

und an den fortschrittlichen Ideen in der zeitgenössischen Pädagogik, Psychologie und Philosophie. Sie zeigen aber auch Kritik und Stellungnahmen aus Dozenten- und Studentenschaft an dem als mangelhaft empfundenen wissenschaftlichen Zuschnitt. Dennoch: die Bedeutung dieser Ausbildungsform „Pädagogischer Lehrgang“ liegt darin, daß mit ihm eine jahrhundertlange Forderung der Volksschullehrer nach Ablösung der seminaristischen zugunsten einer akademischen Ausbildung eingelöst wurde.

Bedenkt man, mit welchen Querelen in Oldenburg Weimar vorzeitig durch die NS-Regierung zu Ende ging, daß das Land gegenüber der übrigen Republik einen Vorsprung an Erfahrung mit der NS-Ideologie einsammeln konnte, dann staunt man doch, wie zügig die NSDAP im Verbund mit der gleichgeschalteten Lehrerschaft und im Verein mit Preußen dann bereits 1936 zu einer einheitlichen Lösung kam (bei Aufhebung der Konfessions- und Standesschranken, insofern die Hochschule simultan organisiert und an der Ausbildung für das höhere Lehramt beteiligt wurde): im Oktober 1936 wird im alten Oldenburger Seminargebäude die „Hochschule für Lehrerbildung“ (HfL) eingerichtet.

Die Einstellung der Nationalsozialisten zur Frage Lehrerbildung versucht W. Havekost in einem Zwischenkapitel unter Berücksichtigung der NS-Ideologie und des Wechsels von Konzepten innerhalb der NS-Zeit darzustellen. Hier wie auch in den Ausführungen der Autoren van Freeden, Kelle und Holmer ist mißlich, daß die einschlägigen Forschungsergebnisse über die Entwicklung Oldenburgs zum NS-Staat von H. Günther-Arndt kaum Berücksichtigung fanden (vgl. Hilke Günther-Arndt: Volksschullehrer und Nationalsozialismus, Oldenburg 1983) wie auch prinzipiell anzumerken ist, daß die einschlägige neuere Literatur zur Frage Schule und Lehrerbildung im Dritten Reich nur unzureichend herangezogen wurde (vgl. u. a. Heinemann 1980, Sandfuchs 1981, H. Scholtz 1981).

August Kelle schöpft in seiner Darstellung der Hochschule für Lehrerbildung weithin aus eigener Erfahrung und legt es darauf an, Ausbildungsstruktur und Status der neuen Hochschule zu kennzeichnen. Die Abgrenzung der neuen HfL gegenüber dem Pädagogischen Akademie-Modell ist den Nationalsozialisten nur bruchstückhaft gelungen. Aus dem sich schon früh abzeichnenden innerpolitischen Konzeptionskampf um die Lehrerbildung ist schließlich bereits 1939 ein Modell hervorgegangen, das man getrost als ein Konzept der „Reseminarisierung“ bezeichnen kann, das der „Lehrerbildungsanstalt“ (LBA), das — wie Kelle aufzeigt — gegen die tragenden Kräfte der Oldenburger Hochschule entstanden ist.

Struktur und Arbeitsweisen der auf einen fünfjährigen Kurs hin konzipierten Lehrerbildungsanstalten in Dötlingen/Dreibergen (ab 1941/42) und Oldenburg (ab 1943) für Lehrerinnen und in Vechta (ab 1941) für Lehrer legen W. Havekost und K. Holmer dar. Beide Verfasser, Havekost als ehemaliges Mitglied des Lehrkörpers in Dreibergen und Holmer als Schüler in Vechta, bringen aufgrund ihrer Erfahrungen Licht in eine Anstalt, die bisher wenig in der Lehrerbildungsgeschichte Beachtung gefunden hat. Die Schulen zeugen durchweg von einem Zuschnitt, der der Napola recht vergleichbar ist. In Vechta konnte die LBA an einen 1938 konzipierten und 1940 angeordneten „Aufbaulehrgang“ (im Reich gab es 1939 bereits 34 sog. Aufbaulehrgänge) anschließen, der die Aufgabe verfolgte, junge Leute mit Volks- und Mittelschulabschluß in ideologisch festgezurrt Internatsform auf die HfL vorzubereiten. Holmers Ausführungen ergänzen das von J. Kuropka (in: Han-

schmidt/Kuropka 1980, 227 ff.) und von Havekost gezeichnete Bild. Beide LBA-Charakterisierungen sind deshalb so bedeutsam, weil die Akten der Anstalten weitgehend vernichtet wurden, und sie auf der Grundlage von Erhebungen bei Ehemaligen angestellt werden; sie dokumentieren die Bedeutung der Oral History.

Für beide Arbeitsformen, die in der NS-Zeit die Aufgabe der Lehrerausbildung übernommen haben, legt der Band überzeugend dar, daß die Nationalsozialisten die Lehrerbildung vornehmlich zur Revision der Ausbildung im Sinne der Durchsetzung seminaristischer Formen und zum rigiden Aufbau hochschulmäßiger Ausbildung organisierten. Der Wiederaufbau der akademischen Ausbildungsform nach 1945 mußte wieder vom Stande Null aus beginnen.

Rudolf W. Keck

*Köhler, Manfred: Die Volksschule Harsum im Dritten Reich. Widerstand und Anpassung einer katholischen Dorfschule, Verlag August Lax, Hildesheim 1985, 287 S. Reihe: Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, hgg. v. Rudolf W. Keck, Bd. 2. Preis: 40,— DM.*

1. Der Alltag als historische Kategorie findet bei uns erst seit einigen Jahren Interesse; Alltagsgeschichte als historiographische Aufgabe wird hier erst allmählich erkannt und aufgegriffen. Als Begründung für die bisherige Vernachlässigung der Alltagsgeschichte mag gelten, was L. Niethammer (Anmerkungen zur Alltagsgeschichte; in: Bergmann, K./Schörken, R. [Hg.]: Geschichte im Alltag — Alltag in der Geschichte, Düsseldorf 1982, S. 11—29), die diesbezügliche Tradition der anglo-amerikanischen und auch der französischen Geschichtsschreibung mit der der deutschen vergleichend, feststellt: „Hierzulande hat sich die historische Zunft solcher Rekonstruktion meist enthalten, teils weil sie vor ihrer Ungesicherheit zurückschreckte, teils weil der historische Diskurs nicht auf den Bezug heutiger und früherer empirischer Subjekte, sondern auf den Gang der Geschichte selbst oder verpflichtende Größen wie Staat und Kirche orientiert war, teils — und dies vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg — weil die Beschäftigung mit den Trivialitäten des Alltags als Versäumnis des eigentlichen politischen Auftrags der Geschichte und mithin geradezu als schuldhaft empfunden worden wäre“ (a. a. O., S. 16). Und das, was für die Alltagsgeschichte spricht, ist in dem Fragenkatalog, der den genannten Ausführungen vorangestellt ist, bündig zusammengefaßt: „Haben Historiker mit der Geschichte des alltäglichen Lebens sich nicht einen neuen überfraktionellen Arbeitsbereich mit nahezu unendlichen empirischen Aufgaben erschlossen? Sind sie nicht im Begriff, nach der phantastischen Faszination durch die Mächtigen und nach intellektualistischen Theoriedebatten sich endlich dem Einfachen und im besten Sinne Populären zuzuwenden? Haben die Menschen nicht begonnen, ihre eigene Geschichte aufzuspüren und zu verteidigen? Ist ‚Geschichte von unten‘ nicht der selbstverständliche Ausdruck eines demokratischen Selbstverständnisses im Geschichtsbewußtsein?“ (a. a. O., S. 12).

Gleichwohl aber darf das grundsätzliche Ja zur Alltagsgeschichte nicht über die Schwierigkeiten hinwegtäuschen, die Alltagsgeschichte historiographisch mit sich bringt; denn: „Die einfachen Dinge des täglichen Lebens gehören leider in der Geschichte zu den allerschwierigsten, und ihre Untersuchung und ihr Verständnis werfen häufig sehr viel abstraktere methodische Probleme auf als die Darstellung einer Gipfelkonferenz“ (a. a. O., S. 22). Anders ge-



wendet: „Wenn Alltagsgeschichte als Ansatz zu einem Perspektivwechsel kein modischer Slogan bleiben soll, so hat dies . . . zur Folge, daß sie nicht in der Dimension der Scheinkonkretion zur nostalgisch-subjektivistischen Literaturgattung oder zu musealen Überrestwarenhäusern, in denen wir romantischen Träumen nachhängen, verkommen darf“ (a. a. O., S. 24).

Ein Gleiches gilt „für einen didaktischen Umgang mit der Geschichte des Alltags“: Zwar gibt es „kaum ein besseres Terrain für forschendes Lernen in der Geschichte als etwa den Arbeitsauftrag an eine Gruppe, im lokalen Zusammenhang durch Interviews und andere Recherchen, z. B. die Arbeitsplätze ihrer Großväter zu rekonstruieren“; aber „Alltagsgeschichte kann leicht zu einer Gleichung mit zwei Unbekannten werden: Einstieg über einen undurchschauten Alltag von heute, Ausflippen über einen letztlich nicht rekonstruierbaren Alltag von gestern“ (a. a. O., S. 22).

2. Betrachtet man vor diesem Hintergrund das vorliegende Buch, dann ist es unschwer als ein Beitrag zur Alltagsgeschichte zu erkennen, als „Rekonstruktion eines Stückes Zeitgeschichte ‚von nebenan‘“, wie R. W. Keck, der Herausgeber der Reihe, in der das Buch erschienen ist, in seinem Vorwort anmerkt. Im Blickpunkt steht ein Dorf im Hildesheimer Land, als dessen geschichtliche Grunddaten bäuerliche Tradition und kirchliche Bindung, auf den Punkt gebracht im Begriff ‚stiftsdörflicher Katholizismus‘, herausgearbeitet werden (vgl. S. 10 ff.). Eingebunden in diese Tradition war selbstverständlich (und ist vielleicht noch) die Schule. Das spezifische Bedingungsgefüge von (kirchlicher und politischer) Gemeinde und Schule wird in drei großen Schritten nachgezeichnet: „Entwicklungslinien der Harsumer Schule in ihrer Abhängigkeit von Kirche und Gemeinde“ — „Harsum und seine Schule zwischen Anpassung und Widerstand im ‚Dritten Reich‘“ — „Entnazifizierung und Wiederherstellung der Konfessionsschule nach dem Zusammenbruch des ‚Dritten Reiches‘“.

Was nun Widerstand und Anpassung — so die Reihenfolge im Buchtitel — angeht, nimmt der Autor vorab eine Klärung der fraglichen Begriffe vor (vgl. S. 3 f.). Dadurch gewinnt nicht nur die nachfolgende Darstellung an Präzision und Klarheit, sondern wird vor allem die Interpretation vor Überzeichnungen und Fehleinschätzungen bewahrt. „Licht“ und „Schatten“ werden gleichermaßen sichtbar. Der „Mut einzelner Lehrkräfte“ wird gewürdigt, und „Versagen und Opportunität in der Harsumer Lehrerschaft“ werden nicht verschwiegen (S. 154). Insgesamt ist festzuhalten: Nicht zuletzt aufgrund „der verhältnismäßig günstigen Bedingungen, die das stiftsdörfliche Milieu für einen religiös motivierten Teilwiderstand bot“ (S. 154), „erfolgte die Anpassung der Harsumer Volksschule an die nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen nur äußerlich. Der Kern des Erziehungsgeschehens ist vom NS-Gedankengut entweder nicht berührt oder aber durch die vielfältigen religiösen Einflüsse neutralisiert worden“ (S. 155).

Dieses Resümee macht deutlich: Nicht das Spektakuläre kennzeichnet die Alltagsgeschichte, sondern eben das Alltägliche, das aber keineswegs nur das Gewohnte sein muß, sondern durchaus Raum für Außergewöhnliches läßt. Und dieses Außergewöhnliche tritt im vorliegenden Buch nachdrücklich dort zutage, wo der „Mut einzelner Lehrkräfte“ dargestellt und dokumentiert wird. Lehrerpersönlichkeiten werden sichtbar, die — im Sinne der vorangestellten begrifflichen Unterscheidung — zwar nicht ‚politische Opposition‘, aber doch eine sehr aktive ‚Verweigerung‘ betrieben haben. Und das Bild dieser Persönlichkeiten gerät um so mehr zum Vor-

bild, wenn man erfährt, wie sie sich — nach dem Zusammenbruch — jeder Klage und Anklage enthielten und statt dessen vielmehr ein hohes Maß einführenden Verständnisses und konkreter Hilfe gerade auch für solche Kollegen aufbrachten, denen Versagen und Opportunität nicht abzusprechen waren bzw. die sich gegen entsprechende Vorwürfe zu rechtfertigen genötigt sahen. Die dem Buch beigelegten Dokumente 2 und 25 etwa geben davon beredtes Zeugnis.

3. Alltagsgeschichtliche Darstellungen stehen — man beachte die diesbezügliche Warnung L. Niethammers — in der Gefahr, „zur nostalgisch-subjektivistischen Literaturgattung oder zu musealen Überrestwarenhäusern . . . (zu) verkommen“. Dies vielleicht in besonderem Maße, wenn sie in einem eng begrenzten lokal- und heimatgeschichtlichen Rahmen angesiedelt sind.

Diese Gefahr hat der Autor des vorliegenden Buches nicht nur gesehen, sondern ihr ist er auch entgegenzutreten bemüht. Die Begebenheiten werden in Ansehung der überörtlichen Daten und Fakten und in bewußter Rückbindung an sie abgehandelt. Dabei zeigt sich dann, daß Aktionen „von oben“ sehr unterschiedliche Reaktionen „unten“ auslösten, die — nimmt man sie zusammen — das abschließende Gesamturteil rechtfertigen dürften: „Aufs Ganze gesehen muß der Harsumer Schulgemeinde ein erfolgreiches Abschneiden im Kampf mit dem Nationalsozialismus bescheinigt werden. Das Ziel der Auseinandersetzungen — die Erhaltung der religiösen Identifikationsmöglichkeiten für Schüler und Lehrer — ist erreicht worden“ (S. 154).

Angesichts dessen mag man R. W. Keck nicht ohne weiteres zustimmen bzw. ihm ein gewisses Understatement zugute halten, wenn er in seinem Vorwort ausführt: „Das Buch wird schwerlich ins Rampenlicht der wissenschaftlichen Erforschung des Dritten Reiches gelangen — auch nicht der im engeren Sinne in Betracht zu ziehenden historischen Bildungsforschung zum NS-Staat. Die bisher vorliegenden Untersuchungen zur Schulpolitik des Nationalsozialismus . . . , zu den geistigen Grundlagen der NS-Pädagogik . . . , zum Verhältnis Lehrerschaft und NS-Staat . . . oder zu Alltag und Jugend im Dritten Reich . . . werden durch die vorliegende Arbeit weder korrigiert noch besonders fundamentiert. Zu eng erscheint der Ausschnitt auf eine kleine niedersächsische Dorfschule bezogen!“ In der Tat, der räumliche Rahmen ist eng begrenzt, und von daher ist das vorliegende Buch allein sicher nicht imstande, die bereits vorhandenen — und erheblich weiter ausgreifenden — Untersuchungen in nachdrücklicher Weise zu fundamentieren oder gar zu korrigieren. Indes, diese Einschätzung sollte den exemplarischen Wert, der dem Buch zukommt, nicht verstellen. Es ist ein — gutes — Beispiel, dem andere folgen sollten und sicher auch werden.

4. Die historiographische Aufarbeitung von Alltagsgeschichte hat — folgt man den vorab skizzierten Ausführungen L. Niethammers — ihre spezifischen methodischen Probleme, die gleichermaßen die Erhebung der Befunde wie deren Präsentationen betreffen.

Bei der Erhebung der Befunde geht der Autor in einer Weise vor, die den Besonderheiten seines Forschungsgegenstandes Rechnung trägt, und zieht gezielt — wie R. W. Keck in seinem Vorwort anmerkt — gerade auch die Quellen heran, „die sozusagen ‚auf der Straße‘ liegen“ — von „Schulchroniken“ bis zur „Befragung von noch lebenden Zeitzeugen im Sinne der Oral History“. Als ein gutes Zeichen und insoweit auch das vorab zitierte Gesamtergebnis stützend mag gelten, daß der Autor bei seinen Recherchen — um



erneut R. W. Keck zu zitieren — auf „keine nennenswerten Schwierigkeiten“ derart stieß, daß etwa „die Furcht vor mißliebigen ‚Ausgrabungen‘ und Wieder-Enthüllungen“ die Arbeit beeinträchtigte.

Die Darstellung ist durchgängig so angelegt, daß auch der nicht ortskundige Leser stets im Bilde bleibt. Die der Arbeit — als Photographie oder in Fotokopie — beigefügten Dokumente sind eine zusätzliche Verständnishilfe — mit der Einschränkung allerdings, daß manchen Photographien — insbesondere Klassen- und Gruppenfotos, versehen mit einer Auflistung der Namen der Dargestellten — bestenfalls ein eng begrenzter lokalgeschichtlicher Wert zukommen dürfte.

5. Abschließend sei noch die Frage nach dem Wert des vorliegenden Buches für Schule, Unterricht und Erziehung angesprochen.

Das Buch wendet sich — wie R. W. Keck in seinem Vorwort anmerkt — nicht zuletzt auch „an eine breite Leserschaft aus der Gemeinde Harsum selbst“, und ihr sind natürlich die — heutigen — Lehrer und Schüler der Harsumer Schule(n) in besonderer Weise

zuzuzählen. Die Intention des Buches, dieser Leserschaft „ein Identifikationsangebot für ‚ihre‘ Schule“ zu machen, schließt folglich auch und gerade die Lehrer und Schüler mit ein. Und vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, daß die Frage, wie das Buch und insbesondere die im Dokumentationsteil zusammengestellten Texte und Bilder für entsprechende Unterrichtseinheiten und -projekte genutzt werden können, in Harsum selbst längst gestellt und beantwortet wurde.

Darüber hinaus aber sollte auch der mögliche exemplarische Wert des Buches für (fach-)didaktisches Denken und Handeln nicht zu gering veranschlagt werden. Die vorab erwähnten Ausführungen L. Niethammers zum „didaktischen Umgang mit der Geschichte des Alltags“ lassen Chancen wie Grenzen gleichermaßen deutlich werden. Und Bücher wie das vorliegende dürften diesbezüglich ebenso fundamentierend wie korrigierend wirken, indem sie die der Alltagsgeschichte innewohnenden Möglichkeiten für ‚forschendes Lernen‘ konkretisieren, aber auch Fehlwege alltagsgeschichtlichen Arbeitens in der Schule vermeiden helfen.

*Günter Scholz*