegert

## 1. Einleitung

*„Anfangs empfanden ihre Opfer ein unbestimmtes Unwohlsein, wozu auch das Gefühl einer leichten Taubheit gehörte. Dem folgte sehr schnell ein Stadium heftiger und lange anhaltender Anfälle von Erbrechen und Durchfall [...] und die Opfer konnten bis zu einem Viertel ihrer Körperflüssigkeit verlieren. [...] [E]in Zusammenbruch folgte, in dessen Verlauf sich das Blut verdickte, sodaß der Körper den Kreislauf nicht mehr aufrechterhalten konnte. Die Haut wurde blau und „wellig“, die Augen lagen tief in ihren Höhlen und blickten stumpf, Hände und Füße waren eiskalt. Schmerzhaft Muskelkrämpfe marterten die Opfer und ließen sie immer wieder zusammensucken. Ihrer Umgebung gegenüber schienen sie nun gleichgültig zu sein, obwohl sie nicht in allen Fällen das Bewußtsein verloren. In diesem Zustand kam es in etwa der Hälfte der Fälle [...] zum Tode, oder aber der Kranke erholte sich mehr oder weniger rasch.“<sup>2</sup>*

Was Evans hier schildert, beschreibt das Grauen, welchem sich vor allem im 19. Jahrhundert zahlreiche Menschen ausgesetzt sahen: die Cholera. Der Ursprung dieser Krankheit wird auf das feuchtwarmer Gangesdelta zurückgeführt, in dem die Cholera erstmals epidemische Ausmaße erreichte. Begünstigt durch die Globalisierung, begann die Cholera bald auch in Gebieten fernab Indiens zu grassieren und entwickelte sich zu Pandemien, von denen bisher etwa sechs bis sieben verzeichnet sind. Noch heute sind verschiedene Gebiete (z. B. Simbabwe 2008/9) von Choleraepidemien betroffen, wodurch die Infektionskrankheit keineswegs nur ein Phänomen des 19. Jahrhunderts, sondern vor allem ein Phänomen soziodemographischer Missstände, wie der Armut ist.<sup>3</sup>

Anlass zur Untersuchung vergangener Epidemien bietet die erst vor kurzem als beendet erklärte Covid-19-Pandemie, welche die Frage aufwirft, wie die Menschen in der Vergangenheit mit epidemischen Herausforderungen umzugehen versuchten. Vor dem Hintergrund eines regionalhistorischen Interesses rückt daher die noch kaum untersuchte Choleraepidemie Paderborns 1866/67 in den Fokus. Von besonderem Interesse sind hierbei

1 Der vorliegende Beitrag stellt eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse meiner Masterarbeit dar, welche im Wintersemester 2021/22 am Historischen Institut (Prof. Dr. Michael Ströhmer/ Prof. Dr. Peter Fäßler) der Universität Paderborn eingereicht wurde.

2 Siehe: EVANS, Richard J.: Tod in Hamburg. Stadt, Gesellschaft und Politik in den Cholera-Jahren 1830-1910, Reinbek 1990, S. 295.

3 Vgl. HEROLD, Gerd: Innere Medizin, Köln 2021, S. 871. sowie DETTKE, Barbara: Die asiatische Hydra, Berlin/ New York 1995, S. 2 ff. und GERSTE, Roland D.: Wie Krankheiten Geschichte machen. Von der Antike bis heute, Stuttgart 2019, S. 178 ff. sowie FANGERAU, Heiner/ LABISCH, Alfons: Pest und Corona. Pandemien in Geschichte, Gegenwart und Zukunft, Freiburg 2020, S. 38 ff.

mögliche Ursachen, die Progression und Folgen der Choleraepidemie sowie initiierte Infektionsschutzmaßnahmen.

Dieser Artikel widmet sich daher dem Versuch einer quellenbasierten Rekonstruktion der epidemischen Vorgänge in Paderborn. Eine handschriftlich geführte Akte<sup>4</sup> bietet sowohl Aufschluss über Infektionsschutzmaßnahmen als auch über das Infektionsgeschehen selbst und dient somit als Grundlage dieses Forschungsunterfangens. Die Rekonstruktion der damaligen Geschehnisse erfolgt in Anlehnung an John Snows Vorgehen während der Choleraepidemie in London 1854. Snow formulierte seinerzeit die These, dass die Cholera durch „hydraulische Systeme“<sup>5</sup> einer Stadt verbreitet werden könne und befragte Haushalte nach Choleraerkrankungen und der Wasserversorgung, welche er bei positivem Befund anschließend in einer Karte verzeichnete. Auf diese Weise wollte der Arzt besonders betroffene Gebiete und eine gemeinsame Wasserversorgung als Ausbreitungsursache ermitteln.<sup>6</sup> Von diesem methodischen Zugang inspiriert, sollen die Informationen aus den Akten mit einem „Plan der Stadt Paderborn“<sup>7</sup> verknüpft werden, woraus Rückschlüsse zur Infektionsprogression und möglichen Ursachen gezogen werden können.

Für die Untersuchung der Paderborner Choleraepidemie erweisen sich vor allem Melzers „Historische Formen der Wasserversorgung in den Städten des ehemaligen Hochstifts Paderborn“<sup>8</sup> sowie Schröders „Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn“<sup>9</sup> für das Verständnis der städtischen Wasserversorgung und Abwasserentsorgung jener Zeit als unentbehrlich. Für die Untersuchung des Infektionsgeschehens selbst muss auf das Quellenmaterial des Stadt- und Kreisarchivs zurückgegriffen werden, wobei vor allem die „Acta der Polizei-Verwaltung zu Paderborn betreffend das Medizinalwesen: Cholera“<sup>10</sup> als ergiebige Informationsquelle dient.

## 2. Die Cholera

Im Jahre 1854 gelang es dem Italiener Fillippo Pacini den Erreger „*Vibrio cholerae*“ durch Isolierung und Kultivierung verschiedener Bakterien zu entdecken. Doch bedurfte es noch drei weiterer Jahrzehnte, bis Robert Koch den unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Cholera und dem Erreger als Ursache ermitteln konnte. Über seine Untersuchungen zum „*Vibrio cholerae*“ erklärte Koch 1884 im Berliner Wochenblatt: „Die Bacillen sind nicht ganz gradlinig wie die übrigen Bacillen, sondern ein wenig gekrümmt, einem Komma ähnlich [...]. Sie besitzen außerdem Eigenbewegung, welche sehr lebhaft [...]“

4 Vgl. SKPA, A 1378: Acta der Polizei-Verwaltung zu Paderborn betreffend das Medizinalwesen: Cholera.

5 Das Konzept „hydraulischer Systeme“ als maßgeblicher Einfluss von Regierungs- und Gesellschaftsstrukturen folgt: WITTFOGEL, Karl A.: Die orientalische Despotie. Eine vergleichende Untersuchung totaler Macht, Köln/Berlin 1962.

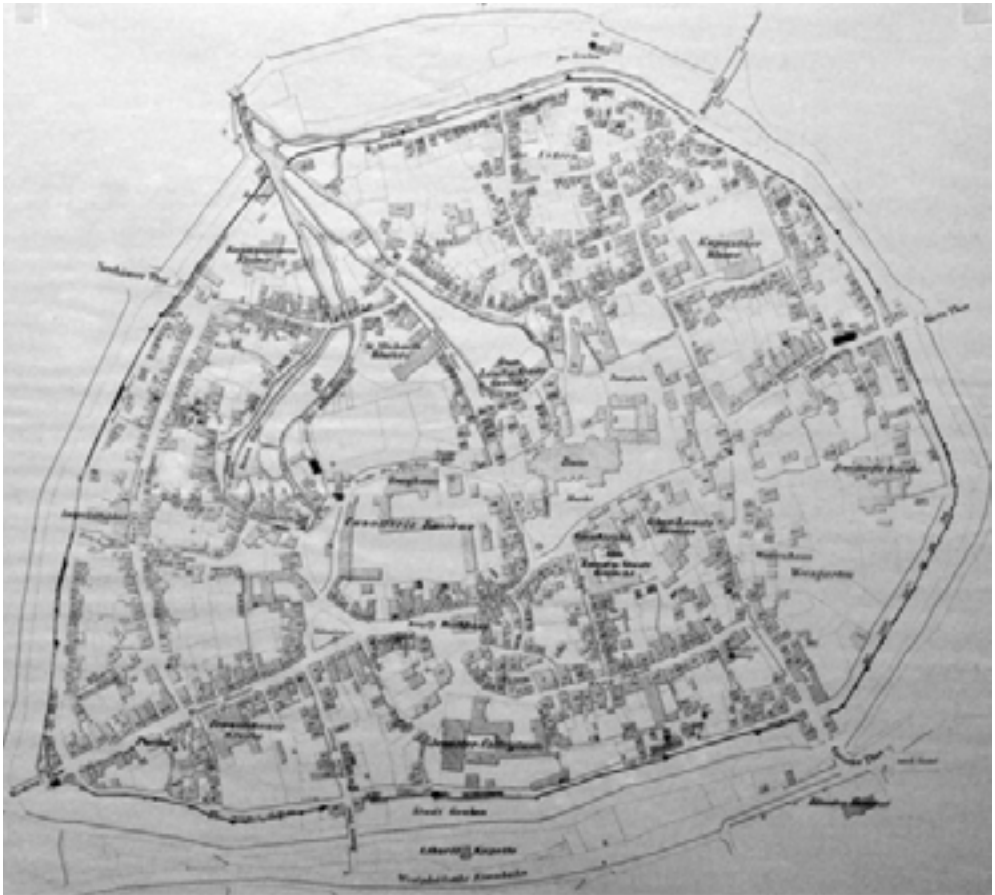
6 Vgl. SNOW, John: Ueber die Verbreitungsweise der Cholera, Quedlinburg 1857.

7 Vgl. Karte 1: Plan der Stadt Paderborn aus dem Jahre 1857.

8 Vgl. MELZER, Ulrike: Historische Formen der Wasserversorgung in den Städten des ehemaligen Hochstifts Paderborn, Bonn 1995.

9 Vgl. SCHRÖDER, Franz: Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn. Unveröffentlichtes Maschinendruckmanuskript, Paderborn 1981.

10 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, unfol.



Karte 1: Plan der Stadt Paderborn aus dem Jahre 1857.<sup>11</sup>

ist.<sup>12</sup> Was Koch in der Zeitung beschrieb, waren halophile<sup>13</sup> Stäbchenbakterien, die sich mit einer monopolaren Geißel fortbewegen und als Vibrionen bekannt sind. Im Wasser können die mesophilen<sup>14</sup> Cholera-vibrionen unter günstigen Bedingungen über Monate hinweg überdauern. Die Einordnung der Vibrionen zur „*Vibrio cholerae*“ erfolgt durch die Kontamination mit Serogruppen (0:1 und 0:139), die die Bildung von Oberflächenantigenen auslösen, wodurch die Vibrionen ihre Pathogenität erhalten.<sup>15</sup>

Das gegenwärtige Wissen im Bereich der Medizin ermöglicht es, die Progression der Infektion auf der mikrobiologischen Ebene nachzuvollziehen. Der von Pacini entdeckte

11 Aus: VORLAENDER (Hrsg.): Plan der Stadt Paderborn, Paderborn 1857.

12 Siehe: KOCH, Robert: Ueber die Cholera-Bakterien, in: Berliner Klinische Wochenschrift, 17. November 1884, Nr. 46, S. 738.

13 Halophil: salzliebend. Vgl. SPEKTRUM.DE: Lexikon der Biologie. Suchbegriff: Halophil, Zugriffszeitpunkt: 11.11.2021, um 14: 48 Uhr, URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie-kompakt/halophile/5218>.

14 Mesophilie: mittlere Temperaturen bevorzugend (etwa 20°- 45°C). Vgl. DOC-CHECK FLEXIKON: Suchbegriff: Mesophilie, Zugriffszeitpunkt: 11.11.2021, um 14:35 Uhr, URL: <https://flexikon.doccheck.com/de/Mesophilie>.

15 Vgl. EBNER, Julia/ GATTRINGER, Rainer: Bakterielle Durchfallerkrankungen, Wien 2017, S. 73 f.

und von Robert Koch als Ursache ermittelte Erreger „Vibrio cholerae“ löst, sobald er in einem Organismus eingedrungen ist, die Entwicklung eines Enterotoxins aus. Bei Enterotoxinen handelt es sich um bakterielle Toxine, welche vornehmlich Darmerkrankungen auslösen. Enterotoxine können oral aufgenommen werden, der Erreger kann sich dann im Darmtrakt ansiedeln, sich an die Darmoberfläche anheften und dort weitere Enterotoxine bilden. Oder er dringt erst in die Darmwand ein, ehe Enterotoxine ausgeschieden werden.<sup>16</sup> Im Kontext einer Choleraerkrankung tangieren die Enterotoxine die Darmepithelzellen<sup>17</sup>, wodurch eine Adenylzyklase aktiviert wird. Die Adenylzyklase bildet ein Enzym der Plasmamembran, dessen aktives Zentrum auf der Cytosolseite liegt. Sie dient der Katalysation von Umwandlungsprozessen der ATP (Adenosintri-phosphat) in zyklisches Adenosin-3', 5'-monophosphat(cAMP). Durch die Stimulation der Membranrezeptoren durch verschiedene Proteine wird die Adenylzyklase aktiviert. Die daraus resultierende Signaltransduktion wandelt extrazelluläre Signale (Hormone, Wachstumsfaktoren, Regulatormoleküle) zu intrazellulären Signalen (sekundäre Boten) um. Zudem setzt eine Signalverstärkung ein, da die Adenylzyklase auf einen Stimulus mehrere cAMP-Moleküle bildet. Im Kontext der Cholerainfektion kommen hier die Enterotoxine zum Tragen, welche eine dauerhafte Aktivierung der Adenylzyklase auslösen.<sup>18</sup> Hieraus resultieren wiederum eine Hypersekretion<sup>19</sup> und Hypermotilität<sup>20</sup> des Dünndarms. Für den Choleraerkrankten bedeutet dies, dass er durch die orale Aufnahme des Choleraerregers eine Vergiftung des Dünndarms erleidet. Durch diese wird die Dünndarm-Aktivität übermäßig gesteigert, was mit einem massiven Flüssigkeitsverlust einhergeht.<sup>21</sup>

Die Symptomatik der Cholera variiert nach Schwere der Infektion und der körperlichen Konstitution des Erkrankten. So kann eine Erkrankung zur Gänze symptomlos verlaufen, mit leichten Symptomen ähnlich einer Diarrhö oder mit schweren Symptomen einhergehen, welche zu massiven „Reiswasserstühlen“ sowie Erbrechen führen. Bei Letzteren verliert der Erkrankte bis zu 20 Liter an Flüssigkeit, was wiederum zu einer Dehydratation führt, aus der ein Absinken der Körpertemperatur, Wadenkrämpfe und Aphonie (Stimmlosigkeit) resultieren. Brechen die Symptome besonders gravierend aus, können sie binnen weniger Stunden zum Tod führen.<sup>22</sup>

Aufgrund der Abhängigkeit des Erkrankungsgrades von der Konstitution des Erkrankten, sind vor allem vorerkrankte und unterernährte Menschen, deren Lebensbedin-

16 Vgl. SPEKTRUM.DE: Lexikon der Biologie. Suchbegriff: Enterotoxine, Zugriffszeitpunkt: 17.09.2021, um 12:14 Uhr, URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/enterotoxine/21508>. 26.

17 Darmepithel: Zellschicht der Darminnenseite. Vgl. SPEKTRUM.DE: Lexikon der Biologie. Suchbegriff Darmepithel, Zugriffszeitpunkt: 17.09.2021, um 12:07 Uhr, URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/darmepithel/16820>.

18 Vgl. SPEKTRUM.DE: Lexikon der Neurowissenschaft. Suchbegriff: Adenylatcyclase, Zugriffszeitpunkt: 17.09.2021, um 12:05 Uhr, URL: <https://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/adenylatcyclase/147>.

19 Hypersekretion: übermäßig gesteigerte Abgabe von Sekreten aus Drüsen. Vgl. MEDIZIN-KOMPAKT.DE: Hypersekretion, Zugriffszeitpunkt: 17.09.2021, um 11:59 Uhr, URL: <https://www.medizin-kompakt.de/hypersekretion>.

20 Hypermotilität: gesteigerte Bewegungsfähigkeit oder Beweglichkeit. Vgl. DOC-CHECK FLEXIKON: Hypermotilität, Zugriffszeitpunkt: 17.09.2021, um 11:55 Uhr, URL: <https://flexikon.doccheck.com/de/Hypermotilit%C3%A4t>.

21 Vgl. HEROLD, Innere Medizin, S. 871.

22 Vgl. HEROLD, Innere Medizin, S. 871.



gungen durch unzureichende hygienische Umstände geprägt sind, besonders gefährdet einen schweren Krankheitsverlauf zu erleiden. Dies wird nicht zuletzt dadurch bedingt, weil eine schlechte Ernährung zu einem unzureichenden pH-Wert der Magensäure führt, wodurch der „*Vibrio cholerae*“ ungehindert in den Darmtrakt eindringen kann. Die Cholera kann somit durchaus als Armutskrankheit bewertet werden.<sup>23</sup>

Die Ansteckung mit der Cholera erfolgt vornehmlich auf zwei Wegen, zum einen durch den Genuss kontaminierten Wassers oder damit gewaschenen Lebensmitteln, zum anderen durch die Ansteckung von Mensch zu Mensch (fäkal-oral).<sup>24</sup> Das Ziel heutiger Therapien besteht vornehmlich darin, den Flüssigkeits- und Elektrolytverlust durch Verabreichung von Elektrolyt- und Glukoselösungen zu kompensieren.<sup>25</sup> So simpel eine Therapie der Cholera in der Moderne erscheint, so herausfordernd erwies sie sich für Ärzte im 19. Jahrhundert, deren medizinisches Wissen die Grenze des Beobachtbaren oft nicht zu überschreiten vermochte.

### 3. Paderborner Lebensverhältnisse im 19. Jahrhundert

Anders als andere Städte blieb das landwirtschaftlich geprägte Paderborn bis ins 20. Jahrhundert hinein von umfassenden industriellen Umbrüchen weitestgehend unberührt. Dennoch erfuhr auch Paderborn Urbanisierungsprozesse. Die Bevölkerung innerhalb der städtischen Mauern wuchs binnen weniger Jahrzehnte um 150 Prozent, während die Zahl der Wohngebäude im gleichen Zeitraum lediglich um 25 Prozent stieg. Maron bietet hierzu konkretere Zahlen und errechnete, dass ein Haus im Jahre 1816 noch von durchschnittlich 6,4 Personen bewohnt wurde. Im Jahre 1840 wohnten bereits durchschnittlich 9,1 Personen in einem Haus. Bis 1871 stieg die Anzahl der Hausbewohner auf 12,8. Besonders betroffen von der Wohnungsnot waren Angehörige der „unteren“ Bevölkerungsschichten. Zu ihrem Leidwesen verfügte Paderborn seinerzeit nicht nur über sehr wenig, sondern auch über sehr teuren Wohnraum. Das Resultat waren beengte und dadurch hygienisch prekäre Wohnverhältnisse, die zur teilweisen Verelendung der Bevölkerung beitrugen. Über die Lebensverhältnisse der Ärmsten in der Bevölkerung ist wenig bekannt, doch geht Maron davon aus, dass etwa 15-20 Prozent der Einwohner über keine ausreichende Existenzgrundlage verfügten.<sup>26</sup>

Nicht nur die problematischen Wohnverhältnisse prägten das Stadtbild. Auch die vierbeinigen Bewohner Paderborns trugen zu Defiziten in der städtischen Hygiene bei. Ähnlich

23 Vgl. EVANS, Tod in Hamburg, S. 296.

24 Vgl. HEROLD, Innere Medizin, S. 871.

25 Vgl. HEROLD, Innere Medizin, S. 861, 871.

26 Vgl. HOHMANN, Klaus: Stadt im Aufbruch: der lange Weg Paderborns zur modernen Stadt 1850-1939, Paderborn 1998, S. 9. sowie MARON, Wolfgang: Vom Ende des Fürstbistums bis zur Gründung des Deutschen Reichs (1802-1871), in: Frank Göttmann/Karl Hüser/Jörg Jarnut (Hrsg.): Paderborn. Geschichte der Stadt in ihrer Region, Band 3. Paderborn 1999, S. 3-100, S. 26 ff.

wie in anderen Städten jener Zeit beherbergten die Paderborner ihr Vieh in der Stadt, oft sogar in ihrem Haus, sodass tierische Abfälle, sei es durch Fäkalien oder Schlachtungen, ihren Weg auf die Straßen der Paderstadt fanden und somit ein stark verschmutztes und streng riechendes Stadtbild zutage förderten.<sup>27</sup>

Verschiedene Polizei-Verordnungen<sup>28</sup> zeigen, dass Unrat und Fäkalien, wie in den Jahrhunderten zuvor, auch im 19. Jahrhundert ein stetiges Problem blieben, welches sowohl in der Stadt als auch bei der Bezirksregierung in Minden Missfallen auslöste. Auch die beizeiten durchgeführte Gassenspülung, mit der man stadthygienische Missstände zu beheben suchte, mussten ab der Mitte des 19. Jahrhunderts vor allem in heißen Sommern oft ausgesetzt werden. Grund hierfür war der zunehmende Wasserbedarf, welcher 1850 die gesamten Kapazitäten der Wasserkunst, Kümpe und Brunnen zu beanspruchen drohte.<sup>29</sup> Für die Stadthygiene erwies sich das Ausbleiben der Gassenspülung erneut als Belastung, die bis zum Ausbau der Wasserversorgung zum Ende des 19. Jahrhunderts bestehen bleiben sollte. Beim Anblick der Paderstadt entfuhr einem hohen Beamten in den 1870er Jahren: „Paderborn ist ein Drecknest immer gewesen, und wird immer ein Drecknest bleiben.“<sup>30</sup>

#### 4. Das (trübe) Wasser Paderborns?

*„Das Wasser beherrscht das Leben. Ohne Wasser kann Leben nicht entstehen, sich nicht entfalten; wenn das Wasser versiegt, muss alles Leben verdorren. Das gilt für Menschen, Tiere und Pflanzen. Wasser ist somit das wertvollste Gut auf Erden, unentbehrlich und unersetzlich.“<sup>31</sup>*

Das wusste auch Karl der Große, als er den Entschluss fasste, sich nahe den Quellen der Pader niederzulassen. Das Paderborner Land, das er ausgesucht hatte, erstreckte sich am östlichen Rand der Münster'schen Tiefebene unmittelbar zwischen Flach- und Bergland.

27 Vgl. HOHMANN, Stadt im Aufbruch, S. 9. sowie MARON, Vom Ende des Fürstbistums bis zur Gründung des Deutschen Reichs, S. 26 ff., 54 ff.

28 Vgl. HÜSER, Karl: Von der Reichsgründung bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges (1871-1914), in: Frank Göttmann/Karl Hüser/Jörg Jarnut (Hrsg.): Paderborn. Geschichte der Stadt in ihrer Region, Band 3, Paderborn 1999, S. 101-162, S. 111 ff. sowie MARON: Vom Ende des Fürstbistums bis zur Gründung des Deutschen Reichs, S. 44 f.

29 Vgl. SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 110.

30 Siehe: HÜSER, Von der Reichsgründung bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges, S. 111 ff.

31 Siehe: SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 1.

Zum Eggegebirge hin steigt die Paderborner Hochfläche an, welche sich über eine Karstlandschaft<sup>32</sup> ausdehnt.<sup>33</sup>

Die Niederschläge auf der Paderborner Hochfläche, die von der Egge einfließenden Bäche der Beke, Eller, Sauer und Altenau sowie das Wasser der Alme sickern in das klüftige kalkreiche Karstgebiet ab und durchdringen den Fels bis sie als Paderborner Quellen wieder an die Oberfläche hervorstoßen. Die artesischen Brunnen Paderborns<sup>34</sup> entstanden durch Bohrungen, die den Emscher Mergel bis zum Kalkgrund durchbrachen, sodass große Mengen Wasser unter dem hydrostatischen Druck der Hochfläche an die Oberfläche stießen und Teiche im Norden der Stadt speisten.<sup>35</sup> Insgesamt verlassen etwa 4 300 bis 8 900 Liter Paderwasser pro Sekunde die Innenstadt, womit die Paderquellen zu den am stärksten schüttenden Quellen Deutschlands gehören.<sup>36</sup>

Die eigentliche Besonderheit des Paderborner Wassers beruht jedoch auf den zweihundert Karstquellen, die sich in insgesamt sechs Flussarme der Pader ergießen: die „Maspernpader“, die „Dielenpader“, die „Rothobornpader“, die „Börnepader“, die „Dampader“ und die „Warme Pader“. Von den sechs Paderarmen verläuft lediglich die „Maspernpader“ als einzige außerhalb der mittelalterlichen Stadtmauern Paderborns nahe der heutigen Paderhalle. Die „Dielenpader“, welche ihren Namen der Altstadtstraße „Auf den Dielen“ verdankt, entspringt unterhalb des Doms. Die „Rothobornpader“ soll vor etwa einem Jahrtausend durch die Segnung des Bischofs Rotho Kräfte mit heilender Wirkung erhalten haben und erwarb auf diese Weise ihren Namen. Westlich der „Dielenpader“ entspringen die „Börnepader“, die „Dampader“ und die „Warme Pader“. Letztere weist etwa 14 Grad Celsius Wassertemperatur auf, womit sie etwa fünf Grad wärmer ist als alle anderen Paderarme, was auf die Tiefe der Wasserherkunft zurückzuführen ist. Bis in die 1950er Jahre diente die „Warme Pader“ aufgrund ihrer höheren Temperatur als öffentlicher Waschplatz.<sup>37</sup> Zusammen mit der „Dampader“ verfügt die „Warme Pader“ über einen Chloridgehalt, der den Salzgehalt der anderen Paderarme (bis 25 mg auf einen Liter) um ein vier- bis acht-faches übersteigt.<sup>38</sup>

32 Karstbildungen sind ein Phänomen, das in Kalkböden zu beobachten ist. Sie sind ein Resultat von Wassereinwirkungen auf Kalkgestein, der durch Auflockerungen in seinem Gefüge erschüttert und durch kohlenensäurehaltiges Wasser zersetzt wird. Die Anreicherung des Wassers mit Kohlensäure erfolgt durch die Zersetzung des Niederschlagswasser mit organischen Stoffen, die beispielsweise aus der Bodenvegetation gewonnen werden. Die dabei entstehenden unterirdischen Gesteinsspalten erodieren durch die Wasserströme, sodass Höhlensysteme mit Wasserläufen und Staubecken entstehen. Wo die Wassermenge die Kapazitäten eines Staubeckens überschreitet oder der Druck zu groß wird, bricht das Wasser durch Austrittsöffnungen an die Oberfläche hervor, sodass eine Quelle entsteht. Vgl. SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 5 f.

33 Vgl. SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 5 f.

34 Artesische Wasservorkommen bilden eine besondere Form der Wassergewinnung. Zu unterscheiden ist hierbei nach artesischen Quellen und artesischen Brunnen. Während die Quellen auf natürliche Weise an die Oberfläche dringen, entstehen artesischen Brunnen durch Bohrungen, wodurch die Austrittsstelle gezielt bestimmt wird. Das Besondere an diesen Brunnen bzw. Quellen ist der natürliche Druck, durch den das gespannte Wasser aus einer Tiefe unterhalb des Meeresspiegels an die Oberfläche gelangt. Vgl. MAASJOST, Ludwig/ MÜLLER, Gerhard: Paderborn heute. Geographie, Geschichte, Kultur und Wirtschaft, Paderborn 1985, S.37 ff.

35 Vgl. MAASJOST/ MÜLLER, Paderborn heute, S.31 ff.

36 Vgl. PADERBORN.DE: Gewässer in Paderborn. Zugriffszeitpunkt: 22.11.2021, um 13:15 Uhr, URL: [https://www.paderborn.de/microsite/gewaesser/baeche\\_und\\_fluesse/pader-quellgebiet.php](https://www.paderborn.de/microsite/gewaesser/baeche_und_fluesse/pader-quellgebiet.php).

37 Vgl. FLÜTER, Paderborn im Spiegel der Zeit, S.8 f.

38 Vgl. PADERBORN.DE, Gewässer in Paderborn.

Eine Besonderheit Paderborns bieten die großen Wasservorkommen. Doch zeigte sich mit fortschreitender Zeit und dem Anwachsen der Siedlung zu einer Stadt, dass der Wasserreichtum in Form von Quellen und den Paderarmen großen räumlichen Einschränkungen unterlag und die Deckung des Wasserbedarfs der Bevölkerung eine immer größere Herausforderung barg. Große Teile der Stadtbewohner mussten weite Wege auf sich nehmen oder alternative Wege zur Wassergewinnung erschließen. Neben den vielfältigen Quellen und den sechs Paderarmen bedurfte es weiterer Grundwasserbrunnen, welche einen beträchtlichen Beitrag zur städtischen Wasserversorgung leisteten.<sup>39</sup>

Innerhalb der Stadtmauern Paderborns erfolgte der Ausbau einer öffentlichen Wasserversorgung nur langsam, weshalb Winde- und Schöpfbrunnen noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts von großer Bedeutung blieben. Über 100 Brunnen, wobei eine präzise Zahl aufgrund zahlreicher privater Brunnen nicht ermittelt werden kann, sollen zur Wasserversorgung der Stadt beigetragen haben. Nachzuweisen sind diese durch Bittgesuche von Bürgern bei der Stadt um Zuschüsse für Wartungsarbeiten oder für die Anschaffung einer kostenintensiven Pumpe. Nicht selten wurden Zuschüsse unter der Bedingung gewährt, dass der Brunnen in den Besitz der Stadt überging.<sup>40</sup>

Obwohl die Brunnen innerhalb der Stadtmauern sehr zahlreich waren, konnten sie nicht den stetig steigenden Wasserbedarf der Bevölkerung decken. Insbesondere nicht im Falle eines Stadtbrandes, dessen Löschung große Mengen an Wasser erforderte. Dies zeigte sich auch im Jahre 1506, als Paderborn von einem Brand erfasst wurde, dessen Flammen 300 Häuser zum Opfer fielen. Erst diese Katastrophe drängte die Stadt zum Handeln. 1523 wurde die erste mechanisierte „Wasserkunst“ Paderborns fertiggestellt. Dabei handelte es sich um ein in der Börnepader installiertes Wasserrad, das das Wasser durch Steigleitungen in ein höher gelegenes Leitungsnetz pumpen sollte.<sup>41</sup>

Angetrieben wurde diese Wasserkunst ab 1854 durch ein gusseisernes Wasserrad, welches das Pumpwerk in Bewegung setzte. Das durch Wasserkraft angestoßene Rad diente als Energiequelle für eine Hubstange und ein Balanzier, die eine mit Saug- und Druckventilen ausgestattete Kolbenpumpe antrieben. Das zunächst aus der Pader geschöpfte Wasser, wurde später durch Quellwasser, das der Pumpe durch ein offenes Gerinne zugeführt wurde, ersetzt. 1812 wurde die Quelle mit einer Sandsteinfassung versehen und das Gerinne zu einem gemauerten und überdeckten Kanal umgebaut, damit Verunreinigungen vermieden werden konnten.<sup>42</sup> 1852 wurde die Paderborner Stadtwasserkunst aufgrund eines nach wie vor steigenden Wasserbedarfs einer Modernisierung unterzogen, die durch die Maschinenfabrik Henschel ausgeführt wurde.<sup>43</sup>

39 Vgl. MELZER, Historische Formen der Wasserversorgung, S. 27.

40 Vgl. MELZER, Historische Formen der Wasserversorgung, S. 29-35.

41 Vgl. FLÜTER, Paderborn im Spiegel der Zeit, S. 28 f. sowie MELZER, Historische Formen der Wasserversorgung, S. 88-99.

42 Vgl. MELZER, Historische Formen der Wasserversorgung, S. 88-99.

43 Vgl. MELZER, Historische Formen der Wasserversorgung, S. 88-99. sowie SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 50 f.

Bei dem von der Wasserkunst gespeisten Leitungsnetz handelt es sich um Steig- und Gefälleleitungen, welche das Wasser zur höchsten Stelle und von dort ausgehend in verschiedene Kümpe<sup>44</sup> fließen ließen. Paderborn verfügte nach 1850 insgesamt über sechs Kümpe, welche durch ein unterirdisches Gefälleleitungssystem mit dem kühlen Nass versorgt wurden.<sup>45</sup>

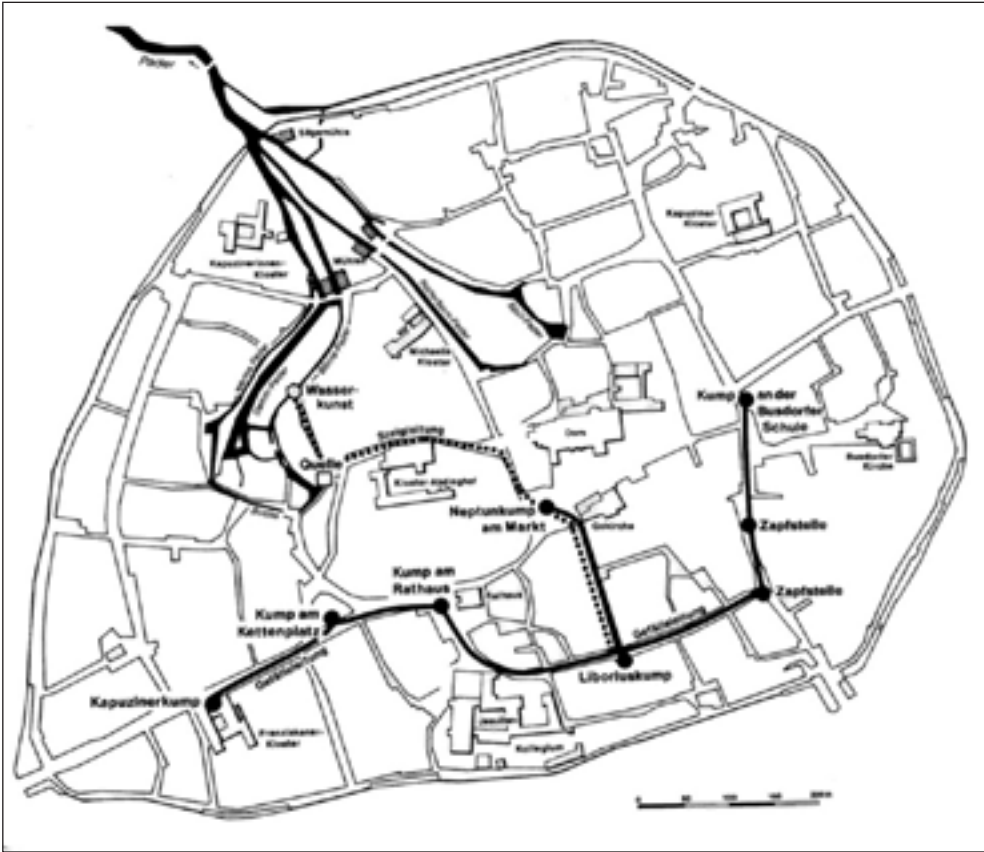
Von der Stadtwasserkunst führten die Wasserleitungen am Abdinghofkloster und dem Neptunkump am Markt vorbei bis zum Liboriuskump am Kamp, welcher als Hochbehälter für alle anderen Kümpe fungierte. Von dort aus wurde das Wasser in nördlicher Richtung zum Neptunkump auf dem Marktplatz geführt. In östlicher Richtung versorgte der Liboriuskump zwei Zapfstellen, bis das Wasser sich schließlich im Kump an der Busdorfschule ergoss. In westlicher Richtung führte das Leitungssystem zum Kump am Rathaus, von dort weiter zum Kump am Kettenplatz (heute: Marienplatz) und weiter zum „Paterskump“ vor dem Franziskanerkloster. Auf diese Weise konnte der südliche Teil der Stadt zusätzlich zu dem Wasser aus anliegenden Brunnen mit Kumpwasser für den Brandfall und zur Deckung des täglichen Bedarfs versorgt werden. Ab 1623 erhielten die Jesuiten eine eigene Wasserkunst, welche das südlich gelegene Kolleg versorgen sollte. Diese ging jedoch aufgrund hoher Instandhaltungskosten 1872 in den städtischen Besitz unter der Bedingung über, dass das Kolleg einen Anschluss an das städtische Wasserleitungsnetz erhielt. Drei Jahre nachdem die Jesuiten ihre Wasserkunst erhalten hatten, folgte im Jahr 1626 eine dritte Wasserkunst für das im Nordosten der Stadt erbaute Kapuzinerkloster. Diese blieb jedoch nur bis 1814 in Betrieb.<sup>46</sup>

Das zu Beginn aus Holz, später aus Blei bestehende Leitungssystem wurde 1852, mit Einsetzen von Modernisierungsmaßnahmen an der Stadtwasserkunst, durch den Austausch mit eisernen Rohren ebenfalls erneuert. Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts stieg die Zahl der Hausanschlüsse an das Wasserleitungsnetz stetig an. Waren es 1875 noch 40 Häuser, die über einen eigenen Anschluss verfügten, so stieg die Zahl bis 1888 auf etwa 485 Haushalte, wobei der Zugang zum Leitungswasser über einen eigenen Anschluss vorerst ein Privileg gut situierter Einwohner blieb. Mit dem Ausbau des zentralen Leitungsnetzes zum Ende des 19. Jahrhunderts verloren die Kümpe zunehmend an praktischer Bedeutung. Sie

<sup>44</sup> Kümpe sind große, runde, oft aus Holz oder Sandsteinplatten gefertigte Wasserreservoirs, welche für einen Brandfall große Mengen Wasser bereitstellen sollten. Die 2,50 Meter bis 6 Meter im Durchmesser großen Kümpe wurden durch ein Zuleitungsrohr mit Wasser versorgt, das sich durch einen zumeist kunstvoll gestalteten Fontänenaufbau ins Becken ergoss. In der Kumpwandung eingelassene Zapfhähne ermöglichten die unmittelbare Wasserentnahme aus der Wasserleitung. Überschüssiges Wasser floss über den Beckenrand hinaus entweder in das umliegende Erdreich oder in ein Ableitungssystem bestehend aus Straßenrinnen, an dessen Ende das Wasser in einer Zisterne gesammelt wurde und ebenfalls als Reservoir für Brände diente. Vgl. Karte 2: Verlauf der Steig- und Gefälleleitungen und Kumpstandorte in Paderborn.

<sup>45</sup> Vgl. Karte 2: Verlauf der Steig- und Gefälleleitungen und Kumpstandorte in Paderborn.

<sup>46</sup> Vgl. FLÜTER, Paderborn im Spiegel der Zeit, S. 28 f. sowie MELZER, Historische Formen der Wasserversorgung, S. 36 ff., 72 f. und SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 132 ff., 139 f.



Karte 2: Verlauf der Steig- und Gefälleleitungen sowie Kump-Standorte in Paderborn in der Mitte des 19. Jahrhunderts.<sup>47</sup>

dienen heute als Baudenkmäler. Doch sollte sich herausstellen, dass ein Ausbau des Wasserleitungsnetzes und die damit einhergehenden hygienischen Fortschritte jener Zeit keineswegs Epidemien in der Paderstadt zu verhüten vermochten.<sup>48</sup>

Das Paderwasser, oft gepriesen für seine Reinheit und sein Farbspiel im Schein der Sonne, hat sich zumeist als recht trübes Gewässer erwiesen. Der Grund hierfür sei vornehmlich im Umgang der Einwohner mit dem kostbaren Quellwasser zu suchen. Während die einen ihr Trinkwasser aus dem kühlen Nass bezogen, nutzten die anderen das Fließgewässer zur Abwasser- und Abfallentsorgung. Auf diese Weise wurde die Pader nicht nur durch das Wasser zahlreicher Quellen gespeist, sondern auch durch den städtischen Unrat, der sich in Kloaken, Latrinen, Senkgruben und Miststätten ansammelte und dessen sich jeder Bürger monatlich zu entledigen hatte. Das Stadtbild Paderborns war somit wie das zahlreicher

<sup>47</sup> Aus: MELZER, Historische Formen der Wasserversorgung, S. 73.

<sup>48</sup> Vgl. MELZER, Historische Formen der Wasserversorgung, S. 74 ff. sowie FLÜTER, Paderborn im Spiegel der Zeit, S. 29. und SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 27 ff., 110 f.

anderer Städte am Ende des 19. Jahrhunderts durch Fäkalien, Dreck und Gestank geprägt.<sup>49</sup> Der Schmutz der Stadt fand nicht nur seinen Weg in das Fließgewässer, sondern drang auch in zahlreiche Brunnen ein. Trotz der technischen Neuerung durch die Etablierung der „abessinischen Brunnen“ und den damit einhergehenden Vorteilen, welche sich nicht zuletzt in einer besseren Wasserqualität zeigten, beruhte die Wasserversorgung im Hochstift zu großen Teilen auf Flachbrunnen<sup>50</sup>. Die rückständige und hygienisch fragwürdige Wasserversorgung im Hochstift blieb auch der Bezirksregierung in Minden nicht verborgen. So ist dem Sanitätsbericht für die Jahre 1892-1894 Folgendes zu entnehmen:

*„In den meisten Ortschaften des Regierungsbezirks geschieht die Wasserversorgung nach wie vor durch Brunnen und zwar in der Regel durch Flachbrunnen, während Tiefbrunnen verhältnismäßig selten sind. Im Allgemeinen herrscht bei der Anlage und Benutzung dieser Brunnen noch die Sorglosigkeit wie früher: Düngerstätten, Viehställe, Küchenausgüsse u.s.w. liegen häufig in unmittelbarer Nähe; undichte Brunnenwandungen und Abdeckungen gehören ebenso wie offene Zieh- oder Drehbrunnen keineswegs zu den Seltenheiten und wenn derartige Brunnen bei anhaltender Dürre einmal vollständig austrocknen, [...] dann sieht man den Grund mit Schlamm, Schmutz und allerhand Unrath angefüllt.“<sup>51</sup>*

Hygienische Neuerungen blieben dennoch aus. Die unmittelbare Nähe zu den Quellen der Pader, welche die Einwohner glauben ließ, dass das Paderwasser bedenkenlos verzehrt werden könne und die Höhe befürchteter Kosten umfangreicher baulicher Maßnahmen sorgten für massiven Widerstand in der Bevölkerung. Bis zum Bau einer Kanalisation 1929, bestand Paderborns Abwassersystem aus Rinnsteinen, die das Abwasser auf unterschiedlichen Wegen der als Trink- und Brauchwasser genutzten Pader zuführten. Die Konsequenzen der unhygienischen Umstände waren mehrere Cholera- und Typhusepidemien, die seit den 1830er Jahren in der Stadt um sich gegriffen hatten und zahlreiche Leben forderten.<sup>52</sup>

## 5. Die Quellen zur Choleraepidemie Paderborns 1866/67

Am 4. August 1866 erhielt Dr. Engelhard, ein Paderborner Arzt, eine Mitteilung, die ihn zur Familie Zugbaum am Kisau 418 führte. Die 44-jährige Ehefrau des Kürschnerge-sellen war als erste in diesem Jahr an der Cholera erkrankt. Binnen weniger Stunden erlag sie den schweren Symptomen. Am darauffolgenden Tag erkrankten die Kinder der Familie Zugbaum, der 8-jährige Louis und seine 6-jährige Schwester Anna, ebenfalls an der

49 Vgl. FLÜTER, Paderborn im Spiegel der Zeit, S. 78 f.

50 Flachbrunnen: gemeint sind zumeist Schöpf- und Ziehbrunnen, die in der Regel eine Tiefe von 4-6 Metern aufweisen und damit im Verhältnis zu »geschlagenen« Brunnen ihr Grundwasser aus geringeren Tiefen beziehen. Vgl. MELZER, Historische Formen der Wasserversorgung, S. 29.

51 Siehe: RAPMUND, O.: General-Bericht über das öffentliche Gesundheitswesen des Regierungsbezirks Minden für die Jahre 1892-1894, Minden 1897, S. 111.

52 Vgl. FLÜTER, Paderborn im Spiegel der Zeit, S. 74 f., 78 f. sowie MELZER, Historische Formen der Wasserversorgung, S. 76 f.

Cholera. Diese überstanden die asiatische Geisel und galten knapp eine Woche später als genesen.<sup>53</sup>

Dieser kurze Abschnitt, in dem die Angaben aus dem archivierten Quellenmaterial einer Akte der Polizeiverwaltung zu einem Fließtext verarbeitet wurden, verdeutlicht bereits den Wert dieser Quellen hinsichtlich ihres Informationsgehalts.<sup>54</sup>

Im Jahre 1866 wurde Paderborn von etwa 13 000 Einwohnern bewohnt, von welchen im gleichen Jahr etwa ein Prozent an der Cholera erkrankte.<sup>55</sup> Konkret ergriff die Cholera 1866 insgesamt 125 Personen innerhalb eines Zeitraums vom 4. August bis zum 12. November. Von den Erkrankten fielen 57 Menschen der Infektionskrankheit zum Opfer. Die übrigen 68 Infizierten erwehrt sich der Cholera und galten nach wenigen Tagen als genesen. Damit erreichte die Cholera 1866 eine Letalität von 43,2 Prozent.<sup>56</sup> Knapp ein Jahr später ereilte Paderborn erneut die Cholera und brach bei 134 Einwohnern aus, von denen 81 Erkrankte die Infektion überstanden. Vom 1. September bis zum 30. Oktober 1867 verstarben 53 Personen, wodurch eine Letalität von 39,5 Prozent errechnet werden konnte.<sup>57</sup>

Auf diese und zahlreiche andere Informationen stößt man, wenn man das Archivmaterial hinsichtlich der Choleraepidemie durchforstet. Von besonderem Wert erweisen sich dabei zwei Register, die der „Acta der Polizei-Verwaltung zu Paderborn betreffend das Medizinalwesen: Cholera“ beigefügt wurden in welchen die Infektionsnachweise der Jahre 1866 und 1867 geführt wurden. Aus ihnen ergeben sich die Anzahl der Erkrankungen, der Name, der Stand, das Gewerbe, das Alter, die Religion sowie die Adresse des Erkrankten. Darüber hinaus wurden das Datum der Infektionsmeldung, der behandelnde Arzt sowie das Datum der Genesung oder des Versterbens verschriftlicht. In sehr wenigen Fällen finden sich Angaben zu vermeidlichen Ursachen der Choleraerkrankung, welche zumeist auf Erkältungen oder Alkoholismus zurückgeführt worden sind. Dem Register des Jahres 1867 wurden zusätzliche Informationen beigefügt, wie die Wetterverhältnisse zum Zeitpunkt der Erkrankung (z. B. hell, dunkel, regnerisch, windig, schwül), der Behandlungsort (z. B. Zuhause, Krankenhaus, Inquisitoriat) sowie Daten zur Bestellung des Sarges. Doch wurde das Register trotz zusätzlicher Spalten für mehr Informationskategorien augenscheinlich weniger stringent geführt, was sich anhand fehlender oder unpräziser Angaben zeigt. Dennoch ermöglichen es beide Register aufgrund ihres Informationsgehalts einige Rückschlüsse zur Choleraepidemie zu ziehen.<sup>58</sup>

53 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, Register zu 1866/67, unfol.

54 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, Register zu 1866/67, unfol.

55 Im Jahre 1860 verfügte die Paderstadt über 12 322 Einwohner, knapp ein Jahrzehnt später waren es bereits 13 896 Einwohner. Genaue Zahlen liegen für die Jahre 1866/67 leider nicht vor. Vgl. HOHMANN, Stadt im Aufbruch, S. 9.

56 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, Register 1866, unfol.

57 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, Register 1867, unfol.

58 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, Register 1866/67, unfol. sowie Karte 1: Plan der Stadt Paderborn.



## 6. Die methodische Erschließung der Choleraepidemie Paderborns 1866/67

Im Jahr 1854, während einer schweren Choleraepidemie in London, formulierte der britische Mediziner John Snow (1813-1858), die These, dass die Infektionskrankheit durch kontaminiertes Wasser verbreitet werden könne. Um dies zu beweisen, legte er weite Wege innerhalb Londons zurück, bei denen er die Häuser abließ, die Bewohner nach herrschenden Choleraerkrankungen und der Trink- und Brauchwasserversorgung des Haushalts fragte. Diese Informationen markierte er auf einem Stadtplan. Auf diese Weise gelang es ihm eine kontaminierte Pumpe an der Broad Street ausfindig zu machen und durch die Empfehlung des Abbaus der Pumpe weitere Erkrankungen zu verhindern. Das Vorgehen John Snows dient auch als methodischer Ansatz meiner Lokalstudie, welche die Epidemiologie in einen historischen Kontext verlagert.<sup>59</sup>

Der Zielsetzung dieser Kartierung ist bereits zu entnehmen, dass vor allem Angaben zur Wohnadresse der Erkrankten bedeutsam sind, die in Ergänzung mit einem von Vorlaender 1857 gefertigten „Plan der Stadt Paderborn“ eine Verortung des Infektionsgeschehens ermöglicht.<sup>60</sup> Während das Register zum Jahr 1866 nahezu alle Adressen auflistet, stellt sich das Register des Folgejahrs als weniger aussagekräftig heraus. Knapp 15 Prozent der Adressangaben der Erkrankten erwiesen sich als zu ungenau, dies traf vor allem in Fällen zu, in denen als Wohnsitz die gesamte Stadt Paderborn, ein ganzer Stadtteil oder der Nachname eines Einwohners angegeben wurde, dessen Wohnsitz im Nachhinein nicht zweifelsfrei bestimmt werden konnte. Weitere 21,6 Prozent der Adressangaben fehlten vollständig, sodass lediglich 63,4 Prozent der Adressen zur Analyse einer epidemiologischen Progression zur Verfügung stehen. Dennoch wurde der Versuch unternommen anhand der vorliegenden Daten einen Abgleich mit dem Stadtplan Vorlaenders zu vollziehen.<sup>61</sup>








Da die Informationserfassung nicht auf Befragungen, sondern auf schriftlichen Quellenbefunden beruht, besteht ein Erkenntnisziel nicht nur darin zu ermitteln, in welchem Haushalt die Cholera wütete, sondern auch zu welchem Zeitpunkt sie die Bewohner des Hauses ereilt hat. Auf diese Weise soll eine Progression des Infektionsgeschehens innerhalb der Paderborner Stadtmauern abzubilden sein. Um sowohl eine zeitliche Abfolge als auch Übersichtlichkeit zu bieten, wurden die epidemiologischen Wochen zu je zwei Wochen zusammengefasst und einem kategorialen System zugeordnet. Die Kategorie „A1“ umfasst somit die ersten zwei Wochen der Epidemie im Jahre 1866. Die Kategorie „A2“ enthält die an Kategorie „A1“ anschließenden zwei Wochen usw. Insgesamt wurden auf diese Weise für das Jahr 1866 sieben Kategorien (A1-A7) erstellt. Für das nachfolgende Jahr wurde die Kennzeichnung „A“ durch ein „B“ ersetzt. Zudem verfügt das Jahr 1867 nur über vier

59 Vgl. SNOW, Ueber die Verbreitungsweise der Cholera.





60 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, Register 1866/67, unfol. sowie VORLAENDER (Hrsg.): Plan der Stadt Paderborn.

61 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, Register 1867, unfol.

Kategorien (B1-B4), da der zeitlich bestimmende Faktor, die Cholerameldungen (nicht die Daten zur Genesung oder zum Versterben), binnen acht Wochen verstummten. Nachdem die zeitliche Einordnung zu Kategorien abgeschlossen wurde, werden die innerhalb der kategorial festgelegten Zeiträume angegebenen Cholerameldungen zugeordnet, sodass beispielsweise neun Erkrankungen in die Kategorie „A1“, welche den Zeitraum 4. August bis 17. August 1866 umfasst, eingefügt. Die jeweils angegebenen Wohnsitze wurden dann mit einer der Kategorie zugeteilten Farbe auf dem Stadtplan Vorlaenders markiert.<sup>62</sup>

Kennzeichnung	Zeitraum	Anzahl der Erkrankten	Farbmarkierung
A1	04.08.66 - 17.08.66	9	
A2	18.08.66 - 31.08.66	1	
A3	01.09.66 - 14.09.66	8	
A4	15.09.66 - 28.09.66	52	
A5	29.09.66 - 12.10.66	46	
A6	13.10.66 - 26.10.66	6	
A7	27.10.66 - 09.11.66	3	

Tab. 1: Kategorisierung zur Progression des Infektionsgeschehens im Jahre 1866 anhand der aktenkundigen Choleranachweise.<sup>63</sup>

Kennzeichnung	Zeitraum	Anzahl der Erkrankten	Farbmarkierung
B1	01.09.67 - 14.09.67	32	
B2	15.09.67 - 28.09.67	68	
B3	29.09.67 - 12.10.67	22	
B4	13.10.67 - 26.10.67	12	

Tab. 2: Kategorisierung zur Progression des Infektionsgeschehens im Jahre 1867 anhand der aktenkundigen Choleranachweise.<sup>64</sup>

62 Vgl. Tab. 1 und Tab. 2: Kategorisierung zur Progression des Infektionsgeschehens zu den Jahren 1866 und 1867 sowie Karte 3 und 4: Präparierte Pläne der Stadt Paderborn für die Jahre 1866 und 1867.

63 Aus: SKPA, A 1378: Cholera, unfol.

64 Aus: SKPA, A 1378: Cholera, unfol.

## 7. Die asiatische Geisel greift um sich

Die ersten Cholerainfektionen des Jahres 1866 scheinen im Nord-Westen der Stadt, vor allem nahe der „Kisau“ begonnen zu haben, wo in den ersten zwei Wochen der Epidemie neun Menschen an der Cholera erkrankten. Es folgten zwei sehr ruhige Wochen, in denen lediglich ein neuer Cholerafall südlich des „Posthofs“ gemeldet wurde. Doch stieg dann die Zahl der Meldungen wieder an. Erneut waren acht Fälle nahe der „Kisau“ und von dort ausgehend in südlicher Richtung in unmittelbarer Nähe zur „Warmen Pader“ zu verbuchen. In den darauffolgenden Wochen erreichte die Epidemie ihren Höhepunkt. Ab Mitte September hielt die Cholera die Einwohner von der „Pader-Gasse“ bis hinunter zur „Western-Strasse“ in Atem. In deutlich geringerem Maße griff sie nordöstlich des „St. Michael-Klosters“ und südlich des „Ober-Lands-Gerichts“ um sich. Innerhalb dieser zwei Wochen erkrankten 52 Einwohner. In den zwei darauffolgenden Wochen wurden weitere 46 Choleraerkrankte registriert, die im „Uekern“ und im Westen beginnend vom „Hospital“ entlang der Stadtmauern, der „Königs-Strasse“ und der „Warmen Pader“ heimgesucht wurden. Im Süden des „Ober-Lands-Gerichts“ ist die Infektion auf vereinzelte Anwohner nahe des „Weingartens“ übertragen worden. Ab Mitte Oktober sind lediglich sechs weitere Fälle „An den Dielen“ und dem „Uekern“ registriert worden. In den letzten zwei Wochen der Epidemie folgten noch drei weitere Choleraerkrankungen, welche alle „An den Dielen“ in unmittelbarer Nähe zur „Spühl-Pader“<sup>65</sup> zu lokalisieren waren. Bis zum Spätsommer des Folgejahrs blieben weitere Cholerameldungen aus.<sup>66</sup>

Zusammenfassend kann für die Progression der Epidemie im Jahre 1866 festgehalten werden, dass die Cholera im Gebiet der „Kisau“ erstmals aufgetreten ist. Von dort scheint sie in den darauffolgenden Wochen vor allem in Haushalten, die im Nord-Westen Paderborns gelegen waren, gewütet zu haben. Im Süden der Stadt wurden hingegen nur wenige Fälle ab der siebten Epidemiewoche verzeichnet.<sup>67</sup>

65 Gemeint ist die „Dielenspader“. Die Namen der Paderarme wurden erst in späteren Jahren festgelegt, bis dahin etablierten sich verschiedene Bezeichnungen, wie die „Oberste Pader“, die „Stadtpader“, die „Westerspader“, die „Kolkpader“, die „Bachpader“ und die „Feldpader“. Vgl. VORLAENDER (Hrsg.): Plan der Stadt Paderborn. sowie SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 9.

66 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, Register 1867, unfol.

67 Vgl. Karte 3: Präparierter Plan der Stadt Paderborn für das Jahr 1866.



*Karte 3: Präparierter Plan der Stadt Paderborn für das Jahr 1866.<sup>68</sup>*

<sup>68</sup> Vgl. Präparierter Plan der Stadt Paderborn für das Jahr 1866, auf welchem die Choleranachweise aus den städtischen Akten der Polizeiverwaltung übernommen wurden. Die farblichen Markierungen entsprechen den Kategorien der Tabelle 1. Die verkleinerte Karte stellt eine Möglichkeit der Gebieteinteilung dar, welche auf den Angaben der Tabelle 1 basieren und der Übersichtlichkeit dienen sollen. Aus: VORLAENDER (Hrsg.): Plan der Stadt Paderborn. Sowie STADTARCHIV PADERBORN, A 1378: Cholera, Register 1866, unfol.

Anders als im Jahr zuvor scheint der Beginn der Epidemie 1867 keineswegs nur auf das Gebiet um die „Kisau“ begrenzt gewesen zu sein. Bereits in den ersten zwei Epidemiewochen (ab dem 1. September 1867) erfasst die Cholera 32 Einwohner. Bei Eintritt der Epidemie treten Cholerafälle im gesamten „Paderquellgebiet“ auf, vor allem an der „Warmen Pader“, der „Börnepader“ und der „Dampader“. Zudem sind mehrere Fälle im „Uekern“ und in einem Gebiet südlich des „Alten Land- und Stadtgerichts“ sowie einzelne Fälle am „Giers Thor“, am „Kettenplatz“ und im Norden an der Stadtmauer registriert worden. In den darauffolgenden zwei Wochen stieg die Zahl der Infizierten um weitere 68 Fälle, welche sich in verschiedenen Gebieten befanden, darunter einem Bereich zwischen dem „Inquisitoriat“ und dem „St. Michaels-Kloster“ sowie Gebieten im „Uekern“, am „Giers Thor“ und im Süden des „Alten Land- und Stadtgerichts“. Es war folglich zu beobachten, wie die zu Beginn der Epidemie betroffenen Gebiete sich weiter ausbreiteten. Neu waren hingegen vereinzelt Fälle entlang der „Western-Strasse“, welche sich vom „Western-Thor“ bis zum „Rathaus“ zu erstrecken schienen. Nach den ersten vier Wochen klang die Epidemie langsam ab. In der fünften und sechsten Woche erfolgten weitere 22 Choleraerkrankungen, die vornehmlich aus einem Gebiet an der „Padergasse“ und der „Kuhgasse“ sowie einem Gebiet im Umkreis der Straße „Auf den Dielen“, welches sich bis zu vereinzelt Haushalten nahe der nördlichen Stadtmauer erstreckte. Im Süden der Stadt, nahe der „Kamp-Strasse“, wurde nur noch ein Haushalt angegeben. Bis auf diesen schien die Epidemie im Süden Paderborns überstanden zu sein. In den letzten zwei Wochen erfolgten zwölf weitere Krankmeldungen, welche vor allem im Westen an der „Padergasse“, der „Kleppergasse“ und der dortigen Stadtmauer zu verorten waren. Lediglich ein einzelner Fall wurde noch im Osten der Stadt am „Giers Thor“ registriert.<sup>69</sup>

Hinsichtlich des präparierten Stadtplans zum Jahre 1867 kann festgehalten werden, dass der Epidemiebeginn gleich in mehreren Stadtgebieten binnen eines kurzen Zeitraums zu beobachten war. Im Vergleich zum Infektionsgeschehen des Vorjahrs sind den Angaben zufolge die gleichen städtischen Gebiete betroffen. So hatte der Westen der Stadt nach wie vor am meisten an der Cholera zu leiden. Doch war auch im südlich gelegenen Epidemiegebiet ein deutlicher Zuwachs an Fällen verzeichnet worden.<sup>70</sup>

69 Vgl. Karte 4: Präparierter Plan der Stadt Paderborn für das Jahr 1867.

70 Vgl. Karte 4: Präparierter Plan der Stadt Paderborn für das Jahr 1867.



*Karte 4: Präparierter Plan der Stadt Paderborn für das Jahr 1867.<sup>71</sup>*

71 Vgl. Präparierter Plan der Stadt Paderborn für das Jahr 1867, auf welchem die Choleranachweise aus den städtischen Akten der Polizeiverwaltung übernommen wurden. Die farblichen Markierungen entsprechen den Kategorien der Tabelle 2. Die verkleinerte Karte stellt eine Möglichkeit der Gebieteinteilung dar, welche auf den Angaben der Tabelle 2 basieren und der Übersichtlichkeit dienen sollen. Aus: VORLAENDER (Hrsg.): Plan der Stadt Paderborn. sowie STADTARCHIV PADERBORN, A 1378: Cholera, Register 1867, unfol.

## 8. Die Ursachen und Ausbreitung der Choleraepidemie in Paderborn

Im Sommer 1866 füllten Meldungen zum Deutschen Krieg zwischen Österreich und Preußen sowie Cholerameldungen im ganzen Land die Zeitungen. Betroffen von der Cholera waren zumeist die Heere selbst oder die Städte, in denen sie Quartier bezogen. Preußen soll in diesem Sommer rund 12 000 Menschen an die Cholera verloren haben. Damit starben in Preußen mehr Menschen an der Infektionskrankheit als an unmittelbaren Kriegshandlungen. Nicht weniger wütete die Cholera in den Reihen der österreichischen Armeen und veranlasste beide Parteien am 26. Juli in Nikolsburg einen Waffenstillstand zu schließen, der eine weitere Ausbreitung der Cholera verhindern sollte.<sup>72</sup>

Der Krieg und die Cholera sollten auch an Paderborn nicht vorüberziehen, sodass der Stadtdirektor Brandis in seinem Tagebuch zum Sommer 1866 von: „unaufhörliche[n] Truppendurchmärsche[n] in Folge des Kriegs zwischen Österreich und Preußen“<sup>73</sup> berichtet. Der Paderborner Stadtchronik ist nicht nur zu entnehmen, dass Exzesse von Soldaten in der Stadt zu Konflikten mit hiesigen Einwohnern führten, sondern auch, dass nach der entscheidenden Schlacht im nördlichen Böhmen bei Königgrätz eine große Zahl verwundeter Soldaten beider Parteien mit der Eisenbahn nach Paderborn geschafft wurden. Im eigens eingerichteten Lazarett der Abdinghofkaserne fanden sie Obdach und Verpflegung.<sup>74</sup>

Vor dem Hintergrund des Kriegsgeschehens und der mit den Heeren mitgeführten Cholera, erscheint die Einschleppung der Cholera durch infizierte Soldaten wahrscheinlich. Aus dieser Prämisse ergeben sich unter Berücksichtigung der Quellen verschiedene Möglichkeiten der Infektionsausbreitung. Erstere beruht auf den Informationen der epidemiologischen Progression und der Erkrankungsnachweise, die den Infektionsbeginn im Nord-westen Paderborns lokalisieren. Nahe dem „Neuhäuser Thor“ im Nord-westen, über die „Kisau“ in östlicher Richtung bis zum „St. Michaels-Kloster“ sowie in südlicher Richtung der „Warmen Pader“ entlang, wurden erste Cholerafälle registriert. Der Infektionsbeginn lässt sich folglich nahe des Paderquellgebiets verorten, wobei über zehn Wochen hinweg immer wieder auch in westlicher Richtung Cholerameldungen verzeichnet wurden. Vor allem die „Warme Pader“, die „Dampfpader“ und umliegende nicht näher bestimmbare Brunnen rücken damit als Kontaminierungsquellen in den Fokus. Dass Einwohner ihren Unrat in den Paderarmen zu entsorgen pflegten, wurde bereits ausgeführt. Doch führte auch die Abdinghofkaserne ihr Abwasser bis 1893 in die unmittelbare Nähe der Quellen - und damit in das Trink- und Brauchwasser der Bevölkerung. Aus dem Register der Choleranachweise dieses Jahres gehen drei Cholerafälle aus dem Lazarett der Kaserne

72 Vgl. VASOLD, Manfred: Grippe, Pest und Cholera. Eine Geschichte der Seuchen in Europa, Stuttgart 2008, S. 117 ff.

73 Siehe: BRANDIS, A.: Memorabilia von Paderborn seit 1800 (1800-1867). Archiv des Altertumsvereins Paderborn, Acta 44, S. 67f.

74 Vgl. SKPA, A 5249: Chronik der Stadt Paderborn: 1800 bis 1877. Beitrag zum Jahr 1866, unfol.

hervor, deren Abgänge womöglich ihren Weg in die Wasserversorgung der Stadt fanden.<sup>75</sup> Doch scheint die Quelle, welche die städtische Wasserkunst versorgte, kein kontaminiertes Wasser geführt zu haben, sodass auch die zentrale Wasserversorgung der Stadt nicht mit Choleraerregern durchsetzt war. Die mit dem Quellwasser versorgten Kümpe in der Oberstadt lagen weiter südlich, wo in den ersten sechs Epidemiewochen keinerlei Cholerameldung in deren unmittelbarer Nähe registriert wurden. Sofern die Kümpe zu einem späteren Zeitpunkt kontaminiert wurden, wird dies nicht auf die Wasserkunst zurückzuführen sein, da in beiden Jahren um den „Kamp Kump“ (später „Liberiuskump“), der als Hochbehälter für alle anderen Kümpe fungierte, kein Cholerafall in Erscheinung trat. Da eine Kontamination der öffentlichen Wasserversorgung ausgeschlossen werden kann, kommt den nächstgelegenen Gewässern, der „Warmen Pader“ und der „Dampader“ entsprechende Aufmerksamkeit zu.<sup>76</sup> Sollten die Abwässer der Kaserne der „Warmen Pader“ oder der „Dampader“ zugeführt worden sein, wird der erhöhte Salzgehalt des Paderwassers in diesen beiden Paderarmen und die sommerlichen Temperaturen die Ausbreitung des halophilen Choleraerregers begünstigt haben. Die Trink- und Brauchwassergewinnung sowie die traditionsreiche Praxis, die Wäsche in der „Warmen Pader“ zu reinigen, könnte die umliegenden Infektionsmeldungen erklären. Doch fließen die Wasser der Paderarme sehr stark, wodurch fraglich ist, ob die Strömung des Fließgewässers eine längere Kontamination ermöglicht haben könnte.<sup>77</sup>

Die zweite Möglichkeit der Infektionsausbreitung beruht auf dem Umstand, dass die Zahl der verwundeten und kranken Soldaten 1866 schnell die Kapazitäten des Kasernenlazarets überstiegen haben könnte. Über die Not der Soldaten informiert „[...] zeigte sich während des ganzen Feldzugs unter der hiesigen Bevölkerung wieder eine ganz außerordentliche patriotische Stimmung und Opferfreudigkeit[...] Viele hiesige Einwohner haben je eine oder zwei, selbst drei Verwundete zu sich genommen und sie aufs Beste gepflegt, bis sie genesen und geheilt waren.“<sup>78</sup> Trugen bei Einwohnern einquartierte Soldaten den Choleraerregers in sich, war eine Ansteckung der pflegenden Personen im gleichen Haushalt nur schwer zu vermeiden, vor allem angesichts der oft beengten Wohnverhältnisse. Leider geht aus den vorliegenden Quellen keine konkrete Anzahl von einquartierten Soldaten oder eine Anschrift ihres Quartiers hervor. Möglich wäre, dass Adressangaben der Register mit Formulierungen, wie „bei Müller“ auf einen einquartierten Soldaten verweisen. Allerdings sind derartige Hinweise nur dem Register von 1867 zu entnehmen, also ein Jahr nach der Ankunft verwundeter Soldaten in der Paderstadt. Doch zeigen die Cholera nachweise von 1866, dass in Haushalten nahe der „Kisau“ bis zu neun Personen an der Cholera erkrankten. Diese hohe Anzahl an Personen innerhalb eines Haushaltes verleitet zur Annahme, dass diese möglicherweise weniger gut situiert waren und Soldaten aufnahmen, um auf diese

75 Vgl. SKPA, A 1378, Cholera. Register 1866, unfol. sowie SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 191 f.

76 Vgl. Karte 3: Präparierter Plan der Stadt Paderborn für das Jahr 1866.

77 Vgl. PADERBORN.DE: Gewässer in Paderborn. Sowie vgl. EBNER/ GATTRINGER, Bakterielle Durchfallerkrankungen, S. 73 f.

78 Siehe: SKPA, A 5249: Chronik der Stadt Paderborn, Beitrag zum Jahr 1866, unfol.



Weise eine Entschädigung geltend machen zu können. Doch sind auch hierzu keine konkreten Informationen vorhanden. Lediglich die Information, dass Paderborner Soldaten von der Stadt Kleidung, Geld und „Erquickungen“ erhielten.<sup>79</sup>

Die dritte These zur Infektionsausbreitung beruht auf Vasolds Annahme, dass die Eisenbahn als „Verkehrsmittel der Seuche“ erstmals die Einfuhr der Cholera in Gebiete ermöglichte, die noch vor der Eisenbahnanbindung weitestgehend verschont geblieben waren.<sup>80</sup> Tatsächlich war es die Eisenbahn, die die Ankunft zahlreicher verwundeter Soldaten in Paderborn ermöglichte, zu deren Begrüßung große Menschenansammlungen mit Geschenken herbeigeeilt seien.<sup>81</sup> Ein Blick auf die ersten Seiten der Choleranachweise zeigt, dass sich mehrere Eisenbahnmitarbeiter, darunter mehrere Eisenbahnarbeiter, ein Eisenbahnschmied, ein Eisenbahnschlosser und zwei Lokomotivführer unter den ersten Choleraerkrankten in Paderborn befanden.<sup>82</sup> Unklar bleibt jedoch, ob eine Infektion durch den Kontakt mit Soldaten während der Fahrt oder beim Halt in von der Cholera heimgesuchten Städten erfolgte, sodass auch Eisenbahnmitarbeiter die Cholera eingeschleppt haben könnten.

Nach dem Choleraausbruch von 1866 vergingen knapp zehn Monate, bis es zu erneuten Cholerameldungen kam. Anders als im Vorjahr brach sie nun an mehreren Stellen der Stadt zugleich aus und wütete in einem deutlich kürzeren Zeitraum von knapp acht Wochen. Zwar befanden sich ähnlich wie im Vorjahr die meisten Fälle westlich der „Warmen Pader“. Doch sind auch im Süden, Norden und Osten vereinzelt Fälle der Cholera gemeldet worden, und das nicht nur innerhalb der ersten zwei Wochen, sondern binnen zweier Tage. Neben Haushalten an der „Börnepader“ in unmittelbarer Nähe zur Kaserne, waren somit auch Haushalte nahe des „St. Michael-Klosters“, an der östlichen Stadtmauer am „Giers Thor“ sowie ein Haushalt am Kettenplatz betroffen. Dieses Verteilungsmuster drängt a priori zum Verdacht einer Kontamination der zentralen Wasserversorgung. Doch lagen die meisten dieser Wohnungen recht weit von den Kümpe entfernt, sodass die Wasserversorgung wahrscheinlich durch alternative Wasservorkommen erbracht wurde. Lediglich der Kump an der „Kamp-Strasse“, der Kump am „Kettenplatz“ sowie in späteren Wochen der Kump am „Rathaus“ könnten kontaminiert gewesen sein. Doch wäre hierbei zu beachten, dass nahe der Kümpe am „Rathaus“ und am »Kettenplatz« über das gesamte Jahr nur jeweils ein Cholerafall vermerkt worden ist.<sup>83</sup>

Die fehlenden und unpräzisen Adressangaben erweisen sich für die Ursachenanalyse als besonders problematisch. Bei einer vollständigeren Erfassung der Daten wäre durchaus ein präziseres Bild der Epidemieprogression entstanden. Gleichwohl fällt bei einem direkten Vergleich der Situationspläne von 1866 und 1867 die Betroffenheit identischer Gebiete auf.

79 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, Register 1866 und 1867, unfol.

80 Vgl. VASOLD, Grippe, Pest und Cholera, S. 110 f.

81 Vgl. SKPA, A 5249: Chronik der Stadt Paderborn. Beitrag zum Jahr 1866, unfol.

82 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, Register 1866, unfol.

83 Vgl. Karte 4: Präparierter Plan der Stadt Paderborn für das Jahr 1867.

Die Infektionsausbreitung durch das Kümpeystem erscheint angesichts der wenigen Fälle in unmittelbarer Nähe der Kümpe unwahrscheinlich. Dennoch kann die Möglichkeit einer Ausbreitung durch alternative Versorgungswege mit Wasser nicht ausgeschlossen werden. So könnten kontaminierte Grundwasserbrunnen umliegende Anwohner erkranken lassen. Hierbei wäre bemerkenswert, dass diese Prämisse voraussetzt, dass gleich mehrere, jedoch nicht alle Brunnen in unterschiedlichen Gebieten Paderborns innerhalb kurzer Zeit kontaminiertes Wasser führten. Eine mögliche Erklärung kann aus einem Missstand abgeleitet werden, der sich drei Jahre vor der Epidemie zugetragen hat.

Josef Meier, der städtische Pumpenmeister, bemängelte das Einfließen von Schmutz und Jauche durch beschädigte Pflasterungen in einem Brunnen, sodass bei Regenwetter zu beobachten gewesen sei, dass das Wasser des Brunnens zunehmend trüb und unschmackhaft wurde. Die Reparatur der schadhafte Pflasterung erfolgte erst fünf Jahre später im Jahre 1868.<sup>84</sup> Folglich besteht eine Möglichkeit die Kontamination mehrerer Brunnen zu erklären darin, dass der „Vibrio cholerae“ in den Sickergruben, Kloaken, Düngestätten und Latrinen, in den die Fäkalien erkrankter Einwohner des Vorjahres lagerten, überwinterte. Regnerisches Wetter und mangelnde Instandhaltung der Pflasterung verschiedener Brunnen ließen den Erreger mitsamt dem gelagerten Unrat in die Brunnenschächte schwimmen und führten auf diese Weise zu einem verstreuten Infektionsaufkommen. Doch liegen für das Jahr 1867 nur Angaben zum Wetter vor, die erst ab dem 7. September auf Niederschläge bei schwüler Hitze verweisen, also knapp sechs Tage nach den ersten Choleraausbrüchen dieses Jahres. Informationen zur Wetterlage unmittelbar vor den ersten Ausbrüchen sind nicht mehr vorhanden.<sup>85</sup>

Leider behalten die obigen Arbeitshypothesen zur Ursache und Ausbreitung der Choleraausbrüche in beiden Jahren aufgrund mangelnder Belege einen spekulativen Charakter bei. Insgesamt verlief die Choleraepidemie 1866/67 in Paderborn in einem überschaubaren Maße. Ein Grund dafür ist in den frühzeitig durch die preußische Regierung initiierten und von der Stadt zügig umgesetzten Infektionsschutzmaßnahmen zu suchen, welche noch vor dem Ausbruch erster Fälle ergriffen worden sind.

## 9. Die Paderborner Infektionsschutzmaßnahmen

Immer häufiger erscheinende Berichte über Choleraepidemien vieler orts, ließen auch in Paderborn die Angst vor einer drohenden Epidemie aufkeimen. So gehen aus dem „Westfälischen Volksblatt“ vom 25. Juli 1866 Berichte von Choleraerkrankungen in Berlin hervor. Und auch in Breslau grassierte die Cholera in zunehmendem Maße.<sup>86</sup> Noch bevor

84 Vgl. SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 26 f. sowie STADTARCHIV PADERBORN, A 1378: Cholera, Register 1867, unfol.

85 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, Register 1867, unfol.

86 Vgl. WESTFÄLISCHES VOLKSBLATT, 25. Juli 1866, Jahrgang 18, Nummer 59, S. 3.

die Bevölkerung der Paderstadt zu erkranken drohte, stieß die preußische Regierung eine Informationsoffensive an, welche der Bürgermeister mithilfe einer Sanitätskommission und den ansässigen Kaufleuten vorbereitet hatte.

Am 15. Juli 1866 erhielt der Landrat Grasso erstmals ein Schreiben bezüglich der um sich greifenden Cholera von der Bezirksregierung Minden, in welchem ihm zugetragen wurde: „[...] ,daß an der Grenze unseres Verwaltungsbezirks in dem Orte Gelsenkirchen an der Köln Mindener Eisenbahn gelegen, die asiatische Cholera aufgetreten ist [...]“.<sup>87</sup> Daher sei die dringliche Anwendung bekannter Maßnahmen zum Schutze vor der Cholera empfohlen. Zusätzlich wird der Landrat dazu angehalten, eine von der Regierung bereitgestellte Polizeiverordnung sowie eine Bekanntmachung über geeignete Mittel zur Vermeidung und Eindämmung der Krankheit „schleunigst durch die Kreis- und Lokalblätter, auch sonst auf jede mögliche Weise zu verbreiten. [...] Die etwa zu erlassenden Orts-Polizei-Verordnungen gelangen vorschriftsmäßig durch Einsendung zu unserer Kenntnis.“<sup>88</sup> Darüber hinaus wolle der Landrat der Bezirksregierung Minden „binnen 14 Tagen Mittheilung machen, welche Anordnung zur Vorsicht der Eingesessenen und zur Verhütung der Krankheit [...] für den dortigen Kreis [...] für erforderlich erachtet [wurden].“<sup>89</sup>

Auf diese Schrift folgten weitere Schreiben mit Informationen zur Ausbreitung der Cholera in verschiedenen Städten. So habe zwei Tage später die Infektionskrankheit auch Bergheim erfasst und dort erste Menschenleben gefordert. Am 18. Juli 1866 erreichte Bürgermeister Wördehoff die aus Minden erwartete Polizeiverordnung mit der Empfehlung, für Paderborn eine Sanitätskommission einzurichten, mit der über die Verhütung einer drohenden Choleraepidemie und entsprechende Maßregeln zu beraten sei. Bereits am nächsten Tag ließ er den Apothekern Giese und Cramer sowie dem Bierbrauer Backhaus eine Einladung zukommen, der zufolge sie sich am nachfolgenden Tag zusammen mit dem Landrat im Rathaus einfinden mögen. Anlass zur Sorge gäbe die Cholera in umliegenden Kreisen, welche eine Beratung zu Verhütungs- und Maßregeln notwendig mache. Mit dieser Einladung beriet die erste Hälfte der Sanitätskommission. Neben dem Bürgermeister Wördehoff, den Apothekern Giese und Cramer und dem Bierbrauer Backhaus gehörten ihr auch der Baumeister Brinkmann sowie der Kreisphysikus und Sanitätsrat Dr. Gerlach und der Sanitätsrat Dr. Everken an. Nach der ersten Beratung am 20. Juli folgte eine weitere am 25. Juli, aus welcher Überlegungen hinsichtlich der Anschaffung umfangreicher Mengen an Desinfektionsmitteln hervorzugehen scheinen. Bereits einen Tag später wendet sich der Bürgermeister an den Kaufmann Hesse mit einem Schreiben, in dem er von Cholerafällen in Gelsenkirchen und Bergheim berichtet und von einer bald zu veröffentlichenden Polizeiverordnung, welche umfassende Desinfektionsmaßnahmen verlangte. Daher wolle Wördehoff wissen, ob der Kaufmann geneigt sei, zwei Zentner Eisenvitriol als anerkanntes Desinfektionsmittel, anzuschaffen und zum Verkauf anzubieten, sodass die Bevölkerung, um der

87 Siehe: SKPA, A 1378: Cholera, unfol.

88 Siehe: SKPA, A 1378: Cholera, unfol.

89 Siehe: SKPA, A 1378: Cholera, unfol.

Verordnung Folge zu leisten, bei ihm die entsprechenden Mittel erstehen könne. Man wolle die Leute unmittelbar an ihn verweisen. Bald erreichte die Anfrage des Bürgermeisters nicht nur Hesse, sondern auch die Kaufleute Müller, Schröder und Heising, welche in ihren Antwortschreiben versprachen einen großzügigen Bestand an Desinfektionsmitteln, vor allem an Eisenvitriol und Chlorkalk, anzuschaffen und diesen durch weitere Bestellungen zu erweitern.<sup>90</sup>

Am 2. August wurden das Appellationsgericht, das Kreisgericht, die Staatsanwaltschaft sowie die Bezirksregierung darüber in Kenntnis gesetzt, dass die Polizeiverordnung sowie umfassende Informationen zum Krankheitsbild der Cholera, Möglichkeiten der Ausbreitung und Verhütung durch Tausende Zeitungsdrucke<sup>91</sup> veröffentlicht worden seien. Darüber hinaus habe man ausreichende Vorräte zur Desinfektion sichergestellt und auf die strenge Einhaltung sämtlicher Maßregeln geachtet. Wohngebiete der ärmeren Bevölkerungsschicht seien in besonderem Maße kontrolliert und sämtliche Unreinlichkeiten und Fäkalansammlungen beseitigt worden.

Am 4. August kam ein neuer Brief aus Minden, der auch die kleinsten Ortschaften zum Erlass einer Polizeiverordnung und der Durchsetzung entsprechender Maßregeln ermächtigen sollte. Dies galt auch für jene Orte, aus denen Nachrichten über Cholerafälle noch nicht vernommen worden seien. Auch seien Ärzte und Apotheker dahingehend zu instruieren, dass sie nicht nur gut situierten Einwohnern eine Behandlung und Medizin zukommen ließen, sondern auch den Unbemittelten. Zudem werde ihnen die Pflicht zuteil, Kranke zu isolieren und die Desinfektion der Kleidung, Betten, Wohnräume und Abgänge anzuordnen, sodass der Cholerakeim und sämtliche Ausdünstungen<sup>92</sup> bekämpft werden. Ein mit Instruktionen versehener Kreisphysikus stehe allen Sanitätskommissionen zur Seite, sollte seine Expertise bei der Beratung zu Infektionsschutzmaßnahmen erwünscht sein.<sup>93</sup> Eine Woche später rief der Bürgermeister den sechs hiesigen Ärzten die bereits 1835 gesetzlich festgelegte Meldepflicht jeglicher Cholerafälle in Erinnerung, die in den bereits heran-

90 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, unfol.

91 Vgl. WESTFÄLISCHES VOLKSBLATT, 25. Juli 1866, Jahrgang 18, Nummer 59, S. 3. Sowie nachfolgende Ausgaben des WESTFÄLISCHEN VOLKSBLATTES: 28. Juli 1866, Jahrgang 18, Nummer 60, S. 1-2. 1. August 1866, Jahrgang 18, Nummer 61, S. 4-8 (Beilage). 22. August 1866, Jahrgang 18, Nummer 67, S. 3. 18. September 1867, Jahrgang 19, Nummer 75, S. 2. 21. September 1867, Jahrgang 19, Nummer 76, S. 4-8 (Beilage). 25. September 1867, Jahrgang 19, Nummer 77, S. 1.

92 Verweis auf Miasmentheorie: Max v. Pettenkofer, einer der berühmtesten Vertreter der Miasmenlehre, vertrat die Überzeugung: „Wer gesund bleiben will, muß nicht bloß seinen Leib, sondern auch seine Umgebung rein halten.“ Diesem Grundsatz folgend bestand für Pettenkofer die vornehmliche Ursache für Infektionen entsprechend der »Miasmenlehre« in der hygienischen Beschaffenheit der Umgebung des Menschen, wozu er sowohl den Boden und das Grundwasser, die Nahrung, die Kleidung, die Heizung, die Lüftung, die Lichtverhältnisse sowie die Körper- und unmittelbare Umgebungshygiene hinzuzählte. Auch Pettenkofer ging von einem kontagiösen Element aus, doch könne dieses erst in Verbindung mit geeigneten Boden- und Klimaverhältnissen ein Choleragift erzeugen und somit die Krankheit verursachen. Insbesondere poröse Böden seien als Nährboden für Infektionen problematisch, während Fels- und Lehmböden über eine immunisierende Wirkung verfügen sollten. Unangenehm riechende Geruchsquellen seien als Indikatoren pathogener Zustände zu deuten. Die kontagiöse Übertragung von Organismus zu Organismus sowie die alleinige Notwendigkeit eines Erregers, der zu einer Infektion führe, negierte Pettenkofer. Vgl. FANGERAU/ LABISCH, Pest und Corona, S. 72 ff.

93 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, unfol.

gezogenen Registern fixiert wurden.<sup>94</sup> Am 6. Oktober 1866 habe man sich dazu entschlossen, die Schulferien aufgrund der grassierenden Cholera bis zum 24. Oktober zu verlängern. Vermutlich, um auf diese Weise zwischenmenschliche Kontakte zu reduzieren.<sup>95</sup>

Die durch die preußische Regierung angestoßene Informationskampagne zielte vor allem auf Leser\*innen der örtlichen Zeitungen ab und ließ Informationstransparenz und Aufklärung zu den wichtigsten Waffen gegen die drohende Choleraepidemie in Paderborn werden.

## 10. Konsequenzen der Paderborner Choleraepidemie 1866/67

Insgesamt erkrankten in den Sommer- und Herbstmonaten der Jahre 1866/67 259 Personen an der Cholera, von denen ihr 110 erlagen. Zu grundlegenden Veränderungen in Fragen der Hygiene veranlasste die Epidemie nicht. Zu gering schien die Zahl der Choleraopfer, um nachhaltige Veränderungen zu bewirken. Erst Jahre später, als das Ükernviertel der Stadt, ähnlich wie im Jahr 1506, am 12. September 1875 erneut einem Brand zum Opfer fiel, setzten allmählich erste Neuerungen bei der Wasserversorgung und Abwasserentsorgung ein. Die Stadt nutzte den Umstand zum Umbau und zur Erweiterung des gesamten Viertels über die Stadtmauern hinaus, sodass der „Ükern“ vorerst als einziges Stadtviertel ab 1880 ein Kanalisationssystem erhielt, auf das der Rest Paderborns bis zum Baubeginn im Jahre 1929 noch warten musste.<sup>96</sup> Bis zum Ausbau der Kanalisation entsorgten die Einwohner der Paderstadt ihr Abwasser weiterhin auf direktem oder indirektem Wege in die zur (Trink- und) Brauchwassergewinnung genutzten Pader.<sup>97</sup> So wird die zu Beginn des letzten Jahrhunderts entflammte Kanalisationsdebatte vorerst mit den Worten des Stadtverordneten Hagemann beendet:

*„Meines Erachtens liegt ein dringendes Bedürfnis zur sofortigen Anlage einer Kanalisation nicht vor. Die Wässer fließen bei der Lage der Stadt sehr schnell ab, der Gesundheitszustand ist so gut, daß der betreffende Sachverständige bei der Beratung über die Kanalisation erklärte, sie sei vom gesundheitlichen Standpunkt gleich nicht notwendig [...] Die Treiber für die Kanalisation sind gerade diejenigen, welche neu nach Paderborn kommen; wenn sie eine Zeitlang hier gewesen sind, finden sie, daß die Verhältnisse sehr erträglich sind, und gehen sehr ungern fort.“<sup>98</sup>*

Auch der seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bestehende städtische Wassermangel, welcher trotz Reglementierung der Wassernutzung und Einsparungen bei der Gassenspü-

94 Vgl. SKPA, A 1378: Cholera, unfol.

95 Vgl. BRANDIS, Memorabilia von Paderborn, S. 68v.

96 Vgl. FLÜTER, Paderborn im Spiegel der Zeit, S. 29. 74 f.

97 Vgl. HÜSER, Von der Reichsgründung bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges, S. 118.

98 Zitiert nach HÜSER, Von der Reichsgründung bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges, S. 118.

lung nicht den großen Ükernbrand verhindern konnte, zwang zu Neuerungen.<sup>99</sup> Die Installation einer Hochdruckwasserkunst schien in den nachfolgenden Jahren unumgänglich. Doch veranlassten befürchtete Kosten erneut zum Widerstand im Rat und in der Bevölkerung. Im Jahre 1878 wurde dem Stadtverordnetenkollegium eine Denkschrift zugetragen, die erneut für die Anschaffung einer Hochdruckwasserkunst warb. Es bedurfte jedoch neun weiterer Jahre, bis das neue Wasserwerk den Betrieb aufnahm. Ab 1887 wurde das Paderwasser erst durch eine gasbetriebene, ab 1895 durch eine mit Starkstrom betriebene Pumpe in einen höher gelegenen Wasserbehälter an der Kilianstraße befördert. Von hier aus gelangte das Stadtwasser weiter in die städtischen Leitungen. Das modernisierte Wasserwerk ermöglichte den zunehmend steigenden Wasserbedarf zu decken, sodass die oft ausgesetzten Gassenspülungen wieder möglich waren. Doch vermochte das Zentralwasserwerk nicht weitere Epidemien zu verhindern. Erst das ab 1902 betriebene Ozonwerk<sup>100</sup> gebot dauerhaft sämtlichen Infektionskrankheiten Einhalt. Paderborn war damit neben Wiesbaden die einzige Stadt im gesamten Deutschen Reich, welche über eine solche Neuheit verfügte.<sup>101</sup> Das recht teure Verfahren des Ozonwerks veranlasste 1922 zur Installation einer Chloranlage. 1929 erfolgte die Wassergewinnung aus einem Wasserwerk in der Senne, das aufgrund von Tiefenbohrungen jegliche weitere Behandlung des Wassers erübrigte.<sup>102</sup>

Weniger die Choleraepidemien Paderborns in den 1860er Jahren als vielmehr die Großbrände und Typhusepidemien zwischen 1875 und 1900 veranlassten die Paderborner Obrigkeit zu entscheidenden Innovationen, die den Ausbau der Stadthygiene vorantrieben. Dass keine unmittelbaren Konsequenzen aus der Choleraepidemie von 1866/67 gezogen wurden, könnte daher rühren, dass die Epidemie, anders als verschiedene Stadtbrände oder Typhusepidemien, nicht als akute Krise wahrgenommen worden sind. Die Epidemie wurde zwar in verschiedenen Quellen benannt, wie die Stadtchronik Paderborns der entsprechenden Jahre und das Tagebuch des Stadtdirektors Brandis zeigen, doch geht auch aus diesen hervor, dass öffentliche Ereignisse wie Schützenfeste weiterhin stattfanden. Zudem zeigt die in der Chronik über Jahrzehnte hinweg angegebene Anzahl der jährlich Verstorbenen, dass die Opferzahlen während der Epidemiejahre keineswegs durch ihre Höhe hervorstechen. Die Mortalitätsrate schien über die Jahrzehnte hinweg gleichmäßig gestiegen zu sein, was vermutlich der zugleich anwachsenden Bevölkerungszahl geschuldet ist.<sup>103</sup> Die Epidemie scheint somit nur begrenzt Auswirkung auf die nicht unmittelbar betroffene Bevölkerung gehabt zu haben.

99 Vgl. SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 110.

100 Bei diesem neuen Verfahren durchfloss das Paderwasser von oben ausgehend zwei vier Meter hohe Türme durch verschiedene Kieslagen dem Ozon entgegen, das schon in kleinen Mengen die Beseitigung von Bakterien ermöglichte.

101 Vgl. FLÜTER, Paderborn im Spiegel der Zeit, S.29, 78 f. sowie HÜSER, Von der Reichsgründung bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges, S. 113 ff., 116 ff. Vgl. auch SCHRÖDER, Geschichte der Wasserversorgung der Stadt Paderborn, S. 172.

102 Vgl., Paderborn im Spiegel der Zeit, S. 29. sowie HÜSER, Von der Reichsgründung bis zum Ausbruch des ersten Weltkrieges, S. 117.

103 Vgl. SKPA, A 5249: Chronik der Stadt Paderborn. Beitrag zum Jahr 1867, unfol. sowie BRANDIS, Memorabilia von Paderborn, S. 68v- 69r.

## 11. Fazit

Da das Paderborner Infektionsaufkommen nicht allein durch die städtischen hydraulischen Systeme zu begründen war, wurden verschiedene andere Quellen, darunter die Chronik der Stadt hinzugezogen, die weitere Interpretationsmöglichkeiten der Epidemieursache und -ausbreitung eröffneten. So scheint im Jahr 1866 die Cholera durch verwundete preußische und österreichische Soldaten eingeschleppt worden zu sein, welche den Erreger mit der Eisenbahn vom Schlachtfeld mitführten. Insgesamt konnten anhand vorliegender Quellen drei Möglichkeiten der Infektionsursache und -ausbreitung ausgearbeitet werden. Erstere führt das Infektionsaufkommen um die „Kisau“ und die „Padergasse“ auf die durch infizierte Soldaten kontaminierte Abwasserzufuhr der Kaserne in das Quellgebiet der Stadt zurück. Die zweite These beruht auf dem Wissen, dass Einwohner Paderborns verwundete Soldaten in ihre Haushalte aufnahmen und gesundpfl egten, da die Kapazitäten des Kasernenlazarett s begrenzt waren. Waren diese Soldaten bereits infiziert, erscheint eine Ansteckung der Menschen im gleichen Haushalt als überaus wahrscheinlich. Die dritte Möglichkeit berücksichtigt vor allem die Anreise der verwundeten Soldaten mit der Eisenbahn. Die Durchsicht des Registers des Jahres 1866 zeigt bereits auf den ersten Seiten, dass die Erkrankten, wenn sie nicht als Tagelöhner tätig waren, oft bei der Eisenbahn in verschiedenen Funktionen arbeiteten. Eine Ansteckung könnte während des Transports der Soldaten oder aber bei einem Halt in epidemischen Städten erfolgt sein.

Die Untersuchung des Folgejahrs 1867 zeigte, dass die Cholera binnen 48 Stunden an mehreren Stellen in ganz Paderborn ausbrach. Auch in diesem Jahr scheint das Gebiet um die „Kisau“ und die „Padergasse“ besonders betroffen gewesen zu sein, doch kann nur vermutet werden, wie innerhalb eines so kurzen Zeitraums verschiedene Infektionsherde entstehen konnten. Da die Cholera bereits ein Jahr zuvor in den gleichen Gebieten wütete, scheint die Klage des Pumpenmeisters Josef Meier bemerkenswert. Dieser verweist auf die sinkende Wasserqualität eines Brunnens bei regnerischem Wetter aufgrund mangelhafter Pfl asterungen, die die Inhalte naheliegender Sickergruben und Kloaken in den Brunnen einfließen lasse. Die Menge und die kostenintensive Instandhaltung der Flachbrunnen in Paderborn lassen vermuten, dass der Erreger in Fäkalansammlungen überwintern und durch Niederschläge und unzureichende Pfl asterungen in verschiedene Brunnen der Stadt dringen konnte und auf diese Weise umliegende Anwohner infizierte.

Hinsichtlich der Ursachen und Ausbreitung der Epidemie in beiden Jahren wären Kombination verschiedener Hypothesen denkbar. Doch bleibt anzumerken, dass nur knapp 63 Prozent der Adressen aus den Choleranachweisen des Jahres 1867 auf dem Stadtplan zugeordnet werden konnten, sodass die Aussagekraft dieser Analyse eher kritisch bewertet werden muss. Der recht glimpfliche Verlauf der Paderborner Epidemie, bei welcher 259 Einwohner erkrankten und 110 starben, ist gewiss den frühzeitig realisierten Infektionsschutzmaßnahmen und der nicht kontaminierten zentralen Wasserversorgung geschuldet.

In Paderborn spiegelten die Konsequenzen aus der Epidemie das Ausmaß, mit welchem diese um sich griff, wider. Da die Paderborner Choleraepidemie nicht als akute gesellschaftliche Krise wahrgenommen wurde, resultierten aus ihr augenscheinlich auch keine unmittelbaren Konsequenzen. Für die Entwicklung der Paderborner Wasserversorgung erwiesen sich somit Stadtbrände und Typhusepidemien als wesentlich bedeutsamere Ereignisse.

Genau wie das vor kurzem erlebte Pandemiegesehen offenbart die Untersuchung der Choleraepidemie in Paderborn 1866/67, was für Zeiten der Not so charakteristisch ist. „Die Krise zeigt unsere Lebensverhältnisse wie durch eine Lupe, im Großen wie im Kleinen.“<sup>104</sup>

---

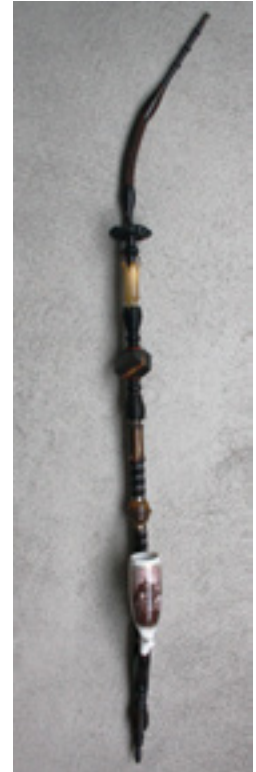
104 Aus: ROGAL, Stefan: Einsicht ist, im Apfel den Kern und im Kern den Apfel zu erkennen. Zitiert nach: Aphorismen. de: Suchbegriff: Krise, Zugriffszeitpunkt: 01.12.21, um 9:35 Uhr, URL: [https://www.aphorismen.de/suche?text=Krise&autor\\_quelle=Stefan+Rogal](https://www.aphorismen.de/suche?text=Krise&autor_quelle=Stefan+Rogal).



## Die Gestaltung eines Reservistenpfeifenkopfes im Kontext militärischer Andenkenkultur<sup>1</sup>

*David Brokherm*

Bei dem Phänomen der aus Porzellan hergestellten Reservistenpfeifenköpfe handelt es sich um personalisierte Pfeifenköpfe, welche sich zumeist Reservisten nach ihrer Dienstzeit als Wehrpflichtige anfertigen ließen oder geschenkt bekamen. Sie sind das Teilstück einer Gesteckpfeife<sup>2</sup> (Abb. 1), in dem der Tabak verbrannt wird. Derartige Pfeifenköpfe zeichnen sich durch eine bunte Bemalung mit dazugehörigen Sinnsprüchen aus, wobei zumeist militärische Motive verarbeitet sind. Verbreitung fanden diese Pfeifenköpfe fast nur im deutschen und österreich-ungarischen Raum, wobei der Höhepunkt ihres Auftretens in den 1880er- und 1890er-Jahren liegt.<sup>3</sup> Dieser Aufsatz widmet sich den Funktions- und Bedeutungsebenen der Pfeifenköpfe, die über den bloßen Nutzen als Rauchtensil hinausgehen, vor allem der des Statussymbols und Erinnerungsstücks an den eigenen Militärdienst, der als „schöne Zeit“ gedeutet wird. Dazu wird die Entwicklung der Reservistenpfeifen von der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg betrachtet und ein konkretes Objekt analysiert: der Pfeifenkopf meines Urgroßvaters Joseph



*Abb. 1: Eine komplette Gesteckpfeife – <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tabakpfeife\\_Porzellankopf\\_vor1900.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tabakpfeife_Porzellankopf_vor1900.JPG)>; Usien, CCO, via Wikimedia Commons<sup>7</sup>*

- 1 Der vorliegende Aufsatz basiert auf der Hausarbeit „Die Funktion von Porzellanpfeifenköpfen, die die Bedeutungsebene eines Rauchtensils übersteigt – Eine Einordnung von Porzellanpfeifenköpfen im Spiegel militärischer Andenkenkultur am Beispiel vom Pfeifenkopf Joseph Brokherms.“, welche im Seminar „Weißes Gold. Porzellan als Kunstobjekt und Handelsware“ bei Dr. Maria Harnack im Wintersemester 2021/22 (Universität Paderborn) geschrieben wurde.
- 2 TITSCHACK, Hans: Die Reservistenpfeife. Ein Wehrzeit-Erinnerungsstück als volkskundliches Dokument 1813–1918, Potsdam 1999.  
Bei Hans Titschacks Veröffentlichung ist zu bedenken, dass sein Werk im Vowinckel Verlag (Verlagsgesellschaft Berg) erschienen ist. In diesem Verlag erscheint vorwiegend geschichtsrevisionistische Literatur, in der auch rechtsextreme Ansichten vertreten werden. Dennoch konnte auf Titschacks umfangreiche Vorarbeit in diesem Aufsatz nicht verzichtet werden. Zudem ist das Thema des Buches der Gegenstand der Reservistenpfeife, deren Merkmale Titschack anhand seiner Sammlung darlegt und in seiner Ausführlichkeit einzigartig ist. Trotzdem möchte ich mich als Autor dieses Aufsatzes von jeglichen geschichtsrevisionistischen und rechtsextremen Tendenzen entschieden distanzieren und auf die Problematik um Hans Titschacks Werk aufmerksam machen.
- 3 Vgl. HÜBENER, Frank / VOITHENBERG, Günter von: Reservistenkrüge und Reservistenpfeifen. Erinnerungen an d. Militärzeit, München 1982, S. 27f.

Brokherm<sup>4</sup>, ein Familienerbstück. Wichtige Indizien liefern neben der künstlerischen Gestaltung auch dessen materielle Beschaffenheit, einschließlich der Abnutzungs- und Gebrauchsspuren.

## Joseph Brokherms Pfeifenkopf – Beschreibung

Joseph Brokherms Pfeifenkopf weist eine Gesamthöhe von 13 cm auf. Die Kesselhöhe beträgt 9 cm und die Stummelhöhe 4 cm. Der Knopf ist 0,7 cm hoch und 0,9 cm breit. Die obenliegende Kesselöffnung besitzt einen Durchmesser von 3 cm, am breitesten Punkt des Kessels beträgt der Durchmesser 4 cm. Der Rohrdurchmesser des Stummels beträgt 0,5 cm. Somit handelt es sich um eine mittelgroße Ausführung. Im Großteil wurden von den Manufakturen Stummelköpfe<sup>5</sup> von 6 bis 17 cm Gesamthöhe hergestellt, wobei es aber zu mannigfaltigen Abweichungen in der Größe kam. Bei Joseph Brokherms Pfeifenkopf handelt es sich um eine schlanke Ausführung der holländischen Stummelköpfe, die „Berliner Form“ genannt wird (Abb. 2). Diese Kopfausführung galt als die beliebteste Ausformung, weil sie durch ihre Form und Stellung viel seltener verstopft. Diese vor allem in Berlin und Meißen hergestellten Köpfe waren aufgrund ihrer hohen Qualität und der hohen Nachfrage aber auch die teuersten.<sup>6</sup> Von welcher Manufaktur Joseph Brokherms Pfeifenkopf hergestellt wurde, kann nicht nachvollzogen werden, da der Pfeifenkopf keine Marke besitzt. Nach 1860 sind Marken bekannter Manufakturen aber generell selten, da sie nicht mit den Malern, die die unbemalte Manufakturware bemalten,



Abb. 2: Präsentationsbild mit Beschriftung –  
© Paderborner Bildarchiv

4 Als Joseph Franz Brokherm am 10.04.1855 in Mastholte geboren, vgl. Taufen 1840–1975. Mastholte. St. Jakobus d. Ä. 7. Band (KB007-03-U), S. 58, Nr. 19 <[https://data.matricula-online.eu/de/deutschland/paderborn/DE\\_EBAP\\_23705/KB007-01-T/?pg=126](https://data.matricula-online.eu/de/deutschland/paderborn/DE_EBAP_23705/KB007-01-T/?pg=126)> (10.04.2022). Er leistete seinen Militärdienst im regulären Alter von zwanzig Jahren vom 4.11.1876 bis in den September 1878 in Minden ab, wie aus seinem Führungsattest hervorgeht (s. Abb. 11).

5 Die sogenannten Stummelköpfe sind nach dem Vorbild holländischer Tonpfeifen gestaltet, nur ist der lange Stiel, welcher auch das Mundstück darstellt, so verkürzt, dass nur noch ein Stummel übriggeblieben ist, der in den Abguss einer Gesteckpfeife gesteckt wird – deshalb Stummelköpfe. S. TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 19–21.

6 MORGENROTH, Walter: Tabakpfeifen sammeln. Kunstwerke in Porzellan. Ein Beitrag zur Geschichte des Rauchens, München 1989, S. 32f. u. 43.

in Verbindung gebracht werden wollten, denn oft wurde sehr schlechte Malqualität abgeliefert bzw. die Maler waren für die Manufakturen nicht berechenbar.<sup>7</sup>

Von der ursprünglichen Gesteckpfeife ist zudem die Verknotung der Pfeifenschnur übriggeblieben, die in vier 5 bis 14 cm langen abgeschnittenen Enden ausläuft (Abb. 2). Bei der Verknotung fällt zusätzlich auf, dass sie sehr festgezurrut und die gesamte Restschnur speckig ist, was vor allem an der Verknotung über dem Knopf ins Auge springt (Abb. 3). Des Weiteren ist zwar der sonst typische Pfeifendeckel nicht überliefert, aber am Rand der Kesselöffnung sind deutliche Reibungsspuren zu erkennen, die durch den Aufsatz eines Metalldeckels entstanden sein müssen (Abb. 4). Wenn der Blick vom Äußeren



Abb. 4: Mädchen und Reservist 2 –  
© Paderborner Bildarchiv



Abb. 3: Angaben zum Wehrdienst –  
© Paderborner Bildarchiv

zum Inneren des Pfeifenkopfes gerichtet wird, fallen im unteren Drittel des Pfeifenkessels Tabakreste auf, die sich an den Seitenwänden abgesetzt haben. Zudem hat sich am Übergang zum Stiel und im Stiel selbst eine dicke Tabak-Teer-Schicht abgelagert. An dieser fällt besonders auf, dass sie bis heute einen signifikanten Duft verströmt. Charakteristisch sind zudem die verschlissenen wie speckigen Quasten und Schnüre, deren Verknotungen sich durch die häufige Nutzung immer weiter zugezogen haben. Weitere Indizien für einen starken Pfeifengebrauch sind ein verschmauchter Deckel, feinste Scheuerstellen, abgegriffene Farben und vor allem eine abgegriffene Schrift, wie dies bei Joseph Brokherms Pfeifenkopf auch der Fall ist. Neben diesen Gebrauchsspuren kommt es bei der Benutzung auch oft zu Beschädigungen wie Sprüngen und Abschlägen.<sup>8</sup> Bei Joseph Brokherms Pfeifenkopf gibt es eine Beschädigung in Form eines Risses in der Kesselwand (Abb. 5 u. 6). Durch solch einen Riss wie bei Joseph Brokherms Pfeifenkopf ist der Kopf aber nicht zerstört, da der Riss durch den Tabaksaft bräunlich versiegelt wird und so die Pfeife weitergeraucht werden kann. Bei sternförmigen

7 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 108f.

8 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 141f.



Abb. 5: Wachhäuschen und  
Wachmann –  
© Paderborner Bildarchiv



Abb. 6: Namensnennung „Joseph“ –  
© Paderborner Bildarchiv

Sprünge gab es aber keine Reparaturmöglichkeiten. Wenn der Stiel abgebrochen war, konnte die Pfeife oft durch einen metallenen Aufsatz wieder repariert werden.<sup>9</sup> Zudem ist zu bedenken, dass die Pfeifenköpfe nicht nur durch den starken Gebrauch, sondern auch durch häufige Mitnahme stark beansprucht wurden, also Gebrauchsgegenstände waren, die schließlich mit dem Tod des Besitzers häufig untergingen.<sup>10</sup> Deshalb kann der Zustand von Joseph Brokherms Pfeifenkopf als gut bewertet werden, da er trotz der starken Gebrauchsspuren und des Risses heute noch rauchbar wäre.

## Gattung – Der Reservistenpfeifenkopf

Bevor Joseph Brokherms Pfeifenkopf analysiert werden kann, muss man sich die Entstehung des Phänomens Reservistenpfeifenkopf und seiner Varianten vergegenwärtigen.

<sup>9</sup> TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 137.

<sup>10</sup> TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 59.

Dabei ist sowohl das Rauchverhalten als auch die preußische bzw. deutsche militärische Andenkenkultur zu bedenken.<sup>11</sup>

In der Mitte des 19. Jahrhunderts änderten sich die Tabakkonsumgewohnheiten von zumeist Schnupftabakkonsum zum weit verbreiteten Rauchen von Zigarren. Im Zuge dieser Entwicklung wurde das Rauchen der Gesteckpfeifen zusätzlich immer beliebter. In derselben Zeit (ab 1848) wurde die Modernisierung der preußischen Armee vorangetrieben. Dies bedeutete nicht nur eine neue Ausrüstung (Uniformen, Helme und Gewehre), sondern auch eine Veränderung und Abmilderung der Disziplinarstrafen. Die Zeit beim Militär wurde also angenehmer, sodass die Dienstzeit immer häufiger als eine schöne Zeit empfunden wurde. In Kombination mit dem immer häufigeren Rauchen von Gesteckpfeifen hat sich der Brauch mit den bunt bemalten Porzellanpfeifenköpfen als Andenkenstück in dieser Zeit etabliert.<sup>12</sup> Dass die Dienstzeit auch als etwas Schönes empfunden wurde, ist vor allem dann nachvollziehbar, wenn bedacht wird, dass sie für viele die einzige Chance war, einmal im Leben in ferne Regionen zu reisen und dort eine längere Zeit zu verweilen, besonders für Wehrpflichtige aus ländlichen Regionen. So berichteten viele von einer Zeit voll Kameradschaft und Korpsgeist.<sup>13</sup> Den Pfeifenköpfen neben der Funktion als Rauchutensil nur die Bedeutung eines Andenkenstücks zuzuschreiben, ist aber etwas verkürzt. Dies wird beim Betrachten der fünf verschiedenen Arten von Reservistenpfeifenköpfen nach Titschack deutlich:

Die neutralen Erinnerungspfeifen stellen den Beginn des Reservistenpfeifenphänomens dar. Sie tragen keinerlei Widmungen, besitzen höchstens ein Datum und eine Abbildung einer verehrten Person, von Fürsten, Königen, Generälen oder sonst bekannten Persönlichkeiten.<sup>14</sup> Diese Pfeifenköpfe wurden also nicht nur als militärisches Andenken angefertigt.

Die persönlichen Widmungspfeifen stellen hingegen Freundschaftsgeschenke von Verwandten, Freunden oder auch Regimentskameraden dar. Sie tragen dafür stets einen Widmungstext, sind fast immer datiert und nennen den Truppenteil, oft auch die Garnison. Typische Elemente auf preußischen und später deutschen Widmungspfeifen von ca. 1850 bis zum Ersten Weltkrieg sind Abbildungen von Bezugspersonen und Soldaten, zudem sind oft auch Berufsbezeichnungen zu finden. Rückseitig ist sehr oft ein Ausgehmotiv verarbeitet, in welchem der Soldat/Reservist mit seinem „Mädchen“ spazieren geht und dabei eine Zigarre rauchend mit knapper Mütze und zugeknöpftem Uniformrock dargestellt

11 Bei der Recherche des Begriffes „Andenkenkultur“ finden sich nur recht spärliche Ergebnisse. Meistens dient der Begriff der Einordnung, wie es bei der Verschlagwortung von Porzellantellern und Tassen mit Widmung des Stadtmuseums Lippstadt zu sehen ist: <<https://term.museum-digital.de/md-de/tag/130978>> (01.09.2023). Ein konkretes Beispiel, wie der Begriff bei bemaltem Porzellan aus dem militärischen Kontext des Deutschen Kaiserreichs bereits Verwendung fand, ist in einem Artikel über eine Reservistenflasche des Historischen Museums Bielefeld nachzulesen. Im Kern dieses Artikels wird eine Andenkenkultur beschrieben, die auf Erinnerungsstücken an die Dienstzeit bzw. aus dem aktiven Dienst basiert (Bierkrüge, lange Gesteckpfeifen, Schnapsflaschen und Fotos in Paradeuniform mit den Kameraden): <<https://www.historisches-museum-bielefeld.de/2017/02/21/objekt-des-monats-februar-2/>> (01.09.2023). Beschrieben wird aber nur ein Phänomen, welches sich auf das jeweilige Andenkenstück stützt. Aber wie wird aus dem konkreten Andenken eine militärisch gefärbte Kultur bzw. wie funktioniert diese Kultur?

12 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 56–58.

13 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 117 u. 119.

14 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 36.

wird. Interessant ist dabei, dass auf den Abbildungen immer Zigarre geraucht wird, nie Pfeife.<sup>15</sup>

Die persönlichen Erinnerungspfeifen waren dagegen Stücke, die der betreffende Reservist für sich selbst in Auftrag gab, als Erinnerung an die Dienstzeit oder andere militärische Erinnerungspunkte. Im Gegensatz zu den Widmungspfeifenköpfen fehlen hier die Abbildungen von Zivilisten und die Widmungen sind anders formuliert, ansonsten sind sie den Widmungspfeifen aber sehr ähnlich.<sup>16</sup>

Die serienmäßig hergestellten Erinnerungspfeifen wurden von Manufakturen und Hausmalern ab den 1890er-Jahren auf Vorrat hergestellt. Diese wurden vermutlich über Vertreter kompanieweise vertrieben. Nachträglich mussten lediglich der Besitzername, die Kompanie, das Datum und eventuell der Standort ergänzt werden. Die Qualität wurde aber bis 1914 immer schlechter, da die Pfeifenköpfe immer weiter aus dem Fokus gerieten und die Pfeifenrohre der Gesteckpfeifen immer aufwendiger und beladener mit Hornzwischenstücken verziert wurden.<sup>17</sup> Somit stellte nicht der Pfeifenkopf, sondern nun das Pfeifenrohr ein Statussymbol dar. Dies liegt aber auch an einem sich wieder verändernden Rauchverhalten, da im Zuge der Technisierung im Militär nicht mehr so ausgiebige Pausen möglich waren und die Zigarette bevorzugt wurde, welche deutlich schneller und unkomplizierter zu rauchen ist.<sup>18</sup>

Die neutralen militärischen Erinnerungspfeifen sind wie die oben genannten neutralen Erinnerungspfeifen gestaltet, aber nicht mehr handbemalt, sondern mit Abziehbildern versehene Massenware. Auf ihnen ist meistens das Konterfei des deutschen Kronprinzen, des bayrischen Prinzregenten oder auch die Wilhelms II. und Franz-Josephs als deutsch-österreichische Waffenbrüder abgedruckt.<sup>19</sup>

Somit wandelte sich die Bedeutung der Pfeifenköpfe in der Zeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg sowohl von einem Rauchutensil als auch einem persönlichen Andenken zum Einzelteil eines militärischen Statussymbols, wodurch es seine Funktion als Rauchutensil verlor. Eine Besonderheit stellt in dieser Geschichte die Widmungspfeife dar, die zu der Bedeutungsebene als Rauchutensil und Andenken noch die des Geschenkes und Symbols einer freundschaftlichen Verbindung bekommt.

## **Beschriftung und Bemalung von Joseph Brokherms Pfeifenkopf**

Der Kessel von Joseph Brokherms Pfeifenkopf besitzt zwei zentral liegende Abbildungen – „Reservist mit Frau“ (Abb. 4 u. 7) und „Vier Reservisten vor einem Wachhäuschen“ (Abb. 8 u. 9) –, welche ober- und unterhalb von Schriftzügen ergänzt werden.

Beschriftung: Über dem Knopf zieht sich der Name „Joseph : Brokherm.“ um den unteren Kessel (Abb. 10 u. 11). Dabei fällt auf, dass die Grundlinien stets in gebrochenen

15 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 36f., 39 u. 61.

16 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 41.

17 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 41–43.

18 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 103f.

19 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 43.



Abb. 7: Mädchen und Reservist –  
© Paderborner Bildarchiv

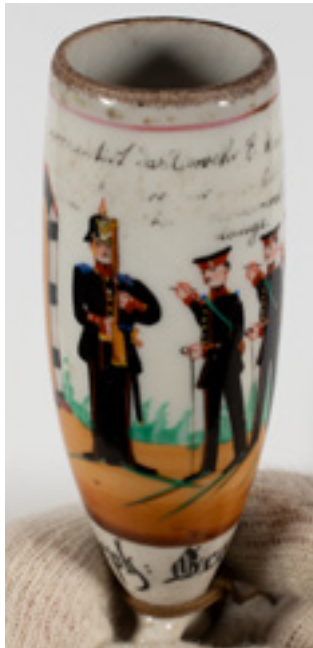


Abb. 8: Wachmann und  
Reservisten –  
© Paderborner Bildarchiv



Abb. 9: Reservisten –  
© Paderborner Bildarchiv



Abb. 10: Namensnennung „Brokherm“ –  
© Paderborner Bildarchiv



Abb. 11: Namensnennung „Brokherm“ 2 –  
© Paderborner Bildarchiv

Schäften enden. Die Schäfte enden sowohl gespalten und gebogen als auch nicht gebogen spitz zulaufend. Zudem fallen bei den Majuskeln und Minuskeln Zierstriche auf, die die Buchstabenelemente parallel begleiten. Auch fällt der Doppelpunkt zwischen dem Vor- und Nachnamen auf. All dies sind typische Eigenschaften von gotischen Frakturschriften, es fehlen lediglich die sonst noch für die gotischen Frakturschriften typischen Brechungen in Quadrangeln.<sup>20</sup>

Vom Namen eingerahmt und unter der Abbildung „Reservist mit Frau“ findet sich folgende Inschrift: „Zum And: a: [oder v:] m: Dienstzt: b: d: 11 Comp: 2. Wess: [oder Wehs:] Inft: Regt: № 15. Minden. 1876–1878.“<sup>21</sup> (Abb. 3). Dieser Schriftzug weist nicht wie der Name typische Merkmale einer Frakturschrift auf, sondern ist in einer Kurrentschrift geschrieben.<sup>22</sup> Wenn die Abkürzungen aufgelöst werden, verbindet der Schriftzug den Pfeifenkopf mit einer Militärdienstzeit. So kann der Schriftzug folgendermaßen verstanden werden: „Zum Andenken von/an meine(r) Dienstzeit bei der 11. Kompanie des 2. Westfälischen Infanterie-Regiments Nr. 15, in Minden.“<sup>23</sup> Das Regiment ist unter seinem offiziellen Namen „Königlich preußisches 15. Infanterie-Regiment Prinz Friedrich der Niederlande“ bekannt.<sup>24</sup> Die Dienstzeit ist dabei, wie typisch für einen Infanteriesoldaten, mit zwei Jahren angegeben, hier von 1876 bis 1878.<sup>25</sup>

Über der Abbildung „Reservist mit Frau“ ist der Schriftzug „Ein braver Reservist der sein Mädchen nicht vergisst“ mit den gleichen Eigenschaften wie der Schriftzug zum Andenken an den Dienst platziert (Abb. 4 u. 7). Auch mit den gleichen Eigenschaften, aber nur noch zum Teil lesbar findet sich ein Schriftzug über der Abbildung „Vier Reservisten vor einem Wachhäuschen“: „Achtung presentirt das Gewehr. Es kommt ein Reservist ... [vermutlich „vor“] mein lieber Junge. [vermutlich „Dein(e)“] ... verdammt noch lange.“ (Abb. 5, 8 und 9). Bei diesen beiden Schriftzügen fällt zum einen ein inhaltlicher Bezug zu den Abbildungen auf, über denen sie stehen. Zum anderen sprechen sie einen „Reservisten“ an, wohingegen der Schriftzug unter der Abbildung „Reservist mit Frau“ von einer vergangenen Dienstzeit berichtet. Diese Abweichung ist dahingehend einzuordnen, dass mit der Einführung der Verfassung des Deutschen Kaiserreichs (16. April 1871) deutschlandweit nach der zweijährigen Wehrpflicht eines Infanteristen die fünfjährige Reservpflicht folgte, sodass zusammen eine siebenjährige aktive Dienstpflicht vom Wehrpflichtigen abgeleistet wurde.<sup>26</sup>

20 Mitarbeiter der Inschriftenkommissionen der Akademien der Wissenschaften in Berlin, Düsseldorf, Göttingen, Heidelberg, Leipzig, Mainz, München, Wien: Deutsche Inschriften. Terminologie zur Schriftenbeschreibung, Wiesbaden 1999, S. 46, 52, 72, 74 u. 78.

21 Hierbei muss offenbleiben, ob jeweils „a“ zu „an“ oder „v“ zu „von“ aufgelöst und „Wess“ oder „Wehs“ (das heißt: Westfalen) gelesen wird. Auffällig ist hier, dass die Abkürzung für „Westfalen“ nicht erwartungsgemäß „Wf.“ oder „Westf.“ ausgeführt wurde und es sich dabei entweder um einen Schreibfehler oder eine mundartliche Besonderheit handeln könnte.

22 GLADT, Karl: Deutsche Schriftfibel. Anleitung zur Lektüre der Kurrentschrift des 17.–20. Jahrhunderts, Graz 1976, S. 75.

23 Vgl. mögliche Abkürzungsaufösungen bei TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 32.

24 DÖRK, E[rnst] M[oritz]: Das Königlich Preussische 15. Infanterie-Regiment Prinz Fried. der Niederlande (früher Graf Bülow von Dennewitz) in den Kriegsjahren 1813, 14 und 15, Eisleben 1844.

25 HÜBENER / VOITTHENBERG, Reservistenkrüge und Reservistenpfeifen, S. 39.

26 HÜBENER / VOITTHENBERG, Reservistenkrüge und Reservistenpfeifen, S. 39f.



Bemalung: Auf der Vorderseite<sup>27</sup> des Pfeifenkopfes ist die Abbildung „Vier Reservisten vor einem Wachhäuschen“ zu finden. Das Wachhäuschen ist schwarz-weiß gestreift und besitzt ein rotes Dach und eine rote Bodenplatte (Abb. 5). Die Farben Schwarz und Weiß stehen für die preußische Kokarde und Schwarz-Weiß-Rot für die Kokarde des Deutschen Reiches.<sup>28</sup> Da das Infanterieregiment Nr. 15 in Minden stationiert war, wie es unten auf dem Pfeifenkopf angegeben ist, passen die preußischen Farben und auch das Rot als mögliche Adaption für die Reichsfarben auf dem Wachhäuschen zum damalig preußisch-deutschen Standort Minden. Vor dem Wachhäuschen steht ein Soldat im typischen Garnison-Wachanzug der preußisch-deutschen Infanterie mit charakteristischem Helm („Pickelhaube“) und Gewehr (Abb. 8). Dabei ist an der Haltung des Gewehres vor dem Körper und der in einem 45-Grad-Winkel gespreizten Fußstellung zu erkennen, dass es sich um eine aufziehende Wache handeln könnte.<sup>29</sup> Vor dem Wachsoldaten sind wiederum drei Soldaten abgebildet, welche sich nach links gerichtet, in einer Gehposition befinden (Abb. 9). Diese tragen einen Ausgehanzug, der hier an der mit Goldknöpfen besetzten Jacke, der schwarzen Leinenhose und der Mütze mit Kokarde, zu erkennen ist. An den Uniformen fallen die blau dargestellten Schulterklappen auf. Hellblaue Schulterklappen besaß nur das VII. Armeekorps, zu dem wiederum auch das auf dem Pfeifenkopf erwähnte Infanterieregiment Nr. 15 gehörte.<sup>30</sup> Somit sind die Uniformen speziell auf den Standort Minden angepasst dargestellt.

Anhand der oben genannten Eigenschaften des Wachsoldaten könnte es sich um einen Wachwechsel handeln.<sup>31</sup> Dazu würden zudem die Säbel oder Degen, die die Soldaten in der linken Hand halten, passen. Es ist aber auffällig, dass alle drei Soldaten in der rechten Hand eine Zigarre halten, was nicht zum militärischen Akt des Wachwechsels passt. Zudem beginnt der darüberstehende Schriftzug mit „Achtung presentirt das Gewehr. Es kommt ein Reservist [...]“. Deshalb könnten in dieser Szene auch drei Reservisten und eben keine Soldaten dargestellt sein, welche sich Zigarre rauchend und mit ihrem Ausgehanzug gekleidet der Freizeit außer Dienst widmen. Demgegenüber steht der Wachsoldat, welcher in dieser Situation sowohl in einem anderen Dienstgrad als auch Rangverhältnis steht. Dazu passt dann auch der Schriftzug, sodass der Wachsoldat, durch das Präsentieren des Gewehrs, den vorbeigehenden Reservisten Respekt zollen soll. Die erste Szenendeutung des Wachwechsels soll aber nicht ganz verworfen werden, da die Entfernung des Betrachters einen Unterschied macht. Ist der Betrachter weiter entfernt wird ihm durch die Darstellung klar, dass es sich um eine militärische Szene handelt, womöglich den Wachwechsel. Damit wird dem Betrachter auch klar, dass der, der die Pfeife raucht, gedient hat. Erst beim

27 Die Vorderseite eines Porzellanpfeifenkopfes ist immer die zum Knopf zugewandte Seite, da der Kopf nur so in eine Gesteckpfeife passt (Abb. 12).

28 ORTENBURG, Georg / PRÖMPER, Ingo: Preußisch-deutsche Uniformen von 1640–1918, München 1991, S. 121.

29 ORTENBURG / PRÖMPER, Preußisch-deutsche Uniformen, S. 120.

30 ORTENBURG / PRÖMPER, Preußisch-deutsche Uniformen, S. 136.

31 ORTENBURG / PRÖMPER, Preußisch-deutsche Uniformen, S. 120.

genauerem Betrachten werden der Schriftzug und die Zigarren erkennbar, wodurch klar wird, es sind Reservisten dargestellt.<sup>32</sup>

Auf der Rückseite des Pfeifenkopfes ist die zweite Abbildung „Reservist mit Frau“ zu finden (Abb. 7 u. 8), auf der ein Reservist mit einer untergehakten Frau in einer spazierenden Haltung abgebildet ist. Der Reservist besitzt in dieser Abbildung die gleichen Attribute wie die drei Reservisten in der ersten Abbildung. Auch das Halten der Zigarre ist hier wiederzufinden. Zur linken Seite des Reservisten ist eine Frau in einem violetten Kleid, dem ein blauer Paletot übergezogen wurde, abgebildet. Sie trägt zudem einen gelben Hut und einen Schirm. Bei genauerer Betrachtung fällt eine hoch angesetzte Taille auf. Auch ist das Oberteil hochgeschlossen und die Ärmel sind lang und eng geschnitten. Das Oberteil des Paletots ist im Jackenschnitt mit vielen Knöpfen dargestellt. Diese Art von Frauenkleidung ist typisch für die 1870er- und frühen 1880er-Jahre. Da zu dieser Zeit oft ausladende, hoch ansetzende Röcke getragen wurden, konnte über den Kleidern oft nur noch ein kleiner Paletot getragen werden, der sich durch seine engen Ärmel, eine hochgeschlossene Ausformung und den Jackenschnitt auszeichnete. Zu dieser Zeit in Mode waren zudem einfarbige oder in Farbabstufungen gehaltene Kleider. Auch dies ist mit der blau-violetten Kleid-Paletot-Gestaltung gegeben. In der Mitte der 1880er-Jahre veränderte sich die Mode schon wieder grundlegend und es wurde eine niedrige Taille getragen, die mit deutlich anderen Oberteilen kombiniert wurde.<sup>33</sup> In Kombination mit dem Sinnspruch „Ein braver Reservist, der sein Mädchen nicht vergisst“, der über der Ausgehscene steht, wird erkennbar, dass es sich in der Abbildung wiederum nicht einfach um einen Soldaten, sondern um einen Reservisten handelt, der mit seinem Mädchen spaziert.<sup>34</sup>

Wenn die bildlich-schriftlichen Merkmale des Pfeifenkopfs zusammengefasst werden, ergibt sich folgendes Bild: Die abgebildeten Figuren stehen auf einem kleinen Flecken Erde (braun/grün) vor einem fast weißen Hintergrund. Es gibt also nicht wie bei einem Gemälde einen Vorder- und Hintergrund mit Himmel und Staffage, sondern die Figuren beherrschen bzw. bilden das Bild. Bei den abgebildeten Uniformen handelt es sich um Parade- und Dienstuniformen (Ausgehanzüge). Bei der Ausgehscene ist das Mädchen gut bürgerlich, wenn nicht sogar vornehm gekleidet und ihre Begleitung raucht Zigarre. Über den

32 Damit das Szenenbild auf dem Pfeifenkopf verstanden wird, bedarf es einer Gesellschaft, in der die abgebildeten Elemente ein fester Bestandteil sind, damit die Aussage des Szenebildes auf Anhieb verstanden werden kann. S. dazu Anm. 52.

33 RICHTER-WITTENFELD, Daniela: Die Arbeit des Verbandes für Deutsche Frauenkleidung und Frauenkultur auf dem Gebiet der Frauenkleidung von 1896 bis 1935 (Schriften zur Kulturwissenschaft 64), Hamburg 2006, S. 30 u. 33f.

34 Geheiratet hat Joseph Brokherm erst am 20.11.1889, also mindestens fünf Jahre nach seinem Reservistendienst, weshalb es unwahrscheinlich ist, dass die Darstellung auf diese Beziehung Bezug nimmt. S. Trauungen 1863–1903. Mastholte. St. Jakobus d. Ä. 8. Band (KB008-02-U), S. 58, Nr. 12 <[https://data.matricula-online.eu/de/deutschland/paderborn/DE\\_EBAP\\_23705/KB008-01-H/?pg=58](https://data.matricula-online.eu/de/deutschland/paderborn/DE_EBAP_23705/KB008-01-H/?pg=58)> (08.04.2022). – Da das Ausgehmotiv oft in Kombination mit ähnlichen Sinnsprüchen auf den Pfeifenköpfen verarbeitet wurde, scheint diese Abbildung eine generelle Verarbeitung von soldatischem Verhalten bzw. „Soldatengehabe“ zu sein, da es im Kontext soldatischer Einquartierungen oft zu sexuellen Beziehungen zwischen den Soldaten und der ansässigen Bevölkerung kam, ob durch (Gelegenheits-)Prostitution oder Liaisons. Dabei ist zu bedenken, dass der Rauchende automatisch mit dieser Abbildung und den mitschwingenden Assoziationen in Verbindung gebracht wurde. Dies scheint aber kein Problem gewesen zu sein, da etwa im Ersten Weltkrieg Bordelle und Prostitution fest zur Versorgung der Soldaten gehörten; s. SCHARF, Michaela: Zur sexuellen Entspannung der Soldaten. Gewerbmäßige und geheime Prostitution während des Ersten Weltkrieges, <<https://ww1.habsburger.net/de/kapitel/zur-sexuellen-entspannung-der-soldaten/>> (12.09.2023).

Abbildungen sind dazu passende Sinnsprüche zu finden. Zudem findet sich auf der unteren Rückseite eine Andenkenwidmung für eine aktive Dienstzeit als Wehrpflichtiger. Der Name ist hingegen in einer Frakturschrift geschrieben. All diese Merkmale treffen nicht nur auf den Pfeifenkopf Joseph Brokherms zu, sondern sind die grundlegenden Merkmale der speziellen Pfeifenkopfform des Reservistenpfeifenkopfes. Daneben gibt es oft noch Informationen zu einem Stifter oder auch Zeichen, die auf den Beruf des Besitzers hindeuten.<sup>35</sup> Die genaue Gestaltung variiert aber, da sie meist von Hausmalern nach persönlichem Wunsch gestaltet wurden. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden die rein künstlerischen Malereien weniger und wichen „Vorratspfeifenköpfen“, die meist mit Eichenlaub den Reichsfarben und Kaiserporträts ausgestattet waren und auf denen lediglich die Personalisierung ergänzt werden musste.<sup>36</sup>

Zusammenfassend weist Joseph Brokherms Pfeifenkopf aber nicht nur die oben genannten Eigenschaften eines Reservistenpfeifenkopfes, sondern auch die einer Widmungspfeife auf. Nicht nur das Ausgehmotiv und der darüberstehende Sinnspruch sprechen dafür, auch das Ende des Sinnspruches über der Abbildung mit den drei an dem Wachsoldaten vorbeiziehenden Reservisten scheint eine Widmung besessen zu haben – „[...] mein lieber Junge. [vermutlich „Dein(e)“] ... verdammt noch lange.“ Dabei scheint in der Anordnung der Abbildungen noch eine weitere Funktion enthalten zu sein, die die Praxis des Rauchens mit der Widmung zu einem Konsum-Erinnerungs-Ritus verbindet. Auf der Vorderseite des Pfeifenkopfes sind der Name und die Szene der vorbeiziehenden Reservisten abgebildet, was einen repräsentativen Charakter in sich zu tragen scheint – „seht ich bin ein Reservist!“ Denn dieser Teil des Pfeifenkopfes ist für die Mitmenschen sichtbar, wenn der Pfeifenkopf aktiv in einer Gesteckpfeife geraucht wird. Die Rückseite hingegen kann nur vom Rauchenden eingesehen werden, sofern die Gesteckpfeife nicht zu lang ist. Dies ändert aber nichts daran, dass dadurch das Ausgehmotiv und der Schriftzug zum personalen Andenken an die Dienstzeit als intime Informationen zum Rauchenden ausgerichtet und für seinen Blick bestimmt sind.

## Die Arbeit des Hausmalers

Die Gestaltung der Pfeifenköpfe geht auf Hausmaler zurück, die oft an den Garnisonsorten ansässig waren. Es gab aber auch stets in größeren Städten Hausmaler, welche für personalisierte Werke aufgesucht werden konnten. Teilweise kamen auch Vertreter von Hausmalern oder kleinen Malwerkstätten in die Garnisonsorte, um Aufträge zu sammeln.<sup>37</sup> Bei Reservistenpfeifenköpfen ab den 1890er-Jahren wurde vermehrt mit Abziehbildern gearbeitet, die lediglich noch von einem Hausmaler ergänzt werden mussten. Am Pfeifenkopf Joseph Brokherms fällt schnell auf, dass es sich um eine reine Handbemalung handelt, da selbst jegliche Abschlussstriche nicht ganz gerade gearbeitet wurden. Wenn mit einem

<sup>35</sup> TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 60f.

<sup>36</sup> TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 30f.

<sup>37</sup> TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 106.

Finger über die Bemalung gefahren wird, ist spürbar, dass die Farbe auf der Glasur aufliegt, es sich also um eine Aufglasurmalerei handelt. Dies ist für die Arbeit eines Hausmalers typisch, da für andere Maltechniken die logistischen und technischen Herausforderungen zu groß waren. Da die Aufglasurmalerei im Verhältnis aber recht einfach und kostengünstig war, gab es viele Hausmaler, die Porzellanstücke personalisierten.<sup>38</sup> Deshalb ist es nachvollziehbar, dass es sich bei den Bemalungen von Reservistenpfeifenköpfen immer um Aufglasurmalereien handelt.<sup>39</sup>

An der Beschriftung und Bemalung von Joseph Brokherms Pfeifenkopf lassen sich die Techniken und Probleme der Aufglasurmalerei ablesen, was wiederum einiges über den Hausmaler sagt. Wenn die Farbüberlappungen betrachtet werden, muss zuerst die Abbildung „Vier Reservisten vor einem Wachhäuschen“ entstanden sein und danach die Abbildung „Reservist mit Frau“ (Abb. 7: Rock und Boden). Dabei ist aber zu bedenken, dass einzelne Elemente der Abbildungen später hinzugefügt wurden (Abb. 4–6 u. 9: grün-braune Schattierung und das Gras im Hintergrund). Erst danach wurden die Schriftteile ergänzt, was daran erkennbar ist, dass zahlreich in die Abbildungen hineingeschrieben wurde, um die Worte zu vollenden (Abb. 3). Bei den schwarzen Uniformen und den goldgelben Knöpfen fällt auf, dass bei ihnen zahlreiche Farbabplatzungen zu finden sind (Abb. 4 u. 9). Dies passiert, wenn die Farbe zu dick aufgetragen wird und sie dadurch während oder kurz nach dem Brennprozesses abplatzt. Zudem sind dünnere Farbschichten stoßresistenter.<sup>40</sup> Insgesamt wurden neun<sup>41</sup> verschiedene Farben auf dem Pfeifenkopf verwendet. Um damit solch detailreiche Abbildungen zu produzieren, gibt es einige Techniken, mit denen die Farben für das jeweilige Vorhaben angepasst werden. Die Farben werden dafür zuerst mit Terpentinöl und Dicköl (durch Stehenlassen eingedicktes Terpentinöl) angerührt. Über die Menge des Terpentinöls kann die Deckkraft variiert werden (Abb. 6: der Boden). Damit die Farbe gleichmäßig über größere Abschnitte verteilbar ist wird Lavendelöl zugesetzt. Durch Nelkenöl fließen die Farben besser auseinander. Dies scheint beim grün gemalten Gras zu viel beigemischt zu sein, da die grüne Farbe deutlich verlaufen und dadurch in die anderen Farben diffundiert ist (Abb. 7–9). Wenn die Farben hingegen zusammenhalten sollen, wird ein Tropfen Nitrobenzol zugesetzt. Dies ist für feinste Strichziehungen und das Schreiben wichtig (Abb. 3).<sup>42</sup> Solch dünne Schriftzüge werden mit einer Feder geschrieben. Bei dickeren Schriftzügen, wie dem Namen in Fraktur muss mit einem Pinsel gemalt werden, da Breitschriftfelder nicht wie auf Papier ausfließen. Deshalb besitzt diese Frakturschrift auch keine Quadrangel, da sie auf Porzellan nur sehr schwer und mit viel Geschick zu zeichnen sind. Für eine saubere Porzellanmalerei ist zudem ein möglichst staubfreier Arbeitsraum notwendig. Denn der Staub, der sich während des Malens und Trocknens auf dem Porzellanstück ansammelt, wird zwar während des Brennvorgangs weggebrannt, doch es bleiben kleine schwarze Flecken in der Farbe und Glasur übrig. Viele Hausmaler hatten

38 JÄGER, Richard: Porzellanmalerei, Stuttgart 1963, S. 26f.

39 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 29.

40 JÄGER, Porzellanmalerei, S. 48.

41 Schwarz, blau, violett, braun, grün, gelb, rosa (für die Haut) und zwei Rottöne.

42 JÄGER, Porzellanmalerei, S. 42–44.

aber das Problem, dass sie nicht über staubfreie Räumlichkeiten verfügten.<sup>43</sup> Auch dies scheint bei Joseph Brokherms Pfeifenkopf ein großes Problem gewesen zu sein, hier aber nicht beim Malen direkt, sondern beim Trocknen. Da ein Pfeifenkopf nur auf dem Kopf selbst stehen kann, wird dieser auch beim Trocknen so gestanden haben. Der von oben herabfallende Staub hat sich deshalb vor allem an Stiel und Knopf bis zum Bereich des maximalen Durchmessers des Pfeifenkessels angesammelt. Der darüberliegende Bereich des Pfeifenkessels weist keine durch eingebrannten Staub verursachten Flecken auf. Die vielen Flecken am Stiel können zudem durch nicht ordnungsgemäß entfernte Fingerabdrücke verschlimmert worden sein (Abb. 6 u. 10–11).<sup>44</sup> Nach dem Trocknen der Farben müssen die Köpfe schließlich noch in einem Muffelofen gebrannt werden. Sehr viele Hausmaler besaßen aber keinen Muffelofen, weshalb oft andere Hausmaler für den Brennvorgang aufgesucht werden mussten. Dies scheint beim Pfeifenkopf Joseph Brokherms auch der Fall gewesen zu sein, da es bei gut ausgestatteten Porzellanmalern spezialisierte Maler gab, welche für das Rändern zuständig waren, welches nur mit viel Übung gelingt. Aufgrund der Herstellungsfehler, die Joseph Brokherms Pfeifenkopf aufweist, ist davon auszugehen, dass der Maler nicht erfahren genug war, um einen so gut abgeschlossenen Zierrand herzustellen (Abb. 2: unter der Kesselöffnung). Zudem fällt auf, dass es sich um einen Rot-Ton handelt, der nicht in der Bemalung und sonst nur noch als Zierpunkt auf dem Knopf vorkommt (Abb. 6).<sup>45</sup> Deshalb wurde das Rändern und Brennen wahrscheinlich bei einem anderen Maler vorgenommen. Des Weiteren muss bedacht werden, dass manche am Garnisonsort ansässige Hausmaler die Pfeifen schon vorbemalten und lediglich die persönlichen Angaben ergänzten.<sup>46</sup> Ob dies bei Joseph Brokherms Pfeifenkopf der Fall war, lässt sich nicht prüfen. Lediglich die vielen durch Staub verursachten Flecken wären ein Argument für eine längere Lagerungszeit. Die Eigenschaften von Joseph Brokherms Pfeifenkopf lassen vermuten, dass der Hausmaler sein Handwerk wohl in den Grundzügen verstand, es ihm aber noch deutlich an Erfahrung fehlte, wodurch diese Personalisierung nicht zu den teuersten gezählt haben kann. Positiv ist aber, dass der Hausmaler sowohl den Namen als auch die personalen Daten fehlerfrei<sup>47</sup> geschrieben hat, was bei sehr vielen Reservistenpfeifenköpfen nicht der Fall war.<sup>48</sup>

Durch die Art der Gestaltung lässt sich zusätzlich der Entstehungszeitraum des Pfeifenkopfes eingrenzen. Die leicht bauchige Form war in den 1870er- und 1880er-Jahren sehr beliebt (vor 1870 meist kleinere Köpfe, die sehr oft rein zylindrisch waren),<sup>49</sup> und die Kleidung der dargestellten Frau ist signifikant für die Zeit, aber nur bis in die erste Hälfte der 1880er – die Designstruktur folgt noch vollkommen den Standards von vor 1888. Da zudem die Sinnsprüche auf dem Pfeifenkopf stets einen Reservisten ansprechen, scheint der Pfeifenkopf in seiner bemalten Form zur Zeit von Joseph Brokherms fünfjähriger

43 JÄGER, Porzellanmalerei, S. 86.

44 JÄGER, Porzellanmalerei, S. 49.

45 JÄGER, Porzellanmalerei, S. 27 u. 74.

46 HÜBENER / VOITHENBERG, Reservistenkrüge und Reservistenpfeifen, S. 32.

47 Abgesehen von kleineren Unklarheiten, s. Anm. 21.

48 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 31.

49 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 55.

Reservepflicht entstanden zu sein, also zwischen 1878 und 1883/84. Dafür spricht auch, dass der Kopf noch so stark geraucht wurde und bis heute den signifikanten Tabakduft verströmt.

## Schlussbetrachtung

Es zeigt sich, dass den Reservistenpfeifenköpfen neben der Bedeutung eines Gebrauchsgegenstandes (Rauchutensil) zusätzlich die Bedeutungsebenen eines militärischen Andenkenstückes, eines Symboles für eine freundschaftliche bzw. verwandtschaftliche Verbindung und in Joseph Brokherms Fall noch die eines familiären Erinnerungsstückes zukommen. Zudem kann die Art der Gestaltung zur Volkskunst gezählt werden, wodurch die Reservistenpfeifenköpfe ein Zeitdokument darstellen.<sup>50</sup> Joseph Brokherms Pfeifenkopf stellt dies speziell für die zweite Hälfte der 1870er bzw. frühen 1880er dar, bevor die Reservistenpfeifenköpfe zu einer Massenware wurden. Zentral ist dabei, dass die Ebene des Gebrauchsgegenstandes mit der Ebene des Andenkenstückes korrespondiert und sich die Ebenen so ergänzen. Wenn bedacht wird, dass die Rauchdauer eines solchen Kopfes ein bis zwei Stunden beträgt, dann wecken die Abbildungen und Widmungen auf dem Pfeifenkopf unweigerlich Erinnerungen an die Dienstzeit. Dadurch entsteht ein gemeinsamer Akt des Erinnerns und Tabakkonsums, der etwas Rituelles in sich trägt und sowohl öffentlich als auch privat praktiziert werden konnte. Im Zentrum der Erinnerung soll eine heitere Zeit in Verbindung mit dem Militär stehen, wie dies auf Joseph Brokherms Pfeifenkopf durch die Zigarre rauchenden Reservisten vermittelt wird. Zusätzlich hat man die militärische Ausbildung hinter sich und kann zeigen, dass man jetzt Reservist ist. Dass Joseph Brokherm diese Zeit auch als heiter empfunden hat, ist dadurch zu stützen, dass ihm für seine Dienstzeit eine sehr gute Führung ohne gerichtliche oder disziplinare Strafe attestiert wurde (Abb. 12) und er die Pfeife viel geraucht hat, wie es an den Abnutzungsspuren zu erkennen ist.<sup>51</sup> Da es sich zudem noch um eine Widmungspfeife handelt, ist der Pfeifenkopf ein Erinnerungsträger an die in der Dienstzeit kennengelernten Kameraden oder andere Freunde und Verwandte. Dabei verweist der Kopf durch seine Gestaltung nach außen auf eine heitere Dienstzeit bzw. drückt Stolz auf das Reservistendasein aus und transportiert private Herzensangelegenheiten nach innen, zum Rauchenden. Deshalb scheint der materielle Wert der Pfeifenköpfe gegenüber dem persönlich zugeschriebenen immateriellen Wert zweitrangig gewesen zu sein. Dafür spricht, zumindest bei Joseph Brokherms Pfeifenkopf, dass er trotz seines starken Gebrauchs in einem recht guten Zustand überliefert wurde, obwohl die Bemalung einige Mängel aufweist. Somit muss die Achtung für diesen Pfeifenkopf immaterielle Gründe gehabt haben. Zumindest ein immaterieller Grund scheint die Gesellschaft zu sein, in der Joseph Brokherm sozialisiert wurde. Wenn nicht das militärische ein fester Bestandteil dieser Gesellschaft gewesen wäre, dann hätte es weder diesen Pfeifenkopf in seiner überlieferten Form gegeben, noch wäre er so stark geraucht worden, da der

50 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 32.

51 Vgl. Führungsattest der Dienstzeit von Joseph Franz Brokherm (Abb. 11).

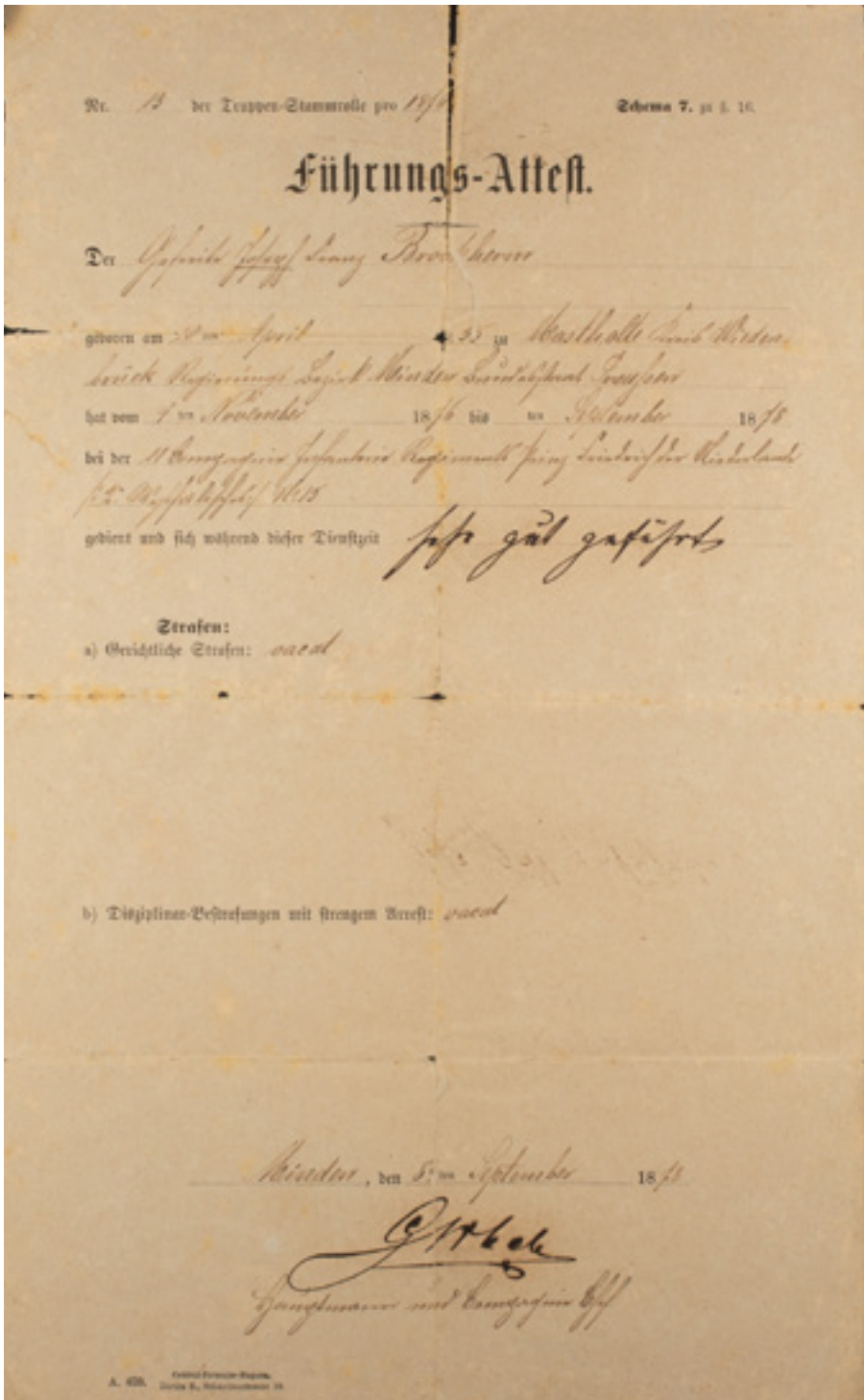


Abb. 12: Führungsattest – © Paderborner Bildarchiv

Rauchende unweigerlich mit dem Militärischen in Verbindung gebracht wird und es aktiv repräsentiert. Somit kann Joseph Brokherms Pfeifenkopf auch als materialisierter „Militarismus“<sup>52</sup> angesehen werden. Nicht nur durch die Uniformen und Kokardenfarben kann der Kopf patriotische Gefühle transportieren, auch die nach links marschierenden Reservisten müssen kein gestalterischer Zufall sein, sondern könnten demnach auch für die im deutschen Kaiserreich propagierte „Erbfeindschaft“, gegenüber dem im Westen liegenden Frankreich, stehen, in dessen Richtung sich die fertig ausgebildeten Reservisten bewegen.<sup>53</sup>

Schlussendlich handelt es sich bei den Reservistenpfeifenköpfen um ein Phänomen, welches durch die Art des Rauchens, der Gestaltung, der persönlich-emotionalen Empfindung und des Zeitgeistes gebildet wurde. Dabei konnte durch den Gebrauch stets aufs Neue eine militärisch gefärbte Andenkenskultur abgerufen bzw. praktiziert werden.

---

52 Der Begriff wird zumeist wenig trennscharf verwendet und zielt hier vor allem auf die im Deutschen Kaiserreich (zunehmende) gesellschaftliche Bedeutung des Militärs, vor allem als „Erziehungsschule der Nation“. Dabei spielte nicht nur das Erlernen des Waffenhandwerks und des militärischen Gehorsams eine Rolle, sondern gleichzeitig ein politisches Denken, in dem Gewalt und Krieg, Kaiser und Vaterland, sowie Freund und Feind eine ganz selbstverständliche Rolle spielten. Speziell für Joseph Brokherms Fall ist dies zu bedenken, da sich dieses Gedankengut auch in katholisch-ländlichen Gebieten in der Form eines „Folkloremilitarismus“ manifestiert hat und durch Kriegervereine und Schützenvereine organisiert und von der Gesellschaft angenommen wurde. S. dazu WETTE, Wolfram: Militarismus in Deutschland. Geschichte einer kriegerischen Kultur, Darmstadt 2008, S. 16, 70 u. 73.

53 TITSCHACK, Reservistenpfeife, S. 117.



**ANGELICA DINGER: Basileia bei Origenes. Historisch-semantiche Analysen im Matthäuskommentar. Beiträge zur historischen Theologie 194. Mohr Siebeck, Tübingen 2020, 338 S.**

Was hat eine Rezension über den Basileia-Begriff bei Origenes (185/186–253/254) in den Paderborner Historischen Mitteilungen zu suchen? Der äußere Anlass besteht darin, dass die 1985 geborene Autorin Angelica Dinger in Paderborn aufgewachsen ist. Daneben versuche ich zu zeigen, inwiefern das Thema Grundfragen der historischen Theologie betrifft, die auch unsere Gegenwart bewegen.

Die in Berlin lebende Angelica Dinger promovierte mit dieser Arbeit bei Markus Wriedt in Frankfurt am Main. Während ihrer Arbeit an der Dissertation war sie zugleich religionspolitische Referentin in der SPD-Parteizentrale, entschied sich aber nach der letzten Bundestagswahl für den Pfarrberuf und ist seit 2022 Pfarrerin in der Evangelischen Kirchengemeinde Am Friedrichshain mitten in Berlin.

Das Thema dieser Dissertation führt uns in die frühe Kirchengeschichte des 3. Jahrhunderts, in dem zur Disposition stand, ob das Christentum sich so in der antiken Welt aufstellen konnte, dass es überlebensfähig war. Eine der zentralen Figuren dafür, dass es dem Christentum gelang, in der antiken Welt heimisch zu werden und zugleich über diese Welt hinauszudeuten, ist Origenes („Horusspross“) aus Alexandria, der die wissenschaftliche christliche Exegese begründete und bis in unsere Gegenwart hinein prägen sollte. Er wurde in eine christliche Familie hineingeboren. Sein Vater starb bei einer Christenverfolgung. Er arbeitete als Grammatiklehrer und wurde von einer vermögenden Patronin unterstützt, sodass er im antiken Bildungsbetrieb Anschluss finden konnte und zu den bekanntesten christlichen Intellektuellen seiner Zeit avancierte, der in gelehrten Debatten Stellung bezog. Er hinterließ ein umfangreiches Werk. Nach einem Zerwürfnis mit Demetrius, dem Bischof von Alexandria, ging Origenes nach Caesarea. Während der entscheidenden Christenverfolgung 249–251 wurde er verhaftet. Er überlebte die Folter, starb aber an deren Folgen.

Origenes lebte in einer Zeit, in der die meisten dogmatischen Lehren noch nicht durch Konzilien festgelegt waren. „Das, was ‚christlich‘ ist, ist zur Zeit des Origenes noch im Werden“ (10). Daher ist er für die Frage nach einer christlichen Identität besonders spannend, weil bei ihm vieles noch im Fluss ist. Dingers Interesse hierbei ist es, unsere Vorstellungen von christlicher Identität so weit zu dekonstruieren, dass sichtbar werden kann, was Origenes seinerzeit gedacht und gelehrt hat. Dabei erweisen sich gängige Kategorisierungen von „christlich“ oder „philosophisch“ als brüchig. Denn Origenes verstand sich sowohl als Christ wie als Philosoph, zumal Philosophie „in der Antike weniger ein klares (ausschließlich) theoretisches System“ bedeutete, „sondern einen Zugang zum Leben, der auch sehr praktisch orientiert sein kann“ (5). Insgesamt etabliert Origenes dabei die junge christliche Lehre als ernst zu nehmendes intellektuelles Angebot an seine Zeit.

Ebenso ist auch religionsgeschichtlich noch keineswegs eine scharfe Abgrenzung von Religionen klar, sodass bei aller öffentlichen Präsenz von Religion die Zuschreibungen „pagan“, „christlich“ oder „jüdisch“ einander nicht ausschließen müssen. Auch innerchristlich ist z. B. noch nicht vollends geklärt, was im Einzelnen zu den biblischen Schriften gehört, was also

genau „Bibel“ meint. Klar ist bei Origenes, dass seine Theologie biblisch schriftgebunden ist, dass das Erste Testament notwendig dazugehört und dass wissenschaftliche Theologie nicht ohne diesen Bezug zur Heiligen Schrift getrieben werden kann. Dies ist sein wissenschaftliches Erbe für das Christentum, das sich bis heute in der Organisation von wissenschaftlicher Theologie bei den westlichen und in der Mehrzahl der östlichen Kirchen zeigt.

Für ihre Fragestellung nach möglichen Identitätsmarkern des Christlichen bei Origenes nimmt Dinger dessen Basileia-Begriff (Königsherrschaft) in den Blick, den sie anhand eines wissenschaftlichen Spätwerks rekonstruiert und bei dem sie zeigen kann, wie sich hierin origenistische Theologie verdichtet. Dabei legt sie den Matthäuskommentar des Origenes zugrunde, weil Basileia sowohl bei Matthäus als auch in den philosophischen Kontexten des Origenes eine gewichtige Rolle spielt. Im Rahmen des origenistischen Schriftverständnisses wird Basileia als Königsherrschaft Gottes zum Inbegriff für die Schrift und die geistigen Dinge, zum Inbegriff aber auch für Christus und zum Differenzkriterium gegenüber den Juden.

Origenes versteht die Schrift als inspiriert. Deshalb haben alle Texte auch einen verborgenen Sinn, den es durch den literarischen Sinn hindurch wissenschaftlich exegetisch herauszuarbeiten gilt. Dabei werden die biblischen Schriften intertextuell gelesen und mithilfe der Allegorese als exegetischer Methode wird deren Sinn zu klären versucht, wobei es für Origenes „keine Option“ ist, „innerbiblische Widersprüche als Spannungen im Bibeltext bestehen zu lassen. Er besteht darauf, die biblischen Texte so in Harmonie miteinander zu bringen, dass sie sich nicht widersprechen“ (219). Origenes ist durchaus bewusst, dass dies eine nie endende Aufgabe ist. Kriterium für die Sachangemessenheit der Exegese ist dabei die literarische Wahrnehmung eines Bibeltextes, der aber unter der unumstößlichen Vorannahme des Glaubens an Christus gelesen wird. Wer nicht an Christus glaubt, kann daher auch die biblischen Schriften nicht richtig verstehen. Dabei gilt Origenes die Basileia „als die Schrift und die geistigen Dinge“ (68) und „als Christus“ (84).

Teilhabe an dieser Basileia ist nur denen möglich, die an Christus glauben, was dadurch sichtbar wird, dass die Teilhabenden die Tugenden leben. Damit verbunden ist eine starke Kritik des Reichtums, der nicht als solcher, wohl aber als notwendig auf das äußere Leben bezogene Lebensform von den geistigen Dingen nicht anders als ablenken kann. Die Tugendlehre des Origenes wird das Christentum fundamental prägen. „Origenes schafft mit seiner Tugendlehre nicht nur die erste umfassende christliche Ethik, die spätere Theologen wie Augustinus schon dadurch prägt, dass er bisher platonisch geprägte Begrifflichkeiten mit biblischen Texten vernetzt und so neu semantisch füllt. Er buchstabiert eine christliche Lebensform aus, die den nichtchristlich-philosophischen Angeboten der Zeit in ihrer theoretischen Grundlegung gewachsen ist“ (169).

Anhand der Jünger kann Origenes durch die Geschichte vom Rangstreit unter den Jüngern plausibel machen, dass es unter ihnen Abstufungen gibt, die sich auch bei den Christen wiederfinden lassen oder auch als Abstufungen der Seele innerhalb einer Biographie. Glaube wird damit gewissermaßen entwicklungspsychologisch beschreibbar, fortschrittstauglich und erstrebenswert.

Die Verhältnisbestimmung des Origenes zu „den Juden“ wird in verhängnisvoller Weise wirkungsmächtig. Dinger zeigt, dass es hierbei nicht um konkrete Juden geht, was die Sache

noch gefährlicher werden lässt. Denn Origenes hat durchaus Kontakte zum zeitgenössischen Judentum. Er hat dabei eine gewisse Nähe zu Philo von Alexandrien, den er aber nicht als Juden wahrnimmt, vermutlich deshalb nicht, weil Philo von den Juden seiner Zeit kaum rezipiert wurde. Origenes wird mit seiner wissenschaftlichen Exegese zu einem gewichtigen Baustein des wachsenden Gebäudes des christlichen Antijudaismus. Israel wird enterbt, weil Israel nicht an Christus glaubt und daher die biblischen Schriften, auch nicht die hebräische Bibel, verstehen kann, weshalb die richtige Auslegung auf die Christen übergegangen ist. Zentraler Vers dafür ist Mt 21,43: „Darum sage ich euch: Das Reich Gottes wird von euch genommen und einem Volk gegeben werden, das seine Früchte bringt.“ Zwar wird Israel am Ende der Zeiten nicht ausgeschlossen sein, aber nur deshalb, weil Israel am Ende der Zeiten auch an Christus glauben wird. „Erst, wenn Israel ablegt, was Israel ausmacht, wird es zur Einheit gehören“ (222). Origenes macht in der damaligen religiösen Konkurrenzsituation klar, „dass die durch Christus vermittelte geistige Auslegung der Schrift der jüdischen überlegen ist“ (223). „Er ebnet den Weg einer intellektualisierenden antijüdischen Bibelauslegung, in der ‚die Juden‘ mit denen synonym werden, die Christus ablehnen, ihn verleugnen und töten. Bei Origenes stehen die kritischen Ausführungen über ‚die Juden‘ noch in einem Kontext, in dem um die rechte Schriftauslegung gerungen wird. Spätere Autoren werden darauf aufbauend aber diesen Kontext vernachlässigen. Für sie wird sich Jüdischsein an sich mit einer aktiven Abwendung von Einsicht und Erkenntnis, ja, von positiven Eigenschaften überhaupt verbinden. Insofern trifft für Origenes noch der Satz zu, dass das Vergehen ‚der Juden‘ nicht dies ist, dass sie jüdisch sind, sondern dass sie *nicht christlich* sind. Doch das geistige Fundament für den nächsten Schritt im christlichen Antijudaismus ist gelegt“ (224).

Dinger macht deutlich, welch entscheidende Scharnierstelle Origenes in der frühen Christentumsgeschichte darstellt, weil und insofern er das Christentum mit seiner antiken Lebenswelt so verflucht, dass es auf Dauer von dieser akzeptiert werden und ein Jahrhundert später sogar zur Staatsreligion aufsteigen kann. Gleichzeitig wird aber auch der hohe Preis dafür deutlich, insofern bei Origenes eine Hermeneutik begegnet, in der die allein christologisch und damit vermeintlich christliche Perspektive auf die gesamte Bibel diese zu einer widerspruchslösen Einheit zu verbinden versucht, bei der es mit ‚den Juden‘ ein abzugrenzendes Gegenüber gibt. Christus ist dabei „stets eine erhöhte, glorreiche Figur“, sodass die Basileia „keine Niedrigkeit Christi“ kennt und ausnahmslos „ein Bereich der Herrlichkeit“ (265) ist. Aus protestantischer Sicht ist dabei auch schwierig, dass für das Erlangen des Heils bei Origenes eine Mitwirkung des Menschen konstitutiv ist. Mit seiner Hermeneutik „stellt Origenes Weichen für einen christlichen Diskurs, in dem das autoritative Schriftverständnis zu einer Machtfrage wird, denn wer die rechte Auslegung der Schriften für sich beanspruchen kann, hat im christlichen Diskurs Autorität“ (278).

Inhaltlich ist die christologische Hermeneutik des Origenes ein geschlossenes Konzept, eine irrtumsfreie ‚Bubble‘. Doch kann ihre Reichtumskritik auch noch heute wegweisende Impulse geben. Ihr Antijudaismus hatte wirkungsgeschichtlich verheerende Folgen, auch wenn man Origenes zugutehalten kann, dass er sie weitgehend aus der Position eines Ohnmächtigen formuliert hat. Formal lässt sich seine Hermeneutik tief auf die Wissenschaftlichkeit seiner Zeit, ihre Methoden und Denkweisen ein und wird damit wegweisend und fundamental für

das Christentum. Mit Origenes wird man nicht fertig. Dafür ist er zu groß und mitunter auch zu widersprüchlich, wie Dinger an einigen Stellen aufzeigt (218f.). Die Widerspruchsfreiheit, die Origenes der Schrift unterstellt, ist in seinen Schriften gebrochen. So schließt Dinger mit einem Credo, was auch noch heute aus der Beschäftigung mit Origenes zu lernen ist, sofern bei ihm ein weites Schriftverständnis im Vordergrund der Wahrnehmung steht: „Was bedeutet es heute, wenn christliche Theologie, wie sie bei Origenes begegnet, ein besonders enges oder eben besonders weites Schriftverständnis hat? Christliche Theologie wird mit der Auslegung der biblischen Schriften begründet. Doch diese Auslegung ist nie abgeschlossen und nicht gleichbleibend gültig. Sie steht im Gespräch mit den anderen Wissenschaften und verschließt sich deren Erkenntnissen nicht. Sie ist eine Stimme unter vielen und schärft in der Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen ihre eigene Position. In diesem Sinne kann christliche Theologie heute selbstbewusst sagen, dass sie sich seit ihren Anfängen dem Dialog mit anderen nicht verschließt, sondern, im Gegenteil aus diesem erwächst“ (284).

*Harald Schroeter-Wittke*

**FRANK ENGEHAUSEN, MICHAEL ERBE, KAY PETER JANKRIFT, JÖRN LEONHARD, GABRIELE METZLER, WALTER MÜHLHAUSEN, DIETMAR SCHIERSNER, AXEL SCHILDT, HANS-ULRICH THARNER: Deutsche Geschichte: Von der Antike bis heute, Dudenverlag Berlin 2022, 512 Seiten, über 300 Abbildungen, Karten und Tabellen (mit Bildquellenverzeichnis am Ende des Buches)**

In ihrem **Vorwort** präzisiert die Redaktion den Buchtitel dahingehend, dass hier nicht eine „Meistererzählung“ der deutschen Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart vorgelegt werden soll. Es werden in über 300 Leseinheiten, den „Meilensteinen“, besonders wichtige Ereignisse und Sachbegriffe, Zeugnisse und Phänomene der deutschen Geschichte im internationalen Rahmen dargestellt. Dabei geht es nicht nur um herausragende Geschehnisse des politischen Lebens, sondern auch um maßgebliche Entwicklungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur. Wer über einen Einzelbeitrag hinaus liest, dem eröffnet sich ein Zugang zum Verständnis geschichtlicher Zusammenhänge. Das Buch ist chronologisch nach Epochen in acht Kapitel gegliedert. Jede Epoche startet mit einem Bild, das ein prägendes Bauwerk der Epoche zeigt, und einer Zeitleiste, die einen ersten Überblick über zentrale Ereignisse dieser Epoche bietet. Dem folgen nach einer Einführung, die die Grundzüge der jeweiligen Epoche zusammenfasst, die sogenannten Meilensteine. Wichtige Personen und Begriffe werden in Steckbriefkästen auf der Randspalte des Buches vorgestellt. Ein gezieltes Aufsuchen und schnelles Nachschlagen wird durch das ausführliche Inhaltsverzeichnis erleichtert sowie durch ein Register am Ende des Buches.

Das erste Kapitel (S. 14-25) setzt mit „Antike und Völkerwanderung“ (1. Jh.-919) ein, wozu noch das Fränkische Reich und das „Regnum Teutonicum“ gehören, bis zum Tod Ludwigs IV., dem letzten Herrscher des Ostfränkischen Reiches aus dem Geschlecht der Karolinger. Als Opener dient passend die von den Römern in Trier erbaute Porta Nigra. Hier lesen wir also die Geschichte über die Varus-Schlacht, den Ansturm der Hunnen, die Erneuerung der Kaiserwürde im Westen – die im Osten bestand ja noch bis 1453 – mit der Kaiserkrönung Karls des Großen, und den Vertrag von Verdun mit der Aufteilung des Frankenreiches in Ost und West.

In Steckbriefkästen kommen Sueton und Einhard zu Wort, ein Keltenfürst und der Limes werden hervorgehoben, ehe Arminius, Bonifatius und Karl der Große ihren entsprechenden Platz erhalten, daneben auch die Begriffe Varusschlacht, der römische Kaiser und die fränkische Umgangssprache „Theodisc/diutisc“, sowie der Vertrag von Verdun.

Ihm folgt Kapitel zwei (S. 26-77) mit dem „Mittelalter“ (919-1495), setzt also mit der Wahl des Sachsen Heinrich ein, mit dem die Linie der ottonischen Herrscher begann, da eben nach Ludwig der Franke Konrad I. und nicht Karl III., der westfränkische Herrscher gewählt wurde, und Konrad dann seinerseits auf Heinrich hinwies. Das Reich war eben keine Erb- sondern eine Wahlmonarchie. Auf die Ottonen folgten zunächst die Salier und im 12. Jahrhundert die Staufer, in deren Zeit auch die Kreuzzüge fallen. Jeder Wechsel der Herrscherhäuser brachte auch immer Verlagerungen der jeweiligen geografischen Herrschaftszentren. Im Einzelnen geht es in Kapitel zwei um so spannende Themen wie die Schlacht auf dem Lechfeld, den Gang Heinrichs nach Canossa im Investiturstreit, der mit dem Wormser

Konkordat endet, der ersten Wahl eines Habsburgers, Rudolf I., zum Kaiser, die Goldene Bulle zur Regelung der Kaiserwahl durch die Kurfürsten, das Ende des Abendländischen Schismas und das Konstanzer Konzil, Johannes Gutenbergs Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern und schließlich die Herrschaft Maximilians I., der den Grundstein für die Erweiterung des Habsburger Imperiums gelegt hat. Hierzu ist denn auch das Titelbild, eine Buchmalerei aus der Österreichischen Nationalbibliothek, die Belehnung der Kaiser-söhne mit Österreich und der Steiermark (das Vollbild dazu im Text).

Je ein kleiner Steckbrief gilt der Zwei-Schwerertheorie, dem Bürgereid, dem „Schwarzen Tod“ (2x), dem Titel des Römischen Königs (es folgt eine Auflistung für das MA), den Reichsinsignien (mit Bild der Reichskrone), den Kaiserpfalzen, der Goldenen Bulle (mit Abbildung), es folgt ein Kurzporträt zu Otto I. (mit Karte des Römischen Reiches in ottonischer Zeit), dem Begriff der *Renovatio Imperii*, es folgen Heinrich IV., Friedrich I. Barbarossa, Friedrich II. (mit Karte des Reiches in der Stauferzeit), weiter geht es mit dem Begriff *Interregnum*, dann Rudolf I. von Habsburg, dem Böhmen Karl IV., dem *Sachsenspiegel* (mit Bild) sowie den dazu gehörenden Begriffen *Lehenswesen* und *Vasall*, den *Kreuzzügen*, *Rittern* und *Turnieren*, *Friedensbewegungen*, den *Klöstern* (samt Abbildung des Klosterplans von St. Gallen, prägend für die europäische Klosterarchitektur), der *Stellung der Juden*, *Hildegard von Bingen*, den *Rittern des Deutschen Ordens*, die im Baltikum Fuß fassen konnten, ihnen folgen *bebilderte Erläuterungen zu den Bauern* und den *Städten* samt den *Handwerkern* und *Händlern*, den *Zusammenschlüssen im Schwäbischen Bund* sowie in der *Hanse* (mit Karte), der *mittelalterlichen Wissenschaftsmethode der Scholastik*, *Johannes Gutenberg* und *Albrecht Dürer*, sowie dem zum *nationalen Epos* stilisierten *Nibelungenlied*.

Kapitel drei (S.78-129) behandelt das „*Konfessionelle Zeitalter*“ (1495-1648), untergliedert in „*Zeitalter der Reformation*“ (1495-1555) und „*Zeitalter der Konfessionsbildung*“ (1555-1648). Hier wird mit dem *Wormser Reichstag* begonnen, der über eine *Reichsreform* debattierte, es folgen *Martin Luthers Auseinandersetzung mit der Ablasspraxis der Kirche*, aus der sich schließlich eine *grundsätzliche reformatorische Bewegung* entwickelt hat, die *Bauernkriege* und führt im ersten *Unterkapitel* zunächst zum *Augsburger Religionsfrieden*. Im zweiten *Unterkapitel* geht es dann um das *Konzil von Trient*, den *Prager Fenstersturz*, mit dem der *Dreißigjährige Krieg* begonnen hat, um dann mit dem *Westfälischen Frieden* diese Epoche zu beschließen. In vielen Bereichen bahnte sich *Neues an*, das die Menschen aber zumeist als *Rückkehr zum „guten Alten“* (Re-form des Reiches, Re-formation der Kirche, Re-naissance von Bildung und Kultur) verstanden. Entsprechend seiner Bedeutung steht am Eingang des Kapitels ein *Bild vom Dreißigjährigen Krieg* (das Vollbild im Text), der *Schlacht vom Weißen Berg bei Prag*. Steckbrieflich folgen *kurze Zitate zum „Landfrieden“* sowie zum „*Augsburger Religionsfrieden*“ und zur *Entstehung des frühmodernen Staates*.

Als prägnante Personen der Epoche werden *vorgestellt Maximilian I.* (mit Karte des *habsburgischen Machtbereichs*), *Erasmus von Rotterdam*, *Ulrich Zwingli*, *Martin Luther*, *Philipp Melancthon*, *Karl V.*, *Jakob Fugger* (mit Bild der *Fuggerei in Augsburg*, einer *Siedlung für arme Bürger der Stadt*), *Johannes Calvin*, dem „*Winterkönig*“ *Friedrich V. von der Pfalz*, *Maximilian I. von Bayern*, *Tilly* und *Wallenstein* und abschließend *Johann Sebastian Bach*. Ferner werden *herausgehoben die Einrichtung des nun nur noch in Regensburg*

tagenden „Immerwährenden Reichstages“, die im Zug der Reichsreform gebildeten Reichskreise in einer Karte präsentiert, der Friede von Basel in seiner Bedeutung für die Lösung der Schweiz aus dem Reich, der auf den Speyerer Reichstag zurückgehende Begriff der Protestanten, die Bedeutung der „Zwölf Artikel von Memmingen“ für den Bauernkrieg (samt Karte), die als Kurzfassung für die Beschlüsse von Augsburg 1555 von einem Juristen gewählte Formulierung „cuius regio, eius religio“, die katholische Reform durch das Konzil von Trient und die Jesuiten als für die Regeneration der katholischen Kirche wichtigen Ordensgemeinschaft, die päpstliche Kalenderreform, das lutherische Landeskirchentum und der Heidelberger Katechismus als Zusammenstellung der calvinistischen Dogmatik.

Im „Zeitalter des Ancien Régime“ (1648-1815) herrschte nur selten Frieden im Heiligen Römischen Reich. Bewaffnete Auseinandersetzung zwischen deutschen Staaten waren ebenso an der Tagesordnung wie Kriege mit auswärtigen Mächten: Mit den Osmanen, die 1683 vor Wien standen, mit den Schweden in den beiden Nordischen Kriegen und mit Frankreich, dessen Expansionsbestrebungen unter Ludwig XIV. den Westen des Reiches stark in Mitteleuropa zogen.

Kapitel vier (S. 130- 177) ist in zwei Unterpunkte untergliedert: Zeitalter des Ancien Régime (1648-1763) und Aufklärung und Sattelzeit (1763-1815). Als Themen stehen an zunächst der „Immerwährende Reichstag“ in Regensburg, der durch die Türkenkriege und durch Frankreich ausgelöste sogenannte „Zweite Dreißigjährige Krieg“, es ging um die Spanischen Niederlande und Elsass und Lothringen, der Neunjährige Krieg (bisweilen auch „Pfälzischer Erbfolgekrieg“ genannt), der Spanische Erbfolgekrieg und nach dem Aufstieg Preußens der Österreichische Erbfolgekrieg, die Schlesischen Kriege und der Siebenjährige Krieg. Auch die erste polnische Teilung ist hier thematisiert Die Französische Revolution hat die politische Landschaft in Europa nachhaltig verändert. Napoleon tritt als Kaiser an und überzieht den Kontinent mit Krieg. Damit hängt auch der Reichsdeputationshauptschluss von 1803 zusammen. Kaiser Franz legt 1806 die Kaiserkrone nieder. Damit endet das Heilige Römische Reich Deutscher Nation. Nach dem Sturz Napoleons trifft man sich 1815 in Wien, um eine neue Ordnung zu erstellen, das Gleichgewicht zwischen den europäischen Mächten herzustellen.

Trotz des so kriegerischen Verlaufs der Epoche steigen wir in das Ancien Régime mit dem Blick auf die wunderschöne Residenz von August dem Starken in Dresden. Für Prachtentfaltung steht auch Ludwig XIV., dem ein Personenporträt gewidmet ist, ebenso wie Prinz Eugen von Savoyen-Carignan, der sich nach seinem Einsatz als erfolgreicher Feldherr in den Türkenkriegen und im Spanischen Erbfolgekrieg das Belvedere am Stadtrand von Wien errichten ließ, der „Große Kurfürst“ Friedrich Wilhelm, Liselotte von der Pfalz, die deftige Schilderungen von dem Leben am Versailler Hof lieferte, August dem Starken, der zum Katholizismus konvertierte, um polnischer König werden zu können, dem „Soldatenkönig“ Friedrich Wilhelm I., Maria Theresia, die den Siebenjährigen Krieg verlor, sich aber im Krieg um ihre Erbfolge behaupten konnte, ihr Widerpart Friedrich II. der Große, der Universalgelehrte Gottfried Wilhelm Leibniz, der sein Geld als Bibliothekar in Hannover verdiente, Immanuel Kant mit seinem „kategorischen Imperativ“, Joseph II., der so gerne die bayerischen Wittelsbacher beerbt hätte, Napoleon I., der sich selbst zum Kaiser proklamierte, Georg Forster,

Revolutionär in der Zeit der Aufklärung, gilt als einer der ersten Vertreter einer wissenschaftlichen Reiseliteratur (nahm selbst an einer Weltumseglung unter James Cook teil), der letzte Kaiser des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation Franz II., Heinrich Friedrich Karl Freiherr vom und zum Stein, preußischer Minister und Berater des Zaren, Karl August Freiherr von Hardenberg, der ebenfalls maßgeblich zur Modernisierung Preußens beitrug, Rahel Varnhagen von Ense, die am Beginn der Berliner Salonkultur steht, wo sich der Schriftsteller Jean Paul, eigentlich Johann Paul Friedrich Richter, der Dichter der Romantik Ludwig Tieck, der Kulturphilosoph Friedrich Schlegel und die als Forscher und Wissenschaftsmanager bekannten Brüder Humboldt trafen, die Komponisten Wolfgang Amadeus Mozart und Ludwig van Beethoven sowie die Dichter Friedrich Schiller und Johann Wolfgang von Goethe. In Steckbriefform werden uns zunächst Zitate von Knigge, Ludwig XIV., dem Ältesten des klassischen Weimarer Viergestirns Christoph Martin Wieland und Kant geboten.

Informationen zu Begriffen bekommen wir zu „Manufaktur“, der nicht dem Zunftzwang unterliegenden Fertigung von Waren in durchorganisierten Arbeitsvorgängen, der guten Ordnung im Staat genannt „Polizey“, der „Pragmatische Sanktion“ über die Unteilbarkeit der habsburgischen Lande und der Erbfolgeregelung für diese, dem „Frieden von Hubertusburg, durch den wohl der Siebenjährige Krieg (samt Karte) beendet aber auch der preußisch-österreichische Dualismus gefestigt wurde, Zeitung, ein Phänomen über das man sich in gedruckter Form vielleicht nicht mehr lange freuen kann, den Reichsdeputationshauptschluss, dessen finanzieller Aspekt in Form der Kirchensteuer gerade wieder diskutiert wird, einem Bild vom Völkerschlachtdenkmal, wo das Wort in all seiner triumphalen Hässlichkeit in Stein umgesetzt erscheint, zur Erinnerung an den Sieg der preußischen, russischen und österreichischen Truppen über Napoleons Soldaten, 1913 natürlich in Leipzig errichtet, wo doch aber Sachsen 1813 zu den Verlierern gezählt hatte, und schließlich eine Karte zum Deutschen Bund, dem Nachfolger des untergegangenen Reiches.

Das „Bürgerliche Zeitalter“ umfasst als Kapitel fünf (S. 178-275) die Jahre von 1815 bis 1914. Es ist untergliedert in die Unterkapitel Restauration und Revolution (1815-1848), Revolution von oben (1849-1871) und Kaiserreich (1871-1914). Als signifikantes Bild wird das Hambacher Schloss gezeigt (im Text als Vollbild), zu dem feierlich gekleidete Menschen im Mai 1832 hinaufzogen. Das Kapitel beginnt mit der Bundesversammlung 1816 in Frankfurt. Mit den „Karlsbader Beschlüssen“ von 1819 versucht Fürst von Metternich die „revolutionären Umtriebe“ zu beenden, die im Vormärz das Verlangen nach größeren politischen Freiheiten und nach nationaler Einheit artikuliert hatten. Zwischen Nürnberg und Fürth verkehrt 1835 der erste Eisenbahnzug. Im Südwesten bricht 1848 die Märzrevolution aus, in Frankfurt tritt noch im Mai jenes Jahres in der Paulskirche die Nationalversammlung zusammen, die in den „Grundrechten“ erstmals die „Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz“ erklärt. Ein Jahr später verabschiedet die Nationalversammlung eine Verfassung, die eine konstitutionelle Monarchie vorsieht. Der preußische König Friedrich Wilhelm IV. lehnt die ihm angetragene Kaiserwürde ab. In der Folge kann sich die Restauration durchsetzen. Nach dem Sieg Preußens über Österreich 1866 wird der Deutsche Bund aufgelöst und Deutschland unter preußischer Führung neugestaltet. Österreich konstituiert sich 1867 als österreichisch-ungarische Doppelmonarchie. Nach dem Krieg gegen Frankreich 1871 wird ausge-



rechnet im Spiegelsaal von Versailles die Ausrufung des „Deutschen Kaisers“ zelebriert. Reichskanzler Otto von Bismarck konnte sich durchsetzen. 1890 wird er von Kaiser Wilhelm II. entlassen.

„Was ist des Deutschen Vaterland“ hatte Ernst Moritz Arndt 1813 vor der Völkerschlacht von Leipzig gefragt. „Von Kaiser und Reich sang und sagte das Volk; bei dem Namen des Deutschen Bundes hat niemals ein deutsches Herz höher geschlagen“, schrieb der Historiker Heinrich von Treitschke. Nach den Befreiungskriegen stellte sich die deutsche Frage völlig neu. Die staatliche Einheit kam dann einer Revolution von oben gleich. Hoffnungen auf politische Freiheiten waren 1848 gescheitert. Aber es ist zu viel passiert in den 100 Jahren zwischen 1815 und 1914, als dass es in einer Zeitleiste wiedergegeben werden könnte. Auch hier bieten die Steckbriefe wieder den besseren Begleiter. An Personen begegnen uns folgende wichtige Akteure: Klemens Wenzel Fürst von Metternich prägte auf verschiedenen Positionen die österreichische und die gesamtdeutsche Politik. Der Düsseldorfer Heinrich Heine war der bedeutendste Vertreter der Liberalen des „Jungen Deutschlands“. Der Württemberger Liberale Friedrich List war ein bedeutender Vertreter der Staatsverwaltungswissenschaft. Eine der populärsten Figuren der Märzrevolution war Friedrich Hecker; auch er floh wie List in die USA. So auch der badische Rechtsanwalt Gustav Struve. Heinrich von Gagern konnte als Präsident der Nationalversammlung viele ihrer Entscheidungen maßgeblich mitprägen. Friedrich Wilhelm IV. lehnte als preußischer König die ihm von der Nationalversammlung angetragene Kaiserkrone ab. Einer der führenden Köpfe der Versammlung war auch Robert Blum; als Leiter der demokratischen Linken setzte er sich für die Einführung der Republik mit legalen Mitteln ein; er wurde 1848 in Wien erschossen. Adolph Kolping hat als Schuhmacherlehrling die Erfahrungen gemacht, die ihn dann als Priester in Elberfeld und anschließend in Köln dazu brachten einen Gesellenverein zu gründen, der den wandernden Handwerkern Unterkunft, Geselligkeit, aber auch ärztliche Hilfe und Bildung vermitteln sollte. Karl Marx ging die neuen gesellschaftlichen Erfahrungen mit seinem philosophischen und wirtschaftswissenschaftlichen Hauptwerk „Das Kapital“ an. Sein wissenschaftlicher Nachlassverwalter wurde Friedrich Engels, der als Sohn eines Fabrikanten wusste, worüber er schrieb, so in seinem Buch „Die Lage der arbeitenden Klasse in England“, ein früher Klassiker der Soziologie. Ferdinand Lassalle war ebenfalls ein Weggefährte von Marx und Engels; er war Mitbegründer und erster Vorsitzender des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins. Einer der ersten beiden Vorsitzenden der Sozialdemokraten war August Bebel. Am Beginn der Frauenbewegung in Deutschland stand Luise Otto-Peters; neben einer Frauenzeitschrift gründete sie auch einen Frauenbildungsverein. Als einer der Pioniere der Industrialisierung Deutschlands baute Alfred Krupp aus einer kleinen, von seinem Vater ererbten Gussstahlfertigung den größten Industriekonzern im Deutschen Reich; er setzte früh auf Rüstungsgüter. Otto von Bismarck prägte als Kanzler des Deutschen Reiches die Politik des neuen Staates, innenpolitisch hochkonservativ, außenpolitisch auf eine kunstvolle Balance der Mächte ausgerichtet, ein mit allen Wassern gewaschener politischer Stratege. Wilhelm I. hatte ihn ins Amt geholt, um den Verfassungskonflikt in Preußen zu beenden. Wilhelm II. war der, der Bismarck entließ; nach seinem Rücktritt 1918 starb er im Exil. Albert Einstein veröffentlichte 1906 seine „spezielle Relativitätstheorie“; 1917 wurde er Direktor des Kaiser-Wilhelm-Instituts für

Physik; 1921 erhielt er den Nobelpreis für Physik; er ging 1932 in die USA – und blieb wohlweislich dort.

Zur Sache geht es in den Steckbriefen über das Erfurter Programm der SPD von 1891, über die Restauration, als Erneuerung der in der Revolutionsepoche ins Wanken geratenen monarchischen Herrschaft. Das „Lied der Deutschen“ wurde erst 1922 zur Nationalhymne; gedichtet hat es 1841 auf der damals britischen Insel Helgoland der Germanist und spätere Corveyer Bibliothekar August Heinrich Hoffmann von Fallersleben. Wie auch die Farben Schwarz-Rot-Gold galt es lange als oppositionelles Zeichen. Kritik an der Kleinstaaterei war schon 1817, vier Jahre nach der Völkerschlacht von Leipzig, auf dem Wartburgfest geäußert worden. Wie Hoffmann wurden auch die „Göttinger Sieben“ (Bild), unter ihnen die Brüder Grimm, wegen ihrer liberalen Gesinnung als Professoren aus dem Staatsdienst entlassen. Gegen diese Opposition waren auch die Karlsbader Beschlüsse gerichtet. Als Fest zum Jahrestag des Inkrafttretens der bayerischen Verfassung nach außen hin deklariert, war auch das Hambacher Fest unter den Farben Schwarz-Rot-Gold ein Treffen für Einheit und Freiheit. Auf die sozialen Verwerfungen der Industrialisierung weisen Abbildungen hin, bei denen es auch um Kinderarbeit ging und das Stichwort „Schlesischer Weberaufstand“, samt seiner Niederschlagung durch Soldaten. Die Begriffe „Pauperismus“, „Sozialer Protest“, „Gewerkschaften“ und „Migration“ können auch über das ausführliche Inhaltsverzeichnis aufgefunden werden. Wichtig für die Industrialisierung war der Eisenbahnbau. Im Dezember 1835 zog die Lokomotive „Adler“ mehrere Waggons von Nürnberg nach Fürth. Eine Karte verdeutlicht den Ausbau des Streckennetzes. Neben der Wirtschaft war es auch der Staat, der Interesse an der Eisenbahn hatte, auch aus militärischen Überlegungen (hätte hier noch erwähnt werden dürfen). Den schnellen Warenfluss hemmten aber auch die vielen Zollschranken. 1834 wurde der deutsche Zollverein gegründet (Karte). Eine Karte gibt auch einen Überblick zu den Schwerpunkten der Märzrevolution 1848. Ein Steckbrief erläutert den Begriff „Märzgefallene“. Dem folgen dann „Paulskirche“, das „Manifest der Kommunistischen Partei“, „Dreiklassenwahlrecht“. Das „Parteiensystem“ kann über das Inhaltsverzeichnis aufgesucht werden. Die „Emser Depesche“ stand am Beginn des Deutsch-Französischen Krieges; nachdem Bismarck in diesen Text eingegriffen hatte, erklärte Frankreich Deutschland den Krieg. Mit dem Begriff „Reichskanzler“ knüpfte die Reichsverfassung von 1871 an die mittelalterliche Tradition an, als der Erzbischof von Mainz der Erzkanzler war. Der Wirtschaftsboom der Gründerjahre nach dem gewonnenen Krieg und den Reparationszahlungen aus Frankreich endete 1873 mit der sogenannten „Gründerkrise“. Nach einer Phase des Wirtschaftsliberalismus griff nun der Staat wieder stärker regulierend ein. Als zentrale Notenbank war 1876 die „Reichsbank“ eingerichtet worden. Während diese ihren Sitz in Berlin hatte, kam das „Reichsgericht“ nach Leipzig, wo schon zu Zeiten des Norddeutschen Bundes das höchste Handelsgericht angesiedelt war. Nun kommen die „Sozialdemokratische Partei Deutschlands“, das „Zentrum“ und die „Nationalliberalen“ noch per Steckbrief vor, bevor wir mit dem „Dreikaiserabkommen“ (1873), dem „Zweibund“ (1879) und dem „Rückversicherungsvertrag“ (1887) deutlich kriegerische Töne angeschlagen werden. In einen ähnlichen Kontext gehört auch im Jahr 1900 die „Hunnenrede“ von Kaiser Wilhelm II., ein plakatives Zeugnis für die imperialistische Färbung der deutschen Außenpolitik. Dazu

gehört auch der „Aufstand der Herero“ 1904. Die Verbrechen an dieser Volksgruppe wurden 2015 erstmals von deutscher Seite als Völkermord bezeichnet. Das Jahr 1900 aber steht, nach einem Vierteljahrhundert Vorbereitung, auch für die Einführung des „Bürgerlichen Gesetzbuches“.

Ebenfalls breiten Raum nimmt das Kapitel sechs (S. 276- 369), „Zeitalter der Weltkriege 1914-1945“ ein. Es ist untergliedert in „Erster Weltkrieg (1914-1918)“, „Weimarer Republik (1918-1933)“ und „Nationalsozialismus (1933-1945)“. Wir steigen ein mit dem Bild der zerstörten Innenstadt von Köln 1945. Die Zeitleiste beginnt mit dem Attentat von Sarajevo 1914, nennt dann den Matrosenaufstand von Kiel 1918. Im darauffolgenden Jahr wird Friedrich Ebert von der Weimarer Nationalversammlung zum ersten demokratisch legitimierten Staatsoberhaupt gewählt. Ruhrbesetzung, Hyperinflation und Hitlerputsch erschüttern 1923 die Republik. Januar 1933 ernennt Reichspräsident von Hindenburg Adolf Hitler zum Reichskanzler. 1938 folgen der Anschluss Österreichs, das Münchener Abkommen und die Reichspogromnacht. Im folgenden Jahr beginnt mit dem Überfall auf Polen der Zweite Weltkrieg. 1942 beginnt der Holocaust. Mit der Kapitulation Deutschlands endet Mai 1945 der zweite Weltkrieg in Europa. Die Einführung spricht von „Europa, ein dunkler Kontinent der Gewalt“, handelt dann die „Umbrüche der nationalen und internationalen Ordnungen“ ab, geht auf die „Deutsche Außenpolitik im Zeitalter der Extreme“ ein, bevor es auch noch „Innenpolitische Entwicklungen“ anspricht. Begleitet wird die Einführung von Zitaten Kaiser Wilhelms zum Kriegsbeginn August 1914, Philipp Scheidemanns bei der Ausrufung der Republik im November 1918, einem Auszug aus der Rede des SPD-Vorsitzenden vom März 1933 zur Ablehnung des „Ermächtigungsgesetzes“, und aus der Kapitulationserklärung vom Mai 45. Für die Zeit des Ersten Weltkrieges werden die militärische Dimension des Krieges, die politische, die gesellschaftlich, die wirtschaftliche und die kulturelle Dimension je eigens behandelt, bevor es zu den Innovationen im Krieg geht. Weimarer Republik und Nationalsozialismus folgen wieder stärker dem chronologischen Ablauf.

Kommen wir zu den Steckbriefen: Da erfahren wir Genaueres zur „Julikrise“, also dem Attentat auf den österreichischen Thronfolger, es folgt der „Schlieffenplan“, die Antwort auf das Zweifrontenproblem Deutschlands, die „Oberste Heeresleitung“ wird erklärt, „Kriegskredite“, das hieß auch patriotische Kriegsanleihen, der „Vierzehn Punkteplan“ des amerikanischen Präsidenten Wilson für eine Nachkriegsordnung, „Räterepublik“ als Gegenmodell zur parlamentarischen Demokratie, der „Reichspräsident“ der als vom Volk Gewählter eine machtvolle Position hatte, der „Reichskanzler“ dagegen, der in doppelter Abhängigkeit vom Reichspräsidenten und vom Reichstag stand, die „Dolchstoßlegende“, der zufolge das im Feld unbesiegte Heer von den Führern der Arbeiterbewegung und jüdischen Kriegsgewinnlern hinterrücks erdolcht worden sei. Die „Erfüllungspolitik“, die in der Erfüllung der Reparationsverpflichtungen bestanden hätte, der „Vertrag von Rapallo, mit dem Deutschland und die Sowjetunion ihr Verhältnis normalisierten und gegenseitig auf die Erstattung von Kriegskosten und Kriegsschäden verzichteten, die „Locarnoverträge“, mit denen die Grenzen im Westen und ähnlich im Osten festgeschrieben wurden, der „Kapp-Lüttwitz-Putsch“, der sich gegen die im Versailler Vertrag verlangte Reduzierung der Reichswehr wendete, die „Ruhrbesetzung“, eine Reaktion der französischen Regierung auf stockende Reparationsleistungen,

das „Wunder der Rentenmark“, als 1923 zur Sanierung der Währung industrieller und landwirtschaftlicher Grundbesitz zur Deckung dieses vorübergehenden Zahlungsmittels belastet wurden, was zur Beruhigung der wirtschaftlichen Lage beitrug, sodass 1924 die goldgedeckte Reichsmark eingeführt werden konnte, das als Schule für Architekten, Handwerker und Künstler gegründete „Bauhaus“, der „Schwarze Freitag“, das heißt der Tag, an dem der Börsenkrach von New York in Europa mit einem Tag Verspätung bekannt wurde, und durch den viele, die über einen Kredit Aktien erworben hatten, in größte Not gerieten, was zum Beginn der für Deutschland politisch verhängnisvollen Weltwirtschaftskrise führte, „Präsidialkabinette“, deren Regierungen nur noch vom Vertrauen des Reichspräsidenten abhängig waren und nicht mehr von der parlamentarischen Mehrheit im Reichstag. Mit „Sturmabteilung“ und „Schutzstaffel“ kommen wir zu Einrichtungen der Nationalsozialisten, dem „Reichstagsbrand“, in dessen Folge die Weimarer Verfassung aufgelöst wurde, dem „Dritten Reich“, einem Begriff der eher umgangssprachlich für die Zeit zwischen 1933 und 1945 gebraucht wurde und wird, als Eigenbezeichnung für den NS-Staat aber ab 1939 verboten war, dem „Röhm-Putsch“, einem angeblichen Putsch des innerparteilichen Kontrahenten Hitlers, dem SA-Führer Ernst Röhm, den beiden Jugendbewegungen „Hitler-Jugend“ und „Bund Deutscher Mädel“, dem polizeilichen Element des NS-Terror systems, der „Gestapo“, der „Deutschen Arbeitsfront“, die als linientreuer Ersatz der zerschlagenen Gewerkschaften dienen sollte, dem „Reichsarbeitsdienst“, einem militärisch organisierten Pflichtdienst für Männer und Frauen, der „Achse Berlin-Rom“, mit der sich das nationalsozialistische Deutschland und das faschistische Italien Unterstützung auch im Fall eines Angriffskrieges zusagten, dem „Hitler-Stalin-Pakt“ der Hitler freie Hand für einen Krieg nach Westen, und Stalin Zeit für den Aufbau der vom Bürgerkrieg noch geschwächten Armee gab; in einem Zusatzprotokoll wurde die Aufteilung Polens und des Baltikum vereinbart, die „Wannseekonferenz“, auf der die Durchführung des bereits begonnenen Massenmordes an den Juden in Europa durchorganisiert wurde, als Symbol dafür steht der Name „Auschwitz“, das größte der Konzentrations- und Vernichtungslager.

Als Personen werden vorgestellt Theodor von Bethmann Hollweg, der ab 1909 als Reichskanzler einen Ausgleich zwischen Konservativen und Sozialdemokratie suchte, Karl Liebknecht, rief im November 1918 vom Berliner Stadtschloss die freie sozialistische Republik aus, er hatte während des Krieges mit Rosa Luxemburg den Spartakusbund gegründet, die mit ihm auf eine Mobilisierung der Massen gegen den Krieg setzte; beide gehörten zu den Gründern der KPD, auch Philipp Scheidemann trat am 9. November an das Fenster, er rief die Republik aus, Friedrich Ebert war deren erster Präsident, Matthias Erzberger hat 1918 das Waffenstillstandsabkommen unterzeichnet, den Versailler Vertrag unterschrieben hat Hermann Müller, Walther Rathenau, ein Industrieller, wirkte als Außenminister für die Herabsetzung der Reparationen und schuf den Rapallo-Vertrag, auch Gustav Stresemann war Außenpolitiker und erfolgreich mit seiner Politik des Ausgleichs mit den Siegermächten, wofür er 1926 den Friedensnobelpreis erhielt, Otto Braun war als preußischer Ministerpräsident bis zum Staatsstreich eine Stütze der Demokratie, auch der stets kritische und scharfsinnige Schriftsteller Kurt Tucholsky war ein überzeugter Anhänger der Republik. Diese Linie verlassen wir mit Paul von Hindenburg, den der Mythos als „Sieger von Tannenberg“ (1914)

zum Amt des Reichspräsidenten getragen hat; er propagierte auch die Dolchstoßlegende, auch Heinrich Brüning, Reichskanzler ab 1930, stand als Monarchist der Parteidemokratie reserviert gegenüber, Franz von Papen hat als Kanzler des Kabinetts der Barone Hitler den Weg zur Reichskanzlerschaft geebnet, Kurt von Schleicher hatte als Reichswehrminister eine Schlüsselstellung bei der Ernennung und Entlassung der Präsidialkabinette, Adolf Hitler, 1921 zum Führer der NSDAP aufgestiegen, wurde im Januar 1933 zum Reichskanzler, einer seiner engsten Vertrauten war der Reichspropagandaminister Joseph Goebbels, Hermann Göring, Reichsminister für Luftfahrt und Generalfeldmarschall verlor nach der verlorenen Luftschlacht um England an Einfluss, Heinrich Himmler war als Reichsinnenminister zuständig für den Vernichtungsapparat des NS-Regimes. Dagegen trat der Münsteraner Bischof Clemens August Graf von Galen in seinen Predigten auf, vor allem gegen die Euthanasiepolitik, Widerstand auf kirchlicher Ebene, vor allem der protestantischen, leistete auch Dietrich Bonhoeffer, der dafür in das KZ Flossenbürg kam, wo er gehängt wurde, Claus Schenk Graf zu Stauffenberg führte ein Attentat auf Hitler durch, wofür er erschossen wurde, Widerstand unter Studenten wollten in der Gruppe der „Weißen Rose“ die Geschwister Hans und Sophie Scholl wecken, sie wurden in Stadelheim hingerichtet, im KZ Bergen-Belsen starb Anne Frank, die aber im Gedächtnis vieler Menschen bis heute durch ihr Tagebuch weiterlebt.

Umfangreiches Material steht uns auch mit Kapitel sieben (S. 370-463) „BRD und DDR 1945-1990 zur Verfügung. Als charakteristisches Bild sehen wir das Brandenburger Tor hinter der Mauer. Auf dem Zeitstrahl erfahren wir, dass nach der totalen Niederlage des deutschen Reiches zunächst die vier Besatzungsmächte die oberste Regierungsgewalt ausübten. Aus den vier Besatzungszonen entstanden 1949 die zwei deutschen Staaten. Symbolhaft für den westdeutschen Wiederaufstieg stand neben dem Wirtschaftswunder auch der Gewinn der Fußballweltmeisterschaft 1954. Mit den Römischen Verträgen begann 1957 die europäische Einigung. 1961 zementierte der Mauerbau die deutsche Teilung. Das Jahr 1968 wird in der Bundesrepublik mit der Studentenbewegung verbunden. Der Funke vom „Prager Frühling“ springt nicht auf die DDR über. 1969 beginnen sich mit der Regierungsübernahme durch Willy Brandt die deutschen Beziehungen nach Osten neu auszurichten. In der DDR tritt 1971 Erich Honecker an. Die Öffnung der Berliner Mauer im November 1989 brachte das Ende des Kalten Krieges und der DDR, die am 3. Oktober 1990 der Bundesrepublik beitrug.

Die Einführung beschreibt kurz die Unausweichlichkeit der deutschen Teilung durch Marshallplan und Einführung der D-Mark 1948. Hinzu kam für West-Berliner die Erfahrung der Luftbrücke, als die Sowjetunion versuchte, die Zufahrtswege nach Westberlin zu blockieren. Dies machte die Westbindung populär. Beide deutschen Staaten mussten sich schnell in die entstehenden Bündnissysteme des Ostens wie des Westens integrieren. Trotz der auf eine rasche Wiedervereinigung gerichteten offiziellen Politik war dies dem Kalten Krieg geschuldet. Die Westbindung wurde zur Staatsräson der jungen Bundesrepublik. Gemeinsam mit Frankreich wurde sie zum Motor der europäischen Einigung. Galt in der DDR die sozialistische Ordnung nach sowjetischem Vorbild, so war es im Westen die soziale Marktwirtschaft. Beide werteten jeden Erfolg als Beleg für die Überlegenheit des eigenen Systems. Der Ausbau des westdeutschen Sozialstaates galt als Beleg dafür, dass es im Kapita-

lismus doch nicht zu einer Verelendung der Arbeiter kam, sondern dass diese immer größeren Anteil am wachsenden Wohlstand bekamen und in den frühen 70ern sogar ein historisch einzigartiges Maß an sozialer Sicherheit gewannen. Als sich auch in der DDR die Sehnsucht der Bürger auf Partizipation und Konsum richtete, kostete dies den Staat am Ende die Loyalität seiner Bürger. Die DDR sah sich immer als antifaschistischen Staat und konnte immer wieder auch auf ehemalige Nationalsozialisten in der Bundesrepublik hinweisen, die ihre Karriere im NS-Staat begonnen hatten und diese nach dem Krieg fortsetzen konnten. Nicht alle hatten einen aktiven Lernprozess durchlaufen. Die Auseinandersetzung mit dieser Vergangenheit begann erst in den 60er Jahren. Nach den Erfahrungen von Weimar strebte man eine „wehrhafte Demokratie“ an, mit allerlei Sicherungen gegen ein „zu viel“. So wurden plebiszitäre Elemente stark reduziert. Das Wahlrecht begünstigte lange die Bildung stabiler Regierungen. Man lernte im Lauf der Jahre auch mühsam, soziale Konflikte als legitim anzuerkennen und nicht mehr auszublenden. Pluralismus und Individualismus müssen sich stets behaupten. Amerikanische Kultur, so wenn es um Rock'n'Roll ging, galt lange in Ost und West als oberflächlich und zu kommerzialisiert, dekadent. Beide Gesellschaften blieben letztlich sehr deutsch geprägt. Unversehens stand dann die deutsche Einheit auf der Agenda. Es waren letztlich die ostdeutschen Bürger, die diese ermöglichten und auf sie drängten. Sie haben sich 1989 auf den Weg gemacht, auf den wir uns unsererseits nun auch im Westen begeben müssen.

Das Kapitel ist unterteilt in vier Abschnitte. Von der „Besatzung und Neubeginn (1945-1949)“ geht es in die „Gründerjahre in Ost und West (1949-1963)“, voran zu „Aufbruch und Annäherung (1963-1974)“ um mit „Stagnation im Wandel (1974-1990)“ zu enden. Dabei wird jeweils der Blick auf Ost- wie West-Deutschland gerichtet.

Die charakteristischen Steckbriefe stellen vor die „Stunde null“, den „Alliierten Kontrollrat“, die „Bizone“, die „Trizone“ und die „Sowjetische Besatzungszone“, es folgen die „Trumandoktrin“, der Begriff „Kalter Krieg“, der „Bundespräsident“ wird vorgestellt, ebenso „Bundeskanzler“, „Bundestag“ und „Bundesrat“, parallel dazu die „Volkskammer“ und der Staatsrat“, der „Elysée-Vertrag“, die „Römischen Verträge“, der „Warschauer Pakt“ und die „Nationale Volksarmee“, „Nato“ und „Bundeswehr“, Stalins Angebot über die Wiedervereinigung in den „Stalin-Noten“, erste Unruhen werden sichtbar mit den Begriffen „Spiegelaffäre“, „Notstandsverfassung“ und „Vietnamkrieg“, politische Konsequenzen hatte auch die „Guillaume-Affäre“, zuvor aber wurde noch mit dem „Grundlagenvertrag“ die Normalisierung des Verhältnisses der beiden deutschen Staaten eingeläutet, die stärksten Verwerfungen in der bundesdeutschen Gesellschaft signalisiert das Stichwort „Rote Armee Fraktion“, ganz anders, aber auch mit viel Krawall verbunden die „Friedensbewegung“, Streit gab es auch um die Atomkraft, für die unter anderen der Begriff „Tschernobyl“ steht, Wandel bahnt sich an mit „Glasnost“, „Perestroika“ und „Montagsdemonstrationen“ und als Konsequenz dann der „Zwei-plus-Vier-Vertrag“. Als Personen werden hervorgehoben Kurt Schumacher, Theodor Heuss und sein ostdeutsches Pendant Wilhelm Pieck, Konrad Adenauer, Ludwig Erhard, Walter Ulbricht, Kurt Georg Kiesinger, das führende Mitglied der Außerparlamentarischen Opposition Rudi Dutschke, Gustav Heinemann, Willy Brandt, Walter Scheel, Helmut Schmidt, die Terroristin Ulrike Meinhof, Franz Josef Strauss, Erich Honecker, Helmut Kohl,

Hans-Dietrich Genscher, Lothar de Maizière und Richard von Weizsäcker.

Als letztes blickt Kapitel acht auf ‚Deutschland nach der ‚Wiedervereinigung‘ seit 1990‘ (S. 464–477). Das Reichstagsgebäude mit seiner gläsernen Kuppel soll charakteristisch für die ‚Berliner Republik‘ stehen. Der Zeitstrahl gibt die Entscheidung für Berlin als Regierungssitz am 20. Juni 1991 als erstes denkwürdiges Datum an, es folgt 1993 der Vertrag von Maastricht über die gemeinsame Finanz- und Wirtschaftspolitik der EU, 1998 der Wechsel in der Regierung von Schwarz-Gelb zu Rot-Grün, 1999 die Beteiligung der Bundesrepublik am Nato-Einsatz gegen Serbien (wogegen sich die Bundesregierung am Krieg im Irak 2002 nicht beteiligt hat), 2001 der Anschlag auf das World Trade Center, 2002 die Einführung des Euro als Zahlungsmittel, 2005 die Einführung von ‚Hartz IV‘ zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, 2005 tritt Angela Merkel als erste Kanzlerin überhaupt an, 2007 der Ausbruch einer weltweiten Finanzkrise, nach der Nuklearkatastrophe in Fukushima nach einem Tsunami 2011 wird der Ausstieg aus der Atomkraft beschlossen, 2019/20 Covid-19-Virus löst eine Pandemie aus, 2021 Amtsantritt der Ampelkoalition. Das Kapitel wird untergliedert in ‚Wiedervereinigung‘ und ‚Aufbau Ost‘, ‚Ära Schröder‘, ‚Ära Merkel‘, Einwanderung und Migration, ‚Gesellschaft der ‚Berliner Republik‘, Finanzkrise, Deutschland in der Europäischen Union und Deutschlands Rolle in der Welt.

Als Personen werden steckbrieflich genannt Gerhard Schröder, Joschka Fischer, Angela Merkel, Joachim Gauck, Annalena Baerbock und Olaf Scholz. Die beiden Stichworte lauten ‚Agenda 2010‘ und Vertrag von Maastricht.

Wie bei einem Duden erwartbar bietet das Buch Informationen, die dem aktuellen wissenschaftlichen Stand entsprechen. Die Auswahl der Bilder, Karten, Personen und Begriffe insgesamt ist stimmig. Nachdem schon im Konfessionellen Zeitalter auf gravierende Umweltschäden durch die Abholzung von Gebirgswäldern für die Hochöfen hingewiesen wurde, taucht dieses Thema zwar 1973 im Zusammenhang mit der teilweise aus der APO erwachsenen Ökologiebewegung wieder auf, die auf die ökologischen Kosten des ungebremsten wirtschaftlichen Wachstums hinwies und den Begriff ‚Lebensqualität‘ einführte – Ausdruck eines Wertewandels, der bis heute anhält, aber auch der gebrochenen Zuversicht, dass es ‚immer weiter aufwärts‘ gehe. Im Weiteren heißt es dann auch, dass ab dem Sommer 2018 das Thema Umwelt- und Klimaschutz, ausgehend von der ‚Fridays for Future‘-Bewegung weltweit an Aufmerksamkeit gewonnen hat. Einen Steckbrief (oder auch zwei) hat dieses wichtige Begriffspaar ‚Umwelt- und Klimaschutz‘ aber nicht bekommen. Auch einen Hinweis auf weiterführende Literatur zum eigenen Weiterarbeiten dürfte mancher vermissen. Im Zeitalter der schnellen Kommunikation im Internet, mit Seiten, die uns gezielt beeinflussen wollen, wird es immer deutlicher, wie wichtig es ist, sich selbst eine fundierte Meinung zu bilden. Es gibt gute Gesamtdarstellungen zur Deutschen Geschichte mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (z. B. von Craig, Nipperdey oder Winkler). Als Fazit aber bleibt: Das Lesen einzelner Beiträge wie auch größerer Einheiten dieses Werkes bringt in jedem Fall Gewinn.

*Michael Wittig*

**A.C. GRAYLING: Die Grenzen des Wissens. Was wissen wir von dem, was wir nicht wissen?, Stuttgart 2023 (Hirzel Verlag), 445 Seiten, mit Inhaltsverzeichnis und Bibliografie, Anmerkungen und Register im Anhang**

Schon der Untertitel mag einiges Unbehagen auslösen, Unsicherheit aufsteigen lassen. Und wer in den Naturwissenschaften nicht sattelfest ist, dem kann beim Lesen des Kapitels schon manchmal schwindelig werden. Das ist ein harter Einstieg in das dicke Buch eines Philosophen. Ich habe dann erst einmal bei dem Kapitel über die Geschichte weitergelesen. Grayling geht von der Erkenntnis aus, dass Forschung das paradoxe Ergebnis hat, dass mit zunehmendem Wissen unser Unwissen immer größer wird. Er führt dies auf drei Wissenschaftsfeldern vor: der Naturwissenschaft (Teilchenphysik und Kosmologie), der Geschichtswissenschaft (Geschichte, Archäologie und Paläoanthropologie) und den Neurowissenschaften (Geist und Gehirn). Dabei werden stets zunächst überblicksartig die einstigen Grenzen des Wissens vorgestellt und der Prozess, der zu den aktuellen Wissensständen geführt hat, dann werden die wichtigsten Entdeckungen, die in jüngster Zeit auf diesen Forschungsgebieten gemacht wurden, vorgestellt und einige der damit verbundenen Fragen, Probleme und Versprechen.

Einleitend (S. 11-31) skizziert Grayling kurz den Weg der Menschheit in Bezug auf ihr Wissen. Das Wissen unserer Vorfahren war zuerst das Wissen über das Wie, praktisches Wissen. Bald schon aber wollte man Erklärungen, warum das Wie funktioniert, theoretisches Wissen. Erklärungen über das gewusste Was bestanden häufig in dem, was wir heute als „religiöse“ Vorstellungen bezeichnen. Thales von Milet (624-544) war wohl der erste Mensch, der nach der Natur und dem Ursprung der Wirklichkeit gefragt hat, ohne auf einen Mythos zurückzugreifen. Ein zentrales Gebiet der Philosophie ist die Erkenntnistheorie. Wir müssen akzeptieren, dass wir nicht Wissen im strengen Sinne erlangen können, sondern nur in hohem Maße belastbare, gut fundierte Überzeugungen. Naturwissenschaft basiert auf dieser Auffassung. Sie erkennt ihre Wissensbehauptungen als anfechtbar an, das heißt als der Revision im Lichte neuer Erkenntnisse bedürftig. Das Bewusstsein intellektueller Verantwortung aber kennzeichnet alle ernsthaften Forschungen, in der Geschichtswissenschaft und den Sozialwissenschaften ebenso wie in den Naturwissenschaften, auch wenn sich die Techniken und Methoden unterscheiden. Dabei stehen wir vor einigen Problemen. Da ist zunächst das Nadellochproblem: Ausgangspunkt unserer Forschungen sind die begrenzten Daten, die uns an Ort und Stelle, in Raum und Zeit zur Verfügung stehen und uns aus unserer endlichen Perspektive wie durch ein Nadelloch einen Blick auf das Universum und in die Vergangenheit erlauben. Führen unsere Methoden uns durch das Nadelloch? Welche Metaphern und Analogien benutzen wir zur Bezeichnung unserer Forschungsergebnisse (Metaphern-Problem)? Und wie verhalten sich die Theorien zu den Realitäten, auf die sie sich beziehen (Kartierungsproblem)? Wie ist die Anwendung von Kriterien wie „Einfachheit“, „Optimalität“, „Schönheit“ und „Eleganz“ bei der Formulierung von Forschungsprogrammen und bei der Anerkennung von Ergebnissen zu rechtfertigen? Helfen solche Kriterien überhaupt (Kriterien-Problem)? Angesichts der Tatsache, dass empirische Forschung uns nur Wahrscheinlichkeiten liefern kann, was sind da die



Maßstäbe dafür, dass Ergebnisse als der Gewissheit ausreichend nahe kommend betrachtet werden können (Wahrheitsproblem)? Und damit sind wir beim Ptolemäus-Problem: Das geozentrische Modell des Ptolemäus ermöglichte das erfolgreiche Navigieren auf den Ozeanen. Damit ist bewiesen, dass eine Theorie hilfreich und dennoch falsch sein kann. Das Hammerproblem („Wenn dein Werkzeug ein Hammer ist, sieht alles aus wie ein Nagel“) zeigt auf, dass wir nur das sehen, was unsere Methoden und Apparaturen uns zeigen können. Auch das Laternenlichtproblem geht in diese Richtung: Wir erforschen nur das, was der Erforschung zugänglich ist. Wenn man Tiere in freier Wildbahn studiert, studiert man dann ein Verhalten, das durch unsere Beobachtung beeinflusst wird (Einmischungsproblem)? Interpretieren wir beispielsweise in der Geschichtswissenschaft Gegebenheiten basierend auf Annahmen, die mit der Erfahrung und dem Epoche-bedingten Blickwinkel des Interpreten zusammenhängen (Problem des Hineinlesens)? Bei dem Parmenides-Problem darf man beinahe schmunzeln: Den Versuch, alles auf eine einzige letzte Ursache oder Erklärung zurückzuführen, mag man als verirrtten Gedanken eines Vorsokratikers abtun, es ist aber ein Charakteristikum harter Naturwissenschaft. Ist es nicht ein natürlicher menschlicher Impuls, eine Geschichte zu Ende zu erzählen, zu einem Abschluss zu kommen, etwas vollständig zu erklären. Auch dieses Problem des Abschließens kann ein Problem sein. Wir bekennen uns zu den unbegrenzten Möglichkeiten des Wissens (vermeintliches Wissen aus den Epen Homers und den Geschichten der Bibel haben zum Beispiel Heinrich Schliemann dazu gebracht, nach Troja zu suchen, und Napoleon dazu, zweihundert Gelehrte mit nach Ägypten zu nehmen, woraus bis 1828 eine 23-bändige Enzyklopädie entstanden ist), zur beharrlichen Suche nach einem besseren Verständnis des Universums (erst 1924 wurde durch die Arbeiten von Edwin Hubble klar, dass die Milchstraße, in der sich unser Sonnensystem befindet, nicht das gesamte Universum ist, sondern nur eine von unzähligen Galaxien, und 1929 dann, dass sich dieses Universum ausdehnt), und unserer selbst (Stammzellenforschung und Gentherapie, Anwendung der KI, Nachdenken über die sozialen, psychologischen und wirtschaftlichen Folgen eines längeren Lebens, als es das heutige ist). Alles Wissen ist nützlich und vieles davon sogar lebenswichtig. Das Wissen darum, was wir wissen und woher wir es wissen, ist ein wichtiges Korrektiv der virtuellen Realitäten und Halbwahrheiten.

Teil I: Naturwissenschaft (S. 33-172). Von Theodor W. Adorno ist das Bonmot überliefert, dass der Mensch im Laufe der Zeit intelligenter geworden sei, wie die Perfektionierung des Speers beweise, aber nicht klüger, wie dessen Weiterentwicklung zur Lenkrakete zeige. Heute weiß man, dass der Werkzeuggebrauch kein Alleinstellungsmerkmal für den Menschen ist. Zu den Besonderheiten des Menschen aber zählt, dass er ein systematisch technologisches Wesen ist. Werkzeuge dienen dazu, den Energieaufwand für Arbeiten zu verringern. Interessant ist auch, was sie über ihre Hersteller erzählen können, über das Sich-erinnern, Nachdenken, Experimentieren, Verbessern. Die Ernährung folgt dem steigenden, sich ändernden Energiebedarf. Input und Output fördern sich gegenseitig. Bevölkerungswachstum bedeutete Arbeitsteilung, Hierarchisierung, Verlust an Gleichheit und Freiheit. Ressourcenknappheit hat einige Menschen zum Anbau von Getreide und Gemüse und zur Domestizierung von Tieren geführt. Die Entscheidung zur Sesshaftigkeit erscheint in

gewisser Hinsicht als Rückschritt. Skelettreste von Bauern zeigen, dass sie weniger gesund waren als die nomadisierenden Sammler und Jäger. Erst in den sogenannten ersten Zivilisationen brachte sie den Menschen auch Vorteile, wie neue Freiheiten. Kultivierung statt opportunistischer Ernte erforderte, einen Teil des Getreides zu reservieren, konkurrierende Pflanzen auszujäten, größere Gefäße für die Lagerung und den Transport herzustellen. Brennstoffreserven für die Verarbeitung mussten angelegt, das Feuer beherrscht werden. Wasseraufbewahrung, Konservierung, aber auch der Schutz vor Wasser und Feuer, Bewässerungskanäle, Drainagesysteme und Hochwassersperrern forderten den Menschen heraus. Geschlechtsspezifische Rollenmuster entwickelten sich. Für Kommunikation und Kontrolle wurden Schrift und Sprache entwickelt. Die Kulturen entwickelten sich unterschiedlich, weil es auch auf die vor Ort vorfindbaren Rohstoffe ankam.

Konkurrenz ließ manchen neue Wege gehen, wie die Römer, die wegen Karthago zu Schiffsbauern werden mussten. Anfang des 9. Jahrhunderts hat der Kalif von Bagdad Karl dem Großen eine Wasser-getriebene Uhr geschenkt, Zeichen einer überlegenen Kultur, die auch die Zeit beherrschte. Im 16. Jahrhundert war die mit einer Feder angetriebene Uhr bei uns eine Metapher für die Maschinerie des Universums, in vielen Kirchen zu sehen, weil die Kirche auch über unsere Zeit bestimmt. Aber auch damals schon haben Misstrauen gegen fremdes Denken dem Aufnehmen von neuen Ideen, dem Lernen von Neuem im Weg gestanden. Kulturen und Gesellschaften sind hochgestiegen und wieder zurückgefallen. Die Kanonen waren ein Schlüssel zur Eroberung Konstantinopels durch die osmanischen Türken. Als ihre Elitesoldaten, die Janitscharen, aber Gewehre als unehrenhaft ablehnten, ging das Reich seinem Ende entgegen.

Nicht nur beim Werkzeug dachte man über Form und Funktion nach, sondern auch beim menschlichen Körper. Man kam über Aristoteles und Galen hinaus, als man sich systematisch selbst ein Bild davon machte, Mensch und Tier sezierte. Aber auch hier setzten Tradition und Religion oft Grenzen oder hohe Hürden. Im 6. Jahrhundert hat Kaiser Justinian die Schule von Athen schließen lassen, weil ihr Denken im Widerspruch zur christlichen Lehre stehe.

Für die Forschung wurde Kooperation immer notwendiger und wichtiger. Nicht nur unter verschiedenen Wissenschaften, sondern auch unter Institutionen und Staaten, wie die Großforschungsanlage CERN der Europäischen Organisation für Kernforschung in der Schweiz zeigt, durch die einige grundlegende Forschungen erst möglich wurden. Aber da kommen wir denn auch zu dem Punkt, an dem es so aussieht, als würden die beiden wirkmächtigsten Theorien der Physik nicht zusammenpassen, Albert Einsteins Relativitätstheorie, die das Wesen der Schwerkraft, des Raumes und der Zeit beschreibt, und die Quantentheorie, der Welle-Teilchen-Dualismus, die Nichtdeterminiertheit von physikalischen Vorgängen und deren unvermeidlicher Beeinflussung durch die Beobachtung, die auf den Arbeiten von Max Planck zurückgeht. Trotz aller Bemühungen hin zu einer vereinheitlichten Theorie, konnten sie bisher nicht zu einer Theorie der Quantengravitation, zusammengefasst werden. Und damit sind wir bei dem beschriebenen Ptolemäus-Problem, dass die Effizienz einer Theorie für eine Reihe von Zwecken keine Garantie für deren Wahrheit ist. Theorien, die einem großen Teil unserer Alltagstechnik zugrunde liegen, wie den LED-

Displays unserer Handys oder der Stromversorgung unserer Wohnungen und Häuser. Hypothesen sind und bleiben ein legitimer Teil der Naturwissenschaft.

Man kann die Mathematik für ein Instrument halten, das die Reichweite der Forschung in Bereiche ausdehnt, die der physikalischen Beobachtung nicht zugänglich sind. Das führt dann dahin, dass eine experimentelle Verifizierung ihrer Ergebnisse wegen der ihr innewohnenden „Schönheit“ nicht erforderlich ist. Denn das Ergebnis ist ein Produkt des menschlichen Geistes, der sich bemüht, zu verstehen, was ihm begegnet. Mit der Mathematik würden wir am Nadelloch ein zusätzliches Auge nützen. Kant war der Meinung, dass die Barriere der Erscheinungen und Phänomene undurchdringlich sei und wir deshalb niemals etwas über die Welt jenseits unserer Erfahrung wissen können. Diese jenseitige Welt der Dinge bezeichnet er als die noumenale Welt. Die phänomenale und die noumenale Wirklichkeit aber sind für ihn wie die zwei Seiten einer Medaille, die wir jedoch nicht umdrehen können. Wenn aber eine Theorie eine Erweiterung oder eine Ableitung dessen ist, was empirisch belegt werden kann, dann hat sie genauso viel Legitimität wie die Ergebnisse aus einem Labor. Grayling zieht das harte Fazit: Unsere so spektakulär erfolgreiche Naturwissenschaft befasst sich nur mit 5 Prozent des Universums.

Teil II. Geschichte (S. 173-296). Und wie sieht es bei der Geschichtswissenschaft aus? Die Hellenisierung Ägyptens nach der Eroberung durch Alexander den Großen (332-331 v. Chr.) und die Eingliederung des Landes in das Römische Reich (30. v. Chr.) beschleunigten das Schwinden des historischen Interesses und der Erinnerung, so dass die griechischen und römischen Autoren der Zeit danach kaum mehr wussten als Herodot (5. Jhdt. v. Chr.). Der parallele Rückgang des Einflusses von Persien und den Staaten Mesopotamiens hatte ähnliche Folgen. Die griechischen Historiker erinnern sich an Kyros, Dareios und Xerxes, weil ihr Volk gegen das Perserreich ums Überleben gekämpft hatte, so wie die Redakteure der ersten fünf Bücher der hebräischen Bibel an König Nebukadnezar erinnerten, weil er ihre Elite ins babylonische Exil verschleppt hatte. Die Tora spricht von Ägypten sowie von Babylon und Ninive, Kisch und Ur (wo Abraham geboren war), weil das Reich der Pharaonen und die chaldäischen Städte bedeutender waren als jener Teil der Levante, in dem die Redakteure lebten. Erst mit dem Beginn der Globalisierung in der frühen Neuzeit waren die Monumente Ägyptens und die Traditionen anderer Völker und Länder aus eurozentristischer Perspektive in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Die in Vergessenheit geratene Welt, die von den Archäologen und Historikern des 19. Jahrhunderts wiederentdeckt wurde, ist die Welt der im Fruchtbaren Halbmond entstandenen ersten Zivilisationen. Die Erkenntnisse, die man dort und in Europa über die Bronzezeit gewann, weckten zwangsläufig das Interesse an dem, was vorher war: Kupferzeit und die Periode nach dem Ende des Klimawandels der jüngeren Tundrazzeit, d.h. dem Beginn der Steinzeit. Die gestiegene Nachfrage nach Gewürzen in der Frührenaissance und der durch den Handel seit dem Spätmittelalter gewachsene Wohlstand waren eine der Ursachen der Renaissance, da er den Arrivierten die Möglichkeit gab, ihren geistigen Interessen nachzugehen. Kuriositätenkabinette kamen in Mode. Sie waren der Ursprung der Museen (des Britischen genauso wie der von Berlin und Paris: Beute machen in wissenschaftlichem Gewand) und Ansporn für wissenschaftliche Untersuchungen. Die jungen Adligen interessierten sich auf ihren Kava-

liersreisen aber weitgehend für christliche Altertümer. Doch es wuchs die Ahnung, dass es da eine viel frühere Geschichte zu entdecken gab, mehr noch, eine vorklassische Antike. Im 18. Jahrhundert bereiste ein Oxforder Mathematiker Ägypten und maß die Höhe der Pyramiden von Gizeh. Die Sintflut der Bibel bekam im Gilgamesch-Epos einen Vorläufer, die Aphrodite der Griechen war die Ishtar der Babylonier, die Inanna der Sumerer und sie wurde die Venus der Römer. Im Codex Hammurabi finden wir erstmals neben einer Entschädigung auch Strafen für Übeltäter – die Stele befindet sich heute im Louvre. Ein türkischer Schwammtaucher entdeckte 1982 ein Schiffswrack, das zehn Tonnen Rohkupfer an Bord hatte, die in Rechtecken aus Ochsenhaut mit Tragegriffen verpackt waren, von denen ein Teil der Pakete so geformt war, das er auf Lasttieren auch über weitere Strecken hin transportiert werden konnte. Der Vordere Orient und der östliche Mittelmeerraum waren eine eng vernetzte Region mit einem komplexen Handelsgefüge.

Um 1200 vor Christus zeigt sich eine großflächige Verwüstung, bei den Städten der Griechen, in der Levante, in Anatolien und in Ägypten. Mysteriöse Seevölker werden genannt. Man geht jedoch davon aus, dass mehrere Faktoren verantwortlich waren, unter anderen auch die fragile Abhängigkeit von lebenswichtigen Ressourcen wie Nahrung und Energie. Und nicht zuletzt der Klimawandel.

Als Gregor Mendel im 19. Jahrhundert in seinem Klostergarten mit Erbsen die Vererbungslehre voranbrachte, begann man mit „enttäuschenden“ Erkenntnissen: Der Urmensch war kein Europäer, aber er ist hierher eingewandert. Oder können sich Innovationen auch durch Wanderung von Ideen statt von Populationen verbreiten? Vieles von dem, womit wir unsere „Überlegenheit“ begründen, wurde uns geschenkt: Das Pferd als Reittier, das Rad zum Transportieren von Gütern von A nach B. Geschichtsschreibung ist immer Auswahl. Erkennen und Interpretieren fußen auf dem eigenen Wissen – und unseren Interessen. Wir gehen von einer Entwicklung in der Menschheitsgeschichte aus. Sind wir diejenigen, die in einem gewissen Sinn den Endpunkt repräsentieren? Wenn die Menschheit die Chance bekommt, die Zukunft noch zu erleben, was werden Generationen in einer fernen Zukunft über uns denken, da Krieg, soziale und wirtschaftliche Ungerechtigkeit, Stammesdenken, Rassismus, Sexismus und ideologische Spaltungen nicht nur weiterhin existieren, sondern wieder auf dem Vormarsch zu sein scheinen?

Es geht letztlich auch um die Frage, ob Archäologie eine Natur- oder eine Geisteswissenschaft ist. Kann sie Objektivität anstreben, oder ist sie letztlich auf Interpretation und damit auf ein gewisses Maß an Subjektivität angewiesen? Geschichtswissenschaft als Forschung lebt, entwickelt sich, verändert sich, wechselt ihre Schwerpunkte. Aber die Hoffnung, die Vergangenheit zu verstehen, knüpft sich an das Bemühen, sich an das Beweismaterial zu halten, gewissenhaft zu argumentieren, leidenschaftslos zu urteilen und niemals der Versuchung zu erliegen, von Schlussfolgerungen auszugehen, um die Fakten dann so darzustellen, dass sie ihnen entsprechen. In dieser Richtung liegt die Möglichkeit einer Annäherung an ein bestmöglich belegtes Verständnis der Vergangenheit.

Teil III. (S. 297-403). Das Gehirn und der menschliche Geist. Haben wir in den vorangegangenen Teilen auf Forschungen geblickt, die räumlich nach außen und zeitlich rückwärtsgerichtet waren, so wollen wir nun einen Blick ins Innere, nämlich in das Gehirn

werfen und es auch in Echtzeit beim Arbeiten beobachten. Fragt sich nicht jede(r) schon einmal, wie kommt die/der denn auf diese Idee? Ein komplexes Gespann: Gehirn, Geist und der Zusammenhang beider. Die Neurowissenschaft wirft Fragen auf, die sich so rasch vermehren, wie diese Wissenschaft voranschreitet. Da kommt dann auch die Frage nach der Ethik auf, wie wir mit dem umgehen wollen, was die Neurowissenschaft möglich machen könnte. Da berühren sich die Fachgebiete der Neurowissenschaft (= Erforschung des Nervensystems, wozu auch die Anwendung der Technologien gehört, die die Neuronen sowohl im normalen wie im pathologischen Zustand abbilden können), der Psychologie (= Studium von Geist und Verhalten in der gesamten Bandbreite der Phänomene), der Neuropsychologie (= Studium wie Verhalten und geistiges Leben vom Nervensystem hervorgebracht werden), der kognitiven Neurowissenschaft (während sich die klinische Neuropsychologie mit Pathologien der Funktionen des Nervensystems beschäftigt, bemüht sich die kognitive Neurowissenschaft um das Verständnis des normalen Funktionierens), der Neurologie (= medizinische Praxis, die auf Erkrankungen und Verletzungen des Gehirns und des Nervensystems spezialisiert ist) und der Philosophie des Geistes (Das Bekenntnis zum Gehirn als Zentrum, Ursache, Betriebssystem und Sitz unseres Bewusstseins, des Geistes und des mentalen Lebens). Dann führt Grayling noch den Begriff der Neurosoziologie ein, die darauf abzielt, die Bedeutung zu erkunden, die die sozialen Umgebungen des Gehirns für dieses haben. Der Geist ist demnach das Produkt von Interaktionen zwischen dem Gehirn und anderen Gehirnen sowie der physischen Umgebung. Das Gehirn als interaktives Organ, das über Inputs und Outputs mit der sozialen und der physischen Welt verbunden ist.

Dass Geist und Gehirn nicht dasselbe sind, weiß die Menschheit schon lange. Das ist auch eine Grundannahme religiöser Weltanschauungen, in denen ein Leben nach dem Tod eine Rolle spielt, ob nun in Form der unsterblichen Seele oder der leiblichen Auferstehung. Schon die antiken Philosophen haben über den Sitz des Geistes gestritten. Ausgehend von der Beobachtung, dass unser Herz schneller schlägt, wenn wir eine Gefahr erkennen, haben einige den Geist im Herzen verortet – auch noch der Entdecker des Herz-Kreislauf-Systems, der Engländer William Harvey. Der Beantwortung der Frage standen lange das Verbot des Sezierens im Christentum wie im Islam entgegen – was man in der Forschungseinrichtung Museion in Alexandrien im 3. Jahrhundert vor Christus noch praktiziert hatte.

Und wie kommt es von der Erkenntnis „Es ist Zeit aufzustehen“ dazu, dass der Körper sich auch tatsächlich erhebt? Da kann es zu Problemen mit dem Determinismus kommen, zum Problem des freien Willens, der moralischen Verantwortung und unserer Vorstellung vom Wesen des Menschen. Der Franzose Marie-Jean-Pierre Flourens konnte verschiedene Bereiche des Gehirns mit verschiedenen Funktionen nachweisen. Mit dem Aufkommen bildgebender Verfahren wie der Einzelphotonen-Emissionscomputertomographie (SPECT), der schnelleren Computertomographie (CT), der Positronen-Emissionstomographie (PET) der Nahinfrarotspektroskopie (NIRS), der Elektroenzephalographie (EEG), der Magnetoenzephalographie (MEG), der transkraniellen Magnetstimulation (TMS) und der Magnetresonanztomographie (MRT) hat sich die Situation erheblich verbessert. Mit ihnen können Objekte in Form von Schicht- oder Schnittbildern dargestellt, die Sauerstoffversor-

gung, bzw. die elektrischen Gehirnströme des Gehirns gemessen, die Magnetfelder im Gehirn verzeichnet bzw. erzeugt werden.

Nun soll es noch um den Zusammenhang von Wahrnehmung, Denken, Gedächtnis und Gefühl gehen. Sensorische Neuronen (Bestandteile der Gehirnregionen) leiten Informationen von den Seh-, Hör-, Geruchs-, Geschmacks – und Tastorganen an das Gehirn. Motorische Neuronen leiten Nachrichten vom Gehirn und vom Rückenmark zu den Muskeln, Organen und Drüsen. Demnach können wir uns eine Vorstellung vom Gehirn als einem Netzwerk von Netzwerken machen, bei dem es zu hundert Billionen Verbindungen kommt. Neuronen sterben zwar ab dem 20. Lebensjahr ab, aber sie können sich auch regenerieren, was bei der Bildung neuer Erinnerungsspuren und beim Sich-zurechtfinden in neuer Umgebung hilft. Auch die „Plastizität“ eines Gehirns bleibt erhalten, was heißt, dass bei Verletzungen oder Erkrankungen Beiträge bestimmter Regionen von anderen übernommen werden können. Bei Patienten mit Autismus-Spektrum-Störung haben Forscher eine geringere Neuronendichte und -anzahl in den kortikalen Schichten (Großhirnrinde) festgestellt, was auch in anderen Hirnregionen der Fall sein kann, z.B. der für Gefühle. Auch die Gedächtnisfunktionen laufen in verschiedenen Stellen des Gehirns ab. Daher sprechen wir von einer anterograden Amnesie, wenn keine neuen Erinnerungsspuren mehr gebildet werden können, von prozeduraler Amnesie, die auch Erinnerungen an bestimmte Arbeitsabläufe, wie z.B. Schnürsenkel binden, betrifft, von retrograder Amnesie, wenn auch Erinnerungen an die Zeit vor dem Eingriff/der Erkrankung betroffen sind.

Und dann gibt es da noch das Bewusstsein, das durch Integration von Bereichen des gesamten Gehirns entsteht und das Wählenkönnen ermöglicht, den Willen und andere Phänomene des geistigen Lebens, die in unseren Vorstellungen von der menschlichen Natur und von deren moralischen und sozialen Dimensionen eine wichtige Rolle spielen.

Zum Verständnis des Geistes gehört mehr als das Verständnis des Gehirns, nämlich auch das Verständnis von Sprache, Gesellschaft und Geschichte. Wir sehen nie nur etwas, sondern immer auch „etwas als etwas“ und auch etwas, das draußen in der den Kopf umgebenden Welt ist. Die geschichtliche, die gesellschaftliche und die philosophische Dimension der Konstitution des Charakters und der Sensibilität eines Individuums sind weit mehr als die Elektrochemie, die ein einzelnes Gehirn ohne externen Input erzeugt. Das neurowissenschaftliche Unternehmen zwingt uns darüber nachzudenken, welche Fragen wir stellen. Unsere moralischen Vorstellungen sind nicht fest verdrahtet. Wir denken heute anders über die Rechte von Frauen oder Homosexuellen, ethnische Minderheiten usw. als Leser des 19. Jahrhunderts, die Sklaverei, Kinderarbeit oder die Verwendung von Tieren zu öffentlicher Belustigung für berechtigt hielten. Über die großen Fragen des Lebens werden wir eher etwas aus der Literatur, der Geschichte und der Philosophie lernen als aus der Neurowissenschaft. Der individuelle Geist ist ein Produkt permanenter Feedforward- und Feedback-Interaktionen mit den Eltern, den Lehrern, der Gemeinschaft und der physischen Umgebung. Die Erfahrung „in der Welt zu sein“ ist eine entscheidende Dimension des bewussten geistigen Lebens. Das Gefühl, ein Selbst zu sein, ist ein Bestandteil unserer Erfahrung. Das Bewusstsein hat sich von einem „Gefühl, zu fühlen“, zu einem „Gefühl, zu wissen“ weiterentwickelt. Ein Zuwenig an Gefühl beeinträchtigt das logische Denken ebenso wie ein

Zuviel. Und darum gilt: Gefühle bilden die Grundlage des Denkens und der personalen Identität.

Die Menschheit ist von den Gewissheiten des Glaubens zu den Ungewissheiten des Wissens fortgeschritten. Wir zahlen für die großen Wissensfortschritte der Menschheit mit einem Verlust an Überblick. Ziel des Bildungswesens muss eine gute Allgemeinbildung sein, von der Schule bis zur Universität. Bildung und intellektuelle Reifung müssen Hand in Hand gehen. Die sozialen, politischen, rechtlichen, moralischen und humanitären Folgen technologischer Entwicklungen müssen dringend bedacht werden. Wenn wir uns aber bewusst machen, wie groß das durch den Wissenszuwachs zutage tretende Unwissen ist, hilft uns dies vielleicht, den Zusammenhang im Blick zu behalten. Wahrheit ist der Begriff für ein Ideal, auf das die Forschung mit allen Kräften hinarbeitet und an dem wir das Maß an Vertrauen messen, das wir zu unseren Erkenntnissen und Thesen haben. Das ist das schöne Schlusswort, der „Blick vom Olymp“ des Philosophen.

Es ist vielleicht eine sympathische Überschätzung seiner Mitmenschen, die Grayling eingangs sagen lässt, dies sei ein Buch für den interessierten Laien. Zugegeben, es ist gut strukturiert und so anschaulich geschrieben, dass man weiterlesen will. Die Sprache ist dem Thema angemessen ernsthaft, doch baut Grayling auch immer wieder Passagen ein, die unterhalten, so wenn er die Vorgänge im Universum mit dem Backvorgang bei einem Gugelhupf vergleicht. Er verschont seine Leser mit fachspezifischem Kauderwelsch – was oft ja auch nur Ausdruck intellektueller Bequemlichkeit ist, von mangelndem Respekt vor dem Leser zeugt. Grayling entspricht der alten Wahrheit, dass, wer selbst etwas verstanden hat, dies auch anderen verständlich machen kann. Aber auch wer sich durch einzelne Fachgebiete durchbeißen musste, wird zustimmen: Es hat sich gelohnt, ein Buch, das viel Wissen und noch mehr Einladungen zum Nachdenken bietet.

*Michael Wittig*

**KLAUS FERDINAND GÄRDITZ: Hoflieferanten. Wie sich Politik der Wissenschaft bedient und selbst daran zerbricht, Stuttgart 2023 (Hirzel Verlag), 232 Seiten, umfangreiches Verzeichnis der Quellen**

Gleich in seinem Vorwort gibt der Professor für Öffentliches Recht ein Beispiel für redliches wissenschaftliches Handeln und geht der Gefahr aus dem Weg, unredlicher Forschung bezichtigt zu werden, indem er das abhängig beschäftigte Team seines Lehrstuhls benennt und für dessen konkret benannte Mitarbeit am vorliegenden Buch dankt.

Einleitend erklärt er den Begriff „Hoflieferant“ dahingehend, dass er nicht nur Menschen trifft, die mit ihren Waren Zugang zum Hofe hatten, sondern auch auf Menschen angewendet werden soll, die diesen Ehrentitel als Auszeichnung für ihre Verdienste für das Land bekommen. Wissenschaftliches Hoflieferantentum impliziert jedoch auch den Vorwurf illegitimer Politisierung, indem privilegierter Sondereinfluss über dunkle Hinterzimmer genutzt und Wissen interessengeleitet dienstbar gemacht wird – wodurch Politik und Wissenschaft gleichermaßen Schaden nehmen.

Natürlich war die naturwissenschaftliche Revolution seit dem Ende des 18. Jahrhunderts nicht nur zufällig Begleiterin umwälzender politisch-staatsrechtlicher Revolutionen unter dem Banner der Vernunft. Rationalisierungsansprüche der Aufklärung konnten weder die überkommenen Wissensordnungen noch die staatspolitische Verfassung intakt lassen. Im Normalbetrieb von Forschung und Lehre stehen Wissenschaft und Politik in einer modernen, ausdifferenzierten Gesellschaft meist eher beziehungslos nebeneinander. Es ist eine Leistung einer liberalen Gesellschaft, entpolitisierte Freiräume für freies Denken zu sichern und sogar zu finanzieren. Jedoch wäre die soziale Wirklichkeit verfehlt, wenn sich die Wissenschaft gemäß einem hermetischen Trennungsmodell in einen Elfenbeinturm einschliesse, für dessen Heizkosten aber gefälligst andere zahlen sollen. Das Verhältnis von Politik und Wissenschaft ist ambivalent. Eine gegenseitige Offenheit ist mitunter für beide Seiten unverzichtbar. In der Corona-Pandemie haben wir jedoch auch gelernt, dass das Zusammenspiel nicht auf die simple Formel gebracht werden darf: „Virologie berät, Politik entscheidet.“ Im gesellschaftlichen Diskurs spielen die Naturwissenschaften heute die Rolle, die noch vor einer Dekade von den Sozialwissenschaften eingenommen wurden. Und wenn es da zum Slogan wird „Follow the science!“, ist die naturwissenschaftliche Klimaforschung herausgefordert. Wissenschaft weiß um die Vorläufigkeit ihrer Ergebnisse. Ihre Ergebnisse können nie alternativlos sein. Will sich Wissenschaft aber als Rationalitätsreserve einer Gesellschaft behaupten, braucht sie auch ein Mindestmaß an Politikfähigkeit.

Kapitel 1 (S. 21-52) handelt von „Wissenschaften zwischen Geschichtlichkeit und politischem System“. Während im amerikanischen und französischen Recht die Wissenschaftsfreiheit als Ausprägung der allgemeinen Meinungs- und Redefreiheit behandelt wird, ist die Idee eines besonderen Freiheitsrechts der Wissenschaft in Deutschland ein Kind des deutschen Vormärz, eine Antwort auf staatliche Repressionen gegenüber dem Freigeist der Universitäten im Zuge der Restauration. Sie findet sich in § 152 der Paulskirchenverfassung von 1848 (und als §142 der Weimarer Reichsverfassung 1919; Art. 13 der Europäischen Grundrechtecharta). Manche Mitglieder der Frankfurter Nationalversammlung hatten



selbst solche Konflikte erlebt. Und zudem gab es die gesellschaftskritische Erfahrung, dass nicht jeder öffentliche Diskurs in freier Rede und Gegenrede zwingend zu rationalen Entscheidungen führen muss. Aus Sorge vor Kathederverfassungsfeinden, geschichtlicher Erfahrung, wurde dann in das Grundgesetz eine besondere Verfassungstreueklausel aufgenommen (Artikel 5 Abs. 3 GG).

Und dann kam die Corona-Pandemie. Die Politik war nicht vorbereitet, es lagen keine Notfallpläne vor, noch gab es adäquate Versorgungsinfrastrukturen. Personell gut ausgestattete Gesundheitsämter versprühen halt nicht den kommunalpolitischen Esprit wie ein neues Spaßbad. Auch kann ein Politiker mit Kriminalprävention leichter punkten (überall Clans) als mit Seuchenprävention (überall Viren?). Auch die Medien haben häufig versagt. In Talkshows liefen Kontroversen über soziale Identitäten oder gendergerechte Sprachen, Billigflüge oder Tempolimits. Mit steigenden Infektionszahlen gab es dann aber doch eine Explosion gefühlten Wissens, eine Inszenierung von Expertise mit regelmäßiger Überschreitung der eigenen Fachkompetenz vor laufender Kamera. Dies gab den Raum für Verschwörungsideologen und Esoteriker, die sich aus bequemer mentaler Wirklichkeitsresistenz öffentlichkeitswirksam in ein Paralleluniversum zurückgezogen haben. Natürlich nahm auch eine positive Bereitschaft zu, sich ernsthaft informieren zu lassen und der Wissenschaft zu vertrauen. Dabei spielte auch die kompetente Fachverwaltung des Bundes, nicht zuletzt durch das Robert Koch-Institut, eine entscheidende Rolle, die das rasant in Fluss befindliche wissenschaftliche Wissen in lesbare Handreichungen für Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit übersetzt hat.

Nach dem Ausflug in die Virologie wendet sich Gärditz noch einem anderen „Stolperstein der Wissenschaftlichkeit“ zu. Am aktuellen Fall „Hohenzollern“ wird das Dilemma verdeutlicht, dass die Geschichtswissenschaft zwar ihre moralische Glaubwürdigkeit aus dem Anspruch beweisbarer und damit überprüfbarer historischer Richtigkeit bezieht, Wertungen bei der Deutung von Indizien jedoch unvermeidbar sind. Geschichtswissenschaft behält ihr kritisches Potenzial nur dann, wenn sie eine Vergangenheit mit hinreichender Distanz erforscht und Ergebnisse nicht danach bewertet, wem beziehungsweise welcher politischen Anschauung konkurrierende Deutungen gegenwärtig nutzen oder schaden.

Beim Unterthema „Wissenschaft in einer technisierten Welt“ steigt Gärditz beim Buchdruck ein, der wesentlich für die meisten Wissenschaften war, auch wenn man heute Texte in den Computer tippt und als PDF abrufen kann. Die Geschichte der Naturwissenschaft aber ist zu weiten Teilen auch eine Technikgeschichte ihrer Instrumente (vgl. das hier ebenfalls besprochene Buch „Grenzen des Wissens“). Wissenschaftlicher Fortschritt ermöglicht es auch, wissenschaftliches Wissen zu entwissenschaftlichen, Laien verfügbar zu machen. Danke: Ich kann ein Autoradio bedienen und mein Handy nutzen. Jede Gesellschaft entwickelt sich entlang ihrer Wissensstrukturen. Ob eine Technik erlaubt eingesetzt, reguliert, verboten oder gefördert wird, entscheidet das politische Setting in der jeweiligen Zeit. Erfolge in der medizinischen Forschung waren lange Zeit keine Ableitungen theoriegeleiteter Wissenschaft, sondern Produkte einer mehr oder weniger experimentellen klinischen Erprobung. Das gilt auch für die Arzneimittelproduktion, die man lange der Rege-

lung durch den Markt überließ. Heute ethisch inakzeptable Risiken.

Wissenschaft ist immer auch davon abhängig, welche Ressourcen eine Gesellschaft bereit ist, der wissenschaftlichen Forschung zur Verfügung zu stellen. Die Atomphysik ist ein Abfallprodukt der Atomwaffenentwicklung. Auch das Internet ging aus militärischen Anwendungen hervor. Und Mitte der 80er Jahre rückte die Immunschwächekrankheit Aids das Orchideenfach der Retrovirenforschung in den Fokus einer gewaltigen Ressourcenmobilisierung.

Kommen wir zu Kapitel 2 (S. 53-72), in dem es um „Rollenfunktionen“ geht. Wissenschaft definiert sich zunächst einmal über ihre Erkenntnisfunktion. Durch qualifizierte Methoden wird der Zugang zu einer fachlich umgrenzten Wirklichkeit rationalisiert. Dabei gilt, dass Wissenschaftlichkeit nicht zwingend Werturteilsfreiheit bedeutet. Wissenschaftliches Wissen ist ein kulturelles Artefakt. Durch ihren Rationalisierungsanspruch aber hebt sich Wissenschaft von anderen sozialen Systemen ab. Das gilt auch gegenüber dem Recht, das seinerseits auch ein autonomes soziales Bezugssystem ist. Recht ist eine soziale Konstruktion, ein von Menschenhand geschmiedetes Artefakt. Recht dient gesellschaftlichen Zwecken, um Verantwortlichkeiten zuzurechnen, normative Orientierung zu ermöglichen und staatliche Organe zu Entscheidungen zu ermächtigen. Bei der Wissenschaft als rechtlchem Tatbestand geht es auch um die Wissenschaftsfreiheit. Insofern gilt, dass die rationale Rechtfertigung einer Methode der Erkenntnis zwar immer auf dem Boden des Anerkannten erfolgt, aber nicht auf dessen ausgetretenen Pfaden stehen bleiben muss. Es gibt also auch den Schutz gegen eine voreilige Ausgrenzung von Neuem. Hier muss dann eine Plausibilitätskontrolle ausreichen, was vertretbar als rationale Erkenntnissuche qualifiziert werden kann. Gärditz hält an seiner Überzeugung fest, dass eine von gesellschaftlichen Nützlichkeits- und politischen Zweckmäßigkeitvorstellungen befreite Wissenschaft dem Staat und der Gesellschaft im Ergebnis am besten dient.

Und damit kommen wir zu den Unterpunkten „Expertise“, „Funktionär“ und „Verwaltungswissen“. Expertise ist Fachwissen im Anwendungszusammenhang, das wissenschaftliches Rohwissen aufbereitet und für die Lösung gesellschaftlicher Probleme in Beratungswissen transformiert. Daneben gibt es auch die zweckorientierte Auftragsforschung, was nicht unbedingt mit einem Gefälligkeitsgutachten gleichgesetzt werden kann. Es gibt die Wissenschaftsorganisation der Deutschen Forschungsgemeinschaft, der Akademien der Wissenschaften oder auch den Deutschen Ethikrat. Funktionäre/innen dieser Institutionen haben meist bereits Karriere in der Wissenschaft gemacht. Reziprok zu diesen Funktionen geht dann meist die aktive eigene Forschung zurück. Verfügbarkeit von Wissen schafft Handlungskapazität. Das ist die Legitimation etwa des Robert-Koch-Instituts, des Paul-Ehrlich-Instituts, des Friedrich-Löffler-Instituts, sowie der Bundesinstitute für Arzneimittel und das für Risikobewertung.

Mit Kapitel 3 (S. 73-130) wenden wir uns der „Wissenschaft als politischem Argument“ zu. Der Staat will nicht willkürlich handeln, sondern aus vernünftigen Gründen mit einem realistischen Blick auf die Welt. Beispielsweise unterliegen Grundrechte unterschiedlichen Schranken, die eine staatliche Verkürzung individueller Freiheit ermöglichen. Der angegebene Gemeinwohlbelang muss plausibel sein. Demokratie und Wissenschaft haben

eine verwandte Matrix, Konflikte friedlich durch Argumente auszutragen. Kompromisse sind das Herzstück kollegialer Demokratie, insbesondere des Parlamentarismus. Da muss man dann auch Mehrheiten organisieren, Zugeständnisse machen. Demokratie sollte ein vernünftiges Eigeninteresse haben, möglichst viele Menschen auch soziokulturell und emotional abzuholen und auf dem Weg des gemeinsamen Projektes kollektiver Freiheitsorganisation mitzunehmen. Eine evidenzbasierte Politik muss erklärt und vermittelt werden. Dazu braucht Politik öffentliches Vertrauen, ein Gefühl wechselseitigen Grundverständnisses. Zum Proprium einer offenen Wissenschaft gehört es, das Etablierte fortwährend kritisch zu überprüfen. Geschichtswissenschaft kann offizielle Geschichtsdeutungen hinterfragen, Ethik kann die moralische Rechtfertigung staatlichen Handelns erschüttern, die Rechtswissenschaft kann Rechtsauslegungspraktiken von Parlamenten, Behörden oder Rechtsprechung überprüfen. Demokratie ist Herrschaft auf Zeit, Wissenschaft ist Wissen auf Zeit.

Und damit wendet sich Gärditz den „Herausforderungen und Fehlerquellen“ zu. Als größtes Risiko für die Glaubwürdigkeit unabhängiger Wissenschaft sieht er das Hoflieferantentum. Von Seiten der Politik im schlimmsten Fall durch den instrumentalen Missbrauch von Wissenschaft, um demokratische Willensbildung oder gesellschaftliche Kommunikationsstrukturen zu manipulieren, auch durch Finanzierung von bestimmten Forschungsvorhaben. Verweise auf die Wissenschaft können bisweilen auch eine technokratische Flucht aus der politischen Verantwortung sein, vor allem dann attraktiv, wenn es um unpopuläre Entscheidungen geht. Auf Seiten der Wissenschaft wirken hier bisweilen Eitelkeit, Nobilitierung durch Ämter, Mitgliedschaft in Gremien, Talk bei Lanz mit dem elektrisierenden Hauch von Bedeutsamkeit, und nicht zuletzt Sehnsucht nach Macht. Medien wollen Kontroverse, diese aber kompakt in Twitter-Format, nicht ausgewogen und mit Vorbehalt. Wissenschaftliche Methoden aber müssen sich im praktischen Diskurs nicht von vornherein sinnlosen Vergleichen stellen. Die Erkenntnis eigener Unwissenheit aber setzt hinreichendes Wissen voraus. Gute Wissenschaft zeichnet sich durch Einsicht in die eigene Inkompetenz aus. Guter Wissenschaftsjournalismus ist selten – trotz öffentlichem Auftrag und öffentlicher Gebühren. In Krisenzeiten sehen eher Wissenschaftsentertainer ihre Sternstunde. Es fehlen uns medienethische Debatten. Eine moderne Gesellschaft wie die unsere braucht sinnvollerweise eine selbstständige Wissenschaftskommunikation mit Aufklärung, Versachlichung, Rationalisierung, Entpolitisierung. Wissenschaft darf nicht als Meinungsbeitrag wahrgenommen werden. Wenn alles nur Meinung ist, kann auch alles verhandelt werden.

Damit kommen wir zu Kapitel 4 (S.131- 204) „Wissenschaft als rechtliches Argument“. Wissenschaftsfreiheit ist geradezu als Gegengewicht zur Beliebigkeit des Meinungskampfes zu sehen. Argumentative Auseinandersetzungen in der Wissenschaft sollten sich durch qualifizierte Fachlichkeit und methodische Diszipliniertheit vom politischen Meinungskampf unterscheiden. Politische Motive können Impulsgebend sein, sich eines bestimmten Forschungsthemas überhaupt anzunehmen, die Forschungsarbeit selbst muss dann aber nach allen Regeln des Faches kritisch und ergebnisoffen durchgeführt werden. Staatliches Handeln erfolgt stets mit einem bestimmten Zeithorizont, nicht nur der Wahl-

periode, sondern weil auch rechtsstaatliche Gewährleistungen in angemessener Zeit abgeschlossen werden müssen, Gefahrenabwehr organisiert werden muss. Wissenschaftliche Erkenntnisprozesse hingegen sind ihrem Begriff nach unabgeschlossen. Eine freie Wissenschaft ist eine vitale Funktionsbedingung des demokratischen Rechtsstaats. Institutionen unabhängiger Wissenschaft sollen widerspenstige Brennesseln auf den Weiden des Wissens sein. Zentrale Aufgabe des Rechts ist es, diese freie Wissenschaft sowie ihre Verlässlichkeit zu schützen. Für den Erhalt einer freiheitlichen Basisstruktur politischer Willensbildung ist auch eine Pflege derjenigen Institutionen nötig, deren Distanz zur Politik ebenso intakt gehalten werden muss: Rundfunk und Presse. Gräditz erinnert an die Welle hochschulpolitischer Reformen, die die Universitäten seit der Jahrtausendwende überrollt haben und diese nach dem Leitbild gemanagter Unternehmen zu deformieren droht. Es lief und läuft manches in die falsche Richtung: Sollen Forschung und Lehre tatsächlich leistungsbezogen evaluiert und die Ressourcen hiernach verteilt werden? Was ist mit der indirekten Politisierung durch gesellschaftspolitische Forderungen nach Geschlechterrepräsentanz, Output in der Ausbildung durch Absolventenzahlen oder der in mehrfacher Hinsicht problematischen Einwerbung von Drittmitteln. Wer denkt dabei an die vielen hoch qualifizierten, aber prekär Beschäftigten im akademischen Mittelbau mit befristeten Verträgen, die von einem Projekt zum nächsten hoppen? Geht es hier um so etwas Ähnlichem wie Kettenverträgen? Wann können sie ein Leben außerhalb der Universität planen; planen, das heißt auch Familie? (Das sind jedoch Fragen, die sich ein Lehrstuhlinhaber eher selten stellt.)

In der Zusammenfassung betont Gräditz noch einmal, dass Wissenschaft durch ihren methodisch geerdeten Anspruch auf Objektivierung und Rationalisierung der bloßen politischen Meinung die zarte Macht des besseren Arguments entgegenhalten kann. Das kann bisweilen ein frustrierendes Bemühen sein, weil kaum jemand aus der Wissenschaft mit der professionellen Kommunikationsmacht von Medien und der politischen Maschinerie mithalten kann. Es reicht jedoch nicht, das kontemplative Leben einer Blattlaus zu führen, die selbstgenügsam Saft aus dem Baum der Erkenntnis nuckelt. Eine Wissenschaft, die die politische Ordnung ignoriert, ist nicht mutig, sondern töricht. Demokratie ist eine Herrschaftsorganisation für die Realwelt. Zur Erkenntnis, was machbar ist und was nicht, trägt ganz entscheidend eine freie Wissenschaft bei. Unsicherheit der Zukunft bedeutet zunächst einmal politische Freiheit. Freie Wissenschaft muss als Stachel rationaler Selbstverunsicherung im Fleisch des Politischen das Bewusstsein für diese Offenheit erhalten. Wissenschaft kennt keine letzten Worte. Ihr haftet immer die zarte Poesie des Imperfekten an.

Gerade die letzten Formulierungen zeigen, wie wichtig dem Autor seine Überzeugungen von Wissenschaft und Demokratie offensichtlich sind, dass er sich um eine so schöne Sprache, um Bilder und Beispiele bemüht, die dem Leser das Weiterlesen leicht machen. Man ist bisweilen versucht, immer wieder an den Schluss des Buches zu schauen, ob hier tatsächlich ein Jurist spricht.

Dem Herrn ist eine große Öffentlichkeit zu wünschen.

*Michael Wittig*

**SIMONE UND CLAUDIA PAGANINI: Die Biester der Bibel. Warum es in der Heiligen Schrift keine Katzen, aber eine Killer-Kuh gibt, Gütersloh 2022 (Gütersloher Verlagshaus), 173 Seiten, mit Illustrationen von Esther Lanfermann**

Wer wirklich nur den Hinweis wollte, wo welches Tier in der Bibel vorkommt, hat dafür seit Jahren auf die Wortkonkordanz vom Katholischen Bibelwerk Stuttgart zurückgegriffen. Das Theologen-Ehepaar Paganini aber nimmt die bildhafte Sprache der Bibel auf, um uns dahin zu führen, dass wir eher der Schöpfungsgeschichte folgen als der griechisch-abendländischen Philosophie, die sich seit Aristoteles bemühte, den Wesensunterschied zwischen Mensch und Tier hervorzuheben, statt daran zu glauben, dass Mensch und Tier aus der gleichen Materie geschaffen sind, dass die Tiere die ersten Gefährten und Hilfen des Menschen waren. In der Genesis werden dem Menschen alle Pflanzen zur Nahrung übergeben. Davon, dass auch Tiere zur Nahrung dienen, ist erst nach der Sintflut die Rede. Aha, Danke Klimawandel. Dann aber hat es Gott erlaubt!

In einem ersten Kapitel wenden sich die Paganinis den Tieren zu, „die gar nicht in der Bibel vorkommen sollten, es aber dennoch tun“. In sechs Unterpunkten wenden wir uns verschiedenen Tieren zu. Zunächst greifen die Verfasser zu Erkenntnissen der Geologie, genauer der Paläontologen, die uns das Wissen über die Geschichte unseres Planeten liefern. Demnach gab es vor ca. 235 Millionen Jahren für eine Zeitspanne von etwa 160 Millionen Jahre Tiere, die wir heute nur aus Kinofilmen oder dem Freizeitpark kennen: die Dinosaurier. Dann schlug ein gewaltiger Meteorit auf der Erde ein, wodurch soviel Staub aufgewirbelt wurde, dass die Sonneneinstrahlung drastisch reduziert wurde. In der nun einsetzenden langen Eiszeit starben die Saurier aus. Vor etwa 55 Millionen Jahren folgten ihnen die ersten Primaten, aus denen sich dann nach wiederum gut 55 Millionen Jahren der homo sapiens entwickelte. In der Bibel wird diese lange Entwicklung Leser-freundlich auf 7 Tage zusammengedampft. Der Begriff des Dinosauriers wurde erstmals 1841 von dem damaligen Leiter des Britischen Museums in London, Sir Richard Owen gebraucht. Da man nun ja nicht davon ausgehen kann, dass dieser Begriff dann auch schon in der Bibel auftaucht, suchen die tierliebenden Verfasser nun nach Tieren, die denen ähnlich sind. Über das hebräische Wort „tannijm“, das im Griechischen mit „drakon“ übersetzt ist, kommen sie zu 14 Fundstellen in der Bibel. Und das geht in Ordnung, denn Ausgräber haben in Palästina Fossilien von „Dinosauriern“ gefunden. In sechs Bibelstellen begegnen wir einem Seeungeheuer, gemäß der altorientalischen Vorstellung, dass Gott bei der Schöpfung ein Untier, das Chaos besiegen musste. Fünfmal wird das Wesen „Leviathan“ genannt, ein großes Reptil, das bei den Christen für den Teufel schlechthin stand. Und dann bleibt noch „Behemot“, das „Tier, das auf vier Beinen läuft“; es versteckt sich im Schilfrohr. Luther nennt das Tier an einer Stelle „Walfisch“, an der anderen „Nilpferd“; das passt, da es der Beschreibung nach mal im Wasser, mal an Land lebt.

Kommen wir zu einem weiteren Marketing-Alleskönner, dem Einhorn. Und wieder greifen wir zu Aristoteles, der in seiner Historia Animalium berichtet, das Ktesias von Knidos auf seiner Indienreise einem Pferd mit einem Horn auf der Stirn begegnet ist.

Diesem Horn schreibt der Philosoph heilende Wirkung zu, geraspelt diene es als Gegenmittel gegen Vergiftungen. Da im Mittelalter viele Päpste gelehrte Männer waren, haben sie unter Berufung auf Aristoteles aus Bechern getrunken, die aus dem Kopfschmuck der Tiere gefertigt waren. Plinius nennt dieses wilde Tier monokeros=Einhorn. Sein Kollege Claudius Aelianus wusste, dass die Wildheit des Tieres am besten durch weiblichen Einfluss gebändigt werden kann. Hildegard von Bingen konnte das genauer beschreiben, sie glaubte, dass man Einhörner am besten mithilfe blonder Jungfrauen fange. Der Traum vieler kleinen Mädchen. In der Bibel nun dient es als Gleichnis für die Stärke des Volkes Israel. Mit den Psalmen betet der Fromme mal, dass er errettet werden möchte vor dem Rachen der Löwen und vor den Einhörnern. Da in den Psalmen auch davon berichtet wird, dass sich das Horn immer wieder neu erhebt, hat sich im Mittelalter so mancher Mann auf die Kraft der Essenz vom zermahlenem Horn des edlen Tieres verlassen. In der ältesten Übersetzung der Bibel, der Vetus Latina, heißt das Tier „unicornis“, in der „Volksausgabe“, der Vulgata dann „rhinoceros“. In Kirchen wurden Einhörner abgebildet als Hinweis auf Christus, das eine Horn steht für den Glauben an einen einzigen Gott. Auf Bildern der Verkündigungsszene ist bisweilen für den noch ungeborenen Jesus ein weißes Einhorn zu sehen. Nur die Biologen glauben nicht an die Existenz des Tieres.

Bei den Dinosauriern war schon die Rede von „drakon“, was im Deutschen mit „Drachen“ übersetzt wird. In der Offenbarung des Johannes wird ein solcher als das böseste und gefährlichste Unwesen genannt. Während dieser es auf schwangere Königinnen abgesehen hat, scheint er im Mittelalter auf das Entführen von Prinzessinnen spezialisiert zu sein, im Idealfall Jungfrauen. Im Wappen von Mailand – auch auf dem Emblem der Automarke Alfa Romeo ist es zu sehen – verschlingt er allerdings einen Mann. In jedem Fall braucht es da einen Helden oder einen Heiligen, der hilft: Siegfried oder Georg; auch der Erzengel Michael muss gegen ihn antreten. Der bekannteste Drache des alten Orients dürfte Muschuschu sein, zu sehen am Ishtar-Tor von Babylon, heute im Pergamonmuseum in Berlin.

Greifen wir nun kurz in die Kiste der Geschichtswissenschaft. Als Kaiser Karl VI. starb, ohne einen männlichen Erben zu hinterlassen, kam es wegen der Anerkennung seiner Tochter Maria Theresia als Thronerbin zu dem sogenannten Österreichischen Erbfolgekrieg. Beendet wurde er mit dem Frieden von Aachen 1748. Dabei kam ein neumodisches Schreibgerät erstmals zum Einsatz: eine stählerne Schreibfeder. Der Erfinder des Füllfederhalters war der Bürgermeisterdiener Johannes Janssen, der an einer ausführlichen Stadtchronik arbeitete und es leid war, die Gänsefedern dauernd nachspitzen zu müssen. Als Erfinder genial, in seinem Volksglauben eher naiv. So berichtet er von einem Hahn, besser gesagt von einer Schlange mit Hahnenkopf. Da dieses Tier auf dem Kopf einen weißen Fleck hatte, der wie eine Krone aussah, wurde es „Basilisk“, kleiner König genannt. Diese Beschreibung gibt es schon bei dem griechischen Philosophen Demokrit und wiederum bei Plinius. Hildegard von Bingen liefert sogar die Beschreibung seiner Geburt. Luther verwendete ihn für seine Polemik gegen den Papst. In griechischen und lateinischen Bibelausgaben steht das Fabelwesen für Gottesferne, Sinnbild für Frevler und Gottlose. Beschrieben wird hier seine Gefährlichkeit, nicht aber sein Aussehen. In der eschatologischen Friedenswelt des Propheten Jesaja aber wird ein Kind seine Hand in das Maul des Basilisken stecken. Nichts Schlimmes wird geschehen.

Luzifer, der Lichtträger, war der Engel, der gegen Gott aufbekehrte, und so zum Teufel wurde. Als solcher wird er fortan als hässlich beschrieben. Menschliche Merkmale wollte man ihm nicht zuschreiben. So traf es die Tierwelt. Im Paradies war es die Schlange, die Eva verführte. Auf die Anklagebank kamen im 16. Jahrhundert auch einmal die Holzwürmer, die die Beine eines Bischofsstuhls angefressen hatten, sodass der Stuhl unter dem Gewicht des Monsignore brach und dieser so schwer stürzte, dass er keine vernünftige Predigt mehr halten konnte. Den Gläubigen war klar: Hier hatte der Teufel seine Finger im Spiel. Ein anders mal waren es Spatzen, die durch ihr lautes Gezwitzchen das Gebet der Mönche störten und die Kutten der frommen Männer mit ihrem Kot beschmutzten. Dann waren es Mäuse, die sich über die Vorratskammer eines Klosters hermachten. Auch dies ohne Zweifel: ein teuflisches Treiben. Im Matthäusevangelium wird der Tag des Jüngsten Gerichts so beschrieben, dass die Schafe zur Rechten des Menschensohnes gestellt werden, die Ziegen zur Linken. Am jüdischen Versöhnungstag, dem Jom Kippur, wird ein Ziegenbock mit allen Sünden des Volkes beladen und davongejagt. Der Sündenbock ist auch bei uns sprichwörtlich geworden.

Dagegen stehen all die Tiere, die für etwas Positives stehen. So wird Jesus dem Lamm verglichen. Die Taube schafft es als dritte Person der Trinität bis zur Vergöttlichung. Lukas bekommt einen Stier, Markus einen Löwen und Johannes einen Adler als Wappentier. Der Hahn wird für seine Wachsamkeit gegenüber den Versuchungen der Sünde gerühmt, und Pfau und Phönix stehen für die Unsterblichkeit der Seele.

Tiere können kommunizieren, und das manchmal sogar erfolgreicher als Menschen. Aber können Tiere auch sprechen. Der erste Autor, der Tiere sprechen ließ, war Äsop. Auch bei Hesiod und Herodot, dem ersten Historiker, begegnen uns sprechende Tiere. Aristoteles war dann die Spaßbremse, die darauf hinwies, dass dies keine historischen Darstellungen seien, sondern Fabeln. Aber auch die Bibel kennt sprechende Tiere. Da ist zunächst die Schlange im Paradies. Eva, die bis zu diesem Zeitpunkt weder mit ihrem Mann noch mit Gott ein einzelnes Wort gewechselt hat, plaudert ungezwungen mit dem Tier. Beim Auszug der Israeliten aus Ägypten lebte am Euphrat ein Seher namens Bileam. Der sollte nach dem Wunsch des Königs von Moab die Israeliten verfluchen, da er um seine Unabhängigkeit und Freiheit fürchtete. Gott greift ein und schickt einen Engel, der sich Bileam, der auf einem Esel zu seinem Auftrag unterwegs ist, in den Weg stellt. Der Seher sieht den Engel nicht. Wohl aber das schlaue Tier, das abrupt stehen bleibt. Nun schlägt Bileam den vermeintlich störrischen Esel. Der aber fragt seinen Herrn: „Was habe ich dir getan, dass du mich schlägst?“ Der Esel sieht, was der Seher nicht wahrnimmt.

Kommen wir im zweiten Kapitel zu den „Tieren, die in der Bibel vorkommen sollten, es aber nicht tun“. Mäuse treten in der Bibel als Plage auf, die die Kornkammer des Pharao leer fraßen, die Ernteschäden verursachten und damit Hungersnöte auslösten. In dem kleinen Ort italienischen Oggebbio am Lago Maggiore feiert man jedes Jahr am 2. Januar das „Mäusefest“ als Pfarrfest: In napoleonischer Zeit war das Kirchlein aufgegeben worden; als man es nach 200 Jahre wieder belebte, war das Gebetshaus voller Mäuse; der Mann, der den Räumtrupp organisiert hat, war der dort ab dem 14. Jahrhundert als Kirchenpatron gewählte San Defendente, ein Soldat aus dem 3. Jahrhundert, der als Märtyrer, als Vertei-

diger des Glaubens, verehrt wird; traditionell und bis heute feiern alle 18jährigen des Ortes diesen Tag besonders, junge Frauen und Männer, die in diesem Jahr zum Heer eingezogen werden. Aus ägyptischen Quellen wissen wir, dass gegen Mäuse Katzen eingesetzt wurden. Ihrer Schönheit willen, wurden sie auch gezüchtet. Die Tochter des Sonnengottes Ra wird mit einem Katzengesicht dargestellt. In der Bibel aber kommen sie nicht vor. Anders als die Ägypter lebten die Israeliten in einem halbnomadischen Verbund von Familienclans. Für die ortsgebundene Katze aber war die ständige Wanderschaft nichts. Als man im Spätmittelalter wusste, dass die Katze gegen die Ratten eingesetzt werden konnte, die die Pest und andere Krankheiten übertragen, änderte sich die Sicht, zum Mindesten in der Kunst: Leonardo da Vinci hat eine Madonna mit Jesuskind gemalt, das mit einer Katze spielt.

Jesus und sein Gefolge sind die einzigen Personen, von denen man in der Bibel hört, dass sie Fisch aßen. Mit dem Terminus „Fische des Meeres“ werden in der Bibel alle Tiere bezeichnet, die im Wasser leben. Arten werden hier nicht unterschieden. Daher kommt in der Bibel auch der Wal nicht vor, der doch den Propheten Jona verschlungen haben soll. Luther war es, der dem großen Fisch in seiner Bibelübersetzung erstmals den Namen „Wal“ gab. Wer auf der Wartburg die Lutherstube besichtigt, sieht dort einen großen Wirbel aus dem Rückgrat eines Wales, den Luther als Fußschemel genutzt haben dürfte. Warum auch nicht?

Wer einen Jesuiten, ein Mitglied der „Gesellschaft Jesu“, frozzeln will, erzählt gerne die Geschichte vom Jesuskind, das in der Krippe liegt und erstmals die Äuglein aufmacht, erst das rechte, da sieht es einen dummen Esel, da macht es das Auge schnell wieder zu und öffnet das linke, da sieht es einen dampfenden Ochsen; darauf schließt es auch dieses Auge wieder und denkt sich: „Und das ist nun die Gesellschaft Jesu.“ Das ist ein Scherz. In der Bibel kommen Ochs und Esel an der Krippe nicht vor. Wenn sie Glück haben, dürfen sie aber trotzdem in Paderborn in der „Lebendigen Krippe“ stehen. Der Esel kommt natürlich vor, so beim Einzug Jesu nach Jerusalem. Dem Ochsen, der drischt, soll man gemäß dem Buch Deuteronomium das Maul nicht verbinden. Ochs und Esel als Paar begegnen uns beim Propheten Jesaja, der sagt, dass Ochs und Esel Gott leichter erkennen als die Menschen. An die Krippe geholt hat sie dann Franz von Assisi, der in Greccio in Mittelitalien eine Krippe mit lebendigen Menschen und Tieren aufbauen ließ. Kannte Franz die Wandmalereien aus den römischen Katakomben, oder den Sarkophag des römischen Soldaten, der in St. Ambrogio in Mailand zu sehen ist? Hier stehen Ochs und Esel gar an Stelle von Maria und Josef an der Krippe.

Hunde kommen in den Psalmen insofern vor, dass dort die eigenen Feinde gerne abschätzig so genannt werden. In der Offenbarung des Johannes kommt Christus bei seiner Wiederkunft auf einem weißen Ross geritten. Man wollte mit dieser pompösen Darstellung wohl mit dem römischen Kaiser mithalten, da reichte der demütige Esel vom Palmsonntag nicht mehr.

Im dritten Kapitel wenden wir uns nun den „Tieren zu, die in der Bibel in besonderen Rollen vorkommen“. Da gibt es die Löwen, die eine Nacht mit Daniel verbringen, ohne diesem zu schaden. Zur Rechenschaft gezogen wurden Tiere nach biblischem Recht, wenn sie einem Menschen geschadet haben. Solche Regeln werden im Buch Exodus festgehalten.



Das Tier wird zur Rechenschaft gezogen, sein Besitzer aber nur dann, wenn das Tier schon vorher einmal aufgefallen war. Kann man das als Gleichberechtigung vor dem Gesetz sehen?

Im alttestamentlichen Buch Deuteronomium werden Götterbilder verboten, genannt werden hier Rind, Vogel und Fisch. Bekannt ist die Erzählung vom goldenen Kalb. Als erstes Symbol für Christus nahmen die frühen Christen den Fisch, griechisch *Ichtys* (=Jesus Christus Gottessohn Erlöser). Dann tauchen in der Bibel auch Mischwesen auf, Kerubim und Serafim. Der Begriff vom Lamm taucht erstmals bei der Taufe Jesu auf. Die Taube steht im Neuen Testament *par excellence* für den Geist Gottes. Und darf man nun Fleisch essen? Paulus empfiehlt: „Es ist besser, du isst kein Fleisch.“ Aber bei dem Fleisch, von dem hier die Rede ist, spricht Paulus nicht das Fleisch an, das man beim Metzger (oder im Supermarkt) kaufen kann, sondern er denkt an Opferfleisch. Das Töten von Tieren war eine rituelle, zur Ehre von Göttern durchgeführte Handlung. Es handelt sich hier also um eine religiös begründete Vorsichtsmaßnahme. Konsequente Askese mit völligem Fleischverzicht gab es im Christentum nur in kleineren Gruppierungen, und diese wurden oft der Ketzerei bezichtigt – außer sie konnten Fisch so gut räuchern wie die Zisterzienser. In der Genesis wird Nimrod für seine beachtlichen Erfolge im Kampf gegen wilde Tiere gefeiert. Nimrod, der erste Jäger? In der Geschichte von Jakob und Esau begegnet uns wohl der Konflikt zwischen Hirten- und Jägerkulturen. Insekten galten als unrein und durften daher nicht gegessen werden. Sie haben sechs Beine. Die Heuschrecke definierte man als Vierbeiner: Sie wurde frittiert und geröstet zur Delikatesse. Da Tiere nach der kirchlichen Moral als nicht „entsprechendes Gegenüber“ für den Menschen angesehen werden, ist sexueller Verkehr mit ihnen eine Verletzung der göttlichen Schöpfungsordnung. Im Neuen Testament aber fällt dazu kein einziges Wort, das Thema scheint schlichtweg nicht zu existieren zu haben.

Zum Schluss die Frage nach der Ethik. Nach Lukas darf das Sabbatgebot kurzfristig außer Kraft gesetzt werden, wenn man ein Tier aus einem Brunnen retten muss, oder auch nur ein durstiges Tier getränkt werden will. Bei den Seligpreisungen heißt es: „Seht die Vögel des Himmels... Seid ihr nicht viel mehr wert als sie?“ Hier will Jesus offenbar die Sonderstellung des Menschen herausstreichen. Bei Markus lesen wir, dass Jesus zwei Menschen von ihren Dämonen befreit hat und diese in eine Schweineherde einfahren ließ. Ein Tierschützer war Jesus wohl nicht. Aber er wollte ja auch keine Tiere erlösen, sondern die Menschen. Nehmen wir doch die Schöpfung mit Pflanzen und Tieren als ein Geschenk an den Menschen, ein Erbe, das wir weitergeben wollen und dafür auch erhalten müssen.

Die Sprache des Autorenpaars ist frisch – und genau passend dazu die Illustrationen –, ohne übertriebene Ehrfurcht vor den Heiligen Schriften. Das liegt sicher auch an dem Hintergrundwissen, an dem die Paganinis die Leser teilhaben lassen, wenn sie auf das kulturelle Umfeld der biblischen Geschichten hinweisen. So bei den altorientalischen Schöpfungsmythen, wo der babylonische Gott Marduk die für den Urozean stehende Göttin Tiamat besiegen muss, oder bei dem Epos aus Ugarit, in dem Baal der Handelnde ist. Dort in Mesopotamien kämpfte Marduk ebenfalls als Bezwinger von Drachen. Erinnert wird auch an die Entwicklung des Ein-Gott-Glaubens im Zusammenhang mit dem Gründungsmythos Israels, verkörpert im Buch Exodus: In Ägypten wurde unter Pharao Echnaton der Sonnengott Aton zum alleinigen Gott über Ägypten erhoben. In der griechischen Mytho-

logie begegnet uns der Stier, der das schöne Mädchen Europa entführte. Das war ebenso Zeus, der dann als Schwan verkleidet die junge Leda verführte, und seine homoerotische Neigung lebte der Göttervater in Gestalt eines Adlers aus, als er sich dem anmutigen Jüngling Ganymed nähern wollte. Und so sei auch noch angemerkt, dass das hebräische Wort „erkennen“ auch für den Vollzug des Geschlechtsaktes gebraucht wird – soviel noch zum paradiesischen „Baum der Erkenntnis“. Wem nun diese orientalische Welt zu weit weg ist, der findet vielleicht den Hinweis auf den drolligen Drachen Nepomuk in den Jim-Knopf-Geschichten als Einladung zum Lesen. Und das ist dieses Büchlein allemal: ein sehr lesenswertes Lesevergnügen.

*Michael Wittig*

## Nachruf auf Jörg Jarnut

Am 6. März 2023, nur wenige Tage nach seinem 81. Geburtstag, ist Professor Dr. Jörg Jarnut nach langer, schwerer Krankheit verstorben. Er gehörte 1983 zu den Gründungsmitgliedern des Vereins für Geschichte an der Universität Paderborn, in dem er sich als zweiter Vorsitzender von der Gründung an bis 1994 und von 1997 bis 2000 engagierte.

Jörg Jarnut wurde am 1. März 1942 in Weimar geboren, aufgewachsen ist er im Rheinland und hat in Bonn, Caen und Perugia Geschichte und Germanistik studiert. Sein wichtigster Lehrer war der Bonner Frühmittelalterspezialist Eugen Ewig. Bei ihm wurde Jarnut 1970 mit einer personen- und sozialhistorisch angelegten Dissertation zur Geschichte des Langobardenreiches in Italien promoviert. Dem Land, wo die Zitronen blühen, blieb er wissenschaftlich auch mit seiner Bonner Habilitationsschrift über die Geschichte der Stadt Bergamo von 568 bis 1098 eng verbunden. Den Langobarden widmete Jarnut eine monografische Darstellung in der Reihe der Urban-Taschenbücher, die 1982 erschien und 1995 ins Italienische übersetzt wurde. Während und nach seiner Habilitation 1977 erarbeitete er sich weitere wissenschaftliche Schwerpunkte, den Aufstieg der frühen Karolinger im 8. Jahrhundert, die Namensgebung der frühmittelalterlichen Völker sowie die Ethnogenese. Diese Themenfelder sollten ihn sein Leben lang beschäftigen. Zu den Karolingern hat er zahlreiche kleinere Einzelstudien verfasst, in denen er sich kritisch mit ihrem Aufstieg auseinandergesetzt hat. Vor allem konnte er zeigen, dass es neben ihnen auch weitere wichtige Familien innerhalb des Frankenreichs und darüber hinaus gab, die die Geschichte des westlichen Europa in damaliger Zeit maßgeblich beeinflusst haben. Dies gilt vor allem für die Agilolfinger, denen er 1986 eine monografische Darstellung gewidmet hat. Bei der Namensgebung konnte Jarnut im Verbund mit Kolleginnen und Kollegen („Nomen et gens“) feststellen, dass die frühmittelalterlichen Namen kein zuverlässiger Indikator für die Zuordnung einer Person („Romane“ oder „Germane“) gewesen sind, sondern dass die Praxis der Namensgebung weitaus flexibler war. Das Thema ist eng verbunden mit der Erforschung der Ethnogenese frühmittelalterlicher Völker, also dem Problem ihrer Entstehung und Veränderung insbesondere während der sogenannten Völkerwanderung und danach. Hier entwickelte Jarnut ausgehend von den Langobarden grundsätzliche Einsichten über die fluide Identität frühmittelalterlicher Völker.

Nach einer Zeit als Assistent an der RWTH Aachen und seiner Ernennung zum außerplanmäßigen Professor an der Universität Bonn (1980) folgte Jörg Jarnut 1983 einem Ruf



auf einen Lehrstuhl für Mittelalterliche Geschichte an der Universität Paderborn, der er bis zu seiner Pensionierung 2008 die Treue hielt. An seinem neuen Wirkungsort arbeitete er nicht nur maßgeblich im Verein für Geschichte mit, sondern setzte auch auf eine Kooperation mit dem Verein für Altertumskunde, mit dem er pro Semester einen Vortrag veranstaltete. Auch die Paderborner Stadtgeschichte war ihm ein Anliegen, das er als Mitherausgeber der 1999 erschienenen dreibändigen Gesamtdarstellung maßgeblich befördert hat. Zudem engagierte er sich von Anfang seiner Tätigkeit an der Universität Paderborn an in der akademischen Selbstverwaltung, 1985 bis 1987 als Dekan und in den folgenden zwei Jahren als Prodekan des damaligen Fachbereichs 1. Turnusgemäß übernahm er auch immer wieder das Sprecheramt im Historischen Institut, war Senator und ab 2003 Prorektor für Planung und Finanzen. Sein organisatorisches Talent setzte er auch im Jahr 2000 bei der Gründung des Instituts für die interdisziplinäre Erforschung des Mittelalters und seines Nachwirkens (kurz IEMAN) ein, mit dem er die Geschichte und die Geisteswissenschaften insgesamt an der Paderborner Alma Mater stärken konnte. Das erreichte er auch mit seinem Engagement für die ersten großen Mittelalterausstellungen, die in Paderborn, getragen vom Diözesanmuseum und dem Museum in der Kaiserpfalz, stattgefunden haben: „799 – Kunst und Kultur der Karolingerzeit. Karl der Große und Papst Leo III. in Paderborn“ (1999) und „Canossa 1077 – Erschütterung der Welt. Geschichte, Kunst und Kultur am Aufgang der Romanik“ (2006). Hier wie auch bei allen anderen Tätigkeiten kamen Jörg Jarnut seine offene Gesprächsbereitschaft, sein Interesse an Personen und anderen Fachgebieten sowie seine eigene umfassende Bildung zustatten. Mit ihm verliert der Verein für Geschichte ein Mitglied, auf das er mit Recht stolz sein kann.

*Matthias Becher*

## Nachruf auf Dieter Riesenberger

Professor Dr. Dieter Riesenberger ist am 11. Juni 2023 im Alter von 85 Jahren verstorben. Er lehrte von 1981 bis 1998 als Professor für Zeitgeschichte und ihre Didaktik an der Universität Paderborn. Er wirkte in dieser Zeit u. a. an der Ausstellung „Paderborn 1945–1955, Zerstörung und Aufbau“ mit, einem Gemeinschaftsprojekt von Stadt und Universität (13.12.1987–31.1.1988) und initiierte die Reihe der jährlichen Tagungen zu „Fragen der Regionalgeschichte“. Der Didaktiker Riesenberger legte auch ein Buch zu „Geschichte und Geschichtsunterricht in der DDR. Aspekte und Tendenzen“ vor.

Herr Riesenberger war Mitbegründer des Arbeitskreises Historische Friedens- und Konfliktforschung (1984) und gehörte zu deren herausragenden Persönlichkeiten; er wirkte dort vor allem durch seine Publikationen. Bereits mit seiner Habilitationsschrift über den Friedensbund Deutscher Katholiken (FDK) betrat Riesenberger 1976 Neuland und rief eine bedeutende pazifistische Organisation in Erinnerung, die ihm zufolge vor allem innerhalb der katholischen Kirche 1918 bis 1933 vor dem Weg in den Zweiten Weltkrieg gewarnt habe. In diesem Zusammenhang sei auch sein Buch „Der Paderborner Dompropst Paul Simon (1882–1946): Ein Beitrag zur Geschichte des Nationalsozialismus, der Ökumene und der Nachkriegsjahre in Paderborn“ erwähnt.

Wie sehr Riesenberger – als Folge der von deutschem Boden ausgehenden zwei Weltkriege – die Geschichtsschreibung in den Dienst des Friedens und der Aufklärung stellte, verdeutlichen seine weiteren Bücher, Studien und Herausgebertätigkeiten. Sein Interesse galt vornehmlich Persönlichkeiten und Institutionen, die sich im militaristisch geprägten Deutschland für Frieden, Versöhnung und soziale Gerechtigkeit einsetzten. 1985 publizierte er die erste Darstellung zur „Geschichte der Friedensbewegung in Deutschland bis 1933“ überhaupt. 1987 brachte er den Sammelband „Große Pazifisten – Von Kant bis Böll“ heraus. Später arbeitete er an den Projekten „Pazifistische Offiziere“ und „Friedensinitiativen in der Frühzeit des Kalten Krieges“ mit.

In seinem Buch „Den Krieg überwinden“ hielt der Wissenschaftler fest, was er sich in jahrelanger Forschung zur Geschichte des Deutschen Roten Kreuzes erarbeitet hatte. 2002 veröffentlichte Riesenberger eine Monografie über „Die Geschichte des Deutschen Roten Kreuzes 1864–1990“, wobei er auch die Schattenseiten des DRK als Stütze des Kaiserreichs sowie des NS-Regimes und der SS deutlich vor Augen führte. Henry Dunant, dem Friedensnobelpreisträger von 1905 und Gründer des DRK, widmete er – gemeinsam mit seiner



Frau Gisela – eine Biografie: „Rotes Kreuz und weiße Fahne – Henry Dunant 1828–1910. Der Meister hinter seinem Werk“.

Es war Riesenberger auch eine Herzensangelegenheit, die „Rotkreuzgeschichtliche Sammlung in Westfalen-Lippe“ im Jahre 2007 mitzugründen und dann als zweiter Vorsitzender über lange Zeit auch mitzugestalten. Der Wissenschaftler hat dem Museum mit Sitz in Schlangen zahlreiche Unterlagen und Quellen für weitere Forschungen hinterlassen. In Würdigung seiner Verdienste um die Rotkreuzgeschichtliche Sammlung wurde Riesenberger 2020 zum Ehrenmitglied ernannt.

Neben dem Forschen und Schreiben spielten die Familie, Geselligkeit und nicht zuletzt die Musik eine große Rolle in Riesenbergers Leben. Dem Vater des Wolfgang Amadeus Mozart widmeten Riesenberger und seine Frau Gisela eine biografische Studie: „Leopold Mozart (1719–1787)“.

Dieter Riesenberger engagierte sich früh für unseren Verein. Er war von 1994 bis 1996 im Vorstand des VfG tätig. Dort hat er die großen Historischen Vorträge mit angestoßen, darunter einen zum Historikerstreit. In unseren PHM hat er mehrere Beiträge veröffentlicht. Gerne kam er zu Veranstaltungen des VfG, so zu den Treffen „ehemaliger Funktionsträger“. Im Verein haben wir Dieter Riesenberger als freundlichen, angenehmen Menschen erlebt, bescheiden, humorvoll und streitbar. Eine Bereicherung, die uns nun fehlt. Wir behalten ihn in guter Erinnerung.

*Für den Verein für Geschichte an der Universität Paderborn e. V.  
Michael Wittig, 1. Vorsitzender*

## Autoren und Autorinnen

PROF. DR. MATTHIAS BECHER, geb. 1959, Studium der Geschichte und der Politischen Wissenschaften an der Universität Konstanz, Promotion 1990 an der Universität Konstanz, Habilitation 1995 an der Universität Paderborn; dort 1989 bis 1998 wissenschaftlicher Assistent, seit 1998 Professor für Mittelalterliche Geschichte an der Universität Bonn; seit 2013 Mitglied der Nordrhein-Westfälischen Akademie der Wissenschaften und der Künste sowie der Zentralkommission der Monumenta Germaniae Historica.

DAVID BROKHERM, Jahrgang 1999, studiert seit dem Wintersemester 2020/21 Katholische Theologie und Geschichte an der Universität Paderborn. Seit dem Wintersemester 2022/23 ist er als studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Mittelalterliche Geschichte von Prof. Dr. Hermann Kamp tätig.

DR. URSULA OLSCHESKI, Studium der Geschichtswissenschaften, der Katholischen Theologie, Philosophie und Pädagogik an der Ruhr-Universität Bochum. 1997 Promotion. 1992–1997 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Kirchengeschichte des Mittelalters und der Neuzeit an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum, danach Lehrbeauftragte und 1998–1999 Hochschulassistentin ebenda. Seit 1999 Schuldienst, 2010 bis 2023 im Berufskolleg Schloß Neuhaus, Paderborn. 2003–2018 Lehrbeauftragte an der Theologischen Fakultät Paderborn. Seit 2009 ordentliches Mitglied der Historischen Kommission für Westfalen.

JANA RIEGERT, M. Ed. geb. 1991, Studium der Fächer Geschichte und Germanistik an der Universität Paderborn. Forschungsinteressen bilden vor allem die Umwelt- und Sozialgeschichte mit einem besonderen Fokus auf Medizin-, Hygiene- und Gesundheitsgeschichte. Derzeit tätig in der Konzeptentwicklung eines Bildungsträgers.

DR. HARALD SCHROETER-WITTKE (\*1961), seit 2001 Professor für Didaktik der Ev. Religionslehre mit Kirchengeschichte an der Universität Paderborn.

JADWIGA TOMCZYK, Lehrkraft für Deutsch, Spedition und Logistik am Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ekonomik, Zielona Góra.

DR. THEOL. HABIL. MICHAEL WITTIG, geb. 1949, von 2012 bis 2019 Lehrbeauftragter am Historischen Institut der Universität Paderborn, fachliche Schwerpunkte auf Ost- und Südosteuropa, dem Byzantinischen Reich und dem Osmanischen Reich. Er ist Erster Vorsitzender des Vereins für Geschichte an der Universität Paderborn.

## Der Verein für Geschichte an der Universität Paderborn e.V.

Der Verein für Geschichte (VfG) ist 1983 gemeinsam von Studierenden und Lehrenden an der Paderborner Hochschule gegründet worden. Ziel war und ist es nach wie vor, Forschungen zur Geschichte – insbesondere des westfälischen Raumes – zu fördern und durch Publikation einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Zu diesem Zweck gibt der VfG mehrere Buchreihen heraus: Die *Paderborner Historischen Forschungen* (PHF), die *Paderborner Beiträge zur Geschichte* (PBG) und, in Zusammenarbeit mit dem Stadtarchiv Paderborn, die *Bibliographien zur westfälischen Regionalgeschichte*.

Unsere Mitglieder erhalten von den seitens des Vereins für Geschichte herausgegebenen Büchern je ein kostenloses Exemplar als Arbeitsgrundlage. Ältere Veröffentlichungen können zu einem günstigen Mitgliederpreis erworben werden.

Daneben existiert mit den *Paderborner Historischen Mitteilungen* (PHM) ein weiteres Publikationsorgan, welches im Wesentlichen für kleinere Arbeiten gedacht ist. Neben regionalgeschichtliche Fragen behandelnden Aufsätzen und Miscellen, die den inhaltlichen Schwerpunkt bilden, ist hier Raum für Beiträge aus dem gesamten Spektrum historischer Forschung.

Ein weiteres Anliegen des VfG betrifft den Informations- und Gedankenaustausch zwischen historisch Interessierten. Ein Forum hierzu bietet der *Historische Gesprächskreis*, der etwa dreimal jährlich unter einer bestimmten Themenstellung stattfindet. Die Termine werden jeweils in den *Mitteilungen* und auf unserer Homepage angekündigt.

Wir arbeiten übrigens ehrenamtlich. Der VfG finanziert sich allein durch die Mitgliedsbeiträge (derzeit 30,00 € pro Jahr/ Studierende 15,00 €) und Spenden.

Sie möchten auch Mitglied werden? Kein Problem!

Sie können uns schreiben:

**Verein für Geschichte an der Universität  
Paderborn e.V.**  
c/o Die Sprachwerkstatt GmbH  
Stettiner Straße 40–42  
33106 Paderborn

Oder anrufen:

**Hubert Tietz M.A. 05251/77999-0**

Oder eine E-Mail schicken:

**vfg@die-sprachwerkstatt.de**

Wir freuen uns! Übrigens – als neues Vereinsmitglied erhalten Sie mit dem „Paderborner Künstlerlexikon“ ein attraktives und hochwertiges Begrüßungsgeschenk.

ANSPRECHPARTNER AN DER UNIVERSITÄT:

Apl.-Prof. Dr. Michael Ströhmer  
(N4.116; Tel. 60-2473)

Prof. Dr. Frank Göttmann  
(W1.209; Tel. 60-2437)

Prof. Dr. Eva-Maria Seng  
(W1.111; Tel. 60-5488)

Sie können uns auch auf unserer Homepage besuchen:

**[www.vfg-paderborn.de](http://www.vfg-paderborn.de)**



## Vereinsveröffentlichungen

Die vom Verein für Geschichte herausgegebenen Bücher erhalten Sie im Buchhandel. Sie können jedoch auch direkt beim Verlag bestellen:

### Verlag für Regionalgeschichte

Windelsbleicher Straße 13  
33335 Gütersloh  
Postfach 120423  
33653 Bielefeld

Telefon 05209 / 6714  
Telefax 05209 / 6519  
regionalgeschichte@t-online.de  
www.regionalgeschichte.de

Vereinsmitglieder können, sofern sie direkt beim Verlag bestellen, unter Angabe ihrer jeweiligen Mitgliedsnummer unsere Veröffentlichungen zu einem ermäßigten Preis beziehen!

### Paderborner Historische Forschungen (PHF)

Bd. 1: MARGIT NAARMANN, Die Paderborner Juden 1802-1945. Emanzipation, Integration und Vernichtung. Ein Beitrag zur Geschichte der Juden in Westfalen im 19. und 20. Jahrhundert, Schernfeld 1988, 504 S., Abb.

Bd. 2: UDO STROOP, Preußische Lehrerinnenbildung im katholischen Westfalen. Das Lehrentseminar in Paderborn (1832-1926), Schernfeld 1992, 262 S., Abb.

Bd. 3: FRIEDHELM GOLÜCKE, Der Zusammenbruch Deutschlands – eine Transportfrage? Der Altenbekener Eisenbahnviadukt im Bombenkrieg 1944/45, Schernfeld 1993, 336 S., Abb. u. Dokumentenanhang.

Bd. 4: LUDGER GREVELHÖRSTER, Münster zu Anfang der Weimarer Republik. Gesellschaft, Wirtschaft und kommunalpolitisches Handeln in der westfälischen Provinzialhauptstadt 1918 bis 1924, Schernfeld 1993, 253 S., Abb.

Bd. 5: THEODOR FOCKELE, Schulreform von oben. Das Paderborner Elementarschulwesen im 19. Jahrhundert zwischen Tradition und Neuordnung. Entwicklung, Lehrer, Schullokale, Vierow 1995, 400 S., Abb. u. Dokumentenanhang.

Bd. 6: LUDGER GREVELHÖRSTER/ WOLFGANG MARON (Hg.), Region und Gesellschaft im Deutschland des 19. und 20. Jahrhunderts. Studien zur neueren Geschichte und westfälischen Landesgeschichte. Karl Hüser zum 65. Geburtstag, Vierow 1995, 183 S.

Bd. 7: MARGIT NAARMANN, Paderborner jüdische Familien, Vierow 1998, 350 S., Abb.

Bd. 8: KARL HÜSER, Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Das Amt Kirchborchen und seine Gemeinden im „Dritten Reich“ 1933 bis 1945, Vierow 1997, 155 S., Abb.

Bd. 9: DETLEF GROTHMANN, „Verein der Vereine?“ Der Volksverein für das katholische Deutschland im Spektrum des politischen und sozialen Katholizismus der Weimarer Republik, Köln 1997, 618 S., Abb. u. Dokumentenanhang.

Bd. 10: KARL HÜSER, „Unschuldig“ in britischer Lagerhaft? Das Internierungslager No. 5 Staumühle 1945-1948, Köln 1999, 128 S., Abb.

Bd. 11: FRANK GÖTTMANN/ PETER RESPONDEK (Hg.), Historisch-demographische Forschungen. Möglichkeiten, Grenzen, Perspektiven. Mit Fallbeispielen zur Sozial- und Alltagsgeschichte Westfalens (14.-20. Jahrhundert), Köln 2001, 198 S., Abb.

Bd. 12: BIRGIT BEDRANOWSKY, Neue Energie und gesellschaftlicher Wandel. Strom und Straßenbahn für das Paderborner Land, Köln 2002, 271 S., Abb.

Bd. 13: BARBARA STAMBOLIS (Hg.), Frauen in Paderborn. Weibliche Handlungsräume und Erinnerungsorte, Köln 2005, 494 S., Abb.

Bd. 14: HERMANN FREIHERR VON WOLFF METTERNICH, Ein unbehagliches Jahrhundert im Rückblick, Köln 2007, 275 S., Abb.

Bd. 15: KLAUS HOHMANN (Hg.), Die Paderborner Friedhöfe von 1800 bis zur Gegenwart, Köln 2008, 672 S., 400 Abb.

Bd. 16: SIMONE BUCKREUS, Die Körper eine Regentin – Amelia Elisabeth von Hessen-Kassel (1602-1651), Köln 2008, 196 S., 7 Abb.

Bd. 17: MICHAEL STRÖHMER, Jurisdiktionsökonomie im Fürstbistum Paderborn – Institutionen – Ressourcen – Transaktionen (1650-1800), Münster 2013, 376 S., 38 Abb. u. Tab.

Bd. 18: FRIEDRICH BOCK, Paderborner Tagebuch 1939-1945, Bielefeld 2019, 310 S. Abb. u. Tab.

### **Paderborner Beiträge zur Geschichte (PBG)**

Bd. 1: DIETER RIESENBERGER, Der Friedensbund deutscher Katholiken. Versuch einer Spurensicherung, Paderborn 1983, 31 S., Abb.

Bd. 2: REINHARD SPRENGER, Landwirtschaft und Bauern im Senneraum des 16. Jahrhunderts, Paderborn 1986, 99 S.

Bd. 3: DIETMAR WÄCHTER, Katholische Arbeiterbewegung und Nationalsozialismus, Paderborn 1989, 148 S., Abb.

Bd. 4: JOSEF KIVELITZ, Zwischen Kaiserreich und Wirtschaftswunder. Mein Leben in Paderborn, bearb. von Friedhelm Golücke, Paderborn 1990, 143 S., Abb.

Bd. 5: DIDIER VERSHELDE/ JOSEF PETERS, Zwischen zwei Magistralen. Zur Geschichte der Eisenbahnstrecke Paderborn-Brackwede (Bielefeld) 1845-1994, Vierow 1995, 151 S., Abb. u. Dokumentenanhang.

Bd. 6: KIRSTEN HUPPERT, Paderborn in der Inflationszeit. Die soziale und wirtschaftliche Entwicklung zwischen 1919 und 1924, Vierow 1998, 115 S., Abb.

Bd. 7: MARC LOCKER/ REGINA PRILL/ EVA MARIA KÜHNEL/ MELANIE KNAUP/ CARSTEN SCHULTE u. a. (Bearb.), Als die Bomben fielen... Beiträge zum Luftkrieg in Paderborn 1939-1945, Vierow 1998, 175 S., Abb.

Bd. 8: BARBARA STAMBOLIS, Luise Hensel (1798-1876) Frauenleben in historischen Umbruchzeiten, Vierow 1999, 114 S., Abb.

Bd. 9: KLAUS ZACHARIAS, Zur Geschichte des Kapuzinerklosters in Paderborn 1612-1834. Das „Jahrbuch der Capuziner in Paderborn“ des P. Basilius Krekeler von 1859, Vierow 1999, 109 S., Abb.

Bd. 10: MARGIT NAARMANN, Ein Auge gen Zion... Das jüdische Umschulungs- und Einsatzlager am Grünen Weg in Paderborn 1939-1943, Köln 2000, 184 S., Abb.

Bd. 11: UDO SCHLICHT, „Holzhauer“ und feine Gefäße. Die Glashütten im Fürstbistum Paderborn zwischen 1680 und 1800, Köln 2000, 149 S., Abb.

Bd. 12: BRITTA KIRCHHÜBEL, Die Paderborner Intelligenzblätter (1772 bis 1849), Köln 2003, 162 S., Abb.

Bd. 13: BETTINA BRAUN/ FRANK GÖTTMANN/ MICHAEL STRÖHMER (Hg.), Geistliche Staaten im Nordwesten des Alten Reiches. Forschungen zum Problem frühmoderner Staatlichkeit, Köln 2003, 304 S., Abb.

Bd. 14: DELPHINE PRADE, Das Reismann-Gymnasium im Dritten Reich. Nationalsozialistische Erziehungspolitik an einer Paderborner Oberschule, Köln 2005, 214 S., Abb.

Bd. 15: ULRICH CHYTREK, Der Telegraf von Prof. Gundolf aus Paderborn von 1850. Eine zeitgeschichtliche Einordnung, Köln 2006, 120 S., Abb.

Bd. 16: CAROLIN MISCHER, Das Junkerhaus in Lemgo und der Künstler Karl Junker. Künstlerisches Manifest oder Außenseiterkunst, Köln 2011, 104 S., Abb.

Bd. 17: WIEBKE NEUSER, Die Feuerbestattung in Preußen und in Hagen. Der Krematoriumsbau von Peter Behrens (1904-1908), Gütersloh 2016, 104 S., 20 Abb.

Bd. 18: JOHANNES STÜER, Der Röhrentruher Rezess von 1617. Religion und Politik in Lippe am Vorabend des Dreißigjährigen Krieges, Bielefeld 2017, 141 S., 9 Abb.

Bd. 19: JONAS LEINEWEBER/ PETER KARL BECKER / DAGMAR TROSKA / PHILIPP RUSTEMEIER, Das Schützenwesen in Westfalen als Immaterielles Kulturerbe. Tradition im Wandel: Entwicklungen, Kontinuitäten und Zukunftsperspektiven, Bielefeld 2020, 128 S., 45 Abb.

### **Bibliographien zur westfälischen Regionalgeschichte**

UTE KAMPMANN-MERTIN, Paderborner Bibliographie 1578-1945, Paderborn 1992, 229 S.

ANDREAS GAIDT, Paderborner Bibliographie 1946 bis 1979. Das Schrifttum über Paderborn, Paderborn 2002, 630 S.

ROLF-DIETRICH MÜLLER u. a., Paderborner Bibliographie 1980/81 ff., Paderborn 1988 ff.

ALEXANDRA MEIER/ ROLF-DIETRICH MÜLLER/ HEIKE THEBILLE, Paderborner Bibliographie 1990-1994 (mit Nachträgen aus früheren Jahren), Paderborn 1999, 132 S.

DETLEF GROTHMANN, Die Warte. Heimatzeitschrift für die Kreise Paderborn und Höxter. Gesamtverzeichnis der Jahrgänge 1 (1933) bis 60 (1999), Köln 2000, 402 S.

ANDREAS GAIDT/ HEIKE THEBILLE, Paderborner Bibliographie 1995-2010 (Bibliographien zur Westfälischen Regionalgeschichte), Paderborn 2015.

### **Weitere Veröffentlichungen/ Mitherausgeberschaften**

IRMHILD KATHARINA JAKOBI-REIKE, Die Wewelsburg 1919 bis 1933. Kultureller Mittelpunkt des Kreises Büren und überregionales Zentrum der Jugend- und Heimatpflege (Schriftenreihe des Kreismuseums Wewelsburg 3), Paderborn 1991, 163 S., Abb.

FRIEDERIKE STEINMANN/ KARL-JOSEF SCHWIE-TERS/ MICHAEL ASSMANN, Paderborner Künstlerlexikon. Lexikon Paderborner Künstlerinnen und Künstler des 19. und 20. Jahrhunderts in der Bildenden Kunst, Schernfeld 1994, 309 S., Abb.

BEATE PFANNSCHMIDT, Die Abdinghofkirche St. Peter und Paul. Wandmalerei 1871-1918-1945, Köln 2004, 159 S., Abb.