

Kemnitz, Heidemarie; Tenorth, Heinz-Elmar; Horn, Klaus-Peter  
**Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer  
Lokal- und Regionalstudien [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 127-147*



Quellenangabe/ Reference:

Kemnitz, Heidemarie; Tenorth, Heinz-Elmar; Horn, Klaus-Peter: Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 127-147 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68081 - DOI: 10.25656/01:6808

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68081>

<https://doi.org/10.25656/01:6808>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 1 – Januar/Februar 1998

## *Thema: Lehrerbildung*

- 3 JÜRGEN OELKERS  
Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem  
*Einleitung in den Thementeil*
- 7 WILHELM HAGEMANN/FRANZ-JOSEF ROSE  
Zur Lehrer/innen-Erfahrung von Lehramts-Studierenden
- 21 LUCIEN CRIBLEZ/MARTIN WILD-NÄF  
Lehrerbildungsforschung in der Schweiz  
Forschungsdiesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der  
Lehrerbildung
- 51 LUCIEN CRIBLEZ  
Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika
- 61 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
Universität und Lehrerbildung

## *Thema: Medienpädagogik und neue Unterrichtstechnologien*

- 85 JUTTA WERMKE  
Von „Konsum“ zu „Kultur“  
Medien-Pädagogik und Medien-Produktion im virtuellen Dialog
- 105 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER  
Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwick-  
lungen

### *Diskussion: Historische Bildungsforschung*

- 127 HEIDEMARIE KEMNITZ/HEINZ-ELMAR TENORTH/KLAUS-PETER HORN  
Der Ort des Pädagogischen  
Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und  
Regionalstudien
- 149 WOLFGANG KLAFKI  
Zur Militärpädagogik Erich Wenigers  
Ertrag und Problematik der Untersuchung Kurt Beutlers

### *Besprechungen*

- 163 DORIS KNAB  
Handbuch Katholische Schule. Im Auftrag des Arbeitskreises  
katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik  
Deutschland, herausgegeben von *Rainer Ilgner*
- 169 PHILIPP GONON  
*Hartmut von Hentig*: Bildung. Ein Essay
- 172 NORBERT OMLER  
*Hans-Christian Harten*: De-Kulturation und Germanisierung. Die nation-  
alsozialistische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939–1945

### *Dokumentation*

- 177 Pädagogische Neuerscheinungen

## Der Ort des Pädagogischen

*Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien*

### *Zusammenfassung*

Die Hinwendung der bildungshistorischen Forschung zur Lokal- und Regionalgeschichte ist seit geraumer Zeit nicht mehr zu übersehen. Die einstige Dominanz der Systemperspektive scheint vom Blick auf den konkreten Bildungsort und die lokalen und regionalen Bildungswelten abgelöst. Anhand neuerer Arbeiten zur lokalen Bildungsgeschichte Berlins, zum jüdischen Schulwesen in der Zeit des Nationalsozialismus sowie zur Geschichte der Mädchen- und Lehrerinnenbildung werden Reichweite und Grenzen von lokalen und regionalen Fallstudien diskutiert und nach ihrem inhaltlichen Ertrag und ihrer systematischen Bedeutung für die bildungshistorische Forschung befragt.

Die Dynamik zur Erneuerung hat die bildungshistorische Forschung in Deutschland seit den ausgehenden 1970er Jahren – einer biographisch orientierten Diskussion von Spezialisten zum Trotz (BAACKE/SCHULZE 1979; 1985) – wohl durch Studien gewonnen, in denen Bildungssystem und Bildungspolitik, sozialstrukturelle Probleme und Kontroversen den Fokus der Analysen bildeten (vgl. die Übersicht bei BÖHME/TENORTH 1990). Heute hat es den Anschein, als würde die dabei verfolgte Dominanz der Systemperspektive vom Blick auf das Subjekt, auf den konkreten Bildungsort und die lokalen und regionalen Bildungswelten abgelöst. Dieser Eindruck drängt sich jedenfalls auf, wenn man die Fülle der Arbeiten zur Kenntnis nimmt, die sich in den letzten Jahren mit einzelnen Schulen, dem Schulwesen einzelner Städte, Gemeinden und Regionen sowie dem Alltag von Lehrern und Schülern beschäftigen (vgl. auch KUHLEMANN 1993; KLÖCKER 1994). Gleichzeitig ist zu beobachten, daß weder quantifizierende Analysen von Bildungskarrieren noch systembezogene Analysen von Bildungsstrukturen heute noch in der Frequenz erscheinen und mit der Aufmerksamkeit betrachtet werden wie früher.

Für das Selbstverständnis der bildungshistorischen Forschung ist diese Wendung von den quasi-subjektlosen Systemen (und der ihnen zugeordneten funktionalen Analyse) hin zu den konkreten Akteuren und Lebensläufen, Anstalten und Einrichtungen ein signifikantes Datum. Bereits die bevorzugten Begriffe der Analyse – z.B. die Paradies-Metaphorik oder Insel-Rhetorik – signalisieren nämlich eine Betrachtungsweise, die sowohl einen Prozeß der Pädagogisierung als auch der Binnenzentrierung der einzelnen Institution nahelegen. Systematisch, z.B. aus der Perspektive der Schultheorie, mag man diese Blickwendung begrüßen, holt doch die Bildungsgeschichte in der Annäherung an die Einzelschule nach, was die Schulforschung als Königsweg entdeckt hat; historiographisch wird aber die Frage aufgeworfen, ob sich in dieser Konzentration auf pädagogische Welten der Erkenntnisertrag bewahren oder sogar erweitern läßt,

der mit der sozialgeschichtlichen Wende der historischen Bildungsforschung theoretisch und methodisch ohne Zweifel verbunden ist.

In der Absicht, diese Fragen zu prüfen und weiter zu diskutieren, haben wir einschlägige Literatur aus drei Themengruppen betrachtet: (1) Untersuchungen aus der historisch-lokalen Schulforschung, v. a. zu Berlin, (2) Studien über Gestalt und Funktion, Geschichte und Wirkung des jüdischen Schulwesens im nationalsozialistischen Deutschland sowie (3) Arbeiten über die Entwicklung von Mädchen- und Lehrerinnenbildung in einzelnen Städten. Die Darstellung der Bände erfolgt zwar notwendigerweise je gesondert, wir argumentieren jedoch themenübergreifend, weil wir das Phänomen der lokal- bzw. regionalgeschichtlichen Neuorientierung in seiner ganzen Breite präsentieren wollen; wir nehmen diese unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfelder aber auch deswegen auf, weil wir die sich aufdrängende Annahme prüfen wollen, daß für eine bildungstheoretisch argumentierende historische Bildungsforschung diese Aufmerksamkeit für konkrete Bildungswelten und -prozesse durchaus naheliegt, denn Bildungsprozesse und -wirkungen entscheiden sich ja letztlich in den Aktionen der Subjekte, biographisch, je individuell. Insofern könnte der Blick auf lokale Bildungswelten vielleicht sogar der Königsweg der bildungshistorischen Forschung sein oder werden.

### *1. Höhere Schule und Berufsschule in Berlin: staatlich gefördertes Paradies?*

Ein wirklich bemerkenswertes Exempel der jüngeren lokalgeschichtlichen Forschung, BETTINA GOLDBERGS Studie über „Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893–1945)“, weist bereits in seinem Titel alle Besorgnisse über eine Konfrontation von älterer und jüngerer bildungshistorischer Forschung scheinbar eindeutig ab: Die Autorin verspricht eine „Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte“, und man darf in einer kritischen Rezeption deshalb fragen, was das sein kann.

B. GOLDBERG hat für ihre Arbeit, eingebettet in eine Skizze der lokalen Entwicklung Hermsdorfs vom brandenburgischen Dorf und Berliner Vorort zum Stadtteil Groß-Berlins, eine Geschichte der beiden höheren Schulen dieser Region geschrieben. Die aus privater Initiative herrührende Gründung nach 1890, der allmähliche Ausbau, die Überleitung in kommunale Trägerschaft nach 1920, Statusanhebung und Expansion in der Weimarer Republik sowie die Veränderungen bis 1945 werden dabei in einer Fülle von Quellen im Schnittfeld lokaler Initiativen einzelner Bürger, kommunaler Verwaltung und dem regulierend-unterstützenden Zugriff vorgesetzter Instanzen, wie des Provinzialschulkollegiums, der Bezirksverwaltung von Reinickendorf oder des zentralstaatlichen Erziehungsministeriums bis 1945, anschaulich und dicht herausgearbeitet. Die Arbeit GOLDBERGS dokumentiert auch die Spezifik und Fülle von Quellen, durch die sich die meisten hier zu besprechenden Untersuchungen auszeichnen: Neben den erwartbaren lokalen und überregionalen Aktenbeständen werden Schularchive und Nachlässe von Schülern und Lehrern ausgewertet, Interviews mit Zeitzeugen ebenso genutzt und dokumentiert wie Fotos von Personen und Gebäuden oder Schülerarbeiten und -lebensläufe.

In welcher Weise wird dabei Schulgeschichte als „Gesellschaftsgeschichte“ beschrieben, was bedeutet „Gesellschaft“, was erfährt man über sie, wenn man diese Arbeit liest? Zunächst fragt und analysiert B. GOLDBERG in einer Weise, daß Hermsdorf als „Fall von“ sichtbar wird, nämlich als Exempel der Dynamik des preußisch-deutschen Bildungssystems nach 1890. Man erfährt erneut, wenn auch in der Darstellung reflektierter und systematisch aufschlußreicher als in alten Schulgeschichten, die nicht selten Festschriftcharakter hatten, in welchem Maße das Schulpublikum wesentlicher Bestimmungsgrund für Schulgründungen und -entwicklungen war, wie sehr privater Unternehmergeist von Lehrern die Schulentwicklung vorangetrieben hat, wie sich soziale Schichtung in Bildungskarrieren und -aufwendungen reproduziert, wie finanzielle Bedingungen und die Konkurrenz der Gemeinden in expansiven Phasen vom Bildungsangebot angestachelt und bestimmt wurden. „Gesellschaft“ kommt dabei in einem mehrfachen Sinne zur Geltung: sozialstrukturell, politisch, kulturell, konfessionell, und sie wird immer in Referenz zur Schule – und definiert durch sie – vorgestellt und diskutiert, z.B. in den Bildungsaspirationen der Eltern, den Bildungschancen der Kinder, die als abhängig von finanziellen Voraussetzungen und dem lokalen Schulangebot sichtbar werden, oder in der unterschiedlichen Wertschätzung, die z.B. bei den männlichen Honoratioren der Gemeinde für die Bildung der Mädchen entwickelt wird.

Insofern könnte man sagen, daß die Fragestellungen der Sozial- und Politikgeschichte in dieser Untersuchung dominieren, und zwar so sehr, daß die lokale Geschichte oder die Arbeit der beteiligten Lehrer gelegentlich nur wie eine Bestätigung der Thesen erscheint, die man aus den systembezogenen und überregional argumentierenden Untersuchungen schon kennt. Obwohl B. GOLDBERG selbst wiederholt so argumentiert<sup>1</sup>, zeigt sie doch zugleich auch die spezifische „Gesellschaftlichkeit“ dieser je konkreten Schule: in der Analyse des Schulalltags (wenn auch nicht des Unterrichts), in Fest und Feier, auch als bevorzugte Instrumente der Nazifizierung nach 1933, in außerunterrichtlichen Aktivitäten, in der Einbindung der Schule in das lokale Milieu, vor allem in das jüdische Leben in Hermsdorf (Kap. 12 läßt sich fast als Sozialgeschichte der jüdischen Gemeinschaft Hermsdorfs nach 1933 lesen), in der Vernetzung von schulischen und außerschulischen pädagogischen Einrichtungen. Dominierend ist freilich der institutionelle Aspekt, biographisch werden allenfalls die Schicksale der jüdischen Schülerinnen und Schüler intensiver vergegenwärtigt, soweit der NS-Staat ihre Biographie präformiert.

Die im übrigen ausgesparte Analyse und die Fragen, die der Text zwar aufwirft, aber nicht beantworten kann, macht er in den mitgelieferten Quellen, vor allem in Schüleraufsätzen und Fotos, bewußt: In der vorliegenden Gestalt illustrieren sie eher die Untersuchung, als daß sie als eigene Erkenntnisquelle genutzt würden – obwohl sich genau das gelegentlich nahezu aufdrängt: Schüleraufsätze vor 1933 zeigen angesichts des Phänomens der sog. „Überfüllung“ der Schulen und Hochschulen – das sie illustrieren – sehr deutlich und zusätzlich den Mechanismus der Selbstselektion, der für Aufsteiger typisch war; Fotos (durchgängig) oder Reflexionstexte zur Lehrerbildung („Vom Geist eines Fach-

1 Es gibt die rhetorische Floskel: „Was über ... im allgemeinen gesagt wurde, läßt sich auch auf ... Hermsdorf ... übertragen“ (z. B. S. 146, 256 u. ö.).

seminars“; S. 193) dokumentieren die konkrete Bildungswelt in ihrer Beharrungskraft oder auch den Lehrerhabitus der Schulen, der im Text meist nur in der politischen Orientierung vorkommt, etc. Auch die spezifische Funktion der Schule jenseits von Qualifizierung und Statussicherung wird – sieht man vom Kapitel über die Kinderlandverschickung und ihre ambivalent-paradoxen Effekte einmal ab – für den Alltag der Schule doch eher gestreift als aus der Schülerperspektive intensiv analysiert, auch hier mit Ausnahme des Schulschicksals der jüdischen Schüler: Die Mechanismen von Ausgrenzung und – seltener – Schutz, die sie nach 1933 in ihren Schulen erleben und erleiden, werden von GOLDBERG so dicht herausgearbeitet wie selten in der jüngeren bildungshistorischen Forschung.

Insofern wird man diese Hinweise auf Schwerpunktsetzungen nicht als mäkeln-de Kritik einer insgesamt glänzenden Arbeit mißverstehen dürfen, aber es bleibt in diesen Lokalstudien angesichts der dominierenden institutionen- und sozial-geschichtlichen Perspektive doch eine Dimension ausgeblendet, die man bildungstheoretisch erwarten würde: die individuelle und biographische Dimension. Auch bei der Konzentration auf die Institution entstehen, bezogen auf die Einzelschule, aber beeindruckende Arbeiten, z. B. für Traditionsschulen wie das Kurfürst-Friedrich-Gymnasium in Heidelberg (BLUM 1996). 450 Jahre einer höheren Schule, die in der Konzentration auf die alten Sprachen bei aller Varianz der pädagogischen Konzepte vom späten Mittelalter über die Jesuiten, das humanistische Gymnasium des 19. und die höhere Schule des 20. Jahrhunderts eine erstaunliche Kontinuität bietet, werden an der Schnittstelle von Gymnasium und Universität als Exempel propädeutischer gelehrter Bildung in einer Fülle von Quellen und problembezogenen Analysen gegenwärtig (und für alle, die Latein und Griechisch nicht mehr gelernt haben, gibt es die einschlägigen Texte freundlicherweise mit den notwendigen Übersetzungen). Tradition und Alltag einer Institution als Stätte der Lehre, der Erziehung und des Unterrichts analysiert dieser Band – und verständlicherweise werden vielleicht noch einige Lehrerbiographien und die Normierungen des Alltags der Schüler, Schulordnungen und Unterrichtsthemen, kaum mehr die biographischen Erfahrungen der unterschiedlichen Schülergenerationen selbst so umfassend bearbeitet, wie man es sich bald wünscht, wenn man sich in die Lektüre des anregenden Bandes vertieft hat.

Dennoch bleiben weitere Wünsche. Noch deutlicher als bei B. GOLDBERG oder in der Festschrift des Heidelberger Gymnasiums zeigt das die große Zahl von Studien zur Geschichte von berufsbildenden Schulen, die vor allem aus Berlin in den letzten Jahren vorgelegt wurden (exemplarisch: KAROW u. a. 1993; *80 Jahre ...* 1987). Durch die Gunst städtischer Beschäftigungsprogramme ebenso gefördert wie durch die Absicht lokaler Erinnerung und Traditionsstiftung, zeigen diese Arbeiten für Lehrer und Schüler, vor allem aber für das lokale Berufsbildungssystem, welch erstaunliche Entwicklung dieses Stiefkind der Pädagogen und der Bildungsreform im 20. Jahrhundert genommen hat.

Die lokale Perspektive ist für diesen Zweig des Schulwesens im übrigen der angemessene Fokus; denn die Berufsbildung ist institutionell seit ihrer Einführung – auch in Berlin im ausgehenden 18. Jahrhundert (KAROW u. a. 1993) – zunächst von lokalen ökonomischen und pädagogischen Initiativen, dann von obrigkeitlichen rechtlichen Vorgaben, den Ortsstatuten, sowie vom örtlichen Ausbildungsplatzangebot kontinuierlich inhaltlich abhängig. Unbeschadet der

überörtlichen Interessen an einer politischen Disziplinierung und Kontrolle der Arbeiterjugend, die für die Berufsschulgeschichte im 20. Jahrhundert zentral war, ist deshalb das berufliche Schulwesen deutlich mehr als das allgemeinbildende ein ortsgebundenes System. Die Schulgeschichten, die hier exemplarisch erörtert werden, zeigen diese lokale Fixierung denn auch schon in ihren Titeln: sie gelten lokalen Schulen nach Ausbildungsbranchen – z.B. der Metalltechnik (*80 Jahre ... 1987*) – oder der Unterteilung der Ausbildungsberufe –, und dann folgen sie der bis heute bekannten Unterscheidung nach „gewerblichen“ und „kaufmännischen“ beruflichen Schulen. Für Berlin liefern die Autoren daneben auch, verdienstvollerweise, eine Darstellung der Mädchenberufsschulen im 20. Jahrhundert sowie eine Skizze der „Episode“ sozialistischer Berufsbildung in Ost-Berlin von 1948/49 bis 1989 (mit erstaunlichen Kontinuitätsmerkmalen, trotz aller sozialistischen Intervention).

Diese Arbeiten bieten insgesamt nicht nur die Geschichte einzelner Schulen bzw. Schularten, sie zeigen auch eine Dynamik, die wesentlich von lokalen pädagogisch-politischen Innovationen bestimmt ist, bis hin zu Oberstufenzentren, in denen sich die Möglichkeiten einer Stadt dokumentieren, die in kommunaler Anstrengung die Bildungsbenachteiligung durch Schul- und Ausbildungsplatzangebote zu überwinden sucht. In dieser verständlichen Konzentration auf eine institutionen- und politikzentrierte Sichtweise wird freilich zugleich ein Desiderat bewußt, das mit dieser Konzentration verbunden ist, nämlich die Geschichte beruflichen Bildung als eine Geschichte der pädagogisch-ökonomischen Konstruktion von Arbeit und Beruf. Die lokalen Bedingungen für die Beschäftigung und Qualifizierung von Jugendlichen, die Möglichkeiten der Verwertung von beruflichen Kompetenzen werden hier allenfalls als Rahmendaten sichtbar; sie stehen nicht im Zentrum einer Sozialgeschichte lokaler Ausbildungs-, Berufs- und Arbeitsverhältnisse, schon gar nicht in ihrer biographischen Relevanz.

Dennoch, die für Berlin vorgelegten Studien verbinden trotz dieser konventionellen berufspädagogischen Perspektive in geglückter Weise institutionenbezogene, lokale und überregionale Befunde und Fragestellungen, z.T. allein durch editorische Kunstgriffe: So wurden z.B. in „*80 Jahre ...*“ unter der Redaktion des bildungshistorisch professionalisierten Nicht-Berufspädagogen KLAUS WIESE andernorts bereits publizierte Analysen der politischen Funktion der Berufsbildung begleitend mit ediert oder ehemalige Schüler zu Erinnerungen an die Schulzeit ermuntert. Dann findet sich ein Text (S. HELBIG in: *80 Jahre ...*, S. 158 ff.), in dem der Autor stolz beschreibt und diskutiert, „ob nicht die Qualifikation zum beruflichen Handeln einen gleichen, wenn nicht höheren Bildungswert hat, als jene Art gymnasialer Bildung, die den Realitäten der Umwelt nur wenig Aufmerksamkeit schenkt“ (S. 158). Aber gerade weil man diese These so brisant, vielleicht sogar zutreffend findet, deshalb wünschte man jenseits der bekannten Statistiken, die zumindest bei Beschäftigungschancen diese These nicht bestätigen, mehr an Aussagen über den „Bildungswert“ dieser Ausbildung. Aber immerhin, der Band bietet ein eigenes Kapitel „über Probleme und Chancen ausländischer Schüler“, Hinweise auf das politische Engagement von Lehrern und Schülern und sogar ein Foto, das die Lehrer bei abendlicher Geselligkeit zeigt, samt Bierglas (was uns die Heidelberger Gymnasialhistoriker – im Bilde – vorenthalten, aber in den Quellen als Problem der Schule mit den Schülern ins Gedächtnis rufen).

Ergänzend zur institutionenzentrierten lokalen Bildungsgeschichte Berlins, die dabei vertieft und erweitert wird, lassen sich auch Veröffentlichungen lesen, in denen Biographien präsentiert und kurz kommentiert werden (z. B. ESCHKE 1992; KÖHN 1995; HICKETHIER 1991). Schule wird hier in ihren je individuellen Leistungen erkennbar, z. B. als „Ausweg“, indem sie angesichts der Arbeitslosigkeit den Weg zum Lehrerberuf in einer Berufsschule öffnet, oder als „radikal-demokratische pädagogische Insel“, wie die Schulfarm Scharfenberg, aber auch als Ort der Erziehung in der Nachkriegszeit, in der zwar die Schwierigkeiten des Alltags, aber nicht die großen politischen Intentionen, etwa die Re-education-Programme erlebt werden (KÖHN 1995). Vor allem beim Zugriff der Nazis auf die pädagogischen Einrichtungen wird die Schule zu einem Ort, der mehr bedeutet als eine Stätte der Qualifizierung, Selektion und Bewertung. Abgeordnet zur Tätigkeit in der Landwirtschaft, beobachtet eine Schülerin an sich selbst, „wie lieb ihr die Schule doch eigentlich geworden sei“ (zit. bei GOLDBERG, S. 295), eingelebt in Scharfenberg, verlieren sich „die Ängste der ersten Jahre“ (HICKETHIER, S. 6). Insgesamt entsteht dabei ein Bild der Schule, das bei aller Ambivalenz mit den in der Literatur gepflegten und pädagogisch nicht selten nachgebeteten schulkritischen Schreckbildern der Jahrhundertwende (MIX 1995) wenig gemein hat.

Die lokalgeschichtlichen Studien klären dieses Phänomen freilich nicht systematisch auf, sie liefern zwar einschlägige Befunde, thematisieren diese Differenz von Fremdbild und biographischem Bild der Schule jedoch nur selten. Das mag daran liegen, daß sie eher institutionenzentriert als subjektbezogen argumentieren; das kann selbstverständlich auch damit zu tun haben, daß Schule höchst kontingent wahrgenommen wird, als Ort des Schreckens ebenso wie als „letzte Flucht“ vor einem bedrohenden Alltag. Die Analyse der jüdischen Schulen im nationalsozialistischen Deutschland ist insofern von besonderer Bedeutung; denn sie zeigt bereits in den leitenden Begriffen der Analyse ein Bild der Schule, das man schultheoretisch oder gesellschaftskritisch so lehrreich und anstößig zugleich findet: die Schule als „Insel“ und als „das verlorene Paradies“.

## 2. Die letzte Zuflucht: jüdische Schulen im nationalsozialistischen Deutschland

Metaphern der Abgeschiedenheit – positiv als „Paradies“ oder als „Insel der Geborgenheit“, gelegentlich auch in ambivalenter Sicht als „Ghetto“ – prägen in einem nicht unerheblichen Maße das Bild, das die bildungshistorische Forschung von jüdischen Schulen in der Zeit des Nationalsozialismus zeichnet. Diese Zuschreibungen, vornehmlich aus der rückblickenden Perspektive ehemaliger Schülerinnen und Schüler von Privatschulen übernommen, haben zwar ihre nicht zu unterschätzende subjektive Bedeutung. Aufgabe der bildungshistorischen Forschung ist es jedoch, diese Zuschreibungen zu prüfen und Generalisierungen kritisch zu befragen. Dazu bieten sich im Fall der jüdischen Schulen in der Zeit des Nationalsozialismus zwei Vergleichsperspektiven an. Die Besonderheiten und das Exemplarische von jüdischen Privatschulen in der Zeit des Nationalsozialismus können zum einen in einem Vergleich mit „normalen“ jüdischen Volks- und höheren Schulen, zum anderen in einem Vergleich mit anderen

deutschen Schulen<sup>2</sup> – mit „normalen“ und, angesichts der These von der besonderen reformpädagogischen Prägung und Affinität der jüdischen Privatschulen, mit reformpädagogischen Schulen herausgearbeitet werden.

Erziehung und Unterricht haben im Judentum traditionell eine hohe Bedeutung. Im Zuge der Assimilationsbestrebungen der deutschen Juden verloren jedoch die jüdischen Gemeindeschulen bis 1933 kontinuierlich an Bedeutung. Der aufgrund der „Rassenpolitik“ seit 1933 einsetzende Zustrom zu den nun neu definierten jüdischen Schulen ging hauptsächlich zu Lasten der Volksschulen, da bald eine Aufnahmesperre an den wenigen höheren jüdischen Schulen eingeführt wurde. Die jüdischen Gemeindevolksschulen mußten dabei in erheblichem Maß auch Kinder aufnehmen, deren Großeltern oder Eltern zum Christentum übergetreten oder dissidentisch, d. h. keiner Religion zugehörig waren, während zugleich die finanziellen, organisatorischen und räumlichen Probleme zunahmen (vgl. RÖCHER 1992; für Berlin die umfassende Dokumentation von FEHRS 1993).<sup>3</sup>

Jüdische Privatschulen, zumal wenn sie dem höheren Schulwesen zugerechnet wurden, waren demgegenüber deutlich privilegiert. Das Kinder- und Landschulheim in Caputh bei Potsdam, 1931 von der Sozialpädagogin GERTRUD FEIERTAG gegründet, war aufgrund seiner Lage und im Hinblick auf die relativ niedrige Zahl an Schülerinnen und Schülern (Höchststand 1934 und 1936 mit jeweils 88 Kindern; vgl. FEIDEL-MERTZ/PAETZ 1994, S. 39) eine solche privilegierte „Oase des Friedens“, so ERNST ISING, 1934 bis 1938 Lehrer in Caputh (S. 116). In einer Mischung aus beschreibenden Passagen und Quellenpräsentation bieten HILDEGARD FEIDEL-MERTZ und ANDREAS PAETZ einen Überblick über die Geschichte des Kinder- und Landschulheims Caputh von seiner Gründung bis zur Zerstörung durch einen von Dorfbewohnern ausgeführten Überfall am 10. November 1938 im Umfeld der Pogrome in der sogenannten „Reichskristallnacht“. Die im Anhang (S. 327 ff.) dokumentierten, zuweilen recht spärlichen Lebensdaten von Lehrkräften und Erzieherinnen sowie von nur einigen, noch zu findenden Schülerinnen und Schülern des Kinder- und Landschulheims Caputh geben einen konzentrierten Eindruck von den gebrochenen oder auch zer-

- 2 Wir verwenden die Bezeichnung „jüdische Schule“ äquivalent zu Bezeichnungen wie „katholische“, „evangelische“ oder „bekenntnisfreie Schule“. Wir betrachten sie alle, gegen die nazistischen Ausgrenzungen, als integralen Teil der deutschen Bildungsgeschichte und dafür typische Schulen – mit je spezifischen Ausprägungen und unter je besonderen Existenzbedingungen. Ähnlich ist die Formulierung „deutsche Juden“ zu verstehen, ohne daß wir die dahinterstehende Problematik ausblenden wollen. Ist Judesein religiös definiert, dann liegt die (Selbst-)Definition deutscher Juden als deutsche Staatsbürger jüdischen Glaubens nahe. Dagegen steht eine ethnische, auf der Zugehörigkeit zum Volk Israel beruhende (Selbst-)Definition, die aber ungewollt in die Nähe der rassistischen Ausgrenzungsdefinition der Nationalsozialisten gerät. Vgl. dazu jüngst die Anmerkungen von M. BRUMLIK, der schon im Titel seines Buches („Kein Weg als Deutscher und Jude“, München 1996) die Differenz betont, oder die historische Darstellung von M. ZIMMERMANN 1997. Lediglich SCHARF (s. u.) geht in seiner Einleitung auf dieses Problem ein, wenn er auf die „höchst ambivalenten Termini“ „deutsche Juden“ und „Juden in Deutschland“ (S. 2) verweist, die Teil der Ausgrenzung und Verfolgung waren, aber zum Teil auch das jüdische Selbstverständnis charakterisierten. Symptomatisch steht für diese Schwierigkeiten das folgende Zitat: „Kurt Hahn vertrat den Typus des deutschen Juden, der mehr deutsch als jüdisch dachte und empfand“ (FEIDEL-MERTZ/PAETZ 1994, S. 17).
- 3 Darauf weist auch S. FREUND in ihrer erst nach Abschluß des Manuskripts erschienenen Dissertation hin (1997, S. 291 ff.).

störten Biographien, die für einen Teil der Caputher in den Vernichtungslagern, für den anderen in der „glücklichen“ Emigration endeten.

Das Landschulheim – ursprünglich nicht als jüdische Einrichtung gegründet (S. 22) – wurde nach dem 30. Januar 1933 mehr und mehr gezwungen, sich als jüdisch zu definieren, und übernahm die Aufgabe, die hier aufgenommenen Kinder in einer feindlichen Umwelt zu selbstbewußten Menschen und – Juden zu erziehen. Die pädagogische Praxis des Landschulheims Caputh zeichnete sich, so die Autoren, dadurch aus, „daß sie mit methodischen Elementen der Reformpädagogik die Eigenständigkeit der Kinder förderte und ihnen durch die Vermittlung sowohl traditioneller wie spezifisch jüdischer Inhalte zu einer neuen Identität als lebensstüchtige und ihres Judentums bewußte Menschen verhalf“ (S. 137).

Die ursprüngliche Mischung aus Erholungsheim und Schule mit reformpädagogischen Zügen wurde nach 1933 um Fächer der Handarbeit und praktischen Arbeit ergänzt. Zentrale Elemente der Erziehung zum Judentum stellten der Religions- und der Hebräischunterricht sowie die jüdischen Feste und Feiern dar. Die nach 1933 vielen nicht-religiösen oder konvertierten Juden durch die nationalsozialistische „Rasse“-Gesetzgebung aufgezwungene Identität konnte, so das Fazit, am ehesten durch die Feste und Feiern vermittelt werden, die großen Eindruck bei den Kindern hinterließen. Wieweit diese jüdische Identität von den Schülerinnen und Schülern in Caputh angenommen wurde, ist jedoch fraglich. Hinweise darauf, daß in dieser Beziehung durchaus Ambivalenz herrschte und einfache Wirkungsannahmen fehl gehen, bieten die (auto-)biographischen Angaben einzelner Schülerinnen und Schüler (S. 128 ff.).

Trotz der hohen personellen Fluktuation durch die Emigration von Lehrerinnen und Lehrern wird das Leben in Caputh in der Erinnerung früherer Schülerinnen und Schüler positiv geschildert, wobei besonders die familiäre Atmosphäre hervorgehoben wird, wogegen die unterrichtlichen und organisatorischen Einzelheiten weniger im Gedächtnis haften blieben (S. 85). Die Autoren versuchen dennoch, die besondere reformpädagogische Prägung des Heims auch im unterrichtlichen und organisatorischen Bereich zu belegen. Hierbei spielten neben den Festen und Feiern die (begrenzte) Selbstverwaltung von Schülerinnen und Schülern, ein zuweilen fächerübergreifender und projektorientierter Unterricht sowie die praktischen und sportlichen Betätigungen eine wichtige Rolle (S. 137 ff.).

In ganz ähnlicher Weise wird die Private Waldschule Kaliski (PriWaKi) dargestellt (BUSEMANN/DAXNER/FÖLLING 1992; FÖLLING 1995). Auch ihre Entwicklung verlief von einer explizit nicht-jüdischen Gründung 1932 zu einer gezwungenermaßen jüdischen Schule nach 1933, in der Fragen der jüdischen Identität und des Überlebens einen programmatischen und im Lehrplan zentralen Stellenwert erhielten. Auch hier finden sich reformpädagogische Elemente in der Gestaltung des Schulalltags ebenso wie nach 1933 die Betonung jüdischer Feste und Feiern.

In den beiden Bänden über die Private Waldschule Kaliski wird durch die Einbeziehung theoretischer Überlegungen zu Akkulturation und Assimilation ein weiterer Rahmen gespannt. Zusätzlich werden in dem Band von BUSEMANN/DAXNER/FÖLLING und in der Monographie FÖLLINGS vor dem Hintergrund eines historischen Abrisses über jüdische Familien in Berlin Informationen verwertet,

die in standardisierten Befragungen ehemaliger Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer sowie in Interviews mit ihnen gewonnen wurden. Auf diese Weise entsteht zwar nicht ein umfassendes Bild, denn zu viele ehemalige Schüler konnten nicht mehr befragt werden; die auf diese Weise erhobenen ‚Daten‘ erlauben aber differenzierte Analysen, erfordern zugleich jedoch ebenso differenzierte methodische Anstrengungen<sup>4</sup> – der biographischen Interpretation oder der Zurechnung von Wirkungen auf einzelne Instanzen, z. B. die Schule, und erschweren damit zugleich die Gesamtinterpretation.

In dem 1992 erschienenen Band von BUSEMANN/DAXNER/FÖLLING werden nach der Einleitung von M. DAXNER (Kap. 1) die Gründerin der Schule, LOTTE KALISKI, der langjährige Schulleiter, HEINRICH SELVER, sowie das „soziale, politische und kulturelle Umfeld der Schule“, d. h. die „Konflikte mit Nachbarn und Behörden“ von H. L. BUSEMANN eingehend dargestellt (Kap. 3–5); W. FÖLLING stellt die Geschichte der Juden in Berlin, die Programmatik und Praxis sowie die Lehrer und Schüler der Privaten Waldschule Kaliski und ihre Schicksale vor (Kap. 2, 6 und 7). Diese Abschnitte, die FÖLLING in seiner Habilitationsschrift weiter ausführt, sind unter dem zentralen Stichwort „Identitätsbildung“ die wichtigsten, aber auch die problematischsten. Sie werden deshalb hier nach der ausführlicheren Fassung in der Monographie FÖLLINGS besprochen.

Ausgangspunkt der Studie sind Unterscheidungen: zwischen Emanzipation als rechtlicher Gleichstellung, Akkulturation als kultureller Anpassung ohne „Verlust des jüdischen Bewußtseins“, Assimilation als „Prozeß der Entfremdung vom Judentum“ sowie (sozialer) Integration als Akzeptanz durch die nicht-jüdische Mehrheit, ferner zwischen kultureller, ethnischer und sozialer Identität als Komponenten der Ich-Identität (FÖLLING 1995, S. 13 ff.). Zentrales Problem für jüdische Schulkinder und Jugendliche nach 1933 sei es gewesen, angesichts der feindlichen Umwelt eine stabile Ich-Identität zu entwickeln. Geleitet von diesen theoretischen Überlegungen und auf der Basis von Befragungen und Interviews will die Arbeit eine „biographiebezogene Langzeitevaluation der PriWaKi-Pädagogik durch ehemalige Schülerinnen und Schüler“ leisten (S. 11).

In den ersten drei Kapiteln werden zu diesem Zweck die Bildungswege, Berufe, Einstellungen und Akkulturationsstufen der Herkunftsfamilien der Schülerinnen und Schüler der Privaten Waldschule Kaliski rekonstruiert. Demnach hatten zwei Drittel der Väter der Kinder Berufe im gewerblichen und wirtschaftlichen Sektor, ein weiteres Drittel akademische Berufe, waren also Angehörige der gehobenen und gebildeten Mittelschicht. Ebenfalls war „für gut zwei Drittel der PriWaKi-Familien noch eine gewisse Basis für die Aufrechterhaltung eines jüdischen Bewußtseins selbst bei voller Akkulturation vorhanden“, für sie sollte also „von vollständiger Assimilation noch nicht gesprochen werden“ (S. 72). Das heißt auf der anderen Seite aber auch, daß „ein knappes Drittel der PriWaKi-Schülerschaft soweit assimiliert gewesen [ist], daß ein Bezug zum Judentum so gut wie nicht mehr vorhanden war“ (S. 74).

4 Die etwa eine Seite umfassenden Überlegungen von M. DAXNER zur „oral history“, zu Konstruktionen gelebten Lebens und Gedächtnisverschiebungen reichen dafür u. E. nicht aus (vgl. BUSEMANN/DAXNER/FÖLLING 1992, S. 6/7); in der Arbeit von FÖLLING werden methodische Probleme lediglich in der Einleitung kurz diskutiert, jedoch ohne die nötige Tiefe im Hinblick auf Interpretationsfragen von lebensgeschichtlichen Angaben der Befragten.

Jüdische Identitätsbildung hieß unter diesen Vorzeichen für nicht wenige der Schülerinnen und Schüler der Privaten Waldschule Kaliski, mit einer unbekanntenen und durch die politischen Umstände aufgezwungenen Identitätsvorstellung konfrontiert zu sein. In der ursprünglich „überkonfessionell und inhaltlich nicht jüdisch“ geprägten Schule war bis zum Ende des Schuljahres 1932/33 ein hoher Anteil der Lehrer- und der Schülerschaft nicht-jüdisch, und es gab auch keine spezifisch jüdischen Unterrichtsfächer oder -inhalte (S. 102 ff.), hingegen waren neben den „normalen“ Unterrichtsfächern und -methoden von Anfang an auch Unterricht im Freien, Ganztagschule, Koedukation, praktische Betätigungen und Sport wichtige Bestandteile der Kaliskischule. Der nach 1933 auftretenden Forderung nach einer Formung des jüdischen Bewußtseins sollte, wie schon in Caputh, durch Religions- und Hebräischunterricht, insbesondere aber durch jüdische Feste begegnet werden. Diese Entwicklung ist besonders interessant, da die Schule formal in Lehrplan und Organisation der „arischen“ Schule angepaßt bleiben mußte, was sich seit 1937 u. a. in der Verkürzung der Mittelstufe um ein Schuljahr sowie im getrennten Unterricht für Mädchen und Jungen auswirkte (S. 140 ff.). Die „jüdischen“ Fächer waren also Zusatzfächer, die bisweilen mehr Probleme bereiteten, als daß sie in der Vermittlung jüdischen Bewußtseins erfolgreich waren (S. 161 ff.). So waren zwar die Feste und Feiern sehr beliebt, die Fächer Religion und Hebräisch hingegen wurden von der Schülerschaft reserviert aufgenommen. Insgesamt erhielt im Unterricht „Palästina ... eine immer ausgeprägtere symbolische Bedeutung ... und bekam dadurch auch eine identitätsstiftende Funktion“ (S. 172), über deren Langzeitwirkung es jedoch widersprüchliche Aussagen gibt.

So sind die reformpädagogischen Elemente der Privaten Waldschule Kaliski in den Erinnerungen und in den Selbstbeschreibungen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler deutlich stärker präsent als die im Hinblick auf das Identitätsthema wichtige Tatsache, daß diese Schule eine jüdische Schule mit entsprechenden Inhalten und Problemen war (S. 241 ff.). „Knapp die Hälfte“ der 53 Antwortenden (von 60 Befragten) bejaht zwar die Frage nach dem Einfluß der Schule auf ihre jüdische Identität, z. T. jedoch mit Relativierungen; ein „etwa gleich großer Teil“ verneint sie, ebenfalls teilweise mit „kleineren Relativierungen“; „etwa sechs Antwortgeber sind skeptisch, verneinen aber auch nicht die Frage“ (S. 254). Wesentlich stärkere Einflüsse auf die Identitätsbildung werden dem Elternhaus und den Zeitumständen zugeschrieben, nur im Hinblick auf die Überwindung antijüdischer Einstellungen bei Assimilierten hatte die Private Waldschule Kaliski offenbar nennenswerten Erfolg, woraus FÖLLING gleich schließt, daß dies ihre eigentliche Zielsetzung gewesen sei (S. 255). Letztlich war es, so der Autor weiter, der Privaten Waldschule Kaliski aber lediglich vergönnt, eine vorübergehende „Ersatz-Identität“ zu schaffen, Einfluß auf die „fundamentalen Einstellungen zum Judentum“, ob positiv oder negativ, hatte sie dagegen kaum (S. 257).

Dennoch wird die Private Waldschule Kaliski als Beispiel dafür präsentiert, was Reformpädagogik „gerade in besonders schwierigen und verzweifelten Situationen für das emotionale Befinden und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu leisten vermag, wenn die traditionelle geisteswissenschaftliche Norm der Mündigkeit und Individualität des ‚Zöglings‘ beachtet und ein Mißbrauch für radikale politische Ziele verhindert wird“ (S. 258). Die

Vermischung von Kategorien und die ausschließlich positive Sicht der Reformpädagogik, deren durchaus auch rückwärtsgewandte und antiaufklärerisch-irrationalen Momente völlig ausgeblendet werden, überraschen dann doch.<sup>5</sup> Gegen Ende des Bandes treten dann auch Vermutungen immer stärker in den Vordergrund, so u. a. wenn es heißt: „... es ist anzunehmen, daß die PriWaKi trotz ihres [vor 1933, d. A.] betont überkonfessionellen Status von Anfang an nicht nur soziologisch durch die zahlenmäßige Dominanz der Schüler mit jüdischer Abstammung, sondern auch von den tieferen sozialpsychologischen Motiven her eine jüdische Schule war, denn in ihrem Programm als Waldschulheim und in ihrer Betonung der Gemeinschaft ist u. a. die heimliche Intention erkennbar, sowohl die soziale Entfremdung als auch die Entfremdung von der Natur und damit auch die Ursachen der Selbstentfremdung aufzuheben. Dieses Motiv hatte Kontinuität, und diesbezüglich war die PriWaKi immer eine jüdische Schule – auch schon 1932“ (S. 278). Folgt man dieser Argumentation, kann man nur zu dem Schluß gelangen, daß alle reformpädagogischen Landerziehungsheime und Waldschulen „heimliche“ jüdische Schulen waren. Damit verlören notwendige Differenzierungen aber endgültig ihren Sinn.

Die Arbeit von W. SCHARF (1995) richtet ihre Aufmerksamkeit nicht auf eine einzelne Schule, sondern auf den „Religionsunterricht an den jüdischen Schulen in Deutschland 1933–1938“. Sie basiert fast ausschließlich auf Quellen programmatischen und normativen Gehalts, von denen recht kurzschlüssig Wirkungen abgeleitet werden. Die differenzierte Darstellung der innerjüdischen Gruppierungen (Liberalen, Orthodoxen, Zionisten) und ihrer Vorstellungen über die Aufgaben der Schule und des Religionsunterrichts kann diesen methodischen Mangel leider nicht ausgleichen. So ist der Schluß, daß die Kinder, denen „eine jüdische Identität auf[gezwungen]“ wurde, sich „eigenen Traditionen“ zuwandten (S. 2), nicht nur nicht belegt, sondern unterstellt schon in seiner Konstruktion jüdische Traditionen als „eigene“, obwohl sie dies für Kinder assimilierter und akkulturierter Familien in aller Regel eben nicht waren. Und auch die Behauptung, daß, obwohl die Wirkung der religiösen Erziehung „schwer zu beurteilen“ sei, sie „zum Überleben von etwa 82 % der Schüler beigetragen habe (S. 70 f.), ist problematisch, sind doch weder die genannte Prozentzahl überlebender Schüler – sie beruht auf einer Schätzung, die sich auf die Anzahl jüdischer Kinder vor 1945 im heutigen „Gebiet der alten BRD und Gesamtberlin[s]“ (!) bezieht (vgl. BUSEMANN/DAXNER/FÖLLING 1992, S. 333) – noch die tatsächliche Bedeutung des Religionsunterrichts für das Überleben hinreichend geklärt. SCHARF betont ebenfalls die Bedeutung der Feste und Feiern und setzt sie als reformpädagogische Ansätze von den NS-Feiern ab (S. 266 f.), verkennt dabei aber die lange Tradition und Übereinstimmung in der funktionalen Nutzung von Festen und Feiern für Identitätsbildungsprozesse.

Das Ergebnis dieses Überblicks über Veröffentlichungen zu jüdischen Schulen und Religionsunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus ist ambivalent. Die Fallstudien sind informativ, besonders bei FEIDEL-MERTZ/PAETZ, die durch ihre Dokumentation dem Leser die Möglichkeit geben, Beschreibungen und

5 Die Standardwerke und neuere kritische Forschungsliteratur zu Erziehung und Schule im Nationalsozialismus sowie zur Reformpädagogik fehlen hier wie auch bei SCHARF (s. u.) fast gänzlich.

Deutungen selbst nachzuvollziehen, wenngleich eine stärkere Gewichtung der Wirkungsfrage und eine deutlichere Verbindung der verschiedenen Dokumente in analytischer Absicht wünschenswert gewesen wäre. Andererseits fehlt die Einbettung der Fallgeschichten in die Geschichte des jüdischen und nicht-jüdischen Schulwesens. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, daß die Konzentration auf eine einzelne Schule oder ein einzelnes Fach ein verzerrtes Bild der jüdischen Schulwirklichkeit in der Zeit des Nationalsozialismus ergibt. Die Erweiterung und Ergänzung des genutzten Materials durch Befragungen und Interviews ist grundsätzlich positiv zu werten, doch läßt die Auswertung dieses Materials unter methodischen Gesichtspunkten Wünsche offen. Die ambitionierten Arbeiten von FÖLLING und SCHARF sind in den referierenden Teilen zwar informativ, genügen aber ihren eigenen analytischen Ansprüchen nur zum Teil. So sind SCHARFS Wirkungsannahmen zu weitgehend, da er fast ausschließlich auf der Grundlage programmatischer Literatur argumentiert. FÖLLINGS Rekonstruktion der Wirkungen der Privaten Waldschule Kaliski kann methodische Untiefen nicht umschiffen und ist im Blick auf die pädagogischen Begründungsmuster seiner Analyse zwar konstruktiv, dies aber auf Kosten der Genauigkeit in den Bezügen und der eigenen Argumentation. Weniger wäre hier mehr gewesen. Am gravierendsten fällt bei allen Studien ins Gewicht, daß sie weitgehend immanent bleiben, zudem (Ausnahme: FEIDEL-MERTZ/PAETZ) die pädagogische und bildungshistorische Literatur äußerst selektiv zur Kenntnis nehmen, wodurch sie in ihren Analysen notwendigerweise hinter dem erreichten Forschungsstand zurückbleiben und den Wert der lokalen Quellen verschenken.

### 3. Mädchen- und Lehrerinnenbildung: lokale und regionale Bedeutung – überregionale Rückständigkeit?

Die historische Forschung über Frauen- und Mädchenbildung hat in den letzten Jahren insgesamt einen immensen Aufschwung genommen<sup>6</sup>, und sie kann sich inzwischen immer mehr auch auf Untersuchungen stützen, die allgemeine Fragen mit lokalen und regionalen Entwicklungen außerhalb des preußischen Kernlandes um Berlin verbinden. Die im folgenden vorgestellten Arbeiten über Mädchenschulentwicklung, Lehrerinnenbildung und -beruf im 19. und 20. Jahrhundert konzentrieren sich auf die Städte Bremen und Hannover sowie die Regionen Westfalen und Bayern. Unterschiede oder Analogien zur preußischen Entwicklung und damit auch zur männlichen Bildungsgeschichte herauszuarbeiten ist – mehr oder weniger explizit – Ziel aller Arbeiten. Mit welchen Ergebnissen können die Autorinnen aufwarten?

Unter der Überschrift „Der weite Weg zum Mädchenabitur“ behandelt MARTINA KÄTHNER den Strukturwandel der höheren Mädchenschulen in Bremen zwischen 1854 und 1916. Die für den Titel genutzte Weg-Metapher, seit dem „weiten Schulweg der Mädchen“ geflügeltes Wort für Beschwerden und Verzögerungen im Zugeständnis von Bildungsrechten für Mädchen und

<sup>6</sup> Das dokumentieren u. a. die zwei kürzlich erschienenen Sammelbände von E. KLEINAU/CH. MAYER 1996 und E. KLEINAU/C. OPITZ 1996; s. dazu die Rezensionen in *Z.f.Päd.* 43 (1997), S.176–182.

Frauen<sup>7</sup>, läßt zunächst vermuten, daß die Autorin erneut Belege für die bekannte These von der Bildungsbenachteiligung des weiblichen Geschlechts zu präsentieren gedenkt. Doch das täuscht, denn für KÄTHNER „[steht] die Benachteiligung der Mädchen gegenüber den Knaben ... außer Frage“, weshalb für sie von Interesse ist, die quasi darunterliegenden „positiven Momente“ der Bildung in den höheren Mädchenschulen der Stadt Bremen<sup>8</sup> aufzuzeigen (S. 15).

Dazu analysiert sie die Entwicklung der Bremer Mädchenschulen von der privaten Töchterschule als einer Standesschule zur öffentlichen höheren Mädchenschule als Bildungs- oder Leistungsschule. Welche der beschriebenen Entwicklungen nun lokale Spezifika darstellen, ist nur im Vergleich zu klären. KÄTHNER wählt dafür aus guten Gründen Preußen<sup>9</sup>, ist doch die preußische Mädchenschulentwicklung noch am besten erforscht und sind Besonderheiten als Abgrenzung von Preußen am ehesten zu zeigen. Außerdem war das von Preußen umgebene Land Bremen spätestens seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zur Anpassung seiner Bildungsinstitutionen, -abschlüsse und -berechtigungen an die preußischen Standards gezwungen. Deshalb werden die verwaltungstechnischen und inhaltlichen Unterschiede zur preußischen Entwicklung auch in der ersten Periode (1854 – 1872) am deutlichsten. Bemerkenswerter als die Tatsache, daß die Bremer höheren Mädchenschulen – anders als in Preußen – wegen des Schulgeldes auch zum höheren Schulwesen zählten, ist die Entstehung einer „Töchterbürgerschule“. In direkter Anlehnung an die Bürgerschule für Knaben war sie als allgemeinbildende Mädchen-Mittelschule konzipiert und spiegelte die Interessenlage eines „an Bildung interessierten, ... nicht übermäßig reichen Bürgertums“, das für seine Kinder – und zwar Söhne wie Töchter – eine nicht gelehrte, aber gründliche Bildung wünschte, nach einem modernen Konzept, mit neuen Fremdsprachen, Realien und Naturwissenschaften (vgl. S. 64).

Bis zur preußischen Normierungsdebatte nach 1872 hatte sich in Bremen daher bereits ein privates Mädchenschulwesen etabliert, mit dem die Bürgerschaft offenbar zufrieden war. Jedenfalls läßt sich so die Gemächlichkeit erklären, mit der Bremer Politiker die allgemeine Mädchenschuldebatte mit ihren Forderungen nach Mädchenabitur und Frauenstudium aufgenommen haben. Die Revisionen der Bremer Töchterschulen 1872/73 und 1889/90 bewirkten weder die Aufhebung ihres Privatstatus noch eine wesentliche inhaltliche Neugestaltung. Immerhin gab es 1896 den – letzten gescheiterten – Plan zu einem Mädchen-gymnasium, für das sogar schon drei promovierte Frauen (sic!)<sup>10</sup> als Lehrkräfte

7 Vgl. diverse Kapitelüberschriften in KLEINAU/OPITZ 1996, Bd. 2.

8 KÄTHNERS Untersuchung ist nicht auf die Region (wie die verschiedentlichen Hinweise auf „regionale Spezifität“ annehmen lassen) bezogen, denn die „Schulen der zum Land Bremen gehörenden Städte Bremerhaven und Vegesack wurden nicht mit untersucht“ (S. 11).

9 Sie tut dies, obwohl sich aus der Perspektive der Freien Stadt ja auch Hamburg und Lübeck als Vergleichspunkte angeboten hätten. Für die Mädchenschulen in Preußen liegen neuerdings ebenfalls Studien zu einzelnen Regionen, Städten und Einzelschulen vor. Vgl. z. B. die Arbeit über die Maria-Wächtler-Schule in Essen (BREYVOGEL 1996), die – schon am Titel erkennbar – als Exempel für die Geschichte der Mädchenbildung der letzten 100 Jahre dargestellt wird. Dabei ist von besonderem Interesse, daß aus der Mädchenschule eine koedukative Schule wurde und an diesem Beispiel der Frage, ob die koedukative Schule einen Fortschritt darstellt, nachgegangen werden kann.

10 RICARDA HUCH für Deutsch und Geschichte, MARIANNE PLEHN für Mathematik, Geographie

engagiert worden waren. Erst als nach 1908, dem Jahr der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen, auch in Bremen immer mehr Eltern für ihre Töchter das Abitur verlangten und sie mangels entsprechender Mädchenschulen in den Jungengymnasien anmeldeten, konnte sich Bremens Senat der allgemeinen Forderung nach öffentlicher gymnasialer Mädchenbildung nicht mehr verschließen. Bis zur Eröffnung der ersten öffentlichen höheren Mädchenschule und damit der endgültigen Ablösung des Standesschulkonzepts in Bremen vergingen aber nochmals acht Jahre.

Nur bedingt gelingt es der Autorin, diese Verspätung als Reflex regional- wie schichtspezifischer Interessen der hanseatischen Kaufmannschaft, der privaten Schulvorstände und der Bremer Frauenbewegung plausibel zu machen. Das Erklärungsangebot bleibt letztlich bei der Auflistung möglicher Einflüsse stehen (S. 196f.), wodurch der systematische Ertrag der interessanten lokalhistorischen Untersuchung letztlich geschmälert wird.

Der „öffentlichen“ bayerischen Mädchenbildung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist die Arbeit von CHRISTL KNAUER gewidmet. Sie stellt als Korrektiv zur „allgemeinen Geschichte der Mädchenbildung“ heraus, daß es in Bayern schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts „staatliche“ Initiativen zur Gründung von Mädchenschulen gegeben hat. Diese „Staatlichkeit“ war freilich vor allem Begleiterscheinung der Säkularisation und damit einer Bildungspolitik, die die Klöster und Lehrorden zurückzudrängen suchte und in diesem Zusammenhang in der Pflicht stand, die bislang von den Frauenklöstern getragenen Mädchenschulen weiterzuführen oder zu ersetzen. Aus dieser Konstellation, die auch das erste staatliche Lehrerinnenseminar (1814 – 1826) in München hervorbrachte, ergeben sich im wesentlichen die Unterschiede zur Entwicklung im protestantischen Preußen.<sup>11</sup>

KNAUERS Untersuchung für Altbayern und die Stadt München basiert auf einer Vielzahl bislang nicht genutzter archivalischer Quellen. Auf deren Grundlage entsteht ein historiographischer Abriß bayerischer Mädchenbildungspolitik, der ohne Zweifel einen wichtigen Beitrag zur Bildungsgeschichte Bayerns<sup>12</sup> und gleichzeitig zur historischen Mädchenschulforschung darstellt. Ausführlich berichtet KNAUER von der Übernahme klösterlicher Schulen durch den Staat, von den Schwierigkeiten bei der Bereitstellung „weltlicher“ Lehrerinnen, den Besonderheiten der Erziehung bei den Englischen Fräulein, den Ursulinen und den Salesianerinnen, von deren Zurückdrängung und der Wiederezulassung der weiblichen Schulorden unter LUDWIG I. Von einer systematischen Fragestellung kann allerdings kaum die Rede sein. Die „Perspektive staatlicher Schulpolitik“ (S. 12), so vorteilhaft sie für die institutionengeschichtliche Rekonstruktion sein mag, bringt zudem spezifische Schwierigkeiten mit sich. Die Darstellung ist nicht nur erheblich durch die Akten dominiert, sondern übernimmt auch unkri-

und Naturwissenschaften (beide aus Zürich) und Dr. MENCKWITZ aus Leipzig für Latein, Französisch und Englisch (vgl. S. 133).

11 In Berlin etwa kümmerte sich der Staat – beginnend mit der Errichtung „Königlicher Schulen“ – erst seit den 1830er Jahren um höhere Mädchenbildung. Vgl. dazu die Studie von H. WILDHAGEN (1994), in der die Darstellung einer höheren Mädchenschule in Berlin-Wilmersdorf mit einem Abriß der Gesamtgeschichte der höheren Mädchenbildung in Preußen verbunden wird.

12 Vgl. LIEDTKE 1993, der einen Überblick über das höhere Mädchenschulwesen gibt, bei KNAUER aber nicht einbezogen wurde.

tisch deren Begriffe von „öffentlich“ und „privat“. Damit werden aber die Thesen der Arbeit problematisch. Während nämlich in den literarischen wie amtlichen Quellen des frühen 19. Jahrhunderts die Begriffe „privat“ und „öffentlich“ noch unterschiedlich und mit wechselnden Bedeutungen verwendet wurden, hat sich in der bildungshistorischen Forschung durchgesetzt, das Kriterium der Trägerschaft heranzuziehen, um zu entscheiden, ob eine Schule als private oder öffentliche anzusehen ist. Danach würden also die klösterlichen Mädchenschulen Bayerns – anders als bei KNAUER – nicht zu den öffentlichen Schulen zu rechnen sein, obwohl sie in ihrer Zeit „nicht als Privatschulen [galten]“ (S. 38).<sup>13</sup>

Die Behauptung, daß es „in Bayern ... – wie wohl in anderen katholischen Staaten auch – traditionell ein öffentliches Mädchenschulwesen“ gab, trifft allenfalls nach zeitgenössischem Verständnis zu und das auch nur in begrenztem Maße. Für einen Vergleich mit analytisch gewonnenen Ergebnissen zur Mädchenschulentwicklung in anderen Regionen müssen die Thesen von der „bayerische[n] und Münchner Sonderentwicklung“ (S. 19) – auf der Basis einer übereinstimmenden Begrifflichkeit weiter geprüft werden.

*En detail* präsentiert die Darstellung den institutionellen Fort- bzw. Niedergang des höheren Mädchenschulwesens. Aber über Etatfragen, politische Ambitionen, Entscheidungen auf der Ebene von Aufsicht und Verwaltung – das weiß auch die Autorin (S. 345) – sind weder „die inneren Zustände“ der Mädchenschulen noch die Effekte staatlicher Mädchenbildungspolitik „greifbar“. Es entsteht ein diffuses Bild des klösterlich strukturierten höheren Mädchenschulwesens im Auf und Ab kaum wirksamer Reformen und der – trotz aller staatlichen Abgrenzung von den Lehrorden – inhaltlich vor allem religiös ausgerichteten Mädchenbildung, die in ihrer Ergänzung durch Handarbeitsunterricht die bekannten Weiblichkeitsentwürfe vermittelte.

Daß staatliche Ansprüche in Bayern auch Schulbildung von Mädchen verhindert haben, ist vielleicht das wichtigste Nebenergebnis der Untersuchung. KNAUER weist nach, daß – im Gegensatz zur Entwicklung in München – in den Kreisstädten durch den staatlich geförderten Niedergang der Kongregationen auch die bis dahin von ihnen unterhaltenen Mädchenschulen zum Teil ersatzlos wegfielen. Vielleicht liegt ja gerade in dieser hemmenden Tendenz staatlicher Bildungspolitik der Schlüssel dafür, daß „in Bayern die Integration von Mädchen und Frauen in das höhere Schulwesen länger als anderswo [dauerte]“ (S. 18). Schlüssig erklären kann die Autorin diese Verzögerung jedenfalls nicht. Zu sehr rückt sie dafür das frühe staatliche Engagement Bayerns für das Mädchenschulwesen in ein fortschrittliches Licht (S. 12).

Durch wesentlich mehr Distanz und Erklärungskraft zeichnen sich die Untersuchungen von BARBARA STOLZE (1995) und KARIN EHRICH (1995) aus. Beide haben das bislang marginal behandelte Thema Ausbildung und Beruf von Lehrerinnen bearbeitet, STOLZE für die preußische Provinz Westfalen, EHRICH für die Stadt Hannover. Daß diese beiden Regionalstudien in gewissem Sinne kooperativ entstanden sind, verdient besondere Aufmerksamkeit. Leitfragen und

13 Vgl. dazu KLEINAU/OPITZ 1996, Bd. 2, S. 145, 374, 530. Für die zeitgenössische Definition von „öffentlicher“ Bildung des frühen 19. Jahrhunderts reichte es mitunter aus, daß Bildung und Erziehung außerhalb des Hauses stattfanden und der Zugang zu den jeweiligen Instituten und Anstalten offenstand.

Schwerpunkte, methodische Zugänge, Analyseinstrumentarium und Verfahren sind ähnlich gewählt, kurz, die Arbeiten bieten günstige Voraussetzungen für einen Vergleich.

In der Arbeit von B. STOLZE über Volksschullehrerinnen in Westfalen zwischen 1832 und 1926 ist das Nebeneinander von katholischer und evangelischer Ausbildung einerseits und die Frage nach der Differenz zu den männlichen Seminaren andererseits von Interesse. Münster und Paderborn<sup>14</sup> sind die Standorte der ersten staatlichen Seminare, die seit 1832 ausschließlich Lehrerinnen für den Elementarschulbereich ausbildeten. Daran wird deutlich, daß das katholische Münsterland in der Durchsetzung weiblicher Lehrtätigkeit – bedingt durch Schulschwestertradition, Geschlechtertrennung in der Elementarschule und die sittlich begründete Unterstellung des Mädchenunterrichts unter die Leitung von Lehrerinnen – dem protestantischen Teil Preußens weit voraus war, denn das erste protestantische Volksschullehrerinnenseminar wurde, nach einem vergeblichen Versuch in der Jahrhundertmitte, erst 1900 in Burgsteinfurt eingerichtet.

Die Analyse, die neben den staatlichen Seminaren auch die privaten und städtischen Einrichtungen der Lehrerinnenbildung einbezieht, richtet sich auf Gründungsintentionen, Ausbildungs- und Erziehungsinhalte, Frequenz der Seminare, soziale Herkunft, Berufsmotivation und Verbleib der Seminaristinnen. Graphiken und Tabellen informieren u. a. über Lehrpläne, Prüfungen, Anzahl von Bewerberinnen und Aufgenommenen und deren Abgangsalter. Für die soziale Herkunft der Seminaristinnen kann STOLZE sowohl für die katholischen Seminare als auch für das evangelische Seminar in Burgsteinfurt nach dem Klassifikationsmodell von LUNDGREEN/KRAUL/DITT (1988)<sup>15</sup> „eine deutliche Mittel-schichtorientierung“ nachweisen. Demnach trifft für Westfalen die Behauptung (mit der im übrigen die Volksschullehrerschaft die Kluft zu den weiblichen Kollegen begründete), „daß sich die Volksschullehrerinnen aus deutlich höheren Kreisen rekrutiert hätten als ihre männlichen Kollegen“, nicht zu (S. 266).

Andere Ergebnisse der Arbeit betreffen die unterschiedlich starke Reglementierung der Lehrerinnenausbildung durch den Staat, die sich aus der Verschiedenartigkeit der Ausbildungsintentionen (für die staatlichen Seminare die Bedarfskalkulation, bei den privaten Seminaren der Töchterschulen die Fortbildungsnachfrage der Elternschaft) erklären läßt. Die Schilderung der Internatssituation, der Kleidervorschriften, die den katholischen Lehrerinnen den Spitznamen „schwarze Dohlen“ bescherten, oder die Berichte über Disziplinverstöße aus dem Burgsteinfurter Seminar („Kontakt mit jungen Männern“

14 Eine Geschichte des Paderborner Seminars liegt in der Arbeit von U. STROOP (1994) vor, dessen lokalgeschichtliche Darstellung sich v. a. auf institutionelle Aspekte der Seminarentwicklung vor dem Hintergrund der preußischen Bildungspolitik konzentriert. Diese Studie versteht sich eher als Teil einer Geschichte der Lehrerbildung denn als Arbeit zur Mädchen- und Lehrerinnenbildung.

15 Nach diesem Modell hat auch EHRICH klassifiziert. Beiden Autorinnen sind die Schwierigkeiten des regionalen Transfers dieses für die Städte Minden und Duisburg entworfenen Schemas sehr wohl bewußt. Beide diskutieren die Einschränkungen und Verschiebungen für die Region Westfalen bzw. Hannover, bleiben aber bei diesem Klassifikationsmodell, um überhaupt einen Vergleich zu ermöglichen. Der Versuch ist forschungsmethodisch interessant genug, um die Möglichkeiten und Grenzen regionaler Entwürfe von Klassifikationsmodellen weiterzudiskutieren.

oder „Sitzen abends am offenen Fenster in Nachtkleidung“; S. 257f.) machen – durch die ausgewählten Quellen auf unterhaltsame Weise – bewußt, um wieviel länger und strenger die angehenden Lehrerinnen gegenüber ihren männlichen Kollegen kontrolliert wurden, obwohl inhaltlich der Prozeß der Annäherung an die Volksschullehrerausbildung zum Ende des Jahrhunderts weitgehend vollzogen war.

Weniger fixiert auf den Vergleich von männlicher und weiblicher Lehrerausbildung, aber mit kritischem Blick auf Forschungsprämissen und -stand zur Geschichte der Lehrerinnenbildung, hat K. EHRICH die städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen untersucht. Legitim ist die Hinwendung zur städtischen Institution allemal, wenn man bedenkt, daß es 1905 gegenüber den 16 staatlichen Lehrerinnenseminaren in Preußen 46 städtische und 80 private gegeben hat (S. 17), über die kaum Näheres bekannt ist. Der Bezug der Studie bleibt zwar Hannover, aber von lokalgeschichtlicher Enge findet sich keine Spur. Das liegt nicht allein an der These von der „Überregionalität“, die EHRICH nach ihrer Verbleibsuntersuchung für die Absolventinnen der Lehrerinnen-Bildungsanstalt Hannover vertritt, sondern vor allem an der geschickten Verknüpfung verschiedener Perspektiven, unter denen sie diese spezifische Form von Mädchen- und Frauenbildung betrachtet und mit gängigen Aussagen über die Ausbildung und den Beruf von Lehrerinnen prüft. Ihre Ergebnisse faßt sie unter drei Stichworten zusammen: Städtische Lehrerinnenbildung sei „multifunktional“, „allgemeinbildend“ und „überregional“ gewesen, zumindest in Hannover.

Bereits in der Gründungsphase (1856–1868) von dem Berliner Modell der Lehrerinnenbildung an der Augustaschule und deren Verbindung von allgemeiner Fortbildung und pädagogischer Orientierung inspiriert, aber noch mit erheblichen Abweichungen konzipiert, nahm die Normierung nach der Eingliederung Hannovers in den preußischen Staat 1866 ihren Lauf. Die „preußischen Bildungsverhältnisse“ machten sich durch die Einrichtung eines Provinzialschulkollegiums 1867, eine verbindliche Prüfungsordnung und durch Entprivatisierung bemerkbar und steigerten durch ihre Berechtigungen den Wert der Lehrerinnenausbildung von einer Almosen-Ausbildung zur qualifizierten Berufsausbildung (S. 55). Konsolidierung und Systemvollendung der städtischen Lehrerinnenbildung, die im Zuge der Statusverbesserung der Volksschule und des zeitweiligen Lehrerinnenbedarfs zum Ausbau ihres praktisch-pädagogischen Zweiges gezwungen war, zogen fast gleichzeitig staatliche Eindämmungsversuche nach sich, die schließlich in die Regulierungsmechanismen nach der Reform der höheren Mädchenschulen 1908 einmündeten. Neben den Möglichkeiten, von der gymnasialen, realgymnasialen und oberrealen Studienanstalt den Zugang zur Hochschule zu erlangen, eröffnete der Staat im Zusammenhang mit der Überfüllungskrise im Lehrerberuf auch den Absolventinnen des städtischen Lehrerinnenseminars die Studienberechtigung an Hochschulen. Dieser Weg, von der bürgerlichen Frauenbewegung mit dem Argument bekämpft, die Lehrerinnenseminare könnten dieser doppelten Funktion nicht gerecht werden und schaden damit nur den Interessen höherer Frauenbildung, wird von EHRICH eher unter dem Aspekt der Aufrechterhaltung der Multifunktionalität begriffen, wie sie überhaupt davor warnt, die Wertungen zur Lehrerinnenbildung aus dem Blickwinkel der Frauenbewegung ungeprüft als Forschungsprämisse zu übernehmen.

Besonders in den Studien zum Verbleib der Absolventinnen kann die Autorin ihre These von der Multifunktionalität und Überregionalität städtischer Lehrerinnenbildung untermauern. Neben dem Weg der Absolventinnen in die Ehe weist sie ein ausgedehntes Feld beruflicher Tätigkeit als Erzieherin, Hauslehrerin, Gouvernante, Gesellschafterin, Lehrerin an Privat- und Familienschulen, Pensionsunternehmerin u. a. nach, das von den Berufsinhaberinnen zum Teil eine erhebliche regionale Mobilität erforderte.<sup>16</sup> Für die Untersuchung der sozialen Herkunft der Seminaristinnen verfährt EHRICH, wie STOLZE, nach dem von LUNDGREEN/KRAUL/DITT entwickelten Schichtungsmodell. Im Gegensatz zur Studie über Volksschullehrerinnen in Westfalen bestätigt sich für Hannover die These, daß Lehrerinnen überwiegend aus gehobenen Kreisen kamen.

Für die Analysen über Lehrerinnen, Lehrerinnenseminare und den Verbleib ihrer Absolventinnen erweist sich die Kombination von berufsbiographischem Vorgehen und deskriptiver Statistik, wie EHRICH sie vorführt, als vorteilhaft. Darüber hinaus ist insbesondere der forschungsmethodisch sinnvolle Ansatz, mit ein und demselben Klassifikationsmodell zu arbeiten, hervorzuheben, erweist er sich doch für die Überprüfung von Sozialrekrutierungs-Thesen im regionalen wie institutionellen Vergleich (staatlich – städtisch – privat, katholisch – protestantisch) als inhaltlich ertragreich.

Unter systematischem Gesichtspunkt demonstrieren die Regionalstudien zweierlei. Einmal zeigt sich (möglicherweise als ungewollter Effekt), daß der so häufig kritisierte Preußenzentrismus deutscher bildungshistorischer Forschung nicht nur seine Berechtigung, sondern auch seine methodischen Vorteile hat. KÄTHNER etwa kann erst durch den Bezugspunkt Preußen Modernisierungsverzögerung für die Bremer Mädchenschulpolitik erkennbar machen, und auch KNAUER legt den Vergleich mit Preußen nahe, wenn sie im Ausblick ihrer Arbeit feststellt, daß sich in Bayern die frühe staatliche Sorge für das Mädchenschulwesen in der Tendenz gerade nicht modernisierend auf die Teilhabe von Mädchen an höherer Bildung ausgewirkt hat. Zum zweiten kann festgestellt werden, daß die regional- und lokalgeschichtliche Forschung über Mädchen- und Lehrerinnenbildung nicht nur durch die Gegenüberstellung mit Preußen ihre wichtige Korrektivfunktion erfüllen kann, sondern den Wert des innerpreußischen Vergleichs belegt, weil er die globale Sicht auf Preußen hinterfragt und auf interne lokale Differenzen aufmerksam macht.

#### 4. *Der Ort des Pädagogischen – Versuch eines Fazits*

Mögen sich auch die emphatischen Metaphern in ihrer generellen Geltung auflösen und eher als Spezifikum einer von außen erzwungenen Notsituation erweisen, die hier diskutierten bildungshistorischen Regional- und Lokalstudien eröffnen einen bedeutsamen Blick auf die Erziehungswirklichkeit: Stärker als in den älteren Studien stellen sie die Schule in den Kontext der Gemeinde, zeigen zwar die Bedeutung von Klassenschichtung, Kultur und Konfession, aber machen generell doch vor allem bewußt, wie sehr das Schulpublikum, aber auch die einzelne Schule, ihre Lehrer und Schüler, für die Gestaltung schulischer Bil-

<sup>16</sup> EHRICH weist das exemplarisch anhand von Anschriftenwechsellern nach.

dungswelten von Bedeutung sind. Diese Gattung von Arbeiten kann, wenn auch bisher eher an Indikatoren von Unterricht und schulischem Leben als für die Biographien ihrer Schüler, auch noch nicht für konkrete schulische Interaktion, die Gestaltung des Lernens und die Varianz pädagogischer Arbeit zeigen. Nicht allein für Historiker aufschlußreich, gewinnen die Arbeiten damit auch aktuelle konzeptionelle und theoretische Bedeutung, systematisch durchaus nutzbar, z. B. für Studien über die Kriterien der Qualität von Schule.

Jenseits ihres inhaltlichen Ertrags für schulbezogene Analysen verweisen die Lokalstudien zugleich auf den Ertrag neuer Quellen wie auf die noch weithin ungelösten Probleme ihrer Nutzung in der bildungshistorischen Forschung. Das gilt z. B. für die Interpretation der bildlichen Zeugnisse, die vielen Arbeiten in meist nur illustrierender Absicht beigegeben sind und die doch nur selten selbst als Quelle eigenständiger Analysen genutzt werden; solche offenen Fragen gelten aber auch für Textquellen, die lokal und einzelschulisch reichhaltig verfügbar sind und auch dokumentiert, aber kaum umfassend analysiert werden: Lebensläufe, Abiturarbeiten, Standardindikatoren für die Berufskarrieren von Lehrern etc.

Die bildungshistorische Forschung findet hier ein reiches Feld der weiteren Betätigung, ein Feld zudem, das sie sehr viel näher an die alltäglichen Probleme der Bildungsarbeit heranführt, als das noch vor wenigen Jahren für möglich gehalten wurde. Wird diese Analyse konkreter Bildungsarbeit dann noch in den Theorien und Begriffen organisiert, die sowohl für die Sozial- und Politikgeschichte des Bildungswesens als auch für die Konstitution personaler und sozialer Identität zur Verfügung stehen, dann ist auch der theoretische Ertrag der historischen Bildungsforschung für die systematische Analyse von Bildungsprozessen absehbar. Damit wird zwar nicht die lokalhistorische Analyse als Königsweg der Bildungsforschung ausgewiesen, es kann aber doch sichtbar gemacht werden, daß sich Bildungsprozesse erst in der Verschränkung von Theorie und Geschichte, Systembedingungen und individuellen Anstrengungen, pädagogischer Ambition und subjektiver Selektion angemessen beschreiben lassen.

Jenseits methodischer Überlegungen zur Quellennutzung machen die besprochenen Studien aber auch darauf aufmerksam, daß ohne die vergleichende Einbettung in die System-Geschichte der Schule in Deutschland zwar lesenswerte Einzelbeschreibungen zustande kommen, die Reichweite der Erkenntnisse jedoch eng begrenzt ist. Der Nutzen der Fallstudie zeigt sich erst im Vergleich, d.h. in der präzisen Bestimmung der Relation, für die der Fall Exempel oder Ausnahme darstellen soll.

## *Literatur*

### *Besprochene Titel:*

- 80 Jahre berufsbildende Schule für Metalltechnik in Berlin. Von der VIII. Pflichtfortbildungsschule für Jünglinge zum Oberstufenzentrum Metalltechnik – Maschinen-, Fertigungs- und Kraftfahrzeugtechnik – (Gymnasiale Oberstufe, Fachoberschule, Berufsschule) 1907–1987. Berlin: Overall Verlag 1987. 429 S., DM 48,-.
- PETER BLUM (Hrsg.): Pädagogium – Lyzeum – Gymnasium. 450 Jahre Kurfürst-Friedrich-Gymnasium zu Heidelberg. Heidelberg: Verlag Brigitte Guderjahn 1996. 410 S., DM 49,-.

- WILFRIED BREYVOGEL (Hrsg.): Mädchenbildung in Deutschland. Die Maria-Wächtler-Schule in Essen 1896–1996. Essen: Klartext Verlag 1996. 296 S., DM 36,-.
- HERTHA LUISE BUSEMANN/MICHAEL DAXNER/WERNER FÖLLING: Insel der Geborgenheit. Die Private Waldschule Kaliski Berlin 1932 bis 1939. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler 1992. 379 S., DM 48,-.
- KARIN EHRRICH: Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen. Eine Studie zu Entwicklung, Struktur und Funktionen am Beispiel der Lehrerinnen-Bildungsanstalt Hannover 1856–1926. Frankfurt a. M./Bern: Peter Lang Verlag 1995. 470 S., DM 118,-.
- KURT ESCHKE: Schule als Ausweg. Vom Dreherlehrling an der Berufsschule Grünthaler Straße zu ihrem Direktorstellvertreter 1920–1968. Mit einer schulhistorischen Notiz von KLAUS WIESE. Berlin: Overall Verlag 1992. 55 S., DM 16,80.
- JÖRG H. FEHRS: Von der Heideereutergasse zum Roseneck. Jüdische Schulen in Berlin 1712–1942. Berlin: Edition Hentrich 1993. 374 S., DM 36,-.
- HILDEGARD FEIDEL-MERTZ/ANDREAS PAETZ: Ein verlorenes Paradies. Das jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh (1931–1938). Frankfurt a. M.: dipa-Verlag 1994. 344 S., DM 48,-.
- WERNER FÖLLING: Zwischen deutscher und jüdischer Identität. Eine jüdische Reformschule in Berlin zwischen 1932 und 1939. Opladen: Leske + Budrich Verlag 1995. 327 S., DM 70,-.
- BETTINA GOLDBERG: Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893–1945). Berlin: Edition Hentrich 1994. 400 S., DM 36,-.
- KNUT HICKETHIER: Die Insel. Jugend auf der Insel Scharfenberg 1958–1965. Mit einer schulhistorischen Notiz von GERD RADDE. Berlin: Overall Verlag 1991. 39 S., DM 16,80.
- MARTINA KÄTHNER: Der weite Weg zum Mädchenabitur. Strukturwandel der höheren Mädchenschulen in Bremen (1854–1916). Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag 1994. 219 S., DM 48,-.
- WILLI KAROW/RENATE EGDHANN/HERMANN WAGNER/KLAUS WIESE: Berliner Berufsschulgeschichte. Hrsg. von der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport durch Landesschulrat a. D. HERBERT BATH. Mit einem Beitrag zur Entwicklung in Ost-Berlin von ROLF NATZKE. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Berlin: Edition Hentrich 1993. 792 S., DM 78,-.
- CHRISTL KNAUER: Frauen unter dem Einfluß von Kirche und Staat. Höhere Mädchenschulen und bayerische Bildungspolitik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. München: Miscellanea Bavaria Monacensica 1995. 509 S., DM 39,80.
- WULF KÖHN: Jahrgang '41. Eine Neuköllner Nachkriegskindheit 1945–1950. Mit einer sozialisationsgeschichtlichen Notiz von ULF PREUSS-LAUSITZ. Berlin: Overall Verlag 1995. 60 S., DM 16,80.
- WILHELM SCHARF: Religiöse Erziehung an den jüdischen Schulen in Deutschland 1933–1938. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag 1995. 360 S., DM 68,-.
- BARBARA STOLZE: Ausbildung und Berufstätigkeit von Volksschullehrerinnen in Westfalen 1832–1926. Eine institutionengeschichtliche berufsbiographische Studie. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag 1995. 404 S., DM 78,-.
- UDO STROOP: Preußische Lehrerinnenbildung im katholischen Westfalen. Das Lehrerinnenseminar in Paderborn (1832–1926). Schernfeld: SH-Verlag 1992. 262 S., DM 37,-.
- HARALD WILDHAGEN: „Laß dich gelüsten nach der Männer Bildung ...“. Die Geschichte der höheren Mädchenbildung in Preußen vom Elementarunterricht in der Wohnstube bis zum Abitur an einem Wilmersdorfer Mädchengymnasium. Berlin: Stapp Verlag 1994. 344 S., DM 49,50.

#### Sekundärliteratur:

- BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim/Basel 1985.
- BÖHME, G./TENORTH, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990.
- BRUMLIK, M.: Kein Weg als Deutscher und Jude. Eine bundesrepublikanische Erfahrung. München 1996.
- FREUND, S.: Jüdische Bildungsgeschichte zwischen Emanzipation und Ausgrenzung. Das Beispiel der Marks-Haindorf-Stiftung in Münster (1825–1942). Paderborn 1997.
- KLEINAU, E./MAYER, CH. (Hrsg.): Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsgeschichte von Mädchen und Frauen. 2 Bde. Weinheim 1996.

- KLEINAU, E./OPITZ, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bde. Frankfurt a.M./New York 1996.
- KLÖCKER, M.: Historische Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland: neuere theoretische und methodische Aufbrüche – Herausforderungen an die Regional- und Lokalhistorie. In: J. SCHRÖDER (Hrsg.): Beiträge zu Kirche, Staat und Geistesleben. Festschrift für Günter Christ zum 65. Geburtstag am 20. März 1994. Stuttgart 1994, S. 320–340.
- KUHLEMANN, F.-M.: Stadt, Region und schulstruktureller Wandel im 19. Jahrhundert. Ergebnisse und Perspektiven der Forschung. In: Paedagogica Historica XXIX (1993), S. 289–299.
- LIEDTKE, M. (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens. 2. Bd.: Geschichte der Schule in Bayern. Von 1800 bis 1918. Bad Heilbrunn 1993.
- LUNDGREEN, P./KRAUL, M./DITT, K.: Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Göttingen 1988.
- MIX, Y.-G.: Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne. Stuttgart 1995.
- RÖCHER, R.: Die jüdische Schule im nationalsozialistischen Deutschland 1933–1942. Frankfurt a.M. 1992.
- ZIMMERMANN, M.: Die deutschen Juden 1914–1945. München 1997.

*Abstract*

For some time now, a trend towards local and regional history in research on the history of education has manifested itself. The former dominance of the system-oriented perspective seems to have been superseded by a focus on the concrete place of education and the local and regional educational worlds. On the basis of recent studies on the local educational history of Berlin, on the Jewish school system at the time of National Socialism, and on the history of schooling for girls and training of women teachers, the range and the limitations of local and regional case studies is discussed and they are examined as to their content-related results as well as to their systematic significance for research on the history of education.

*Anschrift der Autoren*

Dr. Heidemarie Kemnitz, Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Dr. Klaus-Peter Horn, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin