

Schule als „Fundament des Volkstums“ in der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Ein Bericht zu deutschem Schrifttum.

von Wolfgang Jacobmeyer

Bildungsgeschichte ist in der Neuzeit eine Funktion der Nationalgeschichte. Daraus resultieren die unterschiedlichen bildungsgeschichtlichen Verläufe in Europa. Von besonderer Prägnanz und wohl auch Bedeutung ist das etatistische preußische, später deutsche Modell. Hier trat mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts jenes Gefüge von intensiv verschränkten Intentionen und Konditionen, das wir unter dem Begriff „Bildungswesen“ zusammenfassen, in eine schwer zu bezeichnende, aber wegen ihrer Nähe zu unserer derzeitigen Bildungswirklichkeit bedeutsame Phase ein. Im Vergleich zum „pädagogischen“ 18. Jahrhundert sagt man zu Recht, es sei am Bildungswesen des 19. Jahrhunderts eigentlich nichts neu gewesen, aber alles anders. Der Staat eignete sich die Kompetenz des Schulherrn an und stattete Bildung als staatliche Maßnahme mit bisher ungekannter Effizienz aus: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates“, wie das Allgemeine Landrecht für die Preussischen Staaten 1794 dekretierte. Zugleich lösten soziale, ständische und demographische Veränderungen die Statik des bisher bekannten Bildungsprozesses auf; und endlich stellten politische Bewegungen die Bildung institutionell und intentional unter neue funktionale Anforderungen, die auf unserer Seite der „Sattelzeit“ unter den Einwirkungen von Industrialisierung und Nationalisierung im Inneren und politischer Staatengeschichte im Äußeren bisher ungeahnte Kräfte entfalteten.²

¹ Vgl. Fundament des deutschen Volkstums in Polen. Zum 100. Geburtstag des deutschen Lehrerseminars in Warschau/Lodz 1866–1966. Mönchengladbach o. J. [1966].

² Für das späte 18. Jahrhundert vgl. Karl-Ernst Jeismanns eindringliche Darstellung mit ausführlicher Thematisierung der Bildungsproblematik im deutsch-polnischen Zusammenhang: Bildungsreformen in Deutschland als staatliche Maßnahme und sozialer Prozeß im 18. Jahrhundert, in: Polen und Deutschland im Zeitalter der Aufklärung. Braunschweig 1981, S. 80–96 (XIII. deutsch-polnische Schulbuchkonferenz der Historiker, Münster 1980); vgl. auch Rudolf Vierhaus, Erziehung, Bildung und Gesellschaft im 18. Jahrhundert vornehmlich in Deutschland, in: Bildungsgeschichte und historisches Lernen, hrsg. v. Ernst Hinrichs u. Wolfgang Jacobmeyer. Frankfurt/Main 1991, S. 51–64.

Soziale Systeme unterscheiden sich beträchtlich nach dem Grad, in dem Ethnizität als Prinzip sozialer und gesellschaftlich-politischer Organisation wirksam ist.³ Deshalb muß man für den Zeitraum 1815 bis 1939, auf den sich das hier vorzustellende Schrifttum bezieht, im Blick auf das Grundphänomen des Nationalismus einzelne Phasen der bildungsgeschichtlichen Entwicklung isolieren, weil das deutsch-polnische Verhältnis spätestens seit 1871 von dieser ethnozentrischen, unfriedlichen Ideologie beherrscht wurde: die vor-nationalstaatlichen Verhältnisse 1815–1871, die Phase des preußisch-deutschen Nationalstaats 1871–1919 und die Phase des polnischen Nationalstaats 1919–1939.

1. Polnische Schüler im preußisch-deutschen Schulwesen

In der Phase 1815–1871 war das Bildungswesen in den neuen Provinzen nicht dem Oberschulkollegium unterstellt, sondern der Verwaltung, den Kammerbeamten. Dies verstärkte seinen fiskalisch-obrigkeitlichen Charakter, eröffnete freilich auch die Chancen für eine rasche Modernisierung. Denn so eng der Reformbegriff der preußischen Verwaltung auch gewesen sein mochte — ihre Erfolge bei der Hebung von Bildung durch ihre Institutionalisierung waren unverkennbar und außerordentlich groß. Schon 1812 heißt es in einem Bericht der großherzoglichen polnischen Warschauer Erziehungskammer: „Man muß der preußischen Regierung die Gerechtigkeit widerfahren lassen, daß sie nicht die Absicht hatte, ihre Macht auf die Unwissenheit des abhängigen Volkes zu gründen.“⁴

Die Provinz Posen kann dabei den Rang eines besonders komplexen Untersuchungsfeldes beanspruchen. Ihr Bevölkerungswachstum von 1,032 Mio (1825) auf 1,987 Mio (1905) wird klar überstiegen von der Vermehrung der Schulstellen von 453 (1815) auf 2624 (1906) und dem entsprechenden Absinken der Einwohner ohne Schulbildung von 46% (1836) auf 2,8% (1891) — Entwicklungsgänge, auf die Paul Kulik⁵ in knapper Form hingewiesen hat. Freilich ist nicht Bildungsgeschichte das

³ Dazu die in ihrer konzisen Form bemerkenswerte Skizze von Friedrich Heckmann, Volk, Nation, Ethnische Gruppe und Ethnische Minderheiten. Zu einigen Grundkategorien von Ethnizität, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 13 (1988), H. 3, S. 16–31.

⁴ Zitiert bei Jeismann, Bildungsreformen (wie Anm. 2), S. 92 f., Anm. 29.

⁵ Paul Kulik, Die Leistungen der preußischen Schule im Regierungsbezirk Posen im Spiegel der Nachrichten über die Schulbildung der Rekruten von 1837–1892, in: Deutsche Ostkunde 16 (1970), Nr. 3, S. 50–57. Der Verfasser ist Realschullehrer.

wirkliche Interesse seines Beitrags, sondern Bildungspolitik, vor allem die Entkräftung des Vorwurfs der polnischen Historiographie, die deutsche Verwaltung des Bildungswesens habe sich an national einseitigem Interesse ausgerichtet. Daß er anhand der bei der Musterung preußischer Rekruten erhobenen Daten, also auf einer in der Forschung wenig beachteten, obwohl durch die von ihr gelegte lange Linie und ihr Gleichmaß ausgezeichneten Quellengrundlage, feststellen kann, die „Fürsorge des preußischen Staates, die er der Volksbildung im Regierungsbezirk Posen hat angedeihen lassen, (sei) zumindest in dem hier untersuchten Zeitraum vorrangig der polnischen Bevölkerung zugute“⁶ gekommen, urteilt nach dem Maßstab einer Hebung des Bildungsniveaus unter der polnischen Bevölkerung. Aber Kulik verkennt die nationale Intentionalität des preußischen Verwaltungshandelns. Die Einführung des Deutschen als alleiniger Unterrichtssprache in den Volksschulen Schlesiens (1872) und Posen-Westpreußens (1873), das Schulaufsichtsgesetz (1871), mit dem Schulsachen der Aufsicht der katholischen Kirche entzogen wurden, die zwischen 1872 und 1890 erfolgte stufenweise Abschaffung des Polnischen als Unterrichtsfach im höheren Schulwesen und die Verpflichtung auf Deutsch als Geschäftssprache in Behörden und Körperschaften (1876) zeigen, daß Bildung eine nationale Funktion besaß. Gewiß wird man nicht mehr so pauschal von einer „bornierten preußischen Polenpolitik“ sprechen dürfen, wie der Standardvorwurf polnischer Untersuchungen aus den ersten drei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg lautete; aber die Probleme liegen tiefer. Eine besondere Verhärtung trat durch die Reichsgründung 1871 ein, als den Polen eine deutsche Staatsgesinnung abgefordert wurde, die mit der einen eigenen Staat anstrebenden Nationalgesinnung der polnischen Minderheit im Widerspruch stand. Nora Koestler weist darauf hin, daß alle Hebung des Bildungsniveaus dennoch nicht zu einem vermehrten Zugang polnischer Fachleute in Verwaltung und öffentlichen Dienst geführt hat, daß alle Bildungserfolge „keine Bindung an den fremden Staat, sondern den Aufbau einer Führungsschicht für den Nationalitätenkampf“⁷, also wechselseitige Isolierung, eintrugen.

In der Phase von 1871 bis 1919 dagegen erforderte die politische Legitimation des deutschen Nationalstaats ethnische Homogenität und erzeugte gegenüber der polnischen Minderheit politischen und bildungssystem-

⁶ Ebenda, S. 56.

⁷ Nora Koestler, *Intelligenzschicht und höhere Bildung im geteilten Polen*, in: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, T. 1: *Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich*, hrsg v. Werner Conze u. Jürgen Kocka. Stuttgart 1985, S. 186–206, hier S. 196.

matischen Anpassungsdruck jenseits aller fiskalisch-pragmatischen Beweggründe. Daß Deutsch seit 1832 die Amtssprache der neuen Provinzen war, besaß einen anderen Stellenwert als das Schulaufsichtsgesetz Falks vom 11.3.1872, das fraglos nicht intendierte, nur Sprachvereinheitlichung im Bildungssystem durchzusetzen, sondern mit dem, wie sich in seinen Zwangsmitteln ausdrückt, gegenüber dem polnischen Bevölkerungsteil offene Germanisierungspolitik betrieben werden sollte. Vor allem aber hat Anpassungsdruck die Eigenschaft, Widerstand wachzurufen, ethnische Gruppensolidarität auf der Seite der Minderheit zu formieren und damit Minderheiten erst eigentlich zu konstituieren.⁸ So wie sich im gesamtgesellschaftlichen Kontext die deutsch etablierten Karrieremuster gegen die polnische Minderheit wandten und diese zwangen, ihre Kinder dem national deutschen Schulwesen zu überlassen,⁹ ging der polnische Anteil an der Lehrerschaft — ausgenommen Religionslehrer — signifikant zurück, wandelten sich seit 1874 die Lehrbücher für Geschichte und Geographie von der bis dahin bestehenden Zweisprachigkeit zur Einsprachigkeit.

Mit der Sprachenfrage ist überhaupt eine eigenartige Konstituante im Prozeß der Verstaatlichung des Schulwesens ebenso wie in dem der Verfestigung des Nationalitätenkonflikts berührt. Diese ist geradezu als systemkonform aufzufassen. Die deutsch betonte Sprachpolitik verwirklichte sich im Schulwesen des preußischen Teilungsgebietes in zwei Anläufen, wie Heinemann schlüssig darlegt:¹⁰ zunächst im ethnisch homogenen Binnenraum des Schulwesens muttersprachlicher Verhältnisse, also in Deutschland selbst, wo das Hochdeutsche auf Kosten des Verlusts von Mundarten und Dialekten durchgesetzt wurde, zeitlich daran anschließend in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dann aber auch zunehmend offensiver in den zwischen-nationalen Auseinandersetzungen, wo die deutsche Hochsprache mit dem Anspruch der überlegenen „Kultursprache“ gegen die als geringerwertig eingestuften „Nationalsprachen“ auftrat. Das war nicht länger Modernisierung des Unterrichtswesens, war auch nicht pragmatischen Forderungen des Verwaltungsalltags verpflichtet, sondern war nationales Abgrenzungsmerkmal

⁸ Vgl. etwa für die deutsche Situation in Lodz: Fritz Weigelt, Penne, Pauker und Pennäler. Eine Gedenkschrift für die Lodzer deutschen Gymnasien 1866–1945. Wuppertal 1972, S. 19 u. 41.

⁹ Vgl. Manfred Heinemann, *State, School and Ethnic Minorities in Prussia, 1860–1914*, in: *Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity*, ed. by Janusz Tomiak (u.a.). Dartmouth 1991, S. 142 (*Comparative Studies on Governments and Non-Dominant Ethnic Groups in Europe, 1850–1940*. 1.).

¹⁰ Ebenda, bes. S. 137 ff.

und Instrument eines politischen Herrschaftsanspruchs. Für diese Funktion war die hierarchische Stufung typisch, die im Elementarbereich Polnisch (noch) duldete, im Höheren Schulwesen dagegen ausschloß; in der intensiven Verknüpfung, die die Sprachenfrage mit dem Kulturkampf einging, läßt sich ein weiterer Beleg erkennen.

So unstrittig es auch ist, diesem Vorgang nicht nur politische, sondern auch soziale Relevanz zuzusprechen, so verfehlt wäre es, ihn allein aus der Perspektive des Klassenkampfes zu deuten.¹¹ Das wäre nicht nur inkonsistent mit Friedrich Engels' zeitgenössischer Interpretation, daß die Verbesserung des Schulwesens sowohl „Wohltat der Verwaltung“ wie auch „Verpreußungsmaßregel“¹² war, sondern ermutigt auch zu der nur teleologisch-spekulativen, durch Quellen nicht abgesicherten Kontinuitätsthese, daß die preußische Schulpolitik vom Ausgang des 19. Jahrhunderts mit der Politik des Nationalsozialismus wesentlich identisch sei.¹³

2. Deutsche Schüler im polnischen Schulwesen 1919–1939

2.1 Posen-Westpreußen

In der Phase von 1919 bis 1939 schlug die Situation jäh um. Was vorher von polnischer Seite als „Germanisierung“ beklagt wurde, erfuhren die nun unversehens Minderheit gewordenen Deutschen in der Zweiten Polnischen Republik als „Entdeutschung“ (H. Rauschnig) und zugleich als soziale Deklassierung. Der Konflikt über der Sprachenfrage besaß ungeachtet des Polen aufgenötigten, darum herzlich ungeliebten Minderheiten-Statuts aus Versailles weiterhin seine Schärfe, nur mit umgekehrter Zielrichtung. Die „Polonisierung“¹⁴ des Bildungswesens setzte im Rückblick der hier vorzustellenden Literatur allerdings auch die Einsicht frei, daß die vorausgegangene „Germanisierung“ polnische Schüler zweisprachig gemacht, deutsche dagegen einsprachig belassen habe und damit auch

¹¹ Gegen: Manfred Werler, Zum Kampf der revolutionären Arbeiterbewegung gegen die Germanisierungsfunktion der reaktionären preußisch-deutschen Schulpolitik um 1900, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der PH „Karl Liebknecht“ Potsdam 28 (1984), H. 4, S. 667–671.

¹² Zit. ebenda, S. 668.

¹³ Ebenda.

¹⁴ So Richard Hans Schulz, Das Schulwesen in Posen-Pommerellen. Aus der Zeit zwischen den Weltkriegen, in: Westpreußen-Jahrbuch 37 (1987), S. 103–110 (Begriff: S. 109).

unter dem Aspekt der Chancenminderung für Deutsche wirtschaftlich schädlich und (nur darum?) politisch falsch gewesen sei.¹⁵

Der deutschen Minderheit in Polen 1919–1939 öffnete sich freilich ein Weg, der der polnischen Minderheit bis 1919 nicht offengestanden hatte, nämlich die Einrichtung von Privatschulen für die Kinder der Deutschen. Schulgeschichtlich darf das wohl eher als ein Rückschritt und als eine vorübergehende Aushilfe gedeutet werden, weil Privatschulen modelltypisch eher dem 19. als dem 20. Jahrhundert zuzurechnen sind. Der Minderheitenschutzvertrag vom 28.6.1919 hatte der Zweiten Republik auferlegt, auf Staatskosten deutsche Volksschulen für die Minderheit zu unterhalten, nicht jedoch auch noch höhere Schulen. Für diese besaß die deutsche Minderheit lediglich das Recht, sie zu gründen.¹⁶ Man sieht an den fragmentarischen und komplizierten Bestimmungen sehr deutlich, daß es sich lediglich um Teillösungen handelte. Dem entspricht der Mangel an übergreifenden Gesamtstudien. Ein gehöriger Teil der Rückerinnerung und der Forschung zum Schulwesen der deutschen Minderheit richtet sich auf einzelne Institutionen vornehmlich, aber nicht ausschließlich, des höheren Schulwesens, die liebevoll mit ihrer je individuellen Geschichte dargestellt werden.¹⁷ Das besitzt alle Vorzüge im Detail, allerdings auch

¹⁵ Dies eigentümlich begrenzte Argument wird zunächst entwickelt von Rudolf Korth, *Die preußische Schulpolitik und die polnischen Schulstreiks*. Ein Beitrag zur preußischen Polenpolitik der Ära Bülow. Würzburg 1963, S. 43. Es wird wiederholt aufgegriffen vom ehemaligen Direktor des Posener Schiller-Gymnasiums, Dietrich Vogt, *Das Schiller-Gymnasium in Posen. Schicksal einer deutschen Minderheitenschule 1920–1939*. Lüneburg 1964, S. 7; ders., *Wahrheit und Legende des deutsch-polnischen Nationalitätenkampfes*, in: *Jahrbuch der Albertus-Universität zu Königsberg* 18 (1968), S. 64 f.; vgl. dagegen das Urteil Nora Koestlers, *Intelligenzschicht* (wie Anm. 7).

¹⁶ Vgl. Schulz, *Schulwesen* (wie Anm. 14), S. 103.

¹⁷ (*Zu Posen:*) wie Anm. 5; aber auch Richard Hans Schulz, *Das Posener Schiller-Gymnasium*, in: *Jahrbuch Weichsel-Warthe* 1985, S. 2–11; ders., *Das Problem der Reifeprüfungen am Posener Schiller-Gymnasium*, in: *Ebenda* 1987, S. 131–134; Ludwine von Broecker, *Posen als Schulstadt*, in: *700 Jahre Posen. Festschrift zur Siebenhundertjahrfeier der Gründung der deutschen Stadt Posen*, hrsg. v. Ewald Waldow. Berlin 1953, S. 63–70; Dietrich Vogt, *Deutsche Privatschulen von 1919–1939*, in: *Ebenda*, S. 71–77; Ida Henning, *Einer alten deutschen Schule zum Gedenken*, in: *Posener Stimmen* 5 (1958), H. 9, S. 3 f. — (*Zu Bromberg:*) *Aus Brombergs Vergangenheit*. Ein Heimatbuch für den Stadt- und Landkreis, hrsg. v. Günther Meinhardt. Wilhelmshaven 1973 mit folgenden Einzelbeiträgen: Günther Meinhardt, *Volks- und Mittelschulen*, S. 180–183; Otto Rutzen, *Die Volksschule in Fordon*, S. 183 f.; Günther Meinhardt, *Die Croner Schulen*, S. 184 f.; Philipp Rudolf, *Volksschule Schulitz*, S. 185; Günther Meinhardt, *Die Knabenbürgerschule*, S. 185 f.; Martin Stolzenburg u. Reinhard Neumann, *Das evangelische Lehrerseminar Bromberg*, S. 186 ff.; L. Dekow, *Das katholische Lehrerseminar Bromberg*, S. 188 f.; Günther Meinhardt, *Das Gymnasium*, S. 189 ff.; ders., *Das Oberlyzeum*, S. 191 f.; Hans Hoppe, *Das Realgymnasium*, S. 192 ff.; ders., *Die Oberrealschule*, S. 194 f.; Günther Meinhardt, *Weiterführende*

den Nachteil, daß der institutionell und regional isolierte Zugriff die langen Linien aus dem Auge verliert und auch nicht zu einer komparatistischen Urteilsbildung vorankommt.

Zunächst stört an der Annahme einer Symmetrie wechselseitiger Verkehrung der Minderheitenposition das Volumen der formulierten Vorwürfe ebenso wie die absolut setzende Intensität der Wahrnehmung von nationalpolnischen Eingriffen in das deutsche Minderheitenschulwesen. Ein großer Teil der hier vorzustellenden Schriften trägt entsprechend gegenüber der Zweiten Polnischen Republik einen eindrücklichen Katalog von politisch motivierten und schuladministrativ umgesetzten Repressionsmaßnahmen vor, z.B.:¹⁸

— *Zurückdämmung der Anspruchsberechtigung*: Deutsche Volksschulen wurden unter die behördliche Auflage von mindestens 40 zu beschulenden Kindern gestellt; bei Unterschreitung der Zahl wurde der Minderheitenstatus der Schule getilgt. Zusätzlich wurden im nationalpolnischen Interesse die Schulsprengel so geschnitten, daß diese Zahl nur schwer erreichbar wurde. Im Ergebnis zeichnete sich eine klare Zurückdämmung des Unterrichts in deutscher Sprache ab: gegenüber 70% im Jahre 1925 nur noch knapp 50% im Jahre 1938, wobei von diesen 50% ein Fünftel nur noch im Schulfach Deutsch in deutscher Sprache unterrichtet wurde, in allen anderen Fächern jedoch nicht.¹⁹

Schulen, S. 195 ff.; ders., Die Provinzial-Sonderschulen, S. 197 ff. — (*Zu Exin*:) Festschrift zum 700jährigen Bestehen der Stadt Exin, Kreis Altburgund-Schubin, Provinz Posen und ihrer Umgebung 1262–1962, hrsg. v. Fritz Brosowski. Bergen 1962, mit folgenden Einzelbeiträgen: Fritz Brosowski, Das deutsche Schulwesen in Stadt und Bezirk Exin, S. 79–89; Maria Jagusch, Die Albrecht-Dürer-Schule in Exin, S. 90–96; Hubert Rheinländer, Königliches Schullehrer-Seminar zu Exin, S. 97–106; Hildegard Mund, Die Lehrerinnenbildungsanstalt Exin 1940–1945, S. 107 ff. — (*Zu Lodz*:) Das Lodzer Deutsche Gymnasium im Spannungsfeld zwischen Schicksal und Erbe 1906–1981. Berlin o. J. [ca. 1981]; Das Lodzer Deutsche Gymnasium. Gedenkschrift zur Gründung des Lodzer Deutschen Gymnasiums am 29. November 1906 und zur Feier des 50. Jubiläums in Weinheim, hrsg. v. Fritz Weigelt. Weinheim 1956; ders., Penne (wie Anm. 8); Fundament deutschen Volkstums in Polen. Zum 100. Gründungstag des deutschen Lehrerseminars in Warschau/Lodz 1866–1966. Mönchengladbach 1966; Otto Heike, Das deutsche Lehrerseminar in Mittelpolen. Die Geschichte einer auslandsdeutschen Lehrerbildungsanstalt. Troisdorf 1963.

¹⁸ Am knappsten durch Schulz, Schulwesen (wie Anm. 14), passim. — Eindrucksvoll gelehrt, nüchtern und ohne jede Spur von nationalem Selbstmitleid: Botho Spittler, Das höhere Schulwesen in der „polnischen Ecke“ Westpreußens im Spannungsfeld der Nationalitätenpolitik. Dortmund 1986, S. 145–152. Dr. Spittler war 1942–1944 Direktor der Oberschule Neumark, und seine Darstellung der Vorgänge nach 1939 zeichnet sich durch bemerkenswerte Distanz zur völkischen Erlösungsideologie des Nationalsozialismus aus.

¹⁹ Vgl. Hans Frhr. von Rosen, Das Deutschtum im Raum Exin zwischen den Kriegen, in: Festschrift (wie Anm. 17), S. 114.

— *Ausdünnung der deutschen Lehrerschaft*: Die deutsche Lehrerschaft, ohnehin durch Abwanderung verringert, mußte eine rigorose polnische Sprachprüfung ablegen, die für den Zweck einer deutschen Beschulung von Kindern der deutschen Minderheit gewiß unnötig war. Das Lehrerdienstgesetz von 1932 erlaubte zudem willkürliche Entlassungen oder Versetzungen deutscher Lehrer, ein Mittel, von dem die polnische Schulverwaltung regen Gebrauch machte. Zudem war die Erteilung eines Zeugnisses über die Loyalität des Lehrers gegenüber dem polnischen Staat Voraussetzung für den Schuldienst, aber gleichzeitig in das völlige Belieben polnischer Behörden gestellt; es wurde häufig verweigert.

— *Schulbesuch als soziales Risiko*: Im höheren Schulwesen, das von vierzehn Anstalten im Jahre 1924 auf nur noch vier Anstalten im Jahre 1938 geschrumpft war, wurde am Modus der Reifeprüfung angesetzt. Nur Schulen, die das „Öffentlichkeitsrecht“ besaßen, konnten die Reifeprüfung selbst abnehmen. Da dieses Recht den deutschen höheren Schulen sukzessive entzogen wurde, mußten die deutschen Abiturienten ihre Maturitätsprüfung an einer fremden Schule vor fremden, polnischen Lehrern und nach einem Anforderungsprofil ablegen, das beträchtlich höher lag als für polnische Gymnasiasten (Prüfung in allen, statt nur in vier Fächern). Die Durchfallquote deutscher Abiturienten lag daher bei rund 50%.

Diese Konditionen waren jedoch historisch nicht einzigartig in ihrer Systematik. Die Parallelität der preußisch-deutschen Schulpolitik gegenüber der polnischen Minderheit und der polnischen Schulpolitik gegenüber der deutschen Minderheit im Hinblick auf ihre nationale Funktion liegt vielmehr auf der Hand. Das deutsche Schrifttum wird demgegenüber nach wie vor von der Isolationswirkung der Minderheitserfahrung geprägt. Ein historischer und systematischer Vergleich wird nicht angestrebt.

Anders gelagert waren die deutschen Erfahrungen mit dem Minderheitenschulwesen im ehemaligen Kongreßpolen. Dort stürzten die Deutschen 1919 nicht unerwartet und abrupt in eine Position der Minderheit, sondern sie blieben Minderheit wie zuvor, ausgenommen die wenigen Jahre des Ersten Weltkrieges, in denen Kongreßpolen deutsch besetzt war. Diesen Sachverhalt verdeutlichen besonders die Veröffentlichungen zu Lodz,²⁰ wo sich seit 1823 zunehmend Deutsche angesiedelt hatten und

²⁰ Gymnasium (wie Anm. 17); Gymnasium (wie Anm. 17); ders., Penne (wie Anm. 8); Fundament (wie Anm. 1); Heike, Lehrerseminar (wie Anm. 17).

das zu einem Zentrum des kongreßpolnischen Deutschtums mit einem deutlichen Bildungsbestreben entwickelt war.²¹ Die Trennlinie der Minderheitserfahrung zwischen dem Minderheitsstatus unter russischer und unter polnischer Staatlichkeit²² bleibt in den Veröffentlichungen eher indistinkt, jedenfalls für die 20er Jahre. Tatsächlich trat ja kein Bruch in der tradierten Situation ein, im Gegenteil: die deutschen Schüler sprachen Polnisch in der Regel sogar besser als Russisch. Entsprechend war das Erlebnis einer „Wende“ nicht am Herrschaftswechsel 1914 oder 1919 festzumachen, sondern es verschob sich im Spiegel der veröffentlichten Rückerinnerung auf jenen „Schwarzen Palmsonntag“, den 9. April 1933 in Lodz, als in offenbar gesteuerter Reaktion auf den Machtwechsel im Deutschen Reich eine „aufgewühlte Horde Polen und Juden (!)“²³ in das Lodzer Deutsche Gymnasium (DGL) „gewaltsam einbrach und sinnlose Verheerungen anstellte“.²⁴ Erst unter diesem Eindruck bildete sich der Entschluß heraus, eine „Polonisierung des Deutschen Gymnasiums“²⁵ zu verhindern.

In ihrem Tenor und in ihrer Zäsurbildung ist die in der Erinnerungsliteratur zum DGL entwickelte Perspektive also von anderem Zuschnitt als die des deutschen Minderheitsschulwesens im ehemaligen preußischen Teilungsgebiet. Nicht die Minderheitserfahrung als solche oder Pressionen der polnischen Bildungsverwaltung in den 20er Jahren prägen sich in den Veröffentlichungen zu Lodz aus, sondern die akute Verschärfung seit 1933. Damit wurde vor allem für die vom deutschen Besitzbürgertum und von langer institutioneller Tradition bestärkte Bildungssituation der Deutschen in Lodz ein Prozeß der Radikalisierung eingeleitet, der aus dem Gefühl akuter Bedrohung antwortete und sich zu einer „völkischen“ Insel- und Festungsmentalität verengte. Ein deutsches Bildungs-„Wesen“ Kongreßpolens sinterte auf die eine Institution des DGL zusammen und richtete sich in der publizierten Rückerinnerung auch weitgehend auf die Binnenperspektive dieser einen Institution ein. Lehrerportraits, Schülerzirkel (Musik, Theater, Pfadfinder, Wandervögel etc.), die Erinnerung an „Ehemalige“, organisierte oder unverhoffte Wiedersehen — alles dies

²¹ Die Lodzer deutsche Mittelschule wurde 1843, das Lodzer Deutsche Realgymnasium wurde 1866, das nach dem „klassischen“ altsprachlichen Modell konzipierte Deutsche Gymnasium Lodz wurde 1906 gegründet.

²² Vgl. Symposium über das Lodzer Deutsche Gymnasium, in: *Gymnasium* (wie Anm. 17).

²³ Leo Müller, *Zur Geschichte des Lodzer Deutschen Gymnasiums*, in: *Gymnasium* (wie Anm. 17), S. 24.

²⁴ Fritz Weigelt, *Schola militans*, in: *Gymnasium* (wie Anm. 17), S. 49.

²⁵ Leo Müller, *Zur Geschichte des Lodzer Deutschen Gymnasiums* (wie Anm. 20), S. 27.

genau, einfühlsam und liebevoll abgebildet — konstituieren in der Literatur den Innenraum des DGL. Nach außen bestimmt der Gestus von Abwehr das Bild: „Zum Deutschtum zu erziehen war eine selbstverständliche und selbst gesetzte Pflicht aller deutschbewußten Lehrer.“²⁶ Das DGL war in diesem Sinne wirklich „schola militans“, „letzte Konsequenz des schicksalhaften Verschworens“,²⁷ eine „Stätte des Einsatzes für Aufgaben, die uns größere geschichtliche Zusammenhänge unmittelbar gestellt haben.“²⁸

3. Vorschlag für ein Forschungsprogramm

In der vorgestellten Literatur ragen die Erinnerungsberichte als Gruppe hervor. Sie haben den Vorzug von Unmittelbarkeit und den Nachteil von perspektivischer Enge. Für die schulgeschichtliche Forschung sind sie typologisch jedoch nicht unter „Literatur“, sondern nahezu ausschließlich unter „Quellen“ zu rechnen. Wenn man Minderheitserfahrungen methodisch läutern will, wenn man sie überhaupt als Frage stellen will, statt sich von ihnen gefangen halten zu lassen, so müssen für eine moderne wissenschaftliche Bearbeitung von Bildungsgeschichte unter dieser Kondition der Minderheitslage als Störung und zugleich Teil von Wirklichkeit weitere Quellen erschlossen werden:²⁹ *Kirchenbücher* (vor allem für Fragen der Alphabetisierung), *Schulakten*, *Schulverwaltungsakten* der mittleren und obersten Ebene. Neben den Akten müssen die gedruckten Quellen systematisch ausgewertet werden: *Jahresberichte* der Schulen (vor allem der Gymnasien im preußischen Teilungsgebiet), *Schulchroniken* und *Festschriften*, *Erinnerungsliteratur* (von Schülern, Lehrern, Verwaltungsbeamten), *Amtsblätter* der Schulverwaltungen, *Gesetzes- und Verordnungssammlungen*, *statistische Jahrbücher*, *stenographische Berichte der Parlamente* und endlich auch die „*graue Literatur*“ mit den Streitschriften zu besonders brisanten Fragen.

Von der individuell verständlichen, wissenschaftlich aber blinden Verpflichtung auf die Perspektive der Minderheitserfahrung dagegen wird man sich lösen müssen, indem man diese selbst befragt und komparativ auflöst. Ohne die Schärfe und Formungsqualität des Nationalitätä-

²⁶ Fritz Weigelt, *Schola militans* (wie Anm. 17), S. 52.

²⁷ Ebenda, S. 53.

²⁸ Oskar Eugen Günther, *Unser Gesicht*, in: *Gymnasium* (wie Anm. 17), S. 125.

²⁹ Hier nutze ich u.a. eine Systematik, die mein Kollege Dr. Bernd Schönemann für das Geschichtskolleg Dresden der Körber-Stiftung im Juni 1992 ausgearbeitet hat.

tenkonflikts leugnen zu wollen, ist Schulgeschichte doch nach anderen Fragerichtungen aufzufassen.

Schulgeschichte ist einmal *Verwaltungsgeschichte*. In ihr mischen sich Anspruch und Wirklichkeit der Territorialstaaten als Schulherren, die sukzessive Verfachlichung von Unterricht und Schulaufsicht, die politische Indienstnahme von Schule durch den Staat mitsamt allen Zumutungen und Widerständen. — Gleichzeitig ist Schulgeschichte auch *Sozialgeschichte*. In ihr durchdringen sich Fragen wie die nach der regionalen, konfessionellen, sozialen und nationalen Zugehörigkeit der Schüler und ihrem jeweiligen Zugang zu den Bildungsinstitutionen, Schule als sozialer Berechtigungsinstanz, der Verzahnung von Bildungs- und Beschäftigungssystemen, Schule als Professionalisierungsort und Quelle der berufsständischen Verfassung der Lehrerschaft. — Da Bildungssysteme teuer sind, ist Schulgeschichte auch *Finanzgeschichte*: Ziele der Distribution und Allokation staatlicher Mittel, materielle Entlohnung der Lehrerschaft zugleich auch als ideelle Anerkennung, Schulgelder als Sozialschranken, Schuldichte, Klassenfrequenzen, sächliche und personelle Ausstattung der Schulen. — Bildungssysteme sind separate Rechtsgebiete, so daß Schulgeschichte daher auch *Rechtsgeschichte* ist. — Und endlich ist Schulgeschichte auch *Ideengeschichte*, denn Bildungssysteme wälzen sich nicht beliebig „von selbst“ fort, sondern bedürfen immerfort neuer ideeller Begründungen, die sich zu den Grundüberzeugungen der sie tragenden Gesellschaften konfliktfrei verhalten sollen: curriculare Wertigkeit der Fächer, Bestimmung der Lernziele usw.

Schulgeschichtliche Forschung, die im Quellenumgriff und in ihrer Fragestellung so ansetzt wie oben skizziert, hat eine Chance, offener und freier zu operieren. Sie wird sich vor allem aus der Enge, aus der Ausweglosigkeit des Nationalitätenkampfes lösen können, der den hier vorgestellten Erlebnis-Schriften weitgehend eigen ist; komparatistische Fragestellungen, sozialhistorische Zugänge und ein methodenbewußtes Sich-Einlassen auf Schule als ein staatliches System mit spezifischem Anspruch dürfte die Urteile dadurch zugleich sicherer und differenzierter machen.

