

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 13 (1991)

Heft: 3

Buchbesprechung: Buchbesprechungen = Recensions

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Arbeitsgruppe Diesterweg: Adolph Diesterweg. Wissen im Aufbruch. Katalog zur Ausstellung zum 200. Geburtstag. Deutscher Studien Verlag. Weinheim 1990, 405 Seiten.

In der Pädagogik werden Geburtstage gefeiert. Wie kaum eine andere Wissenschaft ist Pädagogik mit ihrem Anspruch als eine angewandte, praktische Wissenschaft personenbezogen. Die Geburtstagsfeiern Pestalozzis 1846 und 1896 bildeten nicht nur für die Wissenschaft, sondern vor allem auch für das Selbst- und Standesbewusstsein der Lehrerschaft einen wichtigen Bezugspunkt und Einschnitt.

Diese Rolle kann wohl die jetzige 200. Geburtstagsfeier des bekanntesten und sicher auch bedeutenden deutschen Schulmannes, Adolph Diesterweg (1790–1866), nicht mehr spielen. Die Art und Weise, wie in Siegen aber die Feier begangen wurde, ist nichts desto weniger gewichtig, sie zeigt auch einen Wandel im Verhältnis der Pädagogik zur eigenen Disziplin und ihrer Geschichte an. Neben einem wissenschaftlichen Kongress wurde eine Ausstellung veranstaltet. Der für die Ausstellung vorgelegte Katalog hat eine Bedeutung weit über diese Veranstaltung hinaus. Er kann benützt werden nicht nur als ein Materialbuch für jede weitere Auseinandersetzung mit Diesterweg, sondern ebenso als Ausgangspunkt jeder kritischen Auseinandersetzung über die Schul- und Bildungspolitik-Geschichte Deutschlands. Dies ist umso interessanter, da gerade in der heutigen Schulk Diskussion politische Ansprüche von Schulreform wieder zur Disposition stehen. Demokratie und Demokratisierung als Aufgaben von Schule und Bildung laufen Gefahr, mit der Bilanz der Reformperiode der letzten Jahrzehnte wieder einmal zugunsten von innerlichen und spirituellen Zielsetzungen verabschiedet zu werden.

Als Diesterweg 1790 geboren wurde, wurde in Frankreich das Ancien Régime gestürzt. Im Todesjahr 1866 begann die Serie der Kriege Preussens, woraus schlussendlich 1871 das Deutsche Kaiserreich hervorgehen sollte, der Inbegriff des modernen, obrigkeitlichen Verwaltungsstaates. Für die Schulgeschichte und die Pädagogik setzen diese beiden Daten markante Akzente. In der Folge der Revolution begann in Frankreich die erste moderne Schulk Diskussion. Schule wurde zum ersten Mal als bildungs-politische Problematik, als öffentliche und staatliche Institution breit diskutiert. Das Deutsche Kaiserreich verfügte über ein flächendeckendes, alle Bereiche und Stufen abdeckendes, staatliches Bildungssystem mit einer obrigkeitlich ausgerichteten Lehrerschaft und einer bürokratisch strafften Bildungsverwaltung.

Diesterwegs Leben und Aktivitäten vermitteln diese beiden Eckpunkte, verweisen aber auch auf bedeutende Brüche und Krisen in diesem Prozess und markieren diese.

- Diesterwegs Begeisterung für die modernen Naturwissenschaften und die Volksaufklärung liess ihn die noch heute für Schulreformen entscheidende Stelle aufsuchen: die Lehrerbildung. Als Direktor des Lehrerseminars in Moers und später in Berlin setzte er eine Volksschullehrerausbildung durch, die sich weniger am religiös-kirchlichen sondern vor allem am modernen Wissenschaftsbegriff und an entsprechenden Vermittlungsproblemen orientierte.
- Allgemeine und obligatorische Volksschule verstand er in einer gesellschaftlichen, sozialen und politischen Dimension.
- Die Stellung des Volksschullehrers in Politik und Gesellschaft konnte dementsprechend für Diesterweg nicht mehr eine untergeordnete, dienerhafte sein, sondern sie musste durch Selbstbewusstsein gegenüber Staat und Gesellschaft geprägt werden. Dementsprechend war er nicht nur der Initiator von Lehrervereinen, sondern er trug mit seiner unerschöpflichen Schriftstellerei – Bücher, Jahrbücher, Zeitschriften usw. – auch dazu bei, dass ein eigentliches Lehrerbewusstsein entstand. Diese Tätigkeit führte ihn in einer für sein eigenes Leben, wie auch für die Entwicklung Deutschlands entscheidenden Phase zur Konfrontation mit der preussischen Obrigkeit. In der Folge der

Niederlage der bürgerlichen Demokraten wurde er 1847 aus seinem Amt entfernt und drei Jahre später auch pensioniert. In der Folge kämpfte er vor allem mit der Feder aber auch als unbestrittener Führer der Lehrerschaft und als liberaler Abgeordneter gegen seine Widersacher. In dieser Tätigkeit können aber von heute aus auch entscheidende Schwächen gesehen werden.

- Zwischen Lehrerausbildung, Schulorganisation einerseits und Lehrerorganisation, -ideologie und -politik andererseits fehlte Diesterweg sowohl eine eigentliche Pädagogik und auch eine politische oder institutionelle Schultheorie. Beide ersetzte er stattdessen mit Versatzstücken.
- Dem entspricht die Tatsache, dass er einen eigentlichen Pestalozzi-Kult und -Mythos schuf, der über jeden kritischen Ansatz leichtfertig hinweg ging und Pestalozzi quasi zum «Zitat für jede Situation» machte, zur reinen Legitimation verkommen liess. Die Figur des scheiternden Menschheitserretter wird massgebend durch Diesterweg zum Leitbild des deutschen Lehrer-Beamten gemacht (in die gleiche Richtung wirkten aber auch die mehrheitlich pietistisch insprierten preussischen Bildungspolitiker, die Gegner Diesterwegs.).

Auf der anderen Seite – und dies sicher in Korrespondenz mit obigem Sachverhalt – bediente sich gerade Diesterweg in seiner Arbeit mehr und mehr nationalistischer Muster, deren obrigkeitsstaatliche Prägung kaum neutral bleiben konnte. Die Lehrer, resp. die Schule bekommen die Aufgabe, die deutsche Nation zu formen, den einzelnen in diesen praedestinierten Verband einzubilden.

Die Entwicklung in diesem Spannungsfeld wird im Katalog-Buch in sieben Abschnitten von verschiedenen Forschern ausführlich dokumentiert und teilweise auch problematisiert. Die beiden ersten Kapitel beschäftigen sich mit den verschiedenen Aspekten des Entstehens eines Bildungsbürgertums, das bereit und fähig war, sich für die Zielsetzung der Volksbildung einzusetzen. Nicht nur der religiöse sondern auch der philosophische Hintergrund (ein Aufsatz über die Philosophie Jakob Friedrich Fries') und die naturwissenschaftliche Ausbildung werden eingehend dargestellt. Die zwei nächsten Abschnitte beschäftigen sich mit den verschiedenen Aspekten des sozialen und kulturellen Umfelds der Herausbildung der modernen Volksschule. Die zwei nächsten Abschnitte widmen sich dem eigentlichen Lebenswerk Diesterwegs, der Lehrerbildung und dem sozialen und politischen Kampf für die moderne Volksbildung. Im letzten Abschnitt wird die bildungspolitische Auseinandersetzung nach 1848 geschildert.

Neben der Vielfalt dieser Texte bietet der Band auch ein beispielhaftes Bildmaterial (beispielhaft bezgl. Auswahl und Reproduktion). Es ermöglicht, sich eine sehr konkrete Vorstellung von der Entwicklung der Volksschule, der Lehrerbildung und auch der politischen Auseinandersetzungen in ihrem sozialen Umfeld zu machen. Es dürfte kaum ein anderes Buch greifbar sein, das etwas ähnliches so leicht verfügbar hält.

Von hier aus kann also gesagt werden, dass der Band sich in vorteilhafter Weise von den bisherigen pädagogischen Jubelfeiern und dem diesbezüglichen Material abzuheben beginnt. Er bietet – nicht ausschliesslich – Material, das kritische Ansätze enthält, auf grund derer eine weiterführende Diskussion möglich wird. Ganz in diesem Sinne ist aber zu bedauern, dass die kritische Auseinandersetzung mit Diesterweg nicht schon weiter ausgeführt ist. Dadurch könnten zusätzliche Aufschlüsse über die bildungspolitische Problematik und vor allem auch über den konzeptuellen Apparat, womit sie bearbeitet wird, gewonnen werden. Erwähnt sei dazu vor allem der überschäumende Nationallismus, in den der deutsche Liberalismus seit seinem Misserfolg nach 1848 ohne namhafte Korrektive überging – und wozu Diesterweg ebenso einen wichtigen Beitrag leistete. In dieser Transformation ersetzten harmonistische, romantisch-religiöse Gemeinschaftsideen immer mehr die auf Öffentlichkeit angelegten Spannungsfelder von Staat, Gesellschaft, Schule und Wissenschaft. Die Tradition der deutschen Pädagogik bis zum autoritären nationalistischen «Diesterwegianismus» der vergangenen DDR und zum Essen-

tialismus neuerer westdeutscher, reformpädagogischer Strömungen tragen an diesem Erbe. Ein Vergleich Diesterwegs und vor allem der auf ihn zurückgeführten Tradition mit anderen pädagogischen Liberalismen – sei es dem französischen oder dem schweizerischen des 19. Jh., in dem zwar Diesterweg grosse Einflüsse ausübte, die aber den öffentlichen Ansatz der Schuldiskussion nicht überspielten – hätte die Thematik des vorliegenden Bandes zusätzlich erhellt.

Fritz Osterwalder
Pädagogisches Institut der Universität Bern

Ignaz Paul Vital Troxler: Politische Schriften in Auswahl. Eingeleitet und kommentiert von Adolf Rohr. Francke-Verlag Bern und Stuttgart, 2 Bände 1989, 602 und 678 S.

Pädagogik und pädagogische Fragestellungen werden heute am ehesten in der Nachbarschaft von Psychologie gesehen. Dies ist aber – im deutschsprachigen Gebiet zumindest in der Schweiz – nicht unbedingt die durchgängige Tradition. Pädagogik als Wissenschaft und Pädagogik als Tätigkeit kann auch im Umfeld von Politik angesiedelt und verstanden werden. Dazu gibt es eine bedeutende Tradition in Frankreich, die aber auch in der Schweiz Fuss fasste. Einer der bedeutendsten Denker dieser Richtung in der Schweiz ist Paul Ignaz Vital Troxler (1780–1866), der nicht nur das pädagogische Denken der Begründer des modernen Schulsystems in der Schweiz, sondern ebenso das politische Denken der Generation der Gründer der regenerierten Kantone der 1830er Jahre und des Schweizerischen Bundesstaates von 1848 wesentlich beeinflusste.

Trotz der allgemein anerkannten Bedeutung Troxlers für die Schweiz liegt bis heute keine Gesamtausgabe oder auch nur eine repräsentative Auswahl seiner Werke vor. Als 1967 Emil Spiess eine umfangreiche Biographie Troxlers vorlegte und auch eine Bestandsaufnahme von dessen veröffentlichtem und handschriftlichem Werk veranstaltete, wurde von zuständiger Seite beschlossen, eine mehrbändige Auswahl Ausgabe zu edieren. Sie sollte einen philosophischen, einen pädagogischen und einen politischen Teil enthalten. Aus unglücklichen Umständen konnten die zwei ersten Teile nicht abgeschlossen werden. Umso erfreulicher ist es aber, dass jetzt in kundiger Edition durch Adolf Rohr der politische Teil in zwei Bänden vorliegt, und dass Rohr in Kenntnis der prekären Lage der Ausgabe auch Schriften aufgenommen hat, die Troxlers politisch-pädagogisches Konzept zumindest im Ansatz verstehen lassen. Rohr, ein Kenner der Helvetischen Republik und insbesondere eines ihrer bedeutendsten Köpfe, des Erziehungsministers Ph. A. Stapfers, hat mit grossem Sachverständnis gerade diese Seite des Troxlerschen Denkens illustriert. Dies ist umso erfreulicher als in der Schweiz selbst und ihrem pädagogischen Denken und der dazugehörenden Geschichtsschreibung der politisch-pädagogische Ansatz (der auch Stapfer prägte) fast gänzlich vergessen wurde.

Troxler trat als junger, achtehnjähriger Mann aus bescheidenen Verhältnissen der Luzerner Landschaft – in den damaligen Begriffen als Jüngling – in den Dienst der Helvetischen Republik, die 1798 auf den Bajonetten der Französischen Besatzungsarmeen entstand. Enttäuscht über die Streiterei zwischen den beiden Revolutionsparteien, den Unitaristen und den Foederalisten, verliess er aber bald nicht nur die Schweizer politische Szene, sondern zugleich auch die Schweiz, um in Deutschland Medizin zu studieren. In Jena bildete er sich nicht nur als Arzt aus, sondern ebenso lernte er die grosse deutsche idealistische Systemphilosophie kennen, die gerade in der Zeit in Jena mit Hegel und Schelling ihr endgültiges Take-off begann. Troxler gehörte zum engsten Kreis um die beiden Philosophen und seine medizinischen Kenntnisse und Forschungen liessen ihn sich vor allem der idealistischen Naturphilosophie Schellings zu zuwenden.

Dadurch kam die für Troxler und die Schweiz spezifische Verbindung von französischem Staats- und Bildungsdenken, wie es sich in der Umgebung von Condorcet herausbildete, und dem Bildungs- und Staatsdenken des deutschen, national-orientierten Idealismus zustande. Diese Kombination bildet in Troxlers Variante bereits die zweite Generation – schon in der Führungsschicht der Helvetik wurden vorjakobinisches Revolutionsdenken und Kantianismus verbunden.

In der «Philosophischen Rechtslehre» von 1820, die noch in der Zeit entstand, als Troxler nach seiner Rückkehr in die Schweiz am Luzerner Gymnasium unterrichtete, wird versucht, ein Staatsverständnis zu entwickeln, das gleicherweise jenseits der Liberalität der Revolution im Gefolge Rousseaus und der Legitimität der Restauration im Konzept des – schweizerischen – Theoretikers, Carl Ludwig von Hallers, steht. Recht als Verhältnis zwischen Menschen geht nach Troxler dem Gesetz und dem Staat, d.h. dem liberalen Bezugspunkt, dem Vertrag, und der Referenz der Restauration, der Macht, in jeder Hinsicht voran. Um es in Staat und Gesetz gegen die Usurpation durch Absolutismus und Verwirrung zur Geltung zu bringen, ist die Bildung die entscheidende Grösse. Der «Lehrstand» ist nach Troxler im modernen Staat der oberste Stand, er soll an der Stelle stehen, wo im Gottesgnadentum und seiner Staatslehre der Clerus stand (S. 142, 143 in der Originalausgabe, dieser Abschnitt ist in der vorliegenden Ausgabe nicht enthalten). Die Lehre verwirklicht im republikanischen Staat das Recht, die Einheit des Volkes, sie stattet jeden einzelnen mit dem Wissen und den Kenntnissen aus, die ermöglichen, dass Staat und Volk, Macht und Gesetz demokratisch funktionieren, sie verwirklicht das Recht nach Troxlers Konzept. Insofern kritisiert er auch explizit und sehr grundsätzlich Pestalozzi – den er persönlich kannte und auch verehrte. Pestalozzi hebt nach Troxler gleich wie Rousseau angesichts der korrupten Verhältnisse des vorrevolutionären Staates den einzelnen vollständig aus der Gesellschaft heraus und lässt das Recht erst in der Folge der Anerkennung des Gesetzes entstehen.

Wie fundamental für Troxler dieses Verständnis von Recht und Bildung ist, kann auch in seinen Beiträgen zum «Schweizerischen Museum», der Zeitschrift, womit er die Generation der kommenden politischen Regeneration theoretisch beeinflusste, gesehen werden. Die Aufsätze zu Staat und Pressefreiheit, die im ersten Band der neuen Ausgabe enthalten sind (S. 462, S. 500), lassen auch die Differenz Troxlers gegenüber dem deutschen Idealismus verstehen. So stark sich auch seine Terminologie von hier aus inspiriert, so stark differenziert er sich davon auch in offen republikanischen und demokratischen Ideen. Bildung, Lehre muss öffentlich erfolgen, das heisst sich offen der Auseinandersetzung über Inhalt und Form stellen. Wenn der Staat durch sie bedingt wird, darf er nicht selbst über Inhalt und Form bestimmen, weil er sonst sich selbst bestimmt, d.h. absolutistisch werden müsste. Diese Eigenart des Bildungsdenkens zeichnete bereits Stapfer, den helvetischen Erziehungsminister aus, und sie dürfte als das Markenzeichen der schweizerischen Pädagogik und insbesondere der Schulpädagogik bis gegen das Ende des 19. Jahrhunderts gelten. Sie unterscheidet sich wesentlich von der Innerlichkeit des Pestalozzianismus und des Psychologismus der Pädagogik, durch ihre Öffentlichkeit, die politische Zielsetzung und die Abstützung auf die Entwicklung der Wissenschaften. Durch Bildung – öffentliche Bildung heisst es später – verbinden sich Macht und Vernunft, nicht in einem geheimnisvollen innern Wesen von Staat oder Bürger, sondern in deren öffentlichem, wirklichen Verhältnis (Band 1, S. 479).

Was dieses Konzept bedeutet, konnte Troxler alsbald auch gerade in der Öffentlichkeit demonstrieren und dabei auch seine politisch-pädagogischen Konzepte verfeinern. Durch die Hinwendung der Luzerner Regierung zum restaurativen Jesuitismus wurde Troxler als Philosophieprofessor am Gymnasium untragbar und 1821 wegen seiner antiabsolutistischen Schrift «Fürst und Volk» (in wesentlichen Teilen in der vorliegenden Ausgabe) entlassen. Als Bilanz dieser Auseinandersetzung legte er 1823 eine Schrift über «Luzerns Gymnasium und Lyceum» vor (in der vorliegenden Ausgabe nicht ent-

halten), die den bezeichnenden Untertitel trägt «Ein Beitrag zur Geschichte und Philosophie öffentlicher Erziehung und ihrer Anstalten».

Durch Vermittlung des Doyen der Erneuerung in der Schweiz, Heinrich Zschokke, wurde er 1823 zur Leitung des «Lehrvereins zu Aarau» berufen. Dieser Lehrverein erfüllte die Funktion einer höhern Schule, stand aber auch in einem Spannungsverhältnis zur Kantonsschule, die durch den deutschen Humanisten E. A. Evers in deutscher-idealistischer Tradition ausgebaut wurde. Der Lehrverein unter Troxlers Führung wurde zu einer eigentlichen Schule der zukünftigen radikalen Erneuerer und mancher führende Kopf – wir erwähnen hier nur den Seminardirektor, Regierungsrat und namhaften Kulturkämpfer Augustin Keller – ging hier durch Troxlers Schule. Troxler begründete die Tätigkeit des Lehrvereins gegenüber der Öffentlichkeit in den jährlichen «Anzeigen», die in der vorliegenden Ausgabe glücklicherweise weitgehend abdruckt werden (2. Band S. 113–135). Vor allem die achte Anzeige zeigt wie weit in dieser Phase die politische Pädagogik auch als Konzept entwickelt wurde, und wie weit sich die Schulerneuerung durch die Regeneration auch darauf abstützen konnte. Dabei ist sich Troxler durchaus des Unterschiedes zur sich gleichzeitig entwickelnden deutschen Pädagogik bewusst und markiert diese Gegensätze dementsprechend offen. Die «unbedingt freie und öffentliche Erziehung» gehört zum «republikanischen Erziehungssystem» (S. 129). Die Öffentlichkeit von Schule dürfte im deutschsprachigen Raum nie so deutlich und scharf herausgearbeitet worden sein, wie hier.

Selbst als Troxler politisch von seinen Schülern während der Regeneration bereits überholt wurde, hatte sein Kampf für eine Zentralisierung der kantonalen Bildungssysteme und vor allem sein fixes Thema, die nationale Universität, immer noch bahnbrechende Bedeutung – wovon auch die aktuelle schweizerische Bildungspolitik mit Gewinn zehren könnte. Auch wenn er in dieser Phase die Idee der Öffentlichkeit zurückzudrängen beginnt zugunsten von romantischen Einheitsvorstellungen (Einheit der Nation und Einheit der Wissenschaft) und dementsprechend ein gegenüber den modernen Wissenschaften viel zu politisches Modell von Universitätsbildung vertritt, so erschüttert der Schluss seiner Eröffnungsrede der Universität Bern von 1834 gerade noch einmal wegen seiner politischen Hellsicht. Es ist eine Polemik gegen jede nationale Einschränkung von Wissenschaft und Bildung, die «das moralische Band aller civilisierten Völker in allen, auch in finsternen Zeitaltern ausmachen./../Herr! verzeih ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun (Band 2, S. 352)». Diese Universalität der Wissenschaft führt dann aber zu Einheitskonzepten ähnlich denen, wie sie im Umkreis Pestalozzis als Menschenbildung entwickelt wurden, und die auch hier wieder unweigerlich in einen Gegensatz zur realen Wissenschafts- und Schulentwicklung geraten müssen. Dies dürfte nicht nur Troxlers Misserfolg als Hochschullehrer in Bern, sondern ebenso sein Abseitstehen beim Aufbau der modernen Schweiz nach 1848 und namentlich auch bei der Gründung der «Eidge-nössischen polytechnischen Schule» 1855, der Verwirklichung seiner Lieblingsidee, der nationalen Universität, erklären.

Auch wenn von der ursprünglich geplanten Troxler-Ausgabe die beiden Bände zur Pädagogik nicht erscheinen werden, so sollten für die wissenschaftliche Pädagogik und Bildungsforschung die beiden vorliegenden Bände mit politischen Schriften schon Anlass genug sein, Troxler als Pädagogen ernst zu nehmen und seinen Ansatz genauer zu untersuchen. Eine historisch-pädagogische Analyse könnte wesentliche Aufschlüsse über die Grundkonzepte, die der schweizerischen Volksschule zugrunde liegen, ergeben, und über die sterile Berufung auf Pestalozzi hinausführen, die – bereits von Troxler und den Radikalen 1828 – wie ein Schibboleth verwendet wird. Mit Ausnahme der verdienst-vollen Dissertation von Alfred Wohlwend zu dieser Thematik (Zürich 1948), die aber nur beschreibend und mit prekärer Quellenlage verbleiben musste, gibt es zu diesem bis heute auch bildungspolitisch brisanten Thema überhaupt keine Literatur und neben der vorliegenden Ausgabe auch kein leicht greifbares Material.

Diesem grossen Verdienst der vorliegenden Ausgabe soll es also keinen Abbruch tun, wenn auch noch eine editorische Kritik angebracht wird. Mit der tausendseitigen Biographie von Emil Spiess verfügt die Troxler-Forschung bereits über ein genügendes und wohl auch dem aktuellen Forschungsstand in globo entsprechendes Instrument zur Gesamteinordnung seines Denkens und Handelns. Auch wenn der Herausgeber der vorliegenden Ausgabe nicht in jedem Detail damit übereinstimmt, hätte er durchaus darauf verzichten können, der Ausgabe noch einmal eine nahezu vierhundertseitige Biographie und jedem einzelnen Text noch einmal eine spezifische biographische und historische Einführung von mehreren Seiten voranzustellen. Mit dem gewonnenen Raum hätte dem Hauptübel der Ausgabe abgeholfen werden können, der Tatsache, dass fast kein Text ungekürzt wiedergegeben worden ist, und infolgedessen die Geschlossenheit von Troxlers Konzepten und Argumentationen mehr geahnt als analysiert und kritisch untersucht werden kann.

Fritz Osterwalder
Pädagogisches Institut der Universität Bern

Handbücher zur deutschen Bildungsgeschichte

Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: C.H. Beck 1987, 443 Seiten.

Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: C.H. Beck 1989, 471 Seiten.

Titze, Hartmut: Das Hochschulstudium in Preussen und Deutschland 1820–1944. Unter Mitarbeit von Hans-Georg Herrlitz, Volker Müller-Benedict und Axel Nath. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1987 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. I.1), 303 Seiten.

Müller, Detlef K./Zymek, Bernd: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des deutschen Reiches, 1800–1945. Unter Mitarbeit von Ulrich Herrmann. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1987 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. II: Höhere und mittlere Schulen, 1. Teil), 312 Seiten.

Liedtke, Max (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Erster Band: Geschichte der Schule in Bayern. Von den Anfängen bis 1800. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 1991, 796 Seiten.

Die hier besprochenen Handbücher verdeutlichen und repräsentieren unter anderem zwei neuere Entwicklungen in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Theorie- und Forschungslandschaft: Einerseits wird den historischen Grundlagen in der Pädagogik nach einer Zeit der Vernachlässigung wieder ein höherer Stellenwert beigemessen; andererseits sorgen sowohl neuere Forschungsmethoden wie neuartige historische Ansätze für Erkenntnisse, die in älteren Bildungsgeschichten kaum berücksichtigt worden sind. Hinzuweisen ist v.a. auf die sozial- und mentalitätsgeschichtlich orientierten Beiträge im «Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte», auf die ambitionierte computerunterstützte Vermessung der deutschen Bildungsinstitutionen in den Datenhandbüchern und auch auf den Einbezug bisher historisch wenig beachteter pädagogischer Institutionen wie der Erwachsenenbildung, der Medien und der Sozialpädagogik. Auf die Grenzen solchen Unterfangens macht Liedtke im Vorwort zum ersten Band des «Handbuches der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens» aufmerksam: «Einen fundierten Überblick über die schul- und bildungsgeschichtlichen Zusammenhänge vermittelt allerdings das

von Christa Berg u.a. herausgegebene und seit 1987 erscheinende «Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte». Aber obgleich hier auch Themenbereiche der bayerischen Bildungsgeschichte einfließen, kann jenes Handbuch doch in keiner Weise den spezifischen bildungsgeschichtlichen Aspekten der einzelnen Bundesländer oder gar der in ihnen aufgegangenen historischen deutschen Teilstaaten... gerecht werden» (S. 14). Die Ergänzung einer nationalen Bildungsgeschichte durch bundesland- und regionalspezifische Bildungsgeschichten lässt sich auf dem Hintergrund der komplexen historischen Zusammenhänge (u.a.: Gebietsveränderungen, unterschiedliche Entwicklungen der Bildungssysteme in einzelnen deutschen Staaten) denn auch rechtfertigen.

Die Neuvermessung der deutschen Bildungsgeschichte ruft auch die Frage nach ähnlichen Projekten in der Schweiz hervor. Nachdem auch in Österreich von Helmut Engelbrecht eine fünfbändige «Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs» (Wien 1982–1988) vorgelegt worden ist, stellt sich tatsächlich die Frage, ob in der Schweiz kein Interesse an Bildungsgeschichte existiert. Da es bisher kaum historische Bildungsforschung gibt, lassen sich die Ergebnisse kaum in einem Handbuch sammeln.

Bisher liegen vom auf sechs Bände konzipierten «**Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte**» zwei Bände vor. Die weiteren geplanten Bände sollen dem 15. bis 17. Jahrhundert (Bd. I), der Zeit «vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800» (Bd. II), derjenigen «von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges» (Bd. IV) und der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart (Bd. VI) gewidmet sein.

Das Handbuch soll «nicht nur in Grundprobleme, Fragestellungen und Perspektiven der Forschung einführen, sondern vor allem auch den Ertrag bisheriger Forschung darbieten» (Herrmann im Vorwort zu Bd. III, S. VI). Die Periodisierung der sechs Bände folgt der üblichen Gliederung der politischen Geschichte; die einzelnen Bände sind innerhalb der definierten Zeitperiode systematisch und im wesentlichen einheitlich aufgebaut. Trotz ähnlichem Aufbau werden jedoch immer wieder Unterschiede deutlich, die nicht ausschliesslich epochenspezifisch motiviert sind, sondern unterschiedliche Anliegen der jeweiligen Autoren bzw. Herausgeber signalisieren. Deutlich wird dies u.a. in den Einleitungen: Jeismann (Bd. III, S. 1–21) charakterisiert zwar die bearbeitete Epoche mit «Nichts ist neu – aber alles ist anders» (S. 1) oder als «Jahrhundert der Bildung» (S. 2). Sein Anliegen ist jedoch nicht, die acht Kapitel des Handbuches in der Einleitung zu synthetisieren, sondern er will vielmehr «die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen und Wirkungen der Bildungsprozesse des 19. Jahrhunderts skizzieren und deren Verflechtung in allgemeinesgeschichtliche Vorgänge andeuten» (S. 4). Demgegenüber soll die Einleitung der beiden Herausgeber in Band V die «Grundzüge der Bildungsgeschichte von 1918–1945» (Untertitel, S. 1) unter den Leitbegriffen «Bildung, Formierung, Destruktion» (Titel) aufzeigen. Trotzdem denken auch Langewiesche und Tenorth nicht eigentlich an Synthetisierung, sondern ganz ähnlich wie Jeismann: «In dieser Einleitung können nur die *bildungsgeschichtlich* bedeutsamen Grundzüge der Epoche skizziert werden... Bezeichnet werden vielmehr die politischen und sozialen, demographischen und ökonomischen Voraussetzungen und Entwicklungen, aufgrund derer die Zeitgenossen die Epoche zu Recht als eine Phase der Krise, der Bedrohung überlieferter Identität und der Auflösung einer vertrauten Lebensweise verstanden haben» (Bd. V, S. 1).

Diesen Einleitungen folgen jeweils mentalitäts-, sozial- und theoriegeschichtlich orientierte Kapitel. Dass die Kapitel mit «Lebensformen und Umgangserziehung» (Blessing in Bd. III) bzw. mit «Lebenswelten und Alltagswissen» (Eichberg in Bd. V) überschrieben sind, mag eher eine unterschiedliche Akzentuierung als grundlegende Differenzen in der Auffassung von Mentalitätsgeschichte markieren. Das jeweils zweite Kapitel – «Familie, Kindheit, Jugend» – nimmt Bezug auf die neuere sozialgeschichtliche Forschung (Herr-

mann in Bd. III; Castell Rüdenhausen und Reulecke in Bd. V), wobei hier deutlichere Hinweise auf die Schwierigkeiten allgemeiner Aussagen und auf die Notwendigkeit regional- und schichtspezifischer Relativierungen notwendig gewesen wären. Die theoriegeschichtlichen Kapitel (Jäger und Tenorth in Bd. III; Tenorth in Bd. V) müssen sich auf die grossen Linien beschränken, was sich in beiden Bänden nur positiv ausgewirkt hat. Den jeweiligen epochalen Begebenheiten folgend liegt der Schwerpunkt im Band III bei der Bildungstheorie, im Band V in der Herausbildung der akademischen Erziehungswissenschaft und dem «nationalsozialistischen Erziehungsdenken» (S. 135 ff.). Diesen mentalitäts-, sozial- und theoriegeschichtlich orientierten Kapiteln folgen in beiden Bänden institutionengeschichtliche. Das den eher traditionellen Bildungsinstitutionen – Schule, Hochschule und Lehrerbildung – gewidmete Kapitel 4 bildet den je zentralen Teil der beiden Handbücher. Band III folgt einer «klassischen» Systematik: Einem Überblick von Jeismann über «Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulgesetzgebung» (S. 105–122) folgt die Darstellung des Schulsystems, aufgeteilt nach niederem Schulwesen (Friedrich, S. 123–151), höherem Knabenschulwesen (Jeismann, S. 152–179) und höherem Mädchenschulwesen (Küpper, S. 180–190). Lehrplanfragen und Probleme des Fächerkanons der höheren Schulen werden für die philologisch-historischen Fächer (Jäger, S. 191–203) und die mathematisch naturwissenschaftlichen Fächer (Schubring, S. 204–220) separat behandelt. Unterkapitel zu den Universitäten (Turner, S. 221–249) und zur Lehrerbildung (Tenorth, S. 250–269) schliessen das Hauptkapitel ab. In Band V wurde eine einfachere Struktur gewählt («Schulen» von Zymek, «Hochschulen» von Titze und «Lehrer» von Müller-Rolli). Aber auch hier bildet das Kapitel über die klassischen Bildungsinstitutionen den zentralen Teil des Bandes.

Ein hoher Stellenwert (mit entsprechendem Umfang) kommt in beiden Bänden der Berufsbildung zu, die in fünf ähnliche, wenn auch nicht identische Unterkapitel aufgeteilt wurde. Je ein Unterkapitel ist dem landwirtschaftlichen Bildungswesen, der Berufsbildung im Bergbau und den Fachschulen gewidmet. Die beiden ersten Unterkapitel sind eher epochenspezifisch ausgerichtet: Während in Bd. III der betrieblichen Ausbildung (Stratmann) und den Fortbildungsschulen (Harney) Priorität zukommt, sind im Bd. V die kaufmännische Berufsbildung (Horlebein) und eine Art Überblickskapitel über die «handwerkliche, industrielle und schulische Berufserziehung» (Pätzold, S. 259 ff.) schwergewichtig bearbeitet.

Zwischen den Zeitepochen der beiden erschienenen Handbücher liegen knapp 50 Jahre. Die Veränderungen im Bildungsbereich während dieser Zeit werden schon an den unterschiedlichen Inhalten der letzten Kapitel deutlich: «Armenwesen, Wohlfahrtspflege, Sozialarbeit» (Kraus im Bd. III, S. 317–334) wird zur «Sozialpädagogik» (Peukert im Bd. V, S. 307–336), «Volksbildung» im Band III noch in Erwachsenenbildung (Röhrig, S. 334–362) und «Das Militär als Bildungsfaktor» (Stübig, S. 362–379) unterteilt, wird zur Erwachsenenbildung im Band V (Langewiesche, S. 337–370), wobei – den Zeitumständen entsprechend – dem Thema «Militär und Militanz zwischen den Weltkriegen» hier ein eigenes Kapitel gewidmet ist (Lehmann, S. 407–432). Der Wandel wird auch im Medienkapitel deutlich: Während im Band III die Druckmedien ins Zentrum des Interesses gestellt sind (Musik, Theater und Museen werden nur kurz berücksichtigt), setzt Band V den Schwerpunkt auf die «neuen» Medien Film, Fernsehen und Rundfunk.

Die beiden «Datenhandbücher» sind Resultate der langjährigen Forschungsarbeiten zweier Arbeitsgruppen an den Universitäten Göttingen und Bochum unter dem Titel «Qualifikationskrisen und Strukturwandel des Bildungssystems in Preussen 1867–1945. Eine empirische Analyse unter besonderer Berücksichtigung ausgewählter Berufsgruppen» (kurz: Quakri). Die Bochumer Gruppe bearbeitete die Daten zur «Entwicklung des deutschen Schulwesens im 19. und 20. Jahrhundert» (Müller/Zymek S. 6), die Göttinger Gruppe erhob ca. «3 Millionen Daten zur deutschen Universitäts- und Hochschulgeschichte für einen Zeitraum von mehr als hundert Jahren (Titze S. 5).

Die beiden Bände verstehen sich als je erste Teile. Während die Hochschuldaten hier für ganz Deutschland und Preussen aggregiert vorliegen, werden für den zweiten Teil des ersten Bandes die Daten der Einzeluniversitäten angekündigt. Weitere Teile zu Band II sollen unter anderem der Regionalanalyse, dem Strukturwandel in den süddeutschen Staaten und demjenigen der Mädchenbildung in Preussen gewidmet sein. Zudem ist ein dritter Band des Datenhandbuches (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 3: Niederes Schulwesen) von Manfred Heinemann angekündigt.

Der vorliegende erste Teil «Das Hochschulstudium in Preussen und Deutschland 1820–1944» will v.a. eines: Daten als «Serviceleistungen für verschiedene wissenschaftliche Disziplinen in Forschung und Lehre» (Titze S. 15) zur Verfügung stellen. Deshalb ist «die Analyse der Daten... nicht die Aufgabe des Datenhandbuches» (ebd.). Hier werden langfristige Zeitreihen zum Bildungssystem in seltenem Umfang und seltener Seriosität zur Verfügung gestellt; Lücken mussten dennoch in Kauf genommen werden, denn die Quellenlage war nicht für alle interessierenden Daten von gleicher Qualität. In kurzen Einleitungen wird auf die generelle Datenlage und daraus resultierende Probleme aufmerksam gemacht.

Neben den aufgezeigten «Gesamtströmen der Studierenden» in Deutschland und Preussen, die im zweiten Kapitel auf die mittlere Bevölkerung relativiert sind, liegen die beiden Schwerpunkte der Hochschuldaten bei der fachlichen Differenzierung (S. 81–168) und der sozialen Herkunft der Studierenden (S. 228–281). Die Einzelfachströme sind zudem nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht differenziert (Abschnitt 3.2). Die auf die soziale Herkunft bezogenen Daten (nach Väterberufen) sind ebenfalls geschlechtsspezifisch differenziert, wobei für die weiblichen Studierenden erst mit dem offiziellen Hochschulzugang ab 1908 überhaupt statistische Daten vorliegen.

Im weiteren enthält das Datenhandbuch Langzeitreihen für die Studienberechtigten (S. 169–182), die Studienanfänger (S. 183–200), das Alter der Studierenden (S. 201–204), die Vorbildung (S. 205–224) und das Religionsbekenntnis der Studierenden (S. 225–227). Die beiden letzten Kapitel sind der Studienförderung (S. 282–290) und dem Fakultätswechsel der Studierenden (S. 291–295) gewidmet. Beinahe alle Daten liegen in doppelter Ausführung vor: einmal für das gesamte deutsche Reich, zum andern für den Staat Preussen.

Insgesamt fällt der Band durch seine seriöse Bearbeitung der jeweiligen Statistiken mit Kommentaren und Quellenverweisen auf, insbesondere weil auch immer wieder auf Grenzen und Probleme der Langzeitreihen hingewiesen wird. Eine detaillierte Interpretation konnte von den Autoren nicht auch noch erwartet werden, sie wird Aufgabe der künftigen wissenschaftlichen Publizistik sein.

Der von Müller und Zymek bearbeitete erste Teil des zweiten Bandes zur «Sozialgeschichte und Statistik in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945» liefert neben den im zweiten Teil abgedruckten Grund- und Strukturdaten (Kap. 9–13; S. 151–264) auch einen institutionshistorischen Überblick über die Entwicklung der Höheren Schulen in den Staaten Preussen (S. 35–90), Württemberg (S. 91–112) und Baden (S. 113–120). Die Daten sind hier – im Gegensatz zum Band I – einer ersten Interpretation unterzogen worden. Müller liefert im ersten Kapitel (S. 13 ff.) einen systemtheoretisch orientierten Analyserahmen. Er versteht «den Strukturwandel der Bildungseinrichtungen als einen Prozess zunehmender *Systembildung* in Schulen, Hochschulen und innerhalb beruflicher Karrierewege» (S. 13). Das Bildungswesen entwickelt sich demnach «immer stärker zu einem nationalstaatlichen *Bildungssystem* mit zunehmend kodifizierten, organisierten und institutionalisierten Beziehungen zwischen den Schultypen (= *Schulsystem*), zwischen den Studiengängen (= *Hochschulsystem*) und zwischen beiden Ebenen und den Berufskarrieren (= *Beschäftigungssystem*). Diesen Prozess unterteilt Müller in die Phasen «*Systemfindung* als Bezeichnung für die dem späteren System vorauslaufenden, in noch keinem inneren Zusammenhang stehenden Entwicklungen

zunächst selbständiger Bereiche, ... *Systemkonstitution* als Zeichnung für eine alle Teile umfassende Organisation, funktionale Gliederung und Zuordnung und ... *Systemkomplementierung* als Bezeichnung für die Ergänzung des konstituierten Systems durch Modifikationen der bestehenden Formen ...» (ebd.). V.a. für die beiden ersten Phasen seien folgenden Entwicklungen besondere Aufmerksamkeit zu schenken: den traditionellen Vorgaben, den gesetzlichen Rahmenbedingungen, den regionalen Besonderheiten, den Berechtigungsregelungen, der sozialen Differenzierung und Hierarchisierung, den Qualifikationskrisen und den bildungstheoretischen Rahmenbedingungen (S. 14–18). Interpretiert man die im Band vorliegenden Daten unter solchen theoretischen Leitkriterien, ergeben sich neue schulgeschichtliche Perspektiven: «Die Vorstellung einer zentralistischen preussischen Schulpolitik, die alle Teile umfasste (»okkupierte«), nach Plänen gestaltete, nach Rechtsnormen überwachte, nach sozialen oder politischen Zielsetzungen regulierte, ist so wenig aufrechtzuerhalten wie die Vorstellung eines im 19. Jahrhundert von sozialen Konflikten entlasteten Gymnasiums, das allein den Humboldtschen Bildungszielen verpflichtet war. Grundsätzlich wurden im gesamten Verlauf der modernen Schulentwicklung in allen deutschen Staaten nicht neue Schulen oder neue Schulformen geschaffen, sondern eher vorhandene Anstalten neu geordnet und neu klassifiziert» (S. 18). Zu fragen bleibt, ob die im 2. Kapitel als zentrale Rahmenbedingung für die Entwicklung des Bildungssystems interpretierte «Einjährigen-Freiwilligen-Berechtigung» (S. 21; gemeint ist das mit einem höheren Bildungsabschluss verbundene Privileg auf Militärdienstzeit-Verkürzung) tatsächlich beinahe monokausal als Antriebsfeder zur Ausdifferenzierung des Höheren Bildungswesens angesehen werden kann, wenn doch im Kapitel 1 schon ein viel differenzierterer Analyserahmen vorgegeben wurde. Die in den Kapiteln 3 bis 6 für die Staaten Preussen, Bayern, Württemberg und Baden aufgezeigten Entwicklungen der Höheren Schulen werden auf dem Hintergrund der Phasen Systemfindung, Systemkonstitution und Systemkomplementierung interpretiert, wobei alle drei Phasen nur für Preussen berücksichtigt wurden. Neben Tabellen über die von der Reichsschulkommission anerkannten Höheren Staaten in den einzelnen Staaten (S. 26–34), finden sich in den einzelnen Kapiteln Tabellen zur Typenvielfalt der Höheren Schulen, zu den Schülerzahlen in den einzelnen Typen, Systemprofile der Schüler, Angaben zur Vorbildung und zu den Abgängern sowie Überblicke über den Strukturwandel der Höheren Schulen. Für das ganze deutsche Reich ist zudem das Schulangebot der Städte für die Jahre 1880 und 1905 tabellarisch erfasst, für Preussen sind zudem die Höheren Schulen für Mädchen, die Lehrerseminare und die Kadettenanstalten erfasst.

Kapitel 7 führt die Entwicklungen im Sinne einer »Expansion und Differenzierung« für die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Herrschaft weiter. Strukturdaten zu den Höheren Schulen liegen z.T. jedoch nur für den Staat Preussen vor. Die Kapitel 9–13 liefern – jeweils für das deutsche Reich und für Preussen – ausschliesslich Strukturdaten zu den Systemprofilen von Schulen und Schülern (Kap. 9), zu den Höheren Schulen (Kap. 10), zu den Gymnasialen Anstalten (Kap. 11), zu den Realgymnasien (Kap. 12) und zu den lateinlosen Anstalten (Kap. 13). Am Schluss des Bandes folgen zwei Kapitel zu den Abgängern, den Übergängern und den Abiturienten des Staates Preussen (Kap. 14) sowie zur Schulpflicht, den Vorschulen und zum niederen und mittleren Bildungswesen (Kap. 15).

Der von Max Liedtke herausgegebene erste Band des »**Handbuches der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens**« leitet ein vierbändiges Werk ein, das die Geschichte des Bildungswesens in Bayern von den Anfängen bis zur Gegenwart (Bde. 1–3: bis 1800; 1800 bis 1918; 1918 bis 1990), in epochenübergreifenden Spezialuntersuchungen (Bd. 4, 1. Teilband) und als »Geschichte der Universitäten, der Hochschulen, der vorschulischen Einrichtungen und der Erwachsenenbildung« (Bd. 4, 2. Teilband) nachzeichnen will. Die Herausgabe eines solchen Handbuches wird einerseits durch die Tatsache legi-

timiert, dass das bundesdeutsche Bildungswesen wie das schweizerische föderalistisch organisiert ist, andererseits dadurch, dass Bayern eine im Vergleich mit andern Bundesländern homogene Schulgeschichte aufweist. Die Schulgeschichte bildet denn auch den Schwerpunkt der Bildungsgeschichte.

Am ersten Band wird auch die geplante Konzeption deutlich: Eine der Chronologie folgende Einteilung der sechs Kapitel (Vorzeit, Römerzeit, Mittelalter bis ca. 1200, 1200 bis zur Reformation; Reformation bis Aufklärung, Aufklärung in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts) wird neben der jeweiligen Gesamtdarstellung in zunehmendem Umfang mit regionalgeschichtlichen Ergänzungen und Spezialuntersuchungen angereichert. So kann man – in willkürlicher Auswahl – sowohl über den Unterricht in den Frauenklöstern im Mittelalter (Hamann, S. 135 ff.), über «die Schulverhältnisse der Reichsstadt Regensburg» (Maier; S. 447 ff.) oder über die «bildungspolitischen Auswirkungen der Aufhebung des Jesuitenordens» (Müller; S. 711 ff.) informiert werden. Eine theoretische Perspektive fehlt dem Handbuch leider, zumal die Einleitung Liedtkes (S. 19 ff.) nicht bildungstheoretisch, sondern anthropologisch und kulturhistorisch argumentiert. Dies könnte immer noch bildungstheoretisch gewendet werden; da die Anthropologie jedoch fast ausschliesslich biologisch orientiert ist, bleibt schon das Verhältnis von Natur und Kultur unklar. Kulturgeschichte wird erst kumulativ verstanden, wird überindividuell und die gesellschaftliche Entwicklung beschleunigt sich mit zunehmender Kulturkumulation. Aber: «Kumulationsprozesse führen nicht bloss zu einer Anhäufung von Kultur, sie führen zugleich zu einer Transformation von Kultur» (S. 28). Wie jedoch Quantitäten zu Qualitäten werden, bleibt unklar, ebenso wie der Zusammenhang zwischen Kulturkumulation und Bildungsgeschichte. Interessant wäre ja nicht die relativ einfache Aussage, dass Kulturkumulation Kulturtradition und damit Bildung notwendig macht, sondern weshalb sie die Organisierung des Bildungswesens in der Art und Weise, wie es sich in westeuropäischen Staaten nach relativ einheitlichem Schema etabliert, in Gang setzt.

Anders als das «Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte» oder das «Datenhandbuch» wird man das Bayerische Handbuch nur als «Spezialist» konsultieren – zumal diesen ersten Band, der um 1800 aufhört. Der Verdacht lässt sich kaum auflösen, dass der erste Band dieses Handbuches, der einen solchen Zeitraum in geographischer Einschränkung bearbeitet, kaum für Pädagogen, eher für Historiker geschrieben wurde oder dass er einfach das Konzept des Handbuches zeitlich komplettiert. In dieser Hinsicht darf man jedenfalls auf die weiteren Bände gespannt sein, wie überhaupt das Erscheinen der weiteren Bände dieser Handbücher mit Spannung zu erwarten ist.

Lucien Criblez
Pädagogisches Institut
Universität Bern