

Heinz-Elmar Tenorth

# Internate in ihrer Geschichte

*Zur Historiographie einer Bildungswelt*

Christian Lüders zum 21.12.2018

**Zusammenfassung:** Internate sind national wie international in historischen und aktuellen Bildern ihrer Lebensform und der Praktiken der Kommunikation stark präsent, auch in Behauptungen über ihre Bedeutung zwischen der Beförderung jugendlichen Glücks und gesellschaftlicher Karrieren, als Ort der Identitätsbildung oder des systemisch erzeugten Missbrauchs. Jenseits der medialen Präsenz fehlt allerdings eine synchron wie diachron angemessene Geschichte dieser Institution. Der Beitrag versucht, die Historiographie des Internats im Blick auf seine Genese und Tradition als Material einer Gesamtperspektive zu lesen und diese spezifische pädagogische Welt als Bildungswelt zu verstehen.

**Schlagnote:** Internatsgeschichte, Wirkung von Internaten, Internatsstruktur, Sozialisation in Internaten, Bildungswelt

## 1. Thema, Absichten und These der Darstellung

Es gibt zahllose Geschichten aus Internaten und über Internate, Loblieder und Klagen, von Lernenden und Lehrkräften, von distanzierten, ja entsetzten Beobachter/innen und emphatischen Zeugen, in ganz unterschiedlichen Gattungen – autobiographisch oder beobachtend, historiographisch oder soziologisch, literarisch oder bildlich, aber es gibt keine historiographisch befriedigende Geschichte des Internats. Das gilt jedenfalls dann, wenn man eine quellenbasierte, nicht allein national oder für spezifische Internatsformen oder Epochen aussagekräftige Darstellung sucht. Es fehlt eine Analyse, in der die Differenzen in der Vielfalt der Internatsformen historisch und gesellschaftlich, kulturell wie pädagogisch weltweit gezeigt, und dennoch die Frage nicht ignoriert wird, ob es trotz dieser unverkennbaren Mannigfaltigkeit möglich ist, eine Geschichte zu schreiben, die in einer ‚Geschichte der Internate‘ neben der Varianz auch noch Einheit in der Differenz zu erkennen vermag, und zwar synchron wie diachron.

Die hier folgenden Analysen können dieses Desiderat natürlich nicht beseitigen, schon aus Umfangsgründen nicht, aber auch wegen der Forschungslage.<sup>1</sup> Die Abhandlung bemüht sich aber um eine einheitsstiftende Perspektive: Es geht um die Historiographie einer Bildungswelt in der Vielfalt ihrer Formen, in denen sie bei aller kulturellen

---

1 Nach der Annahme meines Manuskripts im Begutachtungsverfahren der ZfPäd erschien der Beitrag von Züchner, Peyerl und Siegfried (2018, S. 417), die eine „Bestandsaufnahme zum Wissen um Internate in Deutschland“ versprechen und darin gegenwartsorientiert sehr infor-

Eigenart dennoch durch die Praxis ihrer Akteure/innen gemeinsam geprägt wird. Die zugrundeliegende Arbeitsdefinition, die begrifflich wie praktisch anzusetzende Minimalform von Internat, lautet: Internate werden als relativ dauerhaft etablierte Einrichtungen verstanden, die das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen separiert von der Primärgruppe, z. B. der Familie oder des Stammes, wie bei den Internaten für die indigene Bevölkerung in den USA, in spezifischer Weise, für eine definierte Zeit und hauptamtlich betreut organisieren. Im Zugang primär von den Eltern und den Aufnahmepraktiken des Internats abhängig, also nicht nur freiwillig gewählt, zeichnen sich Internate durch eigene räumliche und soziale, zeitliche und sachliche Formen und einen pädagogisch, d. h. auf die Ordnung des Aufwachsens bzw. auf spezifische Qualifizierung zielenden – und zugleich je gesellschaftlich, kulturell, religiös, intellektuell, politisch, pastoral, sozialreproduktiv, disziplinierend oder sonstwie überformten – Zweck aus, unterscheidbar von der Familie und pädagogischen Gesellungsformen wie dem Lager, aber auch von Schule und Militär, Jugendgefängnis, Heimerziehung oder Waisenhäusern.

Die Geschichte solcher Einrichtungen wird im Folgenden skizziert, konzentriert auf Mitteleuropa und die USA, gestützt auf die bildungshistorische Forschung und gedruckte Quellen, zunächst chronikal, in der Sequenz von Einrichtungstypen, dann im Blick auf die innere Struktur dieser Einrichtungen, auf ‚Zöglinge‘ und Personal, pädagogische Arbeitsformen und ihre Einbindung in Gesellschaft. Ihre Wirkung, historisch auch in autobiographischen bzw. literarischen bzw. filmischen Quellen präsent, wird abschließend quellenkritisch knapp diskutiert, auch als Material für den Versuch, die Besonderheiten von Internaten als eigene Lebensform zwischen ‚totaler Institution‘ und ‚Bildungswelt‘ zu verstehen.

## **2. Internate – Phasen ihrer Entwicklung, Varianz der Funktion, regionale Differenzen**

Die Standardgeschichten von Internaten beginnen in der Regel (vgl. so noch Haep, 2015) mit dem Mittelalter und den Kloster- und Domschulen, lassen die protestantischen wie katholischen Einrichtungen seit Reformation und Gegenreformation folgen, kommen zu den Internaten der Aufklärung, bevor sie sich den von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart dominierenden Internaten nähern, nicht mehr gesamteuropäisch nach Form und Funktion, sondern mit den Unterschieden, die z. B. zwischen der anglophonen Welt, in England oder den USA, und der deutschsprachigen Welt bestehen. So konsensual diese Chronologie sich darstellt, spätestens mit der Ablösung der Klosterschulen verführt sie dazu, die Differenzen der Internate z. B. nach ihrer

---

mativ sind. Historiographisch wird aber die gängige Standarderzählung nur knapp erwähnt und die komparative Perspektive fehlt vollständig, auch in den Strukturbeschreibungen. Die Forschungsdesiderata bestehen also weiter.

internen Ordnung und ihrer Funktion ebenso zu minimieren wie die nationalen und kulturellen Unterschiede.

Relevant ist zuerst die System-Umwelt-Relation, klärt sich doch die primäre Funktion des Internats in den Erwartungen, die vom relevanten Publikum definiert werden. Klosterschulen sind insofern primär Spezialschulen zur Rekrutierung und Qualifizierung der künftigen Kleriker in einer für sie konstruierten Lebensform. Nur selten, aber nach dem 10. Jahrhundert zunehmend, öffnen sich diese Schulen auch für die sogenannten ‚Externen‘, die den unterrichtlichen Teil des Angebots, aber nicht die Internate als Internate nutzen. Die Internate gelten deshalb auch für lange Zeit dem Begriff nach als ‚Aluminate‘, als ‚Anstalten‘, die für ihre ‚Zöglinge‘ die Einheit einer Lebensform zwischen Erziehung, Unterricht und Alltagsleben bereithalten, um eine spezifische und schwierige Aufgabe, z. B. die Einübung des Lateinischen, möglich zu machen.

Die Bezeichnung ‚Internat‘ bleibt für diese Einrichtungen noch nach der Mitte des 19. Jahrhunderts eher ungebräuchlich. Sie findet sich z. B. nicht in Lexika, die schon über „Aluminate“ schreiben (vgl. Dietsch, 1859) oder, wenn sie den Begriff „Internat“ kennen (vgl. Menge, 1906), auf die sachlich breitere Erörterung zum Stichwort Aluminate verweisen und dort eine exquisite Übersicht über die Tradition dieser Anstalten bieten, bis hin zu Hausordnungen und international zu zahlenden Pensionspreisen (vgl. Menge, 1903). Im deutschen Kontext wird eher auf „Instituterziehung“ verwiesen, wenn die pädagogische Eigenart dieser Einrichtungen verdeutlicht und von Familien-erziehung abgegrenzt werden soll (vgl. Baur, 1862). In dem bis heute gebräuchlichen englischen Ausdruck *boarding school* ist die komplexe Funktionalität der Einrichtungen zwischen Leben und Lernen, Wohnen, Schlafen und Essen deshalb bis heute auch noch eher präsent als im Begriff Internat. Der wiederum betont mit der Grenzziehung zwischen Innen und Außen die Kontrollfunktion und nicht zufällig ist wortgeschichtlich die Erinnerung an Praktiken der ‚Internierung‘, d. h. der Gefangensetzung, eher bedeutsam.

Eingebettet in die Geschichte der Familie wird diese Funktion auch schon sehr stark bei Philippe Ariès akzentuiert. Dessen „Geschichte der Kindheit“ zeichnet ja, wie der französische Originaltitel auch sagt, eher den Wandel des Familienlebens nach, das seine brutale Zäsur mit der Verschulung der Kindheit in *collèges* – Internatsschulen! – erleidet, in denen die moderne, die schreckliche, die verschulte Kinder- und Jugendzeit ihren Anfang nimmt (Ariès, 1975, S. 221–466). Diese *collèges* kennen sehr variable Formen der Unterbringung der Kinder, nur z. T. in den Schulen, sehr stark auch in privat betriebenen Pensionaten. Internate im heutigen Sinne erhalten sich nach 1800 nur bei spezifischen, problematischen Familiensituationen, als Ersatzeinrichtung, zur Vorbereitung auf die Hochschulen oder zur Stärkung der regionalen Bildungsinfrastruktur (Ariès, 1975, S. 384–403). Internatsformen im angelsächsischen Kontext unterscheiden sich also von französischen Einrichtungen, Eliteerziehung geschieht dort im Internat, hier in der Familie, die dafür auch die städtischen *Elite-lycées* nutzt.

Aber das greift voraus. Die Klosterschulen finden nicht zuerst in den katholischen *collèges* ihre Nachfolger oder in den berühmten Internaten der italienischen Humanisten, sondern stilbildend zunächst im Protestantismus, dank der neuen Aufmerksamkeit

für Bildung, Volksbildung und die protestantischen Universitäten als Medien der Propagierung der eigenen Konfession. Abgelöst von der eindeutigen Berufszuordnung auf die Kleriker zeigen vor allem frühe Gründungen, z. B. in Zürich oder im Elsass und die in Sachsen nach 1543 gegründeten Fürstenschulen, St. Augustin in Grimma, St. Afra in Meißen und St. Marien in Schulpforta, aber auch preußische Einrichtungen wie das Gymnasium in Joachimsthal oder die Anstalten in Württemberg, die neue Funktion und die historisch fortwirkende Gestalt (vgl. Dietsch, 1860; Flöter, 2009). Im Gründungsimpuls vergleichbar, also als Waffe gegen die dominierende katholische Kirche und ihr Schulmonopol, sind auch die im 15. und 16. Jahrhundert entstehenden *public schools* in England, z. B. die Internatsschulen in Eton, Harrow, Rugby, Shrewsbury, Westminster und Winchester. Diese haben ihr heute so verstörendes Attribut ‚public‘, obwohl sie doch meist ‚private‘<sup>2</sup> sind, historisch nämlich bekommen, weil sie gegen die ausgrenzende kirchliche Trägerschaft die öffentliche Seite der Bildung, jetzt anglikanisch und vom Königshaus legitimiert, zur Geltung bringen sollten.

Diese Internate neuer Funktion dienen in gleicher Weise der protestantisch-landesherrlichen Elitenrekrutierung und der regionalen Begabtenförderung, der Pflege der humanistischen Bildung und der Vorbereitung auf universitäre Studien, und natürlich der Konfrontation mit der katholischen Gegenreformation. Ihrer Form nach erweisen sie sich allerdings noch für spätere Beobachter nicht zufällig als „gewissermaßen evangelisch-protestantische Klöster“ (Dietsch, 1859, S. 75),<sup>3</sup> nur dass es nicht Kleriker sind, die hier sozialisiert werden, sondern die künftigen protestantischen Führungsschichten bis hin zu den intellektuellen Eliten von Lessing bis Nietzsche, um nur einige der Alumni zu nennen. Die von den Jesuiten europaweit eingerichteten *collèges* (O'Malley, 1995, S. 233–281), bald kodifiziert und normiert durch die *ratio atque institutio studiorum* des Ignatius von Loyola von 1599, arbeiten im Übrigen funktional äquivalent, wobei die *ratio* die Schule und die erste universitäre Stufe des Lernens zugleich ordnet und damit auch die frühe Herrschaft der Jesuiten für die katholischen Universitäten vorbereitet, bis das europaweite Verbot des Jesuitenordens im Jahre 1773 auch das Bildungswesen verändert. In Deutschland müssen daher die Jesuiteninternate im 20. Jahrhundert neu gegründet werden.

Internatsgeschichte spiegelt also, wie in Bismarcks ‚Kulturkampf‘, gesellschaftliche Basiskonflikte. Die englische Geschichte z. B. kann ohne die dominante Rolle der *public schools* nicht geschrieben werden (vgl. Wakeford, 1969; Wilkinson, 1964; Turner, 2015), so wenig wie die Bildungswege der US-Eliten ohne die bekannten *boarding schools* und deren enge Vernetzung mit den Eliteuniversitäten der USA (vgl. Karabel, 2005). Gleichzeitig belegt die frühe Phase der USA, dass *academies* und *colleges* ein Mittel waren, in einer konfessionell sehr disparaten und institutionell heterogenen Schullandschaft für die Bevölkerung außerhalb der großen Städte qualitativ hochwertige Bildungsmöglichkeiten anzubieten und mit dem gesamten Bildungssys-

2 Noch darin herausgehoben als „the most private of all private schools“ (Honey, 1987, S. 151).

3 Wakeford (1969) nutzt diese Zurechnung noch für seine aktuelle Analyse: „The Cloistered Elite: A sociological analysis of the English public boarding school.“

tem zu vernetzen (Cremin, 1970, S. 505–506). Später wurden sie ein Instrument der etablierten Mittel- und Oberschichten, angesichts der konstanten Immigration und der sich bildenden neureichen Milieus soziale Distinktion zu erhalten (vgl. Levine, 1980; Cookson & Persell, 1985). Für spezifische, an starker Disziplin interessierte Milieus übernahmen die militärisch geleiteten *boarding schools*, von denen es aktuell immerhin 18 in den USA und Kanada gibt, eine funktional äquivalente Rolle (vgl. Shane, Maldonado, Lacey & Thompson, 2008).

Internate werden damit Einrichtungen, die als Ersatzinstitutionen für die Familien-erziehung gelten bzw., wie in den Oberschichten in England oder beim ebenfalls von den reichen Mittel- und Oberschichten gebildeten *boarding school*-Publikum in den USA, als Einrichtungen, die traditionell Aufgaben wahrnehmen, für die in diesen Milieus Familien gar nicht mehr als der entscheidende Ort der Sozialisation gesehen werden. Die zentrale Aufgabe ist die höhere Bildung, von der Curricula und Lehr-/Lernformen bestimmt sind. Soziale Distinktion ist das erwünschte und erwartbare Beiprodukt, das Ziel ist der Übergang in die Universität. Der Erwerb des Abiturs ist auch in deutschen Internaten, selbst in reformpädagogischen Landerziehungsheimen, zentral, aber zumal in den kirchlich getragenen Internaten wird das Publikum relativ breit rekrutiert. Anders als in den angelsächsischen Ländern ist aber der Übergang in die Hochschulen der Übergang in ein relativ egalitäres Universitätssystem, ohne weitere schulische Kriterien oder Privilegien beim Zugang neben dem Abitur. Die Eliteeinrichtungen in den angelsächsischen Ländern arbeiten dagegen nicht nur an der Vermittlung von Kompetenzen, sie erzeugen und bestätigen auch das notwendige soziale Kapital für die erfolgreiche Bewerbung bei den privilegierten Hochschulen, v. a. den Universitäten der *Ivy League* bzw. der *Seven Sisters* oder vergleichbarer Eliteeinrichtungen der Westküste der USA bzw. für das englische *Oxbridge*-System oder, im französischen Bildungswesen, für die Vorbereitung auf die Zugangsprüfungen für die *grandes écoles*. Differenzen ergeben sich außer durch die klassen- und schichtspezifisch unterschiedliche Rekrutierung und die Kosten der Einrichtungen auch aus der Trägerschaft. In den mitteleuropäischen Regionen bleiben die Kirchen und im katholischen Bereich die Orden gewichtige und einflussreiche Träger bis heute: In der anglophonen Tradition dominieren Stiftungen und die damit verbundenen Netzwerke der Alumni, mit ambivalenten Folgen für den Alltag der Institutionen und biografisch für die Bildungskarrieren. Reformpädagogische Einrichtungen werden dagegen von freien Trägern betrieben, für die solche Schulen ein Geschäftsmodell darstellen, mit allen Problemen, die sich aus den damit verbundenen ökonomischen Zwängen ergeben.

Spätestens mit der gravierenden Zäsur in der Geschichte der Internate in der frühen Neuzeit ist ihre Geschichte nicht nur mit differenten Umwelten verbunden, sondern immer auch eine Geschichte pädagogischer Reformambitionen, propagiert als Antwort auf sich wandelnde und neue Herausforderungen. In der Bildungsgeschichte wird das besonders für die Internate der Philanthropen, die Philanthropine, dargestellt (vgl. Schmitt, 1993). Sie sollten dem Gedanken der Kindorientierung und einer Pädagogisierung der Lebensform und des Unterrichts folgen, wurden aber – wie es sich für pädagogische Reformen gehört – schon zeitgenössisch stark attackiert. Ihre Praxis wird als Ver-

sündigung gegen die „Bildung“ und als Indiz für einen verderblichen „Utilitarismus“ gegeißelt, weil in zu viel Spiel der „Kern des Verderbens“ einer jeden guten Pädagogik stecke („Institut“, 1847, S. 75). Eher an Leistung und Ordnung, an der Herstellung einer guten Praxis und seriöser Studien, verbunden mit einem neuen Präfektensystem und der Einübung von Kontrolle, sind dagegen die Reformen der *public schools* interessiert, die von Thomas Arnold bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts in England durchgesetzt werden. Zuerst in Rugby, werden sie in anderen Einrichtungen schon durch die *Headmaster* stilbildend,<sup>4</sup> die aus Rugby oder in Arnolds Geist<sup>5</sup> rekrutiert wurden und über die *Headmaster's Conference* nach 1868 wirksam waren (vgl. Wilkinson, 1984; Simon & Bradley, 1975).

Interne Reformen dieser Schulen wiederum, wie in Abbotsholme, inspirieren die Reform der Internate im deutschen Kontext, wo – zu „Emlohstobba“ transformiert – sich z. B. Lietz und seine Erben für die Pädagogik der Landerziehungsheime inspirieren lassen (vgl. Oelkers, 2011; Scholz, 2017). Deren Internatsgründungen, weltweit nachgeahmt, finden wiederum bei Kurt Hahn in Salem und – nach seiner erzwungenen Emigration – in Gordonstoun eigene, auch eher demokratisch legitimierbare Gegenstücke, wie schon früher z. B. bei Leonard Nelson und Minna Specht in Walkemühle, die bedeutsam bleiben bis in die bildungspolitische Programmatik der SPD des Godesberger Programms. Radikale Entwürfe alternativer Internate dagegen, wie in Summerhill (vgl. Neill, 1969), sind zwar von deutschen Reformschulen, hier von Neills Erfahrungen in Dresden-Hellerau inspiriert, finden in Deutschland aber eher in alternativen Tageschulen als in Internaten Nachahmer oder in anarchistischen Lebensgemeinschaften in den USA.

Neben dieser pädagogisch legitimierten Reformtradition darf man die immer wirksamen, aber nicht immer rühmlichen Nebenstränge der Internatsgeschichte nicht übersehen. Das gilt für die Adelserziehung, die in den Ritterakademien alte Traditionen besitzt (wobei der Adel zugleich eine Vielfalt von Ausbildungsformen in städtischen Gymnasien, Eliteinternaten und ausländischen Einrichtungen nutzte), sich aber in österreichischen Militärakademien (in denen der junge „Törleß“ leiden wird) oder in preußischen Kadettenanstalten ganz anders darstellt, auch wenn sie gegen Ende des 19. Jahrhunderts pädagogisiert wurden (vgl. Schmitz, 1997). Nach 1918 aufgehoben, finden die Kadettenanstalten seit 1933 in den „Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“ (*Napolas*) ihre Nachfolger (vgl. Scholtz, 1973), ebenfalls Internatsschulen und zugleich höhere Schulen, stark von der SS kontrolliert und den Elite-Bildern des NS-Staates ebenso zugeordnet wie die seit 1936 gegründeten „Adolf-Hitler-Schulen“, eher auf Parteinachwuchs orientiert. Sie arbeiten alle mit höchst ambivalenten, auch erschreckenden Praktiken und Wirkungen. Andere, z. B. kirchliche, private oder stiftische Internatsschulen

4 Von der Clarendon Commission 1864 vorbereitet, gibt der Public Schools Act von 1868 den Schulen Autonomie gegenüber der Krone und damit einen wichtigen Entwicklungsimpuls.

5 Ob sich diese Veränderungen wirklich auf Arnold zurückführen lassen, ja ob seine Rolle selbst in Rugby so innovativ war, wie behauptet wird, ist durchaus strittig (vgl. Bamford, 1970).

wurden seit 1941 in „Heimschulen“ umgewandelt und verstaatlicht, auch, um Kriegsfolgen für Kinder und Jugendliche zu kompensieren.

Ebenfalls staatlich eingerichtet, aber mit vergleichbar hohen Umerziehungserwartungen zur Durchsetzung der dominierenden Kultur, sind die Internate, mit denen in den USA im ausgehenden 19. Jahrhundert die indigene Bevölkerung der „Indianer“ auf den Pfad der richtigen, d. h. weißen und protestantischen Kultur gebracht werden sollte (vgl. von Karstedt, 2006). Diese Internate nähern sich den Kontrollpraktiken in geschlossenen Gemeinschaften an, die in Deutschland oder Irland in der Heimerziehung ebenso höchst problematische Exempel aufweisen wie in den Jugendwerkhöfen der DDR. Spätestens dann stellt sich die systematische Frage, ob und wie sich Internate in der pädagogischen Tradition und die hier genannten Zwangsveranstaltungen hinreichend unterscheiden lassen. Die Minimalkriterien – zeitlich befristete, gemeinschaftliche Erziehung, verbunden mit Unterricht, außerhalb der Familie, Ersatzfunktion, ohne rein berufliche Orientierung etc. – reichen nicht aus, die Praxis selbst muss die Differenz zeigen.

### 3. Internate – Strukturen ihrer pädagogischen Organisation

Die Praxis der Internate, ihre innere Struktur und der Alltag der pädagogischen Arbeit, wird von ihren Protagonisten/innen immer von den Zielen her beschrieben und als eine Welt gepriesen, die höchste Erwartungen erfüllen kann: ganzheitliche, dem jungen Menschen zugewandte, ein reiches und selbstbestimmtes Leben eröffnende Welten, das sind hier Internate. Die Leitbilder, wie in Rugby<sup>6</sup> oder in der ältesten US-Einrichtung, der Philipps-Academy<sup>7</sup>, dokumentieren diese Ambition, die auch gegen alle egalisierende Bildungspolitik durchgehalten wird, während die früher stark religiöse Orientierung an *Piety and Virtue*<sup>8</sup> nahezu vollständig verschwunden ist. Der „Gentleman“, den Arnold im Übergang vom Knaben zum Mann bilden wollte, ausgezeichnet in den drei Dimensionen von „academic ability, moral principle and ‚gentlemanly‘ conduct“, der „Gebildete“ in der deutschen Tradition, generell „Persönlichkeiten“, die intellektuell, sozial und zivilgesellschaftlich kompetent in die Welt eintreten und sich und die Welt zum Besseren verändern, dabei ihre „Verantwortung“ wahrnehmen, wie sowohl Kurt

6 Im „Welcome from the Head Master“ finden sich die Tradition und die ganzheitliche Ambition: „Rugby’s greatest Head Master, Dr. Thomas Arnold, knew that education is all about transforming lives and should clearly focus on the three areas of academic ability, moral principle and ‚gentlemanly‘ conduct. [...] Our mantra is ‚The Whole Person is the Whole Point‘“ (Green, 2018).

7 Ihre „Core Values“ lauten: „Academic Excellence [...] Non Sibi (not for self) – imprinted on the school seal – [...] Youth From Every Quarter [...] Knowledge and Goodness [...] Private School with a Public Purpose“; die „Strategic Priorities [...] Equity & Inclusion [...] Creativity & Innovation [...] Empathy & Balance“ (Phillips Academy Andover, o. D.).

8 So die „Constitution“ von 1778 (in der Druckfassung von 1828), erst an 2. bis 4. Stelle folgt das klassische Curriculum der *liberal education*.

Hahn als auch die Jesuiten erwarten (vgl. Spermann, Gentner & Zimmermann, 2015) – das sind die Ziele. Ethnographisch gedacht, die Herstellung von „Wohlerzogenheit“ (vgl. Kalthoff, 1997) ist die zentrale Aufgabe, deren normative Stilisierung der Kern ihrer Selbstbeschreibungen. Nicht zufällig wird immer wieder der „Staat“ von Lietz (1897) bis Hahn (1934/1986) als Metapher bemüht, wenn man die umfassende Ordnungsleistung der Einrichtung insgesamt beschwört.

Die Beobachter/innen dagegen, aber auch die frühen Reformen/innen, haben es sich, nicht erst seit den aktuellen Missbrauchsfällen, angewöhnt, Internate kritisch und distanziert zu betrachten, z. B. als Exempel einer „totalen Institution“ (vgl. Goffman, 1973). Das ist ein Idealtypus, der neben Schulen und Internaten auch Gefängnisse und Spitäler umfasst, aber die zentralen Annahmen dieser Theorie – für die Organisation, die (autoritären) Leitungsstrukturen, den Zugriff auf das ganze Leben der Gemeinschaft, die rigide Zeit- und Arbeitsordnung – passen auch auf Internate. Sie können für kritische Beobachter/innen oder die Opfer der Institution deshalb auch mit guten Gründen als „Treibhäuser“ charakterisiert werden, „in denen unsere Gesellschaft versucht, den Charakter von Menschen zu verändern“ (Goffman, 1973, S. 23). Wenn man diese „Anstalten“ zudem als „natürliches Experiment“ versteht, „welches beweist, was mit dem Ich des Menschen angestellt werden kann“ (Goffman, 1973, S. 23), ist die Nähe zu einer kritischen Betrachtung der Reformexperimente der Pädagogen mit Händen zu greifen.

Die distanzierten Beobachter/innen bewerten allerdings, zumal aktuell, die beobachteten Strukturen nur noch kritisch, sie sehen weder die Ambivalenzen der Organisation noch die paradoxen Ziele, die Pädagogen/innen für sich reklamieren. Pädagogen/innen seit und mit Rousseau sprechen nämlich von „wohlgeordneter Freiheit“: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“, galt bekanntlich für Kant als „das größte Problem der Erziehung“ (Kant, 1803/1971, S. 711), aber auch als Ausdruck ihrer spezifischen Aufgabe und der Möglichkeiten, die Kant pädagogischen Einrichtungen für das Prozedieren paradoxer Erwartungen zusprach. Das schließt den realistischen Blick auf die Schwierigkeiten ein, die im Internat mit derart hohen Ansprüchen angesichts der spezifischen Entwicklungsphasen der Adressaten verbunden sind bzw. unterstellt werden. Arnold z. B. zählt „sechs Hauptübel“<sup>9</sup>, mit denen Internatslehrkräfte zu rechnen haben. Die deutsche Rezeption sieht darin Belege für die in Internaten systematisch erzeugten Übel „des Oppositionsgeistes“ und des „Pennialismus“ und diskutiert, wie darauf in der feinen Differenzierung der Maßnahmen zwischen „Polizei und Führung“ zu antworten sei<sup>10</sup>, ohne sich auf das Niveau der „Zöglinge“ herabzulassen oder gar „in den Kreis der spionierenden und denuncirenden Jesuitenpädagogik hineingetrieben“ zu werden (Stoy,

9 „Six evils in school – profligacy, systematic falsehood, cruelty and bullying, active disobedience, idleness, the bond of evil“, in seiner Predigt über Lukas 19, 45–47 über die Reinigung des Tempels durch Jesus (Bamford, 1970, S. 86–91). In seinem Kapitel über „Alumnatspädagogik“ zitiert Stoy (1861, S. 235) sie ausführlich in eigener Übersetzung.

10 Aber klar ist: „Nichts thun und ruhig bleiben hiesse das Unkraut über den Weizen wachsen lassen, ist also eine ethische und pädagogische Unmöglichkeit.“ Jenseits der Unterdrückung unerwünschter Handlungen geht es um „das viel Höhere, den Gedanken- und Gesinnungskreis umzubilden“ (Stoy, 1861, S. 235).

1861, S. 235). Kurt Hahn diagnostizierte die „Gebrechen der Pubertät“ bzw. die „zivilisatorischen Verfallserscheinungen“ (Knoll, 1987, S. 17), denen die Arbeit der Internate gelte. In der Analyse von Internaten wird als die zentrale Aufgabe deshalb auch die Herstellung von „law and order“ (Honey, 1987, S. 158) bezeichnet, die Sicherung des Alltags gegen das alltäglich drohende Chaos, die Zentralangst der Pädagogen/innen nicht nur hier. ‚Disziplin‘ herzustellen und zu sichern ist von den protestantischen Gelehrtschulen (vgl. Kreiker, 2008) bis zu deutschen Eliteinternaten wie Salem (vgl. Bueb, 2006), von englischen *public schools* (Arnold, 1846) bis zu US-amerikanischen *boarding schools* das zentrale Thema. Darauf ist das Ensemble der pädagogischen Erfindungen auch konsequent zugeschnitten, von denen aus sich beschreiben lässt, wie die Praxis der Internate generiert wird. Ihre Struktur wird bildungshistorisch als „the machinery of the public school“ beschrieben, d. h. als ein „system“, das diese Aufgaben nach innen lösen und die positiven Effekte in Verzahnung mit der nachschulischen Welt garantieren soll (vgl. Honey, 1987). Das soll, natürlich, ohne rigide Kontrolle und die Entwürdigung und Entmündigung der Insassen praktiziert werden.

Von diesen spannungsreichen und in sich ambivalenten Prämissen aus ist das Internat, wie es Pädagogen/innen inszenieren und seine Insassen erleben, zunächst aber als eine Bildungswelt wie alle pädagogisch konstruierten Lebenswelten identifizierbar. Sie leben von der Logik der pädagogischen Begrenzung in allen Dimensionen, die den Einrichtungen wie ihrem Personal und ihren ‚Zöglingen‘ begegnen: räumlich, zeitlich, sachlich und sozial. Immer geht es darum, die Erfahrung zu kontrollieren und zu fördern, das Handeln zu erproben und zu lenken, die Natur der Adressaten im Übergang von Kindheit zu Pubertät und Adoleszenz zu beachten und zu formen, die Kommunikation und die Praktiken von Gruppen zu beobachten und unerwünschte Formen und Effekte zu verhindern, die Ordnung von Lernprozessen zu gestalten etc. Die Pädagogik des Internats<sup>11</sup> hat darin ihre Logik, sie ist zuerst Pädagogik. Aber ihre Arbeit ist sicherlich gegenüber anderen pädagogischen Welten dadurch – mutwillig – erschwert, dass es neben ihr keine anderen Welten gibt, die zumindest zeitweise Entlastung versprechen, wie das im Verhältnis von Familie und Schule wechselseitig gilt; denn auch die Differenz von Anstalt als Lebenswelt und der Eigenwelt der peers oder des Personals bedeutet nicht Entlastung, sondern zusätzliche Bedrohung der Ordnung; denn jede Gesellungsform von Jugendlichen, gleich ob weiblich oder männlich, erhält auch in der gesamten Reformpädagogik den Ehrentitel der ‚Gruppe‘, gar der ‚Gemeinschaft‘ erst, wenn sie sich im pädagogisch erwünschten Sinne formiert hat. Bis dahin gelten Gesellungsformen als bedrohliche „Klique [...] Bande [...] Masse“ (Petersen, 1930, S. 44), die man bekämpfen muss, um die paradoxe<sup>12</sup> pädagogische „Kunst“ zu praktizieren,

11 In der pädagogischen „Theorie des Internats“ dominiert nicht zufällig ein prinzipienorientierter, normierender und evaluativer Blick (vgl. z. B. Ladenthin, Fitzek & Ley, 2009). Die systematische erziehungswissenschaftliche Diskussion kann ich hier nicht führen.

12 Petersen hat im „Gesetz der Gruppe“ zwar ein Konsensprinzip verankert, aber den Pädagogen bzw. die Pädagogin selbst zum Teil der Gruppe erklärt, den Kindern also nur scheinbar die Macht zugestanden, primär die Asymmetrie listig wiederhergestellt.

„frei sich bewegende und arbeitende und frei sich fühlende Kinder zu führen“ (Petersen, 1930, S. 50–52). Für alle diese Welten ist wiederum ihre Grundannahme gut bekannt: „Form erzieht“ (vgl. Prange, 2003). Aber dieses operative pädagogische Grundgesetz ist zugleich von der Erfahrung begleitet, dass Lernen resistent ist gegen Erziehung und die Selbsttätigkeit der Subjekte zugleich erwünscht und risikogenerierend. Die Geschichte der Internate zeigt wiederum, welche große Varianz an Ordnungsformen für diese Aufgabe existiert.<sup>13</sup>

### 3.1 Räumliche Ordnung: Begrenzung als Ermöglichungsform

Schon die Architektur des Internats, die Gestaltung und Möblierung der Bauten und Räume, die Platzierung in der Landschaft beweist den pädagogischen Impetus. Das Philanthropin in Schnepfenthal z. B. wird von Salzmann an pädagogisch geeigneter Stelle in die Landschaft platziert: inmitten der Natur, um von ihr zu lernen, weg von den verderblichen Einflüssen der Stadt und der Zivilisation, wie bei allen naturverbundenen Pädagogiken, von den klassischen *public schools* bis zu den Landerziehungsheimen, freilich nur so weit, dass die andere Welt noch erreichbar ist, wenn die reifen Jugendlichen gefestigt genug sind, sie zu erkunden (vgl. Tenorth, 2002). Die unmittelbare Begegnung mit der Natur reicht wiederum für das Lernen nicht aus, das Internat didaktisiert in einem „Naturalienkabinett“ zusätzlich, was Natur noch bedeutet. Unterricht kommt also immer überformend zu Erfahrung hinzu. Deshalb wird neben der Abgrenzung und Zuordnung zur nicht-pädagogisierbaren Umwelt auch die räumliche Binnenstruktur Objekt von Gestaltung. In klar unterteilten Bereichen werden die vielfachen Referenzen angeordnet, höchst variantenreich in der Größe und Ausstattung der Räume (ohne dass man architekturhistorisch und -beobachtend auch Kausalitäten aufweisen könnte<sup>14</sup>): Wohnen, Schlafen und Essen hier, das Lernen und der Unterricht dort, Flächen für die körperliche Betätigung, der „Turnplatz“, den Gutsmuths für die Philanthropine verlangte, die Sportflächen, ohne die dem „cult of athleticism“ (Honey 1987, S. 152) nicht so gehuldigt werden könnte, wie es nicht nur Rugby, sondern allen *public schools* und *boarding houses* entsprach. Hinzu kommt die notwendige Infrastruktur: Küchen, Wäschereien und die Wohnungen für das weitere Personal, neben den Räumen für Fest und Feier, in denen sich die Einrichtung selbst inszenieren kann, sowie Arbeits- und Funktionsräume, wie Labore oder die Bibliothek. Zugleich erschließt die pädagogische Praxis der Internate auch gezielt andere Lernwelten. Dazu gehört z. B. das Abenteuer zur See oder im Gebirge, wie bei den *outward bound*-Aktivitäten, weil nicht nur Kurt Hahns „Kurzschulen“ auf „Erlebnis“ als Lernform setzen (vgl. Hahn, 1934/1986;

13 Die nachfolgende Beschreibung dieser Strukturen basiert auf der Literatur, die zur Geschichte der Internate genannt wurde, Einzelnachweise nur bei wörtlichen Übernahmen.

14 Die am *spatial turn* orientierten Bildungshistoriker argumentieren eher deskriptiv als kausal (vgl. jüngst Kemnitz, 2018), Internate sind kein bevorzugtes Thema, auch nicht im *material turn*.

Ziegenspeck, 1987). In Internaten lebt aber auch die klassischen *Grand Tour* weiter, z. B. als themenorientierte Reise oder als längerer Aufenthalt im Ausland, wie z. B. aktuell bei den Jesuiten in St. Blasien, die intensive Kontakte bis nach China unterhalten. Das Internat gestaltet sich als Bildungswelt und es öffnet sich der Welt, pädagogisiert und betreut, wie zu erwarten.

### 3.2 Zeitliche Ordnung: Lebenslauf und Bildungsgang

Bildungswelten sind immer eingepasst in Bildungsprozesse, d. h. in sich selbst aufbauende Zeiten des Lernens und der Aneignung von Welt im Lebenslauf. Das hat ganz unterschiedliche, aber bewusst miteinander verzahnte Dimensionen, in großer Varianz, schon im Anteil an der Lebenszeit, den die Internate beanspruchen: Die deutschen Internate beginnen in der Regel erst nach der Zeit der Elementarschule (bürgerliche Eltern nutzten dafür die Vorschule oder die häusliche Erziehung) und reichen bis zum Abitur. Der Zielpunkt ist den *public schools* vergleichbar, sie rekrutieren aber – in England – auch schon von der Elementarschulzeit an, während ihre amerikanischen Gegenstücke nicht selten nur die Klassenstufen 9–12 vor dem Übergang ins *college* anbieten und daneben separate *preparatory schools* existieren, die auf den Übergang in die *boarding schools* vorbereiten. Reforminternate wie die von Hermann Lietz bieten wiederum getrennte Wohnformen je nach Altersgruppe für die Unter-, Mittel- und Oberstufe, normativ überhöht, wenn die Oberstufe auf Schloss Bieberstein residiert und damit den Gipfel der geistigen Anstrengung symbolisiert, während sich die Mittelstufe noch in den Niederungen des platten Landes abmüht. In der schulinternen Zeitordnung regiert zunächst der bekannte Rhythmus des durch Zertifizierung unterbrochenen bzw. markierten Schuljahres sowie der Wechsel von Lernzeit und Ferienzeit. Das Internat ordnet streng auch den Rhythmus des Tages, frühes Aufstehen, Praktiken der Körperertüchtigung zwischen (kaltem) Duschen und Frühsport danach, unterrichtliche und individuelle oder gruppenspezifische Lernzeiten, Pausen, freie Zeit und ‚Ausgang‘, Nachtruhe. Dieser durch die Organisation bestimmten Zeit stehen die individuellen Zeiten gegenüber, drohende Ereignisse wie Leistungsprüfungen, fehlende Zeit für eigene Aktivitäten, Zeiten der biopsychosozialen Entwicklung.

### 3.3 Sachliche Ordnung – Aufgaben, ihre Kodifizierung und ihr Anspruch

Zeitmuster sind immer auch sachlich geordnet, von der Logik, die der Lehrplan, ein einzelnes Thema, der Unterricht, die didaktische Phantasie, z. B. im Epochenunterricht, oder die Aufgabenstruktur des Internatslebens vorgeben. In ihren frühen Formen und z. T. bis heute folgen die Curricula dem Kanon der klassischen Sprachen, die sehr lange und trotz aller Reformen der Lehrpläne und des Unterrichts ihren Platz im Curriculum allein oder dominant behaupten. Landerziehungsheime sind auch deswegen Reformanstalten, weil sie zwar zum Abitur führen, aber doch den Lehrplan der Reformgymna-

sien einführen, also die modernen Sprachen zur Geltung bringen oder die Naturwissenschaften, wie die Napolas, hier sogar stärker als noch bis ins 20. Jahrhundert die *public schools*. Die gelegentlich, wie in der Odenwaldschule, sogar anzutreffenden Versuche, Allgemeinbildung und Berufsbildung zu integrieren, stellen aber eher eine Ausnahme der curricularen Organisation dar. Sachlich dagegen zeichnen sich alle Internate wieder dadurch aus, dass sie ein sehr breites Angebot von curricularen und extracurricularen Aktivitäten aufweisen, ästhetische Bildung, die schon im Jesuitentheater präsent war, neben literarischer, sportliche Aktivitäten neben politisch geprägten Formen öffentlicher Kommunikation, in katholischen Internaten auch eigene Formen der Erfahrung, wie z. B. Exerzitien.

Akademische Kompetenz und soziales Lernen, die Ausbildung eines gegen Enttäuschungen gewappneten Lernhabitus und stabile Lernbereitschaft sind die Ziele, in denen sich Internate von der primär kognitiv bestimmten Trias der Ziele entfernen, die vor allem gymnasiale Oberstufen kennzeichnen, also Studierfähigkeit, erweiterte Allgemeinbildung und wissenschaftspropädeutische Kompetenz. Die Differenz liegt auch darin, dass die weitergehenden Erwartungen vom *hidden curriculum* des Internats stärker angesprochen werden: Die Identifikation mit der Institution, der man sich ein Leben lang verpflichtet fühlen soll, ist stärker, Charakterbildung und Abhärtung verdanken sich eigenen Mechanismen, die Internate „legen [...] Entsagung [...] auf“ (Dietsch, 1859, S. 77), wie als Merkmal der protestantischen Internate festgehalten wird, jedenfalls wissen die Beobachter, dass „feine Seelen“ (Dietsch, 1859, S. 81) dort eher nicht glücklich werden. Durchsetzen in der *peer group*, und zwar ganztägig und ohne Ausweichchance in den familiären Kontext, das ist die herausfordernde Logik der Gruppe, genauso wie das Überstehen der Initiationsriten und die Fähigkeit, Demütigung und Schmerz zu ertragen und auszuteilen, erst in der *prep*, dann in der *public school* (Honey, 1987, S. 155; vgl. Cookson & Persell, 1985). Zugleich wird die Bereitschaft erwartet, öffentliche Verantwortung wahrzunehmen, sich der Leistungsorientierung zu stellen, die auch ihren schulöffentlichen Niederschlag findet, z. B. in Meritentafeln, für die die Philanthropen bis heute gescholten werden.<sup>15</sup> Aber schon die Jesuiten haben auf das Bündnis von Ehrgeiz und Eitelkeit gesetzt, auf das Streben nach Anerkennung und Zugehörigkeit, und es in Formen von Fest und Feier bestärkt, die immer auch der öffentlichen Inszenierung von Leistung und Differenz dienen.

### 3.4 Sozial – Hierarchien und Gruppierungsformen

Als wichtigste Ordnungsformen werden von Beobachtern/innen wie Beteiligten die sozialen Praktiken erlebt, die im Prozess erzeugt und in Symmetrie und Asymmetrie sichtbar werden. Diese Praktiken setzen ein mit den Formen der Rekrutierung der ‚Zöglinge‘ und des Personals, sie prägen die Arbeitsformen der lehrenden und/oder erziehenden

<sup>15</sup> Benner und Kemper (2001, S. 187) bewerten solche Praktiken als „Widersprüche“, die ein guter Pädagoge bekämpfen müsste.

Akteure, die Handlungsmuster und Binnenstrukturen der Gruppe und ihre „Regierung“ (wie die Schulmänner *gouvernementale* Praktiken nannten), schließlich die Rolle der Leitung. Alle diese Maßnahmen waren geschlechtsspezifisch sortiert, denn Koedukation gibt es erst spät, und auch bis heute nicht überall.

Der Übergang in das Internat wird durch Bewerbung und/oder Einweisung markiert, er ist v. a. in prominenten *boarding* oder *public schools* höchst selektiv. Soziales Kapital, wie die Zugehörigkeit der Familie zu den *alumni*, erleichtert den Übergang, Zahlungskraft ist aber allein nicht ausschlaggebend (obwohl man zwischen 2000 und 5000 Euro/Monat je nach Land und Internat schon in Anschlag bringen muss), manche der prominenten Schulen haben bis zu 40% Freistellen. Aber alle Sozialstatistiken belegen, dass bis weit ins 20. Jahrhundert die Selbstreproduktion der mittleren und höheren Schichten in den USA oder Großbritannien den Zugang regierte, dass die Schulen abhängig werden von den zahlungskräftigen Eltern, eingeschlossen das bekannte boshafte Verdikt, dass auch „the stupid sons of the rich“ hier (wie in den als „Pressen“ bezeichneten Einrichtungen deutscher Tradition) eine Möglichkeit gewinnen, Bildungszertifikate zu erwerben. In deutschen kirchlichen Internaten wird dagegen deutlich weniger bezahlt oder schichtabhängig rekrutiert. Man muss dennoch im Internat immer mit der eindeutigen Privilegierung umgehen, die der Zugang für die Institution wie die Klientel bedeutet. In Rugby gehört es deshalb zum Selbstbild bis heute, dass man die Privilegierung in ihrer Bedeutung minimiert: „There is a strong and genuine sense that this is a school of obligation, not privilege“.<sup>16</sup> Jesuiten versprechen, dass sie nach Leistung rekrutieren, nicht nach Herkunft. Reforminternate vor allem in Deutschland haben in jüngerer Zeit auch insofern anders rekrutiert, als sie Überweisungen erziehungsschwieriger Jugendlicher vom Jugendamt akzeptiert haben (und sich damit planungssicher finanzieren konnten). Gleichwie, die Zugehörigkeit zu einer elitär codierten Gemeinschaft verändert die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Insassen, in den englischen Internaten mit ihren landesweit bekannten Schuluniformen deutlicher sichtbar als in anderen Einrichtungen. Aber sie beziehen Reputation auch noch aus der Tradition, über die Mitschüler und Mitschülerinnen, die Alumni und die Prominenten in den *school boards*.

Nach dem erfolgreichen Eintritt in die nur selten koedukativen Internate werden die ‚Zöglinge‘ in spezifische Sozialformen eingeteilt, z. T. altershomogen, z. T. altersheterogen – Varianz gilt auch hier. Gruppen unter der Leitung von Präfekten, die aus dem pädagogischen Personal rekrutiert wurden, waren die traditionelle Ordnungsform der Jesuiten, die Wahrnehmung von Ämtern durch die ‚Zöglinge‘ ebenso eingeschlossen wie den Aufstieg innerhalb der in sich hierarchisch gegliederten Einrichtung. Thomas Arnold verfeinerte das Präfektensystem, indem er die ‚Zöglinge‘ nach Alter, Erfahrung und Bewährung selbst als Tutoren in ein aufstiegsorientiertes System mit eingebunden hat. Das findet sich auch in Reforminternaten wie bei Hahn, bei dem als „Farbentragende“ herausgehobene Jugendliche in Leitungsfunktionen selbst Teil der Hierarchie werden (Hahn, 1934/1986). Der Aufstieg wird als Lernprozess organisiert, der allen die Chance

16 Das teilt schon die Website der Schule den Interessenten mit (<https://www.rugbyschool.co.uk/>). Vgl. die Hinweise in Fußnote 6.

eröffnet, selbst mit zu regieren. In anderen reformpädagogischen Einrichtungen regieren Prinzipien, die Symmetrie symbolisieren, wenn in ‚Familien‘ pädagogisches Personal, Lehrkräfte und/oder Erzieher/innen, mit den ‚Zöglingen‘ zusammenleben, ‚Kamerad‘ sogar als wechselseitige Anredeform vorgeschlagen wird (ohne dass das diese Symmetrisierung vor Missbrauch geschützt hätte). Selbstorganisation und Selbstjustiz durch die Schulgemeinde, die quasi als Gerichtsstand tagte, wurden zwar von Wyneken propagiert, angesichts negativer Erfahrungen aber wieder abgeschafft (Dudek, 2017b).

Eine Binnendifferenzierung findet sich auch im Personal, denn nicht immer sind Lehrer- und Erzieherfunktionen in einer Person vereint. Das alte französische Kolleg kannte den *précepteur*, als Erzieher vom Lehrer unterschieden. Auch in den Napolas waren die exekutierenden Akteure der quasi-militärischen Ausbildung nicht die Lehrer, sondern Offiziere, die wiederum im Unterricht den dafür zuständigen Studienräten nicht ins Handwerk pfuschen durften. Daneben muss vor allem die Rolle des Vorstehers der Anstalt hervorgehoben werden, zumal die des *headmasters*. Der „Vorsteher“ gilt nicht nur den deutschen Schulmännern als die entscheidende Figur (Baur, 1862, S. 705), die von Arnold angestoßene Reform stellt ihn ebenfalls ins Zentrum der Arbeit. Die Schulen werben bis heute mit ihren *headmasters*, die Position ist für Lehrer eine auch finanziell höchst attraktive Berufsperspektive. Noch aktuell wird von deutschen Lehrkräften in Internaten die zentrale Rolle des Personals in den englischen Internaten als Vorbild gerühmt und das üppige Gehalt als Ausdruck gerechter Wertschätzung der Arbeit beurteilt (Kulesa, 2015, S. 149).

### 3.5 ‚Natur‘ – das permanent drohende Risiko der Internatserziehung

War dieses System erfolgreich? An einem spezifischen Problem soll noch einmal, die Überlegungen zu den Strukturen zusammenfassend, und zugleich exemplarisch für die Historizität der Aufgaben, resümiert werden, wie die unterschiedlichen Referenzen der Konstruktion des Internats sich alltagspraktisch zur Einheit bündeln sollten und wie dabei das basale Problem, nicht nur latent, identifiziert und bearbeitet wurde. Historisch als eines der ‚Hygiene‘ für das Internat um 1900 relativ neutral eingeführt, dort auch zuerst auf die Wohnsituation und die hygienischen Verhältnisse bezogen, offenbart sich in der Rhetorik männlicher Pädagogen nämlich immer neu die tatsächlich drohende Hauptgefahr: „Was kann die Schule gegen die Masturbation der Kinder tun?“ (so Cohn 1894, zit. bei Janke, 1906, S. 587). Das ist, von der Aufklärung bis ins frühe 20. Jahrhundert, die zentrale Frage sowohl für die englischen *public schools* als auch für die Kadettenanstalten und nicht nur bei den Jungen, sondern auch für die Mädchen im Internat (vielleicht sogar für die gesamte Pädagogik). Man kann deshalb generalisierend sagen: Sexualität und Entwicklung sind die quasi von Natur aus erzeugten Probleme, mit denen das Internat, ja die Pädagogik insgesamt zu tun hat. In Frankreich, wie mit Entsetzen um 1906 mitgeteilt wird, würde die Onanie sogar toleriert: „Nicht die Natur verdirbt hier, sondern das Beispiel.“ (Janke, 1906, S. 587) Natürlich diskutiert der besorgte Pädagoge auch Maßnahmen. Sieht man sich deren lange Reihe im Detail an,

erkennt man alle strukturbildenden Dimensionen wieder, in denen Internatserziehung pädagogisch geordnet wird; und die Gesamtheit der Maßnahmen erweist ihre Einheit im Prozess als Vorsorge gegen die bedrohliche Natur des Klienten: „Sorgsame Aufsicht; entsprechende Verteilung von körperlicher und geistiger Arbeit; viel Bewegung und körperliche Tätigkeit; keine reizenden Speisen und erregenden Getränke; sorgsame Obacht auf die Lektüre; besondere Beachtung bzw. Ausschließung derjenigen Zöglinge, die anderen gefährlich werden können usw.“ (Janke, 1906, S. 587). Die totale Pädagogisierung ist die Konsequenz, historisch gegen die Sexualität der Kinder, systematisch als Problem der Disziplin, aktuell bis auf die Kontrolle der Pädagogen/innen ausgeweitet. Ist das Internat dabei erfolgreich – oder belegt die offenbar kulturinvariante Kontinuität der Probleme auch das Scheitern der Pädagogik?

#### **4. Wahrnehmung und Wirkung von Internaten – die Praxis einer höchst ambivalenten Lebensform**

Die Frage nach der Praxis und Wirkung der Internate wird in jüngster Zeit von den erschreckenden Fällen von sexuellem Missbrauch beherrscht, die zunächst in Deutschland für katholische Schulen und Reforminternate, vor allem für die Odenwaldschule, öffentlich wurden, sich aber bald national wie international als eine nahezu alltägliche, deshalb allerdings nicht minder skandalöse Form des Umgangs mit Schutzbefohlenen auch für weitere Erziehungseinrichtungen, selbst in Familien, nicht mehr übersehen ließ. Bei aller Dramatik, in der Diskussion dieser Skandale zeigte sich natürlich auch, dass sich die Praxis von Internaten nicht auf diese Dimension reduzieren lässt. Selbst angesichts von Wickersdorf und der Verbrechen von Gustav Wyneken gibt es noch Ambivalenzen. In Berichten sowjetischer Erziehungswissenschaftler aus den frühen 1920er Jahren wird z. B. festgehalten: „Zumindest gibt es in Wickersdorf keinen Kaiser, keinen Gott und keine Kaserne ...“ (Hillig, 2006) – die Kriterien des Beobachters erzeugen die Differenz!

Wie in der Schulforschung generell kann man deshalb auch Internate in einer Vielfalt von Referenzen beobachten, bezogen auf den Unterricht und auf Leistung, die zumal bei englischen Reforminternaten wie Summerhill für die Schulbehörde ein Problem war. Aber die historische Analyse kann schon hier den Standard nicht erfüllen, den aktuell z. B. outcome-orientierte Messungen erreichen. Historiographische Probleme ergeben sich auch für die Analyse der räumlichen, zeitlichen oder sozialen Dimensionen, wobei die Quellen zwar dichte Beschreibungen nicht ausschließen, aber doch die Qualität teilnehmender Beobachtung oder repräsentativer Messung nicht erreichen.<sup>17</sup> Das gilt auch für die Praktiken, mit denen Pädagogen/innen Erziehung organisieren und ihre Adressaten diese Ambitionen erleben, erleiden und zu überstehen lernen. Kollektive

<sup>17</sup> Mit der Methodik der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ kann der Historiker kaum konkurrieren; vgl. zum Internat Gibson (2017) oder für Peer-Beziehungen Fuchs (2016).

und gesellschaftliche Effekte der Internate für die Elitenreproduktion sind in der historischen Bildungsforschung wiederum sozialstatistisch gut belegt, in der Varianz, die man zwischen angelsächsischen Einrichtungen und denen im deutschen Sprachgebiet beachten muss. Aber auch die These von David Cornwell, als John le Carré besser bekannt, ist nur anekdotisch beglaubigt, wenn er rückblickend auf seine Zeit als Deutschlehrer in Eton sagt: „Meine Klasse bestand aus 20 oder 30 Boris Johnsons [ehem. Außenminister, Eton-Zögling und Oxford-Absolvent; Anm. d. Verf.]. Sie hatten Charme und Witz, sie waren schlagfertig, einigermaßen gebildet und durchaus formiert. Und sie waren vor allem eines: absolut unmoralisch“ (Cornwell, 2017, S. 126). Denn:

Sie sahen sich als Teil einer Elite, die davon überzeugt ist, dass sie zu Recht das Sagen hat. In Wahrheit sind es zweitklassige Leute mit einem kolonialistischen Weltbild, die davon träumen, die Polen und die Bulgaren und am besten alle Ausländer rauszuschmeißen, um das alte Großbritannien und dessen Arbeiterklasse wieder zu restaurieren. Das ist zutiefst rassistisch und chauvinistisch. (Cornwell, 2017, S. 126)

Für Deutschland sind Detailstudien zu solchen Themen nicht vorhanden, aber hier gibt es auch nicht die tradierten Hierarchien innerhalb der Internate wie in England oder bei den *boarding schools*<sup>18</sup>, wo kollektivbiografische Studien immer neu belegen, wie sich leitende Beamte/innen und Politiker/innen über die bekannten *public schools* reproduzieren. „Braver Durchschnitt“ wird für deutsche Internate ebenso als Effekt unterstellt wie soziale Anpassungsprobleme (vgl. Dudek, 2017a).

Bildungshistorisch stellt sich neben der Quellenfrage und der Sicherung der Repräsentativität – nach Epochen, Einrichtungen und regional – v. a. das Problem der Validität der Analysen. Quellenkritik ist schon für die frühe Geschichte der Klosterschulen notwendig, denkt man an das „Tagebuch des Walahfrid Strabo“, das so verführerisch realitätsnah daherkam, aber doch nicht mehr als ein *fake* aus der Mitte des 19. Jahrhunderts darstellt (vgl. Horn, 1987). Für den Unterricht in Domschulen gibt es aber Quellen, z. B. für Reims um 980 (Reble, 1971, S. 64–67), für die spätere Zeit zahlreiche Schul-, Studien- und Hausordnungen oder Schulakten, aber in der Regel fehlen valide Dokumente für den Alltag. Fest und Feier wurden zwar untersucht (vgl. z. B. Richter, 2010), aber nur auf der Basis der Festreden, ohne die spezifische Performativität der Feste oder des Pädagogischen. Bildungshistorisch dominieren Quellen autobiographischer und literarischer Art, mit eigenen Problemen. Einerseits prägen sie nachdrücklich das je aktuelle Bild vom Internat, andererseits sind sie in ihrer verführerischen Anschaulichkeit geeignet, einseitige Bilder zu zeichnen, verstärkt, wenn sie als Vorlage für Spielfilme dienen. Eine intensive Analyse der Internatsliteratur wird ein Germanist nicht zufällig unter das Dual von „Grenze und Halt“ stellen (Johann, 2003), später zugespitzt auf das schärfere

18 Levine (1980, S. 64, Tab. 1) zeigt die historische Rangliste der ersten zwölf, Karabel (2005) kritisiert die Privilegien der „St. Grottlesex schools“, der *boarding schools* von Groton bis Middlesex oder St. Paul, für den Zugang in die Eliteuniversitäten; für die Liste der führenden Institute vgl. <https://thebestschools.org/features/best-boarding-schools-in-us/> [23. 10. 2018].

Dual von „Idylle und Grauen“ (Johann, 2010). Immer aber warnt er vor den „Klischees und Topoi“ in Literatur und Filmen und plädiert dafür, die „Realität“ in ihrer Ambivalenz zu sehen: „Es gibt gute und schlechte Internate; es gibt, aus ganz verschiedenen Gründen, Kinder, die in Internaten glücklich sind, und solche, die dort leiden [...] unzählige Abstufungen und Zwischentöne. ‚Unterschiedenes ist gut‘, heißt es bei Friedrich Hölderlin – auch ein Internatszögling“ (Johann, 2010). Nur selten wird die autobiographische Erinnerung durch die theoretische Expertise des sich Erinnernden selbst reflexiv gefiltert, wie bei Pierre Bourdieu, wenn er sich der Schrecken seiner Internatszeit erinnert (Bourdieu, 2002, S. 102–109).

Nur mit dem gebotenen Vorbehalt wird man daher dramatische Geschichten rezipieren, wie die des „jungen Törleß“ in Roman oder Film; man wird auch die „Mädchen in Uniform“, trotz Romy Schneider, so distanziert beobachten wie den „Club der Toten Dichter“, der in jüngerer Zeit das Bild der *boarding schools* der USA definiert hat (aber der Schauplatz ist authentisch, St. Andrews, Platz 9 auf der Liste der prominenten Schulen). Gegen dessen schönes Bild von der *peer group* als Residuum sollte man parallel Thomas Hughes’ „Tom Brown’s Schooldays“ (1857) lesen, das vielleicht bekannteste Exemplar der *school novels*<sup>19</sup>, titelgebend auch für kluge Analysen (vgl. Honey, 1977). Aber auch gegen diese prominente Erzählung von Herrschaft und Gewalt unter Jugendlichen in Rugby muss immer neu die Differenz von Mythos und Realität betont werden, schon, weil dieser Film „nationwide a stereotype of school life and school behavior“ (Scott, 1975, S. 34) erzeugte. Schwarze Bildungsromane wie „Unterm Rad“ von Hermann Hesse (1906) erinnern daran, dass es nicht allein englische Imaginationen und Zustände sind; aber auch hier zeigen Beobachter, dass der Schülerelbstmord nicht der Alltag der Schulen um 1900 war (vgl. Schiller, 1992).

Autobiographien wiederum belegen, dass selbst Kadettenanstalten positiv erlebt werden konnten. Der Historiker wird allerdings zuerst erinnern, dass sich die militanten Freikorps nach 1918 und die Rathenau-Mörder ebenfalls hier rekrutierten (vgl. Salomon, 1951). Gleichwohl, diese Einrichtungen, denen man Gewalt als Logik ihrer Praxis zurechnet, dokumentieren neben der Zerstörung der Person, die literarisch dominiert und immer neue Analysen inspiriert, auch die praxisinhärenten Möglichkeiten der Rettung vor der Institution. Ausgerechnet Analysen nationalsozialistischer Napolas, wahrlich keine idyllischen Orte unbeschwerten Jugendlebens, belegen, dass die Gemeinsamkeit in der Gruppe auch Rettung und Halt gegenüber der Institution gab und z. T. erklärt, warum in autobiographischen Gesprächen die Napola positiv erinnert und als gute Schule verteidigt wird (vgl. Schneider, Stilke & Leineweber, 1996).

Autobiographien verlangen also eigene Lektüre, schon wegen der Literarizität von Texten. Der Literaturwissenschaftler Karl-Heinz Bohrer verweigert deshalb seiner eigenen Autobiographie ausdrücklich den Gattungstitel und warnt in einem knappen „Postscriptum“ den Leser: „Dies ist nicht Teil einer Autobiographie, sondern Phantasie einer Jugend“ (Bohrer, 2014, S. 316). Diese „Phantasie“ wird auch nicht als Transkript einer

19 Gekürzt auch als Schullektüre für den Englisch-Unterricht in Deutschland genutzt (vgl. Hughes, 1904).

präsen­ten Erinnerung verkauft, sondern literarisiert: „Der Erzähler sagt nicht das, was er über seinen Helden weiß, sondern das, was sein Held selbst wissen und denken kann – je nach seinen Jahren“ (Bohrer, 2014, S. 316). Dennoch kann man diese Erinnerungen als Kriegserfahrungen eines Jugendlichen in Köln und, mit der gebotenen methodischen Vorsicht, auch als die Innensicht auf die Internatsschule Birklehof und seinen Leiter lesen, den berühmten Plato-Forscher Georg Picht. Bohrer erlebt ihn und das Internat als einen inspirierenden Raum, in dem er zwischen *peer group* und anderen Lehrern mehr Anregungen als Begrenzung erfährt, aber auch Begrenzung als Herausforderung. Einer ihrer Lehrer wiederum sieht, kritisch, die „Verpichtung [sic!; H.-E. T.]“ der Schule, also die fatale Rolle des „Vorstehers“, und kritisiert *uno actu* die „totale Pädagogik“ (von Hentig, 2007, S. 138–139) des Internats am Beispiel von Kurt Hahn. Dem hat einer seiner prominenten Schüler, Golo Mann, schon bescheinigt, dass es ihm an „Diskre­tion“ fehlte (zit. nach Ziegenspeck, 1987, S. 31), während an einem anderen Schulleiter die Fähigkeit gelobt wird, auch völliges Desinteresse gegenüber dem Schulbetrieb zu tolerieren, und diesmal ist es Klaus Mann, der über Paul Geheeb spricht (Mann, 1958, S. 107–108). Die Wirkungsfrage ist unrettbar offen.

## 5. Internate – Bildungswelten oder totale Institutionen?

Die bildungshistorische Lektion aus der Geschichte der Internate ist deshalb in einem systematischen Sinne so schwierig wie einfach zu formulieren. Internate sind Lebensformen eigener Art. Sie sind zugleich in der Totalität der Welt, die sie präsentieren, und die in den Praktiken ihres Personals wie ihrer Insassen geschaffen und bestätigt, erzeugt und tradiert wird, aus einer Perspektive allein nicht zu beschreiben. Als totale Institutionen bieten Internate die erschreckendsten Beispiele für die Pädagogisierung von Lebenswelten. Zugleich erweisen sie sich als eine Herausforderung an die Selbstkonstruktion von Individuen, die gerade wegen der spannungsreichen Gleichzeitigkeit von „wohlgeordneter Freiheit“ und alltäglich drohendem Chaos, von der immer präsenten Aufforderung zur Selbstkonstruktion und pädagogischen Limitierung individuell unvermeidlich ist, aber auch höchst produktiv werden kann, wegen der Ambivalenz, die sich im Umgang mit einer solchen Institution ergibt. Bildung als Selbstkonstruktion wird hier zu einer Lebensaufgabe in einem ganz elementaren Sinne, schon aus Gründen des Überlebens im System, in den Effekten dann ameliorierend und demeliorierend. Das pädagogische Personal ist für die Leistungen, die von den lernenden Akteuren/innen erwartet werden, die eine zentrale Referenz; die Gleichaltrigen, zur ‚Gemeinschaft‘ idealisiert und nicht selten als Bedrohung, ja als Terrorsystem erfahrbar, die andere; sachliche Herausforderungen bilden die dritte. Zeitformen normieren zusätzlich, aber die Gleichzeitigkeit von Internat als Lebensform und Unterricht als Sozialform eigener Gesetzlichkeit schafft auch Distanzen und bietet damit die Möglichkeit, differenten Referenzsystemen zu folgen und Anerkennung aus ganz unterschiedlichen Quellen zu beziehen. Und immer besteht ja auch die Gewissheit, dass es ein Leben nach dem Internat – ohne Internat – gibt, versüßt mit den schönen Versprechen, die aus der gesell-

schaftlichen Funktion des Internats resultieren. Schließlich, im Vergleich mit anderen Bildungswelten, die das Aufwachsen in Gesellschaften wie unseren ordnen, Schule und Familie vor allem, verbietet sich jede idealisierende oder abwertende Vorabklassifikation. Es gibt Graduierungen der Form, sicherlich, die Differenz der Privilegierung wiederholt sich je nach der sozialen Herkunft und familiären Kultur. Freiheit ist in Internaten noch wohlgeordneter als sonst in Erziehungskontexten, schon wegen der anderen Zeitordnung, die hier etabliert ist, aber ansonsten? Gewalt ist auch in Familien nicht unbekannt, Privilegien der Herkunft und des Statuserwerbs werden auch in öffentlichen Schulen eher bestätigt als neu eröffnet, die *peer group* bietet auch gegenüber Familie und Schule so befreiende und entlastende wie bedrohliche und begrenzende Alternativ-erfahrungen. Wahlfreiheit für die eigenen Bildungswelten zu haben, das ist wohl das wahre Privileg. Es besteht nur jenseits von Pädagogik.

## Literatur

- Ariès, P. (1975). *Geschichte der Kindheit*. Mit einem Vorwort von H. v. Hentig. München/Wien: Hanser.
- Arnold, T. (1846). The Discipline of Public Schools. In T. Arnold (Hrsg.), *The Miscellaneous Works of Thomas Arnold* (2. Auflage, S. 355–366). New York/Philadelphia: Appleton.
- Bamford, T.W. (1970). *Thomas Arnold on Education. A selection from his writings, with introductory material*. Cambridge: University Press.
- Baur, G. (1862). Instituts- und Familienerziehung. In K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 3* (S. 698–705). Gotha: Besser.
- Benner, D., & Kemper, H. (2001). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bohrer, K.-H. (2014). *Granatsplitter. Erzählung einer Jugend*. München: Hanser.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. München: List.
- Cookson, P.W., & Persell, C.H. (1985). *Preparing for Power. America's elite boarding schools*. New York: Basic Books.
- Cornwell, D. (2017). „Absolutely kaputt“. Spiegel-Gespräch. *Der Spiegel*, 2017(44), 124–127.
- Cremin, L.A. (1970). *American Education. The colonial experience 1607–1783*. New York: Harper & Row.
- Dietsch, R. (1859). Alumneen oder Aluminate. In K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 1* (S. 74–88). Gotha: Besser.
- Dietsch, R. (1860). Fürstenschulen. In K. A. Schmid (Hrsg.), *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 2* (S. 565–572). Gotha: Besser.
- Dudek, P. (2017a). „Alles braver Durchschnitt“? Impressionen zur Schülerschaft der FSG Wickersdorf 1906–1945. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 23, 234–279.
- Dudek, P. (2017b). „Sie sind und bleiben eben der alte abstrakte Ideologe!“ *Der Reformpädagoge Gustav Wyneken (1875–1964) – Eine Biographie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flöter, J. (2009). *Eliten-Bildung in Sachsen und Preußen. Die Fürsten- und Landesschulen Grimma, Meißen, Joachimsthal und Pforta (1868–1933)*. Köln: Böhlau.
- Fuchs, J. (2016). Peerbeziehungen im Internat und ihre biografische Relevanz. In H.-H. Krüger, C. Keßler & D. Winter (Hrsg.), *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen* (S. 119–140). Wiesbaden: Springer VS.

- Green, P. (2018). *Welcome from the Head Master*. <https://www.rugbyschool.co.uk/about/welcome-from-the-head-master> [19. 10. 2018].
- Gibson, A. (2017). *Klassenziel Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven deutschen Internatsgymnasien und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haep, C. (Hrsg.) (2015). *Grundfragen der Internatspädagogik. Theorie und Praxis*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hahn, K. (1934/1986). Ein Internat in Deutschland. Vortrag über Salem. In K. Hahn, *Erziehung und die Krise der Demokratie. Reden, Aufsätze, Briefe eines politischen Pädagogen*. Hrsg. von Michael Knoll (S. 55–66). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hesse, H. (1906). *Unterm Rad*. Berlin: Fischer.
- Hillig, G. (2006). „Zumindest gibt es in Wickersdorf keinen Kaiser, keinen Gott und keine Kaserne ...“. Vier Zeugnisse aus Sowjet-Russland und der Sowjet-Ukraine über die Freie Schulgemeinde Wickersdorf (1922–1925). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 12, 251–280.
- Honey, J. (1977). *Tom Brown's Universe. The development of the English public school in the nineteenth century*. London/New York: Times Book.
- Honey, J. (1987). The Sinews of Society: The public school as a ‚system‘. In D. K. Müller, F. K. Ringer & B. Simon (Hrsg.), *The Rise of the Modern Educational System. Structural change and social reproduction 1870–1920* (S. 151–162). Cambridge: University Press.
- Horn, K.-P. (1987). Das ‚Tagebuch‘ des Walahfrid Strabo in der Geschichte der Pädagogik. Traditionsstiftung und Didaktisierung vs. Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33(5), 693–708.
- Hughes, T. (1857). *Tom Brown's School Days*. Cambridge: Macmillan.
- Hughes, T. (1904). *Tom Brown's School Days by an Old Boy*. In gekürzter Fassung für den Schulgebrauch hrsg. von Hans Heim. Leipzig/Wien: Freytag/Tempky.
- Janke, O. (1906). Internate, hygienisch. In W. Rein (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 4* (S. 583–587). Langensalza: Beyer.
- Johann, K. (2003). *Grenze und Halt. Der Einzelne im „Haus der Regeln“*. Zur deutschsprachigen Internatsliteratur. Heidelberg: Winter.
- Johann, K. (23. 04. 2010). Zwischen Idylle und Grauen. *Die Zeit – Online*. <https://www.zeit.de/kultur/literatur/2010-04/internat-literatur> [30. 10. 2018].
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kant, I. (1803/1971): Über Pädagogik. In W. Weischedel (Hrsg.), *Kant-Werke. Bd. 10* (4. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen. The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale and Princeton*. Boston/New York: Houghton Mifflin.
- Kemnitz, H. (2018). „Architektenpädagogiken“. Historische Analysen zu (Schul-)Raum und Bildung. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der DGfE* (S. 446–456). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Knoll, M. (1987). Kurt Hahn – ein politischer Pädagoge. Zu seinem 100. Geburtstag. In J. Ziegenspeck (Hrsg.), *Kurt Hahn: Erinnerungen – Gedanken – Aufforderungen. Beiträge zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen* (S. 9–20). Lüneburg: Neubauer.
- Kreiker, S. (2008). Disziplin und Elitenbildung – Aspekte des protestantischen Schulwesens des 16. Jahrhunderts. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 14, 137–158.
- Kulesa, D. (2015). Britische Internate. Vorbild oder Konkurrent? In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatspädagogik. Theorie und Praxis* (S. 135–149). Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Ladenthin, V., Fitzek, H., & Ley, M. (Hrsg.) (2009). *Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch*. Würzburg: Ergon.
- Levine, S. B. (1980). The Rise of American Boarding Schools and the Development of a National Upper Class. *Social Problems*, 28(1), 63–94.
- Lietz, H. (1897). *Emlohstobba: Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft*. Berlin: Dümmler.
- Mann, K. (1958). *Der Wendepunkt* (Sonderausgabe). Berlin/Frankfurt a. M.: Fischer.
- Menge, R. (1903). Alumnat. In W. Rein (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 1* (S. 69–103). Langensalza: Beyer.
- Menge, R. (1906). Internat. In W. Rein (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 4* (S. 580–582). Langensalza: Beyer.
- Neill, A. S. (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Reinbek: Rowohlt.
- O'Malley, J. W. (1995). *Die ersten Jesuiten*. Würzburg: Echter.
- Institut (1847). In K. G. Hergang (Hrsg.), *Pädagogische Real-Encyclopädie. Band 2* (S. 73–75). Grimma: Verlags-Comptoir.
- Oelkers, J. (2011). *Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Petersen, P. (1930). *Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. Band 1*. Weimar: Böhlau.
- Phillips Academy Andover (o. D.). *Vision and Values*. <https://www.andover.edu/about/vision-and-values> [19.10.2018].
- Prange, K. (2003). Die Form erzieht. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Form der Bildung – Bildung der Form* (S. 23–34). Weinheim/Basel: Beltz.
- Reble, A. (1971). *Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband 1*. Stuttgart: Klett.
- Richter, A. (2010). *Inszenierte Bildung. Schulische Festkultur im 19. Jahrhundert*. Jena: IKS Garamond.
- Schiller, J. (1992). *Schülerselbstmorde in Preußen. Spiegelungen des Schulsystems?* Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang.
- Schmitt, H. (1993). Versuchsschulen als Instrument schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 1, 153–178.
- Schmitz, K. (1997). *Militärische Jugenderziehung. Preußische Kadettenhäuser und Nationalpolitische Erziehungsanstalten zwischen 1807 und 1936*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Schneider, C., Stilke, C., & Leineweber, B. (1996). *Das Erbe der Napola. Versuch einer Generationengeschichte des Nationalsozialismus*. Hamburg: Institut für Sozialforschung.
- Scholtz, H. (1973). *NS-Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scholz, J. (2017). Landerziehungsheime – Hermann Lietz und die Folgen. In T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik* (S. 106–116). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Scott, B. (1975). The School and the Novel: Tom Brown's Schooldays. In B. Simon & I. Bradley (Hrsg.), *The Victorian Public School. Studies in the development of an educational institution* (S. 34–57). Dublin: Gill and Macmillan.
- Shane, E., Maldonado, N. L., Lacey, C. L., & Thompson, S. D. (2008). Military Boarding School Perspectives of Parental Choice: A qualitative inquiry. *Journal of School Choice*, 2(2), 179–198.
- Simon, B., & Bradley, I. (Hrsg.) (1975). *The Victorian Public School. Studies in the development of an educational institution*. Dublin: Gill and Macmillan.
- Spermann, J., Gentner, U., & Zimmermann, T. (Hrsg.) (2015). *Am Anderen wachsen. Wie Ignatianische Pädagogik junge Menschen stark macht*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.

- Stoy, K. V. (1861). *Encyklopädie der Pädagogik. Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik I. Theil*. Leipzig: Engelmann.
- Tenorth, H.-E. (2002). Geschlossene Welten – Pädagogische Begrenzung als Ermöglichungsform. In L. Wigger & N. Meder (Hrsg.), *Raum und Räumlichkeit. Festschrift für Harm Paschen* (S. 228–240). Bielefeld: Janus.
- Turner, D. (2015). *The Old Boys: The decline and rise of the public school*. New Haven/London: Yale University Press.
- von Hentig, H. (2007). *Mein Leben – bedacht und bejaht. Schule, Polis, Gartenhaus*. München: Hanser.
- von Karstedt, S. (2006). *Akteure, Ideologien, Instrumente: Grundzüge der US-amerikanischen und argentinischen Indianerpolitik (1853–1899) im Vergleich*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- von Salomon, E. (1951). *Der Fragebogen*. Reinbek: Rowohlt.
- Wakeford, J. (1969). *The Cloistered Élite: A sociological analysis of the English public boarding school*. London: Praeger.
- Wilkinson, R. (1984). *Gentlemanly Power: British leadership. The public school tradition. A comparative study in the making of rulers*. London/New York: Oxford University Press.
- Ziegenspeck, J. (Hrsg.) (1987). *Kurt Hahn. Erinnerungen – Gedanken – Aufforderungen. Beiträge zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen*. Lüneburg: Neubauer.
- Züchner, I., Peyerl, K., & Siegfried, L.-M. (2018). Internate in Deutschland. Annäherungen an ein heterogenes Feld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(4), 417–439.

**Abstract:** Nationally and internationally, the historical and contemporary images of boarding schools, their way of life and practices of communication are highly visible. This includes claims about their significance with regard to the ways in which they promote their pupils' happiness and social careers, as places of identity formation, or places of systemically generated abuse. Beyond the media presence, however, a synchronously and diachronically appropriate history of this institution is missing. This article attempts to read the historiography of the boarding school in terms of its genesis and tradition as a material of an overall perspective and to understand this specific educational world as a world of 'Bildung'.

**Keywords:** Boarding School History, Boarding School Effects, Structure of Boarding Schools, Socialisation in Boarding Schools, Educational World

### Anschrift des Autors

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,  
 Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung,  
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
 E-Mail: tenorth@hu-berlin.de