

1 Einleitung

1.1 Forschungsansatz

Die Ausbildung¹ der Lehrer² an höheren Schulen findet heute in Deutschland in zwei Phasen statt, einer ersten Phase an einer Universität und einer zweiten Phase an einem Studienseminar (Vorbereitungsdienst, Referendariat). Während die erste Phase in den letzten Jahren im Zuge des Bologna-Prozesses umfassend reformiert wurde, scheint die Reform der zweiten Phase ins Stocken geraten zu sein.

Bereits 1998 beauftragte die Kultusministerkonferenz eine Kommission damit, „ausgehend von einer Übersicht über aktuelle Problemstellungen Optionen für die Gestaltung einer zukunftsorientierten Lehrerbildung zu beschreiben und zu bewerten.“³ In ihrem Bericht von 1999 bezeichnete Ewald Terhart, der Herausgeber, die zweite Phase als eine „vernachlässigte Phase der Lehrerausbildung“⁴. Er sah „dringende Entwicklungsnotwendigkeiten“⁵ und empfahl als wichtigste Reformpunkte:

„1) Vorauslaufende Qualifizierung des Ausbildungspersonals; dies ermöglicht dann eine Auswahl unter den Geeignetsten. 2) Bessere Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen 1. und 2. Phase; Erleichterung des temporären Austauschs von geeignetem Personal zwischen Universität und Vorbereitungsdienst. 3) Für Referendare sollte ein höheres Maß an Selbstorganisation beim berufsbezogenen Lernen verpflichtend und selbstverständlich werden.“⁶

Im Jahre 2014 zog Terhart in dem Artikel „Dauerbaustelle Lehrerbildung“ eine ernüchternde Bilanz des Reformprozesses seit 1999. Er stellte fest, dass Reformen vor allem in der ersten Phase der Ausbildung unternommen worden seien, in der Reform des Vorbereitungsdienstes seien dagegen nur sehr geringe Fortschritte erreicht worden.⁷

Der Kontrast zwischen dem optimistischen Geist der Reformvorschläge von 1999 und der Ernüchterung von 2014 ist typisch für die Entwicklung des Vorbereitungsdienstes. Wie die jüngste Entwicklung zeigt, ist die Professionalisierung der Ausbildung in der zweiten Phase stets gefährdet. Gescheiterte oder verschleppte Reformen sind ein häufiges Phänomen ihrer Geschichte. Es ist deshalb die Aufgabe der Forschung, Erkenntnisse über die komplexen Prozesse zu gewinnen, die die Professionalisierung der Ausbildung begleiten, über die Interessen der Akteure, die Genese von Reformkonzepten und die Auswirkungen ihrer Umsetzung.

¹ Die Unterscheidung zwischen „Lehrerbildung“ und „Lehrerausbildung“ folgt hier Terhart (2000), S. 22, Fußnote 1: „Im Folgenden wird der Begriff der ‚Lehrerbildung‘ für den gesamten Bereich der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung (Lernen im Beruf) benutzt. Er ist der weitere Begriff und soll gerade den Zusammenhang sowie die anzustrebende Einheit von vorberuflichem und beruflichem Lernen ausdrücken. Der Begriff ‚Lehrerausbildung‘ wird dagegen für die vorberufliche Ausbildung in der Universität und im Referendariat verwendet.“

² In dieser Arbeit wird für Begriffe wie „Lehrer“ oder „Referendar“ das generische Maskulinum verwendet. Die gewählte Form dient der Verständlichkeit und soll keine sprachliche Diskriminierung darstellen.

³ Terhart (2000), S. 13.

⁴ Terhart (2000), S. 17.

⁵ Terhart (2000), S. 17.

⁶ Terhart (2000), S. 21, ausführlicher S. 113-124.

⁷ Vgl. Terhart (2014), S. 44.

Die vorliegende Arbeit soll hierzu mit den Methoden der historischen Bildungsforschung einen Beitrag leisten. Die wechselvolle Geschichte des Vorbereitungsdienstes stellt einen Erfahrungsschatz dar, der für die Professionalisierung der Ausbildung nutzbar gemacht werden soll. Der Ansatz der Arbeit ist, sich hierbei auf die Geschichte eines ausgewählten Studienseminars zu konzentrieren, um im Detail studieren zu können, welche Faktoren vor Ort die Professionalisierung beeinflussten, auf welchen Gebieten sie stattfand und welche Erfolge erzielt wurden.

1.2 Konkretisierung des Forschungsansatzes

1.2.1 Einleitung

Die Untersuchung soll nach folgenden Prinzipien durchgeführt werden:

1. Mit Hilfe der Professionalisierungsforschung wird ein auf den Untersuchungsgegenstand abgestimmter Kriterienkatalog für die Beschreibung von Professionalisierungsprozessen erarbeitet.
2. Die Professionalisierung wird anhand der Geschichte des Studienseminars Oldenburg exemplarisch untersucht.
3. Der lange Untersuchungszeitraum von 1892 bis 1983 ermöglicht die Abstraktion von verschiedenen historischen Situationen.
4. Um die komplexe Ausbildungsrealität zu erfassen, wird die Geschichte des Seminars in mehreren Dimensionen dargestellt (organisatorische, biographische und pädagogische Dimension).
5. Ein besonderer Fokus liegt auf den Seminarleitern, die als Schlüsselfiguren der Semingeschichte angesehen werden.
6. Der historische Kontext der Ausbildung wird mit einbezogen, um die Rahmenbedingungen für die Professionalisierung der Ausbildung zu ermitteln.

1.2.2 Professionalisierung

Der Begriff der Professionalisierung wird in der Literatur in einem engen und einem weiten Sinn gebraucht:

„Professionalisierung bedeutet im engen Sinn den Prozess der Entwicklung einer Berufsgruppe in Richtung einer Profession, d.h.einer Berufsgruppe mit einer gewissen Autonomie in der Leistungskontrolle. In einem weiten Sinn bedeutet Professionalisierung den Übergang von Tätigkeiten zu bezahlter Arbeit, die gewissen einklagbaren Qualitätsstandards genügt. In diesem weiten Sinne können Personen oder Tätigkeiten sich professionalisieren, sie gewinnen an Professionalität.“⁸

Profession und Professionalisierung werden folgendermaßen unterschieden:

„Während eine Profession bestimmte Merkmale aufweist und darüber in einem soziologischen Sinne systematisiert wird, vor allem in Abgrenzung zum Konzept des Berufes, beinhaltet Professionalisierung eine Prozesskomponente, einen Prozess der Verwandlung eines Berufes in eine Profession ... Dabei kann zwischen der individuellen Ebene der Professionalisierung im Sin-

⁸ Mieg (2015), ohne Seitenzahl.

ne eines Aufbaus von Professionalität und einer Professionalisierung auf kollektiver Ebene einer professionellen Gemeinschaft unterschieden werden.“⁹

Der enge Professionalisierungsbegriff wurde in der amerikanischen berufssoziologischen Forschung der 1950er und 1960er Jahre am Beispiel der Mediziner, Juristen und Theologen entwickelt. Nach diesem Ansatz werden Professionen mit Hilfe von Merkmalskatalogen definiert. Als die vier wichtigsten Merkmale können die folgenden angesehen werden:

„Fachwissen, dessen soziale Anerkennung durch Studium, Examen und Titel gesichert wird; Berechtigung zur Berufsausübung, gekoppelt an die per Examen anerkannten Qualifikationen; Autonomie der Professionsangehörigen gegenüber ‚Laien‘ und dem Staat; Orientierung am Gemeinwohl als berufsständische Ideologie.“¹⁰

Häufig werden außerdem die „Organisation des Berufsstandes“¹¹ und der Klientenbezug genannt:

„Dieser Profession steht das Publikum des Systems im Status von *Klienten* gegenüber, was zunächst einmal bedeutet, daß das Publikum nicht als eine in sich wenig differenzierte Masse auftritt, der man in der Form quantitativer Aggregationen oder statistischer Analysen Informationen entnimmt, daß die Leistungsrollen des Systems vielmehr mit *individualisierten Klienten* zu tun haben, wobei es sich sowohl um einzelne Personen wie um einzelne Organisationen handeln kann.“¹²

Inzwischen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die klassische berufssoziologische Konzeption zur Beschreibung pädagogischer Berufe nur bedingt geeignet ist: „Vor ihrer Folie erscheinen sie notwendig als semi-professionell. Vor allem die Lehrerschaft ist aufgrund ihrer starken Einbindung in den hierarchisch-bürokratisch geregelten Apparat der Staatsschule – klassischen Konzept gemessen – grundsätzlich kein ‚freier Beruf‘.“¹³ Es wird deshalb vorgeschlagen, für die Lehrerschaft – auf der Grundlage „an der Wirklichkeit des Berufes selbst orientierter Forschung“¹⁴ – ein neues Verständnis von Professionalität zu entwickeln.¹⁵

Da die Entwicklung neuer Professionalisierungsmodelle noch im Fluss ist, orientiert sich die vorliegende Arbeit am herkömmlichen Professionalisierungskonzept. Sowohl der weite als auch der enge Professionalisierungsbegriff sind für sie relevant. Im weiten Sinne des Begriffs untersucht sie den individuellen Aufbau von Professionalität bei ausgewählten Akteuren in der Lehrerausbildung: den Seminarleitern und den Referendaren. Die Entwicklung der Professionalität beider Gruppen ist dabei miteinander verschränkt, weil der Aufbau der Professionalität der Referendare der Gegenstand der Tätigkeit der Seminarleiter ist.

Die Merkmale des engen Professionalisierungsbegriffs werden herangezogen, um Kriterien für die Beurteilung der Professionalisierungsprozesse zu gewinnen. Sie werden an

⁹ Roters (2012), S. 21-22.

¹⁰ Lundgreen (1999), S. 20. Vgl. auch Combe/Helsper (1996), S. 9.

¹¹ Roters (2012), S. 20.

¹² Stichweh (1996), S. 60. Hervorhebungen im Original.

¹³ Terhart (2011), S. 204.

¹⁴ Terhart (2001), S. 44.

¹⁵ Vgl. hierzu Terhart (2011) mit verschiedenen Vorschlägen, S. 204 ff.

die Gegebenheiten der Ausbildung und der Erkenntnismöglichkeiten, die die vorhandenen Quellen eröffnen, angepasst und durch weitere Gesichtspunkte ergänzt, die für die Professionalisierung der Ausbildung relevant waren.

Es werden folgende Kriterien angewandt:

1. Über welche Qualifikationen für die Ausbildung verfügten Seminarleiter und Referendare?
2. Welche Verfahren der Ausbildung und Prüfung kamen zur Anwendung?
3. Welche Wissensbestände, Fähigkeiten und Haltungen sollten die Referendare in der Ausbildung erwerben, in der ihre Identität als Gymnasiallehrer wesentlich geformt wurde?
4. Welchen Grad an Autonomie besaßen die Seminarleiter gegenüber der Schulverwaltung in Oldenburg, wie autonom war diese gegenüber größeren Einheiten wie Preußen, dem Reich oder Niedersachsen?
5. Wie gestalteten die Seminarleiter ihr Verhältnis zu den Referendaren?
6. Welche Ressourcen (Zeit, finanzielle Mittel) standen beiden Gruppen für die Ausbildung zur Verfügung?

1.2.3 Exemplarische Betrachtung

Die Arbeit erforscht die Professionalisierung der Ausbildung exemplarisch anhand des Studienseminars Oldenburg, sie hat also einen lokalen bzw. regionalen Fokus. Damit ordnet sie sich in die aktuelle Entwicklung der historischen Bildungsforschung ein.

Kemnitz/Tenorth/Horn (1998) äußern in ihrem Forschungsbericht zur historischen Bildungsforschung die Vermutung, dass „der Blick auf lokale Bildungswelten vielleicht sogar der Königsweg der bildungshistorischen Forschung sein oder werden“¹⁶ könnte. Sie stellen bei vielen Autoren eine „Wendung von den quasi-subjektlosen Systemen (und der ihnen zugeordneten funktionalen Analyse) hin zu den konkreten Akteuren und ihren Lebensläufen, Anstalten und Einrichtungen“¹⁷ fest.

Die vorliegende Arbeit ist die erste umfassende und detaillierte Untersuchung der Geschichte eines deutschen Studienseminars. Sie will das Seminar als historischen Erfahrungsraum und sozialen Mikrokosmos darstellen und die Auswirkungen zeitgeschichtlicher Zäsuren und überregionaler Entwicklungen auf diese „lokale Bildungswelt“ sichtbar machen.

Ausgewählt für die Untersuchung wurde das Studienseminar in der Stadt Oldenburg¹⁸. Es bietet die Vorteile einer langen Ausbildungsgeschichte mit fast ununterbrochener Aktivität und einer günstigen Quellenlage in der durch den Zweiten Weltkrieg kaum zerstörten Stadt. Hinzu kommt, dass es lange Zeit das einzige Seminar des eigenständigen Landes Oldenburg war. Die geringe Größe des Landes bietet den Vorteil übersichtlicher Ver-

¹⁶ Kemnitz/Tenorth/Horn (1998), S. 128.

¹⁷ Kemnitz/Tenorth/Horn (1998), S. 127.

¹⁸ Gemeint ist Oldenburg in Oldenburg, d.h. die niedersächsische Stadt in der Nähe von Bremen, nicht Oldenburg in Holstein. Mit dem Begriff „Land Oldenburg“ wird in dieser Arbeit der oldenburgische Staat in seiner jeweiligen territorialen Gestalt bezeichnet (bis 1937 mit den Exklaven Birkenfeld und Lübeck, zwischen 1937 und 1946 ohne sie, seit 1946 der Niedersächsische Verwaltungsbezirk Oldenburg). Das Adjektiv „oldenburgisch“ bezieht sich auf das Land, „oldenburger“ auf die Stadt. Die beiden Adjektive werden von einigen Autoren auch groß geschrieben, die Schreibung hier richtet sich nach dem Handbuch „Geschichte des Landes Oldenburg“ (Eckhardt (1987) u.a.).

hältnisse, sodass nicht nur die Geschichte des Seminars, sondern auch die Bildungspolitik in einer bestimmten Region untersucht werden kann. Wegen der herausgehobenen Stellung des Seminars können außerdem die Kommunikationsprozesse zwischen Verwaltung und Seminar besonders eingehend studiert werden. Schließlich ist es möglich, einen Beitrag zur Geschichte eines kleineren norddeutschen Landes zu leisten, das in der Forschung gewöhnlich im Schatten des weit größeren Nachbarn Preußen steht.¹⁹

1.2.4 Der Untersuchungszeitraum

Der Untersuchungszeitraum sind die Jahre von 1892 bis 1983. 1892 wurde das Studienseminar Oldenburg als sogenanntes „Anstaltsseminar“ am Gymnasium in der Stadt Oldenburg gegründet. Vorher gab es keine Ausbildung von Lehrern an höheren Schulen in der Stadt oder dem Land Oldenburg. 1983 fand ein Generationswechsel in der Seminarleitung statt: Der letzte Seminarleiter, der den Zweiten Weltkrieg nicht nur bewusst miterlebt, sondern auch an ihm teilgenommen hatte, beendete seine Tätigkeit.

Der lange Zeitraum wird gewählt, weil Entwicklungen im Bildungswesen häufig längere Zeiträume zu ihrer Entfaltung benötigen. Außerdem können so die Auswirkungen mehrerer politischer Systemwechsel auf die Lehrerbildung untersucht werden. Die Einteilung des Untersuchungszeitraums folgt den politischen Systemwechseln in Oldenburg (1918, 1932, 1945), sodass sich die Zeitabschnitte „Kaiserreich“ (1892-1918), „Weimarer Republik“ (1918-1932), „NS-Zeit“ (1932-1945) und „Bundesrepublik“ (1945-1983) ergeben.²⁰

1.2.5 Mehrdimensionalität

1.2.5.1 Einleitung

Ein Seminar ist ein komplexes soziales Gebilde, das auf ebenso komplexe Weise mit seiner Umgebung, den Schulen, der Verwaltung und seiner Region verbunden ist. Um dem gerecht zu werden, wird ein mehrdimensionaler Forschungsansatz gewählt. Mehrdimensionale Forschungsansätze sind in der historischen Bildungsforschung üblich.²¹ Albert Reble hat die Notwendigkeit dafür in seiner „Geschichte der Pädagogik“ (1964) prägnant begründet:

„Wenn aber eine solche Betrachtung dem Gesamtleben wirklich gerecht werden will, darf sie weder einseitig an der Ideengeschichte noch einseitig an der ökonomisch-soziologischen oder

¹⁹ In den letzten drei Jahrzehnten hat sich die bildungshistorische Forschung zu den nichtpreußischen Ländern verstärkt. Keck (1984) forderte in seinem Forschungsbericht zur Geschichte der Lehrerbildung noch „differenzierte Regionalgeschichte anstelle des herrschenden Borussismus“ (Keck (1984), S. 181). Böhme/Tenorth (1990, S. 37) und Tenorth (2002, S. 137) stellten bereits eine deutliche Intensivierung der Forschung im süddeutschen Raum fest. Daneben bildete sich ein weiterer regionaler Schwerpunkt in der preußischen Rheinprovinz heraus (Apel 1989, Brauckmann 2012). Wie vielfältig die Forschungslandschaft inzwischen ist, zeigt der Sammelband von Fuchs/Kesper-Biermann/Ritzi (2011).

²⁰ Das Jahr 1932 wird als Epochengrenze gewählt, weil Oldenburg in diesem Jahr eine NS-Regierung erhielt. Mit dem Begriff „Bundesrepublik“ wird der Zeitabschnitt vom Kriegsende bis 1983 bezeichnet. Die Nachkriegszeit von 1945 bis 1949 wird als Vorgeschichte der Bundesrepublik in dieses Kapitel mit einbezogen.

²¹ Böhme/Tenorth (1990), S. 39, sprechen von einem „Gefüge von Forschungsfragen“. Vgl. auch Lenhart (1977), S. 29; Priem (2006), S. 355-356 mit Beispielen aktueller Forschungen.

der politischen Entwicklung orientiert sein; sie muß darauf verzichten, die eine Lebenssphäre grundsätzlich von der anderen ‚ableiten‘ zu wollen. Allgemeine, glatte Formeln, die alles an einem Haken aufhängen wollen, sind für das vieldimensionale Geflecht und die vielen wechselseitigen Abhängigkeiten und geschichtlichen Besonderungen des Lebens zu einfach ... Das pädagogische Gebiet ist mit allen anderen Lebensbereichen wechselseitig verflochten; ihre Einflüsse sind in den einzelnen Epochen verschieden stark; beteiligt sind aber grundsätzlich alle.“²²

Es werden drei Dimensionen der Geschichte des Seminars betrachtet, in die die Geschichte der Professionalisierung der Ausbildung eingebettet ist: die organisatorische Entwicklung des Seminars, die Berufsbiographien der Seminarleiter und Referendare und die Entwicklung der pädagogischen Arbeit des Seminars. Die Darstellung der drei Dimensionen als erster Schritt hat den Vorteil, dass die sachlogischen Zusammenhänge erhalten bleiben; als zweiter Schritt folgt die Ableitung von Aussagen über die Professionalisierung der Ausbildung.

1.2.5.2 Die organisatorische Dimension

Sie umfasst die organisatorischen Rahmenbedingungen der Arbeit des Seminars, die von der staatlichen Schulverwaltung festgelegt wurden. Dazu gehören die Dauer und Struktur der Ausbildung, der Standort des Seminars, die Ausbildungsschulen, die Zulassung der Referendare, die Auswahl der Seminarleiter sowie die Arbeitsbedingungen beider Gruppen.

Bei der Untersuchung der organisatorischen Dimension hat die Frage nach der Autonomie der Akteure besondere Bedeutung. Welche Handlungsspielräume besaß die Verwaltung in Oldenburg gegenüber den Ministerien in Berlin oder Hannover und das Seminar in Oldenburg gegenüber der Verwaltung dort? Welche Abweichungen von den Vorgaben tolerierte die obere Ebene? Welche Möglichkeiten hatte die untere Ebene, die Entscheidungen der oberen zu beeinflussen?

Zur Frage nach der Autonomie im Bildungswesen stellt Christoph Sturm in einem Forschungsbericht (2006) fest: „Über welche Mechanismen, durch welche Akteure und mit welcher Nachhaltigkeit das Bildungswesen gesteuert wird, dies ist eine der ältesten und bis heute umstrittensten Fragen der Historischen Bildungsforschung.“²³ Die Ergebnisse der Forschung weisen darauf hin, dass sowohl die Autonomie der unteren als auch die Steuerungsmöglichkeiten der oberen Ebene begrenzt sind und die Akteure auf beiden Ebenen in hohem Maße voneinander abhängig sind.²⁴ Zu diesem Ergebnis kam auch die einflussreiche Untersuchung von David Tyack und Larry Cuban zu den amerikanischen Schulreformen, *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform* (1995). Sie weist auf die Schwierigkeit der Umsetzung von Reformen an der Basis hin: „Change where it counts the most – in the daily interactions of teachers and students – is the hardest to achieve and the most important.“²⁵ Lehrer leisteten Widerstand, wenn sie vom Sinn einer Reform nicht überzeugt seien: „Sometimes preserving good practices in the face of challenges is a major achievement, and sometimes teachers have been wise to resist

²² Reble (1964), S. 14.

²³ Sturm (2006), S. 133.

²⁴ Vgl. Tippelt/Tenorth, Artikel „Autonomie“; Tröhler (2007), S. 197; Zymek (2006), S. 41-42.

²⁵ Tyack/Cuban (1995), S. 10.

reforms that violated their professional judgement.”²⁶ Die Lehrer gerieten dabei immer wieder in Konflikt mit Reformern in der Schulverwaltung:

„Supremely confident, the administrative progressives all along proclaimed their reforms as being in the national interest and in the interests of the schoolchildren – hence as obvious progress. ... In the firm belief that they were the trustees of the public interest, superintendents and other policy elites of the first half of the century tended to dismiss their opponents as ignorant or self-interested ... Actual reforms have typically been gradual and incremental – tinkering with the system.”²⁷

1.2.5.3 Die biographische Dimension

Dieser Teil der Untersuchung richtet den Blick auf den biographischen Hintergrund bestimmter an der Ausbildung beteiligter Personen, der Seminarleiter und der Referendare.²⁸ Der biographische Hintergrund der Beteiligten sowie persönliche Faktoren beeinflussten die Ausbildung wesentlich. Es war zum Beispiel ein wesentlicher Unterschied, ob die Referendare bereits vor der Ausbildung Unterrichtserfahrung gesammelt hatten oder ob es neu für sie war, als Lehrer vor einer Klasse zu stehen.²⁹

Dieser Ansatz ist der pädagogischen Biographieforschung zuzuordnen. Sie ist die „Gesamtheit sozialwissenschaftlicher qualitativer Forschungsansätze, deren Datengrundlage auf Autobiografien und Darstellungen der Lebensgeschichten aus der Perspektive desjenigen, der sein Leben lebt, basiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich in individuellen Lebensgeschichten wesentliche Strukturen der allgemeinen Lebensverhältnisse spiegeln.“³⁰ Die vorliegende Arbeit beschränkt sich grundsätzlich auf die Berufsbiographien, unterscheidet aber wegen der Unterschiede in der Gesamtzahl und der Quellenbasis zwischen Seminarleitern und Referendaren in der Bearbeitungstiefe. Bei den Referendaren bewegt sich die Untersuchung auf der Ebene der Lebensläufe. Besprochen werden Geschlecht, geographische und soziale Herkunft, besuchte Hochschulen, Promotionen und pädagogische Vorerfahrungen.³¹ Die Auszubildenden werden zu vier Generationen zusammengefasst, für die jeweils eine gemeinsame „Generationslagerung“ postuliert wird.³² Auf einzelne Personen wird nur im Ausnahmefall eingegangen.

Die Seminarleiter werden dagegen als Einzelschicksale betrachtet. Wegen ihrer zentralen Rolle für die Geschichte des Seminars, ihrer relativ geringen Zahl und der breiteren

²⁶ Tyack/Cuban (1995), S. 5.

²⁷ Tyack/Cuban (1995), S. 5, 21.

²⁸ Referendare wurden im Kaiserreich als „Kandidaten“ bezeichnet. Der Einfachheit halber wird in der Einleitung und im Schlussteil auch für sie die Bezeichnung „Referendare“ benutzt.

²⁹ Auch Brauckmann (2012) sieht sozialwissenschaftliche Forschung als eine unerlässlich für die Erforschung der Lehrerausbildung an (vgl. Brauckmann 2012, S. 17) und untersuchte deshalb die „geographische, gesellschaftliche und konfessionelle Herkunft“ (Brauckmann 2012, S. 17) der Referendare.

³⁰ Tenorth/Tippelt (2007), S. 119, Artikel „Biografieforschung“. Für die vorliegende Arbeit ist die Unterscheidung zwischen Biographie und Lebenslauf wichtig: „Unter dem Begriff des Lebenslaufs versteht man eher die objektiven, sozial-strukturell validen Fakten des Lebens (z.B. Geburtsdatum, Einschulung, Ausbildung, Heirat etc.), unter Biographie dagegen die mit Sinn und Bedeutung versehenen Erfahrungen.“³⁰

³¹ Denkbar wäre es auch, den Verbleib der Referendare nach ihrer Ausbildung zu erforschen. Es sollen jedoch nur die Faktoren bestimmt werden, die in der Ausbildung wirksam waren. Die Verbleibforschung wäre der Gegenstand einer getrennten Forschungsarbeit.

³² Zum Begriff der „Generationslagerung“ nach Karl Mannheim vgl. Marotzki/Nohl/Ortlepp (2005), S. 123-124.

Quellenbasis soll versucht werden, ein plastisches Bild ihrer Persönlichkeiten zu zeichnen. Ziel ist es hier, ansatzweise den Einfluss persönlicher Faktoren auf die Ausbildung herauszuarbeiten.

1.2.5.4 Die pädagogische Dimension

Dieser Teil untersucht die konkrete tägliche pädagogische Arbeit des Seminars. Behandelt werden drei Bereiche: die Lehrveranstaltungen anhand des Pädagogischen Seminars anhand der erhaltenen Protokolle, die Erwartungen an die Auszubildenden anhand der Personengutachten und das Verhältnis zwischen den Auszubildenden und dem Seminar anhand der Examensnoten und der aktenkundig gewordenen Konflikte zwischen Auszubildenden und Seminar (in Einzelfällen auch der Verwaltung).

Das Pädagogische Seminar, auch „Allgemeines Pädagogisches Seminar“ oder „Hauptseminar“ genannt, war eine Lehrveranstaltung am Studienseminar, in der den Auszubildenden pädagogisches Grundlagenwissen vermittelt wurde. Es war eine allgemeinpädagogische, keine fachbezogene Veranstaltung. Unterrichtender war in der Regel der Seminarleiter. Die von den Referendaren erstellten Protokolle des Pädagogischen Seminars geben sehr detailliert Auskunft über den Ablauf der Veranstaltungen, ihre Form und ihre Inhalte. Die Form lässt Rückschlüsse auf das erwachsenenpädagogische Konzept des Seminars zu, die Inhalte informieren über das Berufswissen, das ein junger Lehrer erwerben sollte. Behandelt werden die Frequenz der Themen, die Übereinstimmung der Inhalte mit der geltenden Ausbildungsordnung, die Textgrundlagen und ihre Autoren sowie die Position des Seminars in Bezug auf den wissenschaftlichen Diskurs zu dem jeweils behandelten Thema.

Die Personengutachten wurden von den Seminarleitern am Ende der Ausbildung erstellt, um über die Zuerkennung der Anstellungsfähigkeit (Kaiserreich) oder die Zulassung zur Pädagogischen Prüfung zu entscheiden (spätere Zeitabschnitte). In ihnen fasste der Seminarleiter die Beobachtungen, die er und andere über einen Auszubildenden bei Unterrichtsbesuchen oder im Pädagogischen Seminar gesammelt hatte, zusammen. Die Personengutachten geben die Erwartungen des Seminars an die Auszubildenden zuverlässiger wieder als die Lehrprobenbesprechungen, da sie von den Einzelstunden abstrahieren. Außerdem ist ihre Perspektive eine allgemeinpädagogische, keine fachliche, sodass sie untereinander besser vergleichbar sind.

Das Verhältnis zwischen Ausbildern und Auszubildenden ist nur sehr schwer zu bestimmen, da keine persönlichen Aufzeichnungen der Beteiligten in den Akten des Seminars enthalten sind. Behelfsweise wurden deshalb die Examensnoten herangezogen, die Auskunft darüber geben, wie gut die Auszubildenden den Erwartungen der Ausbilder entsprachen, zusätzlich die in den Quellen dokumentierten Konflikte. Da nur die schwereren Konflikte aktenkundig wurden, waren es oft Extremsituationen, in denen das berufliche Schicksal der Auszubildenden auf der Kippe stand und in denen die Machtverhältnisse im Seminar deutlich werden.

Das Kapitel zur pädagogischen Dimension der Ausbildung orientiert sich erstens an der dichten Beschreibung historischer pädagogischer Situationen in Jürgen Oelkers' Monographie zu Sexualität und Reformpädagogik, die die sensible Analyse sozialer Beziehungsgeflechte mit der der Rezeption pädagogischer Ideen verbindet,³³ und zweitens an

³³ Oelkers (2011).

den Forschungen Fritz Osterwalders zur Rezeptions- und Wirkungsgeschichte Pestalozzis, die demonstrieren, wie sich Pestalozzi zu einer Kunstfigur der Pädagogik entwickelte.³⁴

Das Ziel ist, das Seminar als ein „Ort des Pädagogischen“³⁵ mit einer eigenen Rezeptions- und Wirkungsgeschichte pädagogischer Ideen und einem bestimmten, dem Wandel der Zeit unterworfenen sozialen Kontext darzustellen. Der Ansatz lässt sich dem einer „modernen Ideengeschichte“ zuordnen, die „die sozialen und kulturellen Kontexte in die Analyse historischer Sprachen mit einbezieht, die Produktionsbedingungen von Texten und die institutionalisierten Kanäle der Sprachvermittlung in den Blick nimmt. So thematisiert sie Produktion, Reproduktion und Verbreitung von Bedeutung in verschiedenen historischen Perioden und kulturellen Kontexten.“³⁶

1.2.6 Die Seminarleiter

Die Seminarleiter hatten in der Seminarergeschichte eine herausgehobene Position, wie schon ein Blick in die Ausbildungsordnung von 1962 zeigt, die im Betrachtungszeitraum die längste Geltungsdauer hatte: „1. Der Leiter des Studienseminars (Seminarleiter) wird vom Kultusminister bestellt. In Ausbildungsangelegenheiten untersteht er dem Kultusminister unmittelbar. 2. Der Seminarleiter ist für die gesamte Ausbildung der Referendare während ihrer Zugehörigkeit zum Studienseminar verantwortlich.“³⁷ Ihre Stellung ermöglichte es ihnen, die Ausbildung besonders zu prägen. Deshalb legt die Arbeit einen besonderen Fokus auf die Seminarleiter, ihre Berufsbiographien und pädagogischen Interessen, ihre Befugnisse, Handlungsspielräume und Einflussmöglichkeiten, ihre Leistungen und Grenzen. An ihnen lässt sich exemplarisch der Zusammenhang zwischen der Geschichte der Professionalisierung und dem Wirken einzelner Persönlichkeiten untersuchen.

1.2.7 Der historische Kontext

Jedes der vier Kapitel zu den einzelnen Zeitabschnitten beginnt mit einer Analyse des historischen Kontextes, in dem die Professionalisierung der Ausbildung am Studienseminar stattfand.

Die Kontextanalyse wurde von Hayden White (1991) für die Geschichtswissenschaft allgemein als „Kontextualismus“ so definiert:

„Die zentrale Voraussetzung des Kontextualismus besteht in der Annahme der Erklärbarkeit von Ereignissen dadurch, daß man sie in den ‚Kontext‘ ihres Erscheinens (zurück-)versetzt. Warum sie sich so und nicht anders zugetragen haben, muß durch die Aufklärung der spezifi-

³⁴ Osterwalder (2006).

³⁵ Kemnitz/Tenorth/Horn (1998), S. 127. Vom „Ort des Pädagogischen“ ist der „Ort der Bildungsgeschichte“ nach Caruso/Kemnitz/Link (2009), S. 7-12, abzugrenzen. Dieser ist für die Autoren „mehrdimensional“ (S. 7), sie unterscheiden „zwischen dem wissenschaftlichen Ort, dem gesellschaftlich-politischen Ort und dem medial-memorialen Ort der Bildungsgeschichte“ (S. 7). Ihnen geht es mehr um einen konkreten Ort, an dem sich Bildungsgeschichte ereignet hat, als um den Ort der Disziplin Bildungsgeschichte innerhalb der wissenschaftlichen oder gesellschaftlich-politischen Diskurse.

³⁶ Bödeker (2006), S. 95. Vgl. auch Sauer (1998), S. 761, zu einer „modernen Mentalitätsgeschichte“.

³⁷ „Verordnung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen im Land Niedersachsen“, in: SVBl 14 (1962), S. 292-301, hier S. 292.

schen Beziehungen beantwortet werden, die sie zu anderen, in ihrem jeweiligen geschichtlichen Umfeld ebenfalls geschehenen Ereignissen unterhalten haben.“³⁸

In der historischen Bildungsforschung wurde der Ansatz des Kontextualismus 2008 von Martin Rothland verfolgt, der eine „Disziplingeschichte im Kontext“ der Erziehungswissenschaft an der Universität Münster verfasste. Sein Fokus ist erstens institutionell und organisatorisch: „Institutionen, in denen die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen beheimatet sind, nehmen Einfluss auf ihre Ausprägungen und ihre Gestalt.“³⁹ Zweitens ist er lokalgeschichtlich, indem Rothland die „lokale Situiertheit (die lokalen Traditionen, sozialen Strukturen und institutionellen Infrastrukturen und Konstitutionsbedingungen)“ untersuchte.⁴⁰ Seine Arbeit ordnet sich in den gegenwärtigen Trend der historischen Bildungsforschung ein, „kontextspezifische Fragestellungen, vor allem zur Bildungsteilnahme und zum Bildungsangebot in regionaler Perspektive“⁴¹ anzuwenden.⁴² Der Kontextualismus hat seine Wurzeln bereits in der „realistischen Wende“ der Pädagogik.⁴³ Hinzuweisen ist hier auf Heinrich Roth, der für die Erforschung der „Texte ... großer Pädagogen“ forderte: „Muß die Pädagogik die Erforschung dieser Texte nicht ergänzen durch eine direkte Erforschung der Wirklichkeit, von der diese Texte handeln?“⁴⁴

Die Schwierigkeit bei der Kontextanalyse besteht in der Unschärfe des Begriffs „Kontext“.⁴⁵ Auszuwählen sind die Ereignisse im Umfeld, die „relevant“ oder „bedeutsam“ für das zu erforschende Ereignis sind.⁴⁶ Peckhaus/Thiel (1999) formulieren es so: „Nur relevante Kontexte sind also interessant, wobei die Relevanzkriterien sich aus der Bedeutung der Kontexte für die untersuchten Gegenstandsbereiche bestimmen, bzw. von der speziellen Frage abhängen, mit der an die Geschichte herangegangen wird.“⁴⁷

In der vorliegenden Arbeit wurden diejenigen Faktoren als relevant erachtet, deren Einfluss auf die Ausbildung in der Geschichte des Seminars unmittelbar erkennbar ist. Auf der regionalen Ebene gehören dazu die politische Geschichte Oldenburgs und die seines höheren Schulwesens. Anhand der politischen Geschichte kann untersucht werden, ob und wie weit das Seminar als staatliche und lange Zeit einem Ministerium direkt unterstellte Einrichtung von politischen Veränderungen betroffen war. Die Entwicklung des höheren Schulwesens Oldenburgs ist relevant, da das Studienseminar für dieses den Lehrernachwuchs ausbildete und somit unmittelbar auf das höhere Schulwesen bezogen war. Darzustellen sind die Entwicklung bestimmter Schultypen und -formen, die Aktivitäten der verschiedenen Schulträger und der Schulverwaltung, deren Verhältnis zu Preußen bzw. Niedersachsen sowie die innere Verfassung der höheren Schulen.

³⁸ White (1991), S. 33-34.

³⁹ Rothland (2008), S. 69. Vgl. auch List (1993), S. 151-153, für die historische Analyse wissenschaftlicher Diskurse.

⁴⁰ Rothland (2008), S. 70.

⁴¹ Böhm-Kasper/Schuchart/Schulzeck (2007), S. 10.

⁴² Vgl. Böhm-Kasper/Schuchart/Schulzeck (2007), S. 10.

⁴³ Vgl. Rothland (2008), S. 69. Verwendung des Begriffes „Pädagogik“ in dieser Arbeit nach Tenorth/Tippelt (2007), S. 540-541.

⁴⁴ Roth (1963), S. 113.

⁴⁵ Vgl. Bonß/Hohlfeld/Kollek (1993), S. 12.

⁴⁶ Vgl. White (1991), S. 34, und Peckhaus/Thiel (1999), S. 7-8.

⁴⁷ Peckhaus/Thiel (1999), S. 7.

Auf der überregionalen Ebene wurde die Geschichte der Lehrerausbildung in den größeren Einheiten wie Preußen, im Reich und in Niedersachsen herangezogen. Wegen der Kleinheit Oldenburgs und seinem Mangel an finanziellen Ressourcen, seiner engen Beziehung zu Preußen und der späteren Eingliederung nach Niedersachsen beeinflusste die Entwicklung der Lehrerausbildung in diesen größeren Gebieten, im zentralistischen NS-Staat auch die auf der Reichsebene, die in Oldenburg in erheblichem Maße. Zu untersuchen sind die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, die Ausbildungseinrichtungen sowie die Auswirkungen der zyklisch auftretenden Situationen des Mangels und Überangebots an Lehrkräften.

In ihren groben Entwicklungslinien wird außerdem die Geschichte des pädagogischen Denkens⁴⁸ im Deutschen Reich und in der Bundesrepublik dargestellt. Das Seminar rezipierte es in seiner Ausbildung und wurde außerdem von ihm durch die universitäre Ausbildung der Ausbilder und Referendare beeinflusst. Da die pädagogische Ausbildung am Seminar wegen der Quellenlage erst seit der Weimarer Republik untersucht werden kann, beginnt die Darstellung des pädagogischen Denkens erst in diesem Zeitabschnitt.

1.3 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes

Der Untersuchungsgegenstand, die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen am Studienseminar Oldenburg von 1892 bis 1983, wird wegen der Länge des Untersuchungszeitraums und der Vielgestaltigkeit des Forschungsansatzes in zwei Aspekten eingegrenzt.

Erstens wird nur die allgemeinpädagogische Ausbildung untersucht, die fachliche (fachdidaktische und fachmethodische) wird ausgeschlossen. Das betrifft die Organisation der Fachausbildung, die Biographien und Personengutachten der Fachausbilder sowie die fachdidaktische Ausbildung im Rahmen des Pädagogischen Seminars.

Zweitens wird nur die Geschichte des Studienseminars in der Stadt Oldenburg behandelt, nicht die der anderen Seminare im Land Oldenburg wie Jever, Vechta oder Wilhelmshaven. Ausnahmen werden nur dann gemacht, wenn an ihnen bestimmte allgemeine Prinzipien verdeutlicht oder Leerstellen in Bezug auf das Seminar in der Stadt Oldenburg gefüllt werden können.

1.4 Forschungsstand

Zur Geschichte des Studienseminars Oldenburg existieren nur sehr wenige Forschungsarbeiten, es musste deshalb in mehreren Bereichen Neuland betreten werden.

Während die Geschichte der Volksschullehrerausbildung in Oldenburg auf Initiative der Universität gründlich erforscht wurde,⁴⁹ ist die Geschichte des Studienseminars bisher nur in einem kurzen Aufsatz in einer Festschrift, in dem ich erste Ergebnisse der Forschungen für diese Arbeit veröffentlicht habe,⁵⁰ dargestellt worden. Außerdem beschreibt

⁴⁸ Die Verwendung des Begriffes „pädagogisches Denken“ entspricht der im „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“, das hauptsächlich als Grundlage für die Darstellung benutzt wird.

⁴⁹ Vgl. Steinhoff/Schulenberg (1979-1991).

⁵⁰ Klügel (2010).

Klaus Schaap, ehemaliger Fachleiter für Geschichte an diesem Studienseminar, in der gleichen Festschrift die Vorgeschichte des Seminars vor 1892.⁵¹

Der Forschungsstand auf dem Gebiet des höheren Schulwesens im Land Oldenburg ist defizitär. Es existieren zwar Arbeiten zur Geschichte der einzelnen Schulen,⁵² aber keine Monographie zur Geschichte des ganzen höheren Schulwesens. Das „Handbuch zur Geschichte des Landes Oldenburg“ (1987) liefert nur wenige Informationen. Es war deshalb nötig, die Geschichte des höheren Schulwesens mit Hilfe von etwa fünfzig Stadt- und Schulchroniken, des Staatshandbuchs und der Akten des Ministeriums der Kirchen und Schulen für jede Schule einzeln zu rekonstruieren. Auf dieser Basis wurde eine „Zeittafel zur Geschichte der höheren Schulen im Land Oldenburg“ erstellt, die sich im Anhang befindet.

Wie auf der oldenburgischen gibt es auch auf der niedersächsischen Ebene nur wenig systematische Literatur zur Lehrerausbildung oder zum höheren Schulwesen. Es gibt keine Gesamtdarstellung der Geschichte der Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen in Niedersachsen, sodass sie mit Hilfe von Veröffentlichungen der einzelnen Studienseminare wie Ahlburg (1991) oder Sjuts/Ehrig (2007) und den im Schulverwaltungsblatt veröffentlichten Rechtsnormen rekonstruiert werden musste. Auch eine detaillierte Geschichte des Schulwesens in Niedersachsen oder seiner Gymnasien fehlt, behelfsweise wurden die kurzen Darstellungen von Hauer (1979) oder Kramer (2002) benutzt, dazu Aufsätze zur Geschichte von Orientierungsstufen und Gesamtschulen (Regenbrecht (1981), von Oertzen (1985), Meyer/Schittko (1996)) und die allgemeine Landesgeschichte von Hauptmeyer (2004).

Der Forschungsstand ist besser, wenn man die oldenburgische oder niedersächsische Ebene verlässt und Untersuchungen zum höheren Schulwesen oder seiner Lehrerausbildung auf preußischer bzw. nationaler Ebene sucht. Die ausführlichsten Darstellungen der Geschichte der Lehrerausbildung sind die Habilitationsschrift von Udo von der Burg (1989) und die Arbeit von Hans Heinrich Mandel (1989), dem ehemaligen Leiter des Studienseminars Altona-Lübeck. Sie konzentrieren sich als „Geschichten von oben“ auf die Struktur der Ausbildung und die Darstellung des öffentlichen Diskurses, der zwischen Ausbildern, Verwaltungsbeamten, Verbandsvertretern und Wissenschaftlern an den Universitäten stattfand. Der Fokus von der Burgs und Mandels liegt auf Preußen, Oldenburg findet kaum Erwähnung. Bei ähnlichem Vorgehen kommen die beiden Autoren zu ganz unterschiedlichen Schlussfolgerungen: Während von der Burg seit der Weimarer Republik keinen wesentlichen Fortschritt in der Lehrerausbildung sieht,⁵³ betrachtet Mandel die Geschichte der Lehrerausbildung grundsätzlich als eine Erfolgsgeschichte, einen „langwierigen, letztlich aber konsequenten Prozeß“⁵⁴. Neutraler und aktueller, aber kürzer ist Sandfuchs (2004).

Besonders intensiv wurde die Geschichte der Lehrerausbildung in der preußischen Rheinprovinz erforscht. Zu nennen ist neben einem Aufsatz von Apel⁵⁵ die Dissertation von Maren Brauckmann (2012): „Freiräume in der praktischen Lehrerausbildung. Die

⁵¹ Schaap (2010).

⁵² Vgl. zum Beispiel Lorenz (2000) zum Herbartgymnasium oder Goldbach (2013) zur Cäcilien Schule.

⁵³ Vgl. Burg (1989), S. 339-349.

⁵⁴ Mandel (1989), S. 211.

⁵⁵ Zum Beispiel Apel (1989).

Implementierung des Seminarjahrs in der preußischen Rheinprovinz von 1890-1908⁵⁶. Diese bisher detaillierteste historische Untersuchung der Ausbildungspraxis kam zu dem Ergebnis, dass sowohl die Mittelbehörden als auch die Seminarleiter bei der Umsetzung der Ausbildungsreform von 1890 erhebliche Freiräume genossen⁵⁷ - „der preußische Staat (war), gemessen an seiner Lehrerausbildung, durchaus liberal.“⁵⁸ Brauckmanns Forschungsansatz ähnelt dem der vorliegenden Arbeit (Akten der Seminare und Schulbehörden als Hauptquellen, Einbeziehung des (bildungs-)politischen Kontexts, regionaler Fokus), unterscheidet sich aber durch den größeren geographischen (Rheinprovinz mit 21 Seminaren (1909)⁵⁹ Untersuchungsbereich und den kürzeren Untersuchungszeitraum.

1.5 Quellen

Die Ergebnisse der Arbeit wurden größtenteils mit Hilfe von Originalquellen erarbeitet. Ein Schwerpunkt lag auf den etwa 1400 erhaltenen Personalakten, die sämtlich erfasst wurden. Die ausführliche Quellenarbeit soll dazu dienen, die Komplexität der Seminar­geschichte zu erfassen und anhand von Einzelschicksalen plastisch werden lassen. So sollen hinter den Strukturen die Menschen sichtbar werden, und es ist das besondere Anliegen dieser Arbeit, ihre Leistungen und Schicksale in der Lehrerausbildung vor dem Vergessen zu bewahren.

Die Quellen teilen sich in vier Gruppen auf: Die erste und wichtigste Gruppe besteht aus den Akten der staatlichen Schulverwaltung. Hauptsächlich wurden die Akten der Schulverwaltung in Oldenburg benutzt, genauer die des Oldenburgischen Staatsministeriums, Departement der Kirchen und Schulen (1892-1909), des Ministeriums der Kirchen und Schulen (1909-1946),⁶⁰ und des Niedersächsischen Verwaltungsbezirks Oldenburg (1946-1983). Da in Oldenburg das Seminar dem Staatsministerium bzw. dem Ministerium der Kirchen und Schulen direkt unterstand, wurden die Akten des Seminars dort geführt, und nicht wie in Preußen in einer Mittelbehörde. Die Akten sind als Bestand 134 im Staatsarchiv Oldenburg bis etwa 1960 weitgehend vollständig erhalten, die neueren Akten des Verwaltungsbezirks und die der Bezirksregierung Weser-Ems ab 1978 wurden dagegen inzwischen vernichtet.

Ergänzend wurden Bestände der preußischen Provinz Hannover und des Niedersächsischen Kultusministeriums (Best. Nds. 400) im Staatsarchiv Hannover herangezogen. Da jedoch auch hier die meisten Akten zur Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen entsorgt worden sind, ergibt sich die paradoxe Situation, dass die drei älteren Zeitabschnitte der Seminar­geschichte anhand der Akten der Schulverwaltung besser rekonstruiert werden können als die neuere Zeit.

Die zweite Quellengruppe sind diejenigen Akten im Staatsarchiv Oldenburg, die die Akten der staatlichen Schulverwaltung ergänzen. Dazu gehören die der kommunalen Schulverwaltungen, die Entnazifizierungsakten und die Jahresberichte bzw. Schulpro-

⁵⁶ Brauckmann (2012).

⁵⁷ Vgl. Brauckmann (2012), S. 19, 490-491.

⁵⁸ Brauckmann (2012), S. 491.

⁵⁹ Vgl. Brauckmann (2012), S. 103.

⁶⁰ Vgl. Eckhardt (1987¹), S. 365.

gramme der höheren Schulen. Sie sind ebenfalls im Bestand 134 enthalten und geben bis in die 1960er Jahre Einblick in die Vorgänge an den einzelnen Schulen.

Die dritte Quellengruppe sind die Bestände des Seminararchivs. Die ältesten Schriftstücke darin sind vier Bände mit den Protokollen des Pädagogischen Seminars aus den Jahren 1923 bis 1949, die älteste Akte eine schmale Verwaltungsakte aus den Jahren 1930 bis 1945, die größtenteils Direktiven des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung enthält. Während auch in der Nachkriegszeit die Bestände noch lückenhaft sind, erreichen die Personal- und Prüfungsakten der Referendare ab 1949 einen hohen Grad an Vollständigkeit. Dagegen fehlen, bis auf wenige Akten zu ausgewählten Themen (Personalrat, ausgeschiedene Seminar- und Fachleiter, Umzüge), alle Verwaltungsakten des Seminars ab 1949, sodass die neuere Verwaltungsgeschichte des Seminars auch anhand des Seminararchivs nicht zu rekonstruieren ist. Lücken bestehen im Seminararchiv auch bei den Protokollen des Pädagogischen Seminars, die erst seit dem Amtsantritt von Heinz Witte 1972 erhalten sind, und bei den Personengutachten, bei denen nur eine geringe Zahl im Seminararchiv zu finden ist.

Die vierte Gruppe enthält die staatlichen Veröffentlichungen zum Schulwesen. Dazu gehören die Amtsblätter Oldenburgs und Niedersachsens, in Oldenburg das „Gesetzblatt für das Herzogthum/den Freistaat Oldenburg“, in Niedersachsen das „Schulverwaltungsblatt“. Sie enthalten die für das höhere Schulwesen und die Lehrerausbildung einschlägigen Rechtsnormen. Die Amtsblätter werden ergänzt durch das „Staatshandbuch“ des Großherzogtums bzw. des Freistaats Oldenburg und die Veröffentlichungen des Niedersächsischen Kultusministeriums.

1.6 Quellenkritik

Da die Quellen hauptsächlich Akten der Schulverwaltung bzw. des Seminars sind, ist ihre Perspektive eingeschränkt: Es sind nur diejenigen Dokumente in den Akten enthalten, die die beiden Behörden erhielten und die von ihnen aufbewahrt wurden. Das hat zwei Konsequenzen: Erstens beschreibt die Arbeit, obwohl sie den Anspruch hat, durch die exemplarische Betrachtung eines Studienseminars eine Geschichte der Lehrerausbildung „von unten“ zu schreiben, notwendigerweise die Vorgänge innerhalb dieses Studienseminars „von oben“. Ihr Schwerpunkt liegt bei den Vorgängen, die für Verwaltung und Seminarleitung von Bedeutung waren. Die Perspektive von Verwaltung und Seminar überwiegt, während die der Kandidaten und Referendare nur sehr schwer zu rekonstruieren ist. Selbst bei Schriftstücken von der Hand der Auszubildenden (Lebensläufe, Erfahrungsberichte, Anträge) waren die Adressaten fast immer die Verwaltung oder das Seminar, von denen die Verfasser beruflich abhängig waren. Sie schrieben also nur das, was die Adressaten erfahren sollten. Eine Ausnahme bilden die Informationen des Personalrats der Referendare in den 1970er Jahren, deren Ziel es war, eine Gegenöffentlichkeit herzustellen.

Zweitens kann die Arbeit nur diejenigen Vorgänge am Seminar untersuchen, über die überhaupt Schriftstücke angefertigt wurden, die in den Archiven erhalten sind. Vom täglichen Ausbildungsgeschäft machen die Protokolle des Pädagogischen Seminars nur einen kleinen Ausschnitt sichtbar. Private Briefe oder Tagebücher über die Ausbildung waren nicht zugänglich.

1.7 Methoden

Heinz-Elmar Tenorth (2006) beschreibt die Methoden aktueller Arbeiten in der historischen Bildungsforschung folgendermaßen:

„Nach wie vor dominiert zwar noch die klassische texthermeneutische Arbeit, aber in mehrere Richtungen zeichnet sich eine produktive Erweiterung des genutzten Methodenrepertoires ab: Die jüngere Wissenschaftsgeschichte argumentiert kollektivbiographisch, vor allem für das 20. Jahrhundert in früher ungekannter Dichte, sie liefert auch quantifizierende Wissensanalysen, sie nutzt diskursanalytische Verfahren und sucht auch den Anschluss an die neuere Ideengeschichte, wie sie ... z. B. in den rezeptions- und wirkungsgeschichtlichen Studien zu Pestalozzi mit großer Nachhaltigkeit in die deutsche Diskussion eingeführt wurden.“⁶¹

Ein Blick auf neuere Dissertationen und Habilitationsschriften in diesem Fachgebiet bestätigt Tenorths Charakterisierung, dass hauptsächlich hermeneutisch gearbeitet wird, diese Methode aber durch verschiedene andere ergänzt wird.⁶² Die vorliegende Arbeit basiert ebenfalls hauptsächlich auf der hermeneutischen Textauslegung. Wegen der relativen Offenheit dieser Methode⁶³ orientiert sie sich an drei Konzepten zu ihrer Konkretisierung:

Atteslander (1975) verlangt für die Dokumentenanalyse „Objektivität“⁶⁴, „systematisches Vorgehen“⁶⁵, „Quantifizierung“⁶⁶ und die Unterscheidung zwischen der systematischen Inhaltsanalyse „offenbarer“ Inhalte und ihrer Interpretation.⁶⁷

Klafki (2010) stellt eine Liste mit zehn Fragen zusammen, die aus der Perspektive der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei der Analyse und Interpretation historischer pädagogischer Texte beachtet werden sollten. Für seine Methode übernimmt er von Wilhelm Flitner den Begriff „hermeneutisch-pragmatisches Verfahren“, das Untersuchungen bezeichnet, die „auf pädagogische Handlungszusammenhänge in der jeweiligen Gegenwart gerichtet“⁶⁸ sind.

Danner (2006) unterscheidet in der Textinterpretation drei Schritte, die „vorbereitende“, die „textimmanente“ und die „koordinierende“ Interpretation. Hierzu gehört eine Vielzahl von Einzelschritten: Zum Beispiel soll der Interpret „sich über seine eigene Vor-

⁶¹ Tenorth (2006), S. 339-340.

⁶² Lorenz (2000), Kraas (2004), Bremer (2005), Rothland (2008), Brachmann (2008), Kersting (2008), Urabe (2009) arbeiten größtenteils texthermeneutisch; in Einzelfällen wenden sie zusätzlich weitere Verfahren an. Die texthermeneutische Methode als Basis erscheint so selbstverständlich, dass sie in den meisten Einleitungen nicht einmal erwähnt wird.

⁶³ Vgl. Hoffmann-Ocon (2009), S. 22: „Da die Hermeneutik über keine geschlossene Regellehre für Text- und Quelleninterpretation im Sinne einer Technologie verfügt, bieten sich für die Dokumentenaufbereitung Fragekomplexe als Orientierungshilfen für eine vielschichtige Interpretation und Reflexion an.“

⁶⁴ „Die verwendeten Kategorien der Analyse müssen so genau umschrieben sein, daß verschiedene Forscher, die den gleichen Inhalt analysieren, zu gleichen Resultaten gelangen können.“ Atteslander (1975), S. 78.

⁶⁵ „Der gesamte maßgebende Inhalt eines Dokumentes muß nach den festgelegten Kriterien überprüft werden.“ Atteslander (1975), S. 78.

⁶⁶ „Der offenbare Inhalt des Dokumentes wird quantitativ erfaßt. Diese Quantifizierung braucht sich übrigens nicht unbedingt in absoluten oder Prozentzahlen niederzuschlagen, auch quantitative Ausdrücke wie z. B. ‚oft‘, ‚immer‘, ‚mehr‘ sind durchaus zulässig.“ Atteslander (1975), S. 78-79.

⁶⁷ Vgl. Atteslander (1975), S. 78-79.

⁶⁸ Klafki (2010), S. 46.

meinung, die er über den zu interpretierenden Textinhalt besitzt, klar werden“⁶⁹ oder den „Kontext zum Gesamtwerk eines Autors“⁷⁰ berücksichtigen.⁷¹

Die drei beschriebenen Ansätze überschneiden und ergänzen sich. Sie dienen für die Interpretationsarbeit nicht als starres Regelwerk, sondern als Orientierungshilfe, um zu sensiblen und methodisch abgesicherten Ergebnissen zu gelangen.

Die hermeneutische Textinterpretation wurde in einzelnen Aspekten durch quantitative Verfahren ergänzt. Hierzu zählen die Erstellung von Statistiken und die Errechnung von Durchschnittsnoten.⁷² Außerdem wurden Interviews mit sechs ehemaligen Seminarleitern, Fachleitern und Referendaren des Studienseminars Oldenburg durchgeführt.⁷³ Da die Gespräche sich auf einen inzwischen mehr als dreißig Jahre zurückliegenden Zeitraum bezogen, wird ihr Quellenwert niedrig angesetzt; sie dienen nur zur Ergänzung der aus den schriftlichen Quellen gewonnenen Ergebnisse.

1.8 Gliederung

Der Hauptteil der Arbeit gliedert sich in vier Kapitel zu den vier Zeitabschnitten. Jedes dieser Kapitel ist so aufgebaut, dass nach dem Kontext die drei Dimensionen der Semingeschichte, die organisatorische, der biographische und pädagogische Dimension besprochen werden. Jedes Kapitel wird mit einer Zwischenbilanz zum Stand der Professionalisierung abgeschlossen. Am Ende jeder Zwischenbilanz befindet sich eine Zusammenfassung, die die bisherigen Ergebnisse noch einmal unter dem Blickwinkel zusammenfasst, welche Bedeutung ausgewählte Faktoren für die Professionalisierung der Lehrerbildung hatten. Nach den vier Kapiteln wird im Schlussteil der Arbeit die gesamte Entwicklung in allen vier Zeitabschnitten betrachtet und für jeden Teilaspekt ein Ergebnis formuliert. Der Anhang enthält eine Übersicht der Ausbildungsschulen und eine Zeittafel zur Geschichte der höheren Schulen im Land Oldenburg.

⁶⁹ Danner (2006), S. 101.

⁷⁰ Danner (2006), S. 102.

⁷¹ Vgl. Danner (2006), S. 101-102.

⁷² Die Ergebnisse wurden grundsätzlich gerundet auf die erste Stelle nach dem Komma, nur bei der Frequenz der Themen im Pädagogischen Seminar wurden ganze Prozentzahlen angegeben.

⁷³ Außerdem wurden sechs Interviews mit ehemaligen Referendaren des Studienseminars Oldenburg geführt. Sie erbrachten jedoch keine für die vorliegende Arbeit verwertbaren Ergebnisse und werden deshalb im Anhang nicht aufgeführt.