



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

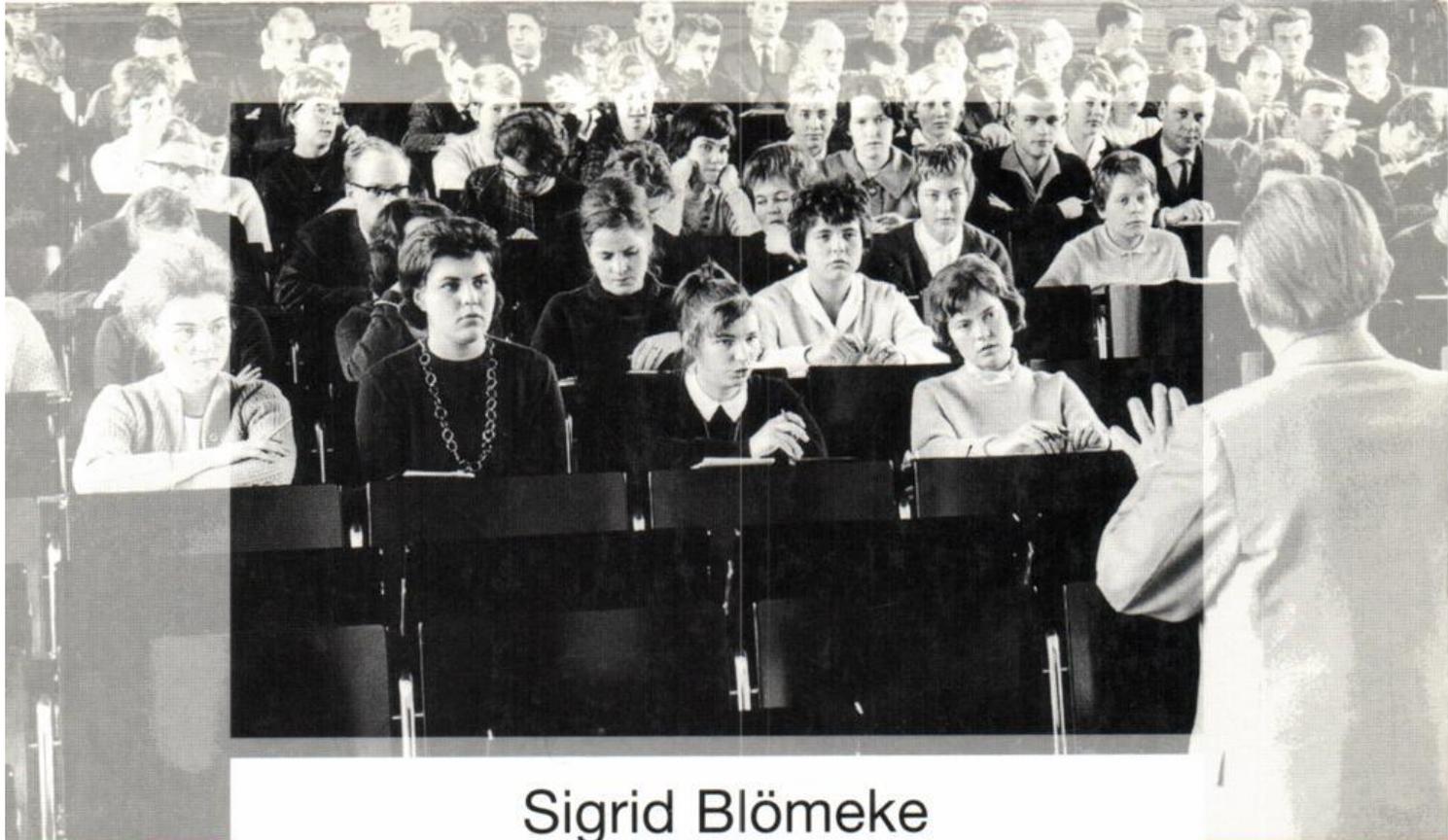
Universitätsbibliothek Paderborn

"... auf der Suche nach festem Boden"

Blömeke, Sigrid

Münster [u.a.], 1999

urn:nbn:de:hbz:466:1-39856



Sigrid Blömeke

**»... auf
der Suche nach
festem Boden«**

Lehrerausbildung
1945/46 –
Professionalisierung
versus Bildungs-
begrenzung

WAXMANN

„... auf der Suche nach festem Boden“
Lehrerausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46
Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung

Sigrid Blömeke

„... auf der Suche nach festem Boden“

Lehrerausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46
Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung

Paed

A

60:

46

Ausgesondert
Bibliothek der
Pädagogischen Hochschule
Freiburg
00 a 675 ✓

1. A



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Blömeke, Sigrid:

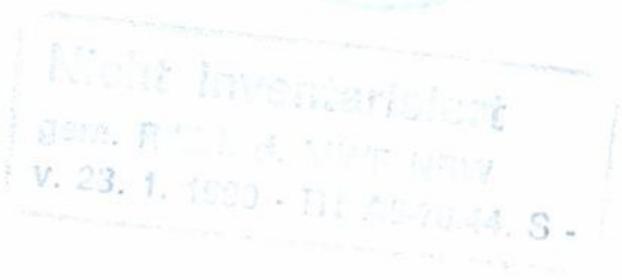
„... auf der Suche nach festem Boden“ : Lehrerausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46, Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung / Sigrid Blömeke. –

Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann, 1999

(Internationale Hochschulschriften ; 321)

Zugl.: Paderborn, Univ., Diss., 1999

ISBN 3-89325-794-2



Internationale Hochschulschriften, Bd. 321

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

ISBN 3-89325-794-2

© Waxmann Verlag GmbH, 1999

Postfach 8603, D-48046 Münster

<http://www.waxmann.com>

E-mail: info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Druck: Zeitdruck GmbH, Münster

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
1. Problemaufriß und Eingrenzung des Themas	11
2. Forschungsstand und Quellenlage	12
3. Aufbau der Untersuchung und methodische Aspekte	14
I. Zur Entwicklung des Konzepts der Pädagogischen Akademie im Preußen der Weimarer Republik	19
I.1 Bedingungen und Tendenzen einer Reform der LehrerInnenausbildung im Deutschen Reich	19
I.1.1 Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen	19
I.1.2 Die vorherrschenden Konzepte zur LehrerInnenausbildung	21
I.1.2.1 Forderungen des Deutschen Lehrervereins	21
I.1.2.2 Sprangers Konzept der „Bildnerhochschule“	23
I.1.3 Scheitern einer reichseinheitlichen Regelung	26
I.2 VolksschullehrerInnenausbildung in Preußen	27
I.2.1 Politische Kräfteverhältnisse	27
I.2.2 Ideologische Kontexte der einzelnen Neuordnungsschritte	28
I.2.2.1 Gestaltung der Ausbildung anhand der Funktionen der Volksschule	28
I.2.2.2 Konfessionelle Bindung der Ausbildung	30
I.2.2.3 Gesellschaftliche Stellung der VolksschullehrerInnen	32
I.2.2.4 Berufsnachwuchs vom Land	36
I.2.2.5 Die Denkschrift des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung	39
I.2.3 Realisierung des Konzepts der Pädagogischen Akademie	41
I.3 Weiterführung und Ende der Pädagogischen Akademien im Nationalsozialismus	44
II. LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46	51
II.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen	51
II.2 Für die Provinz Westfalen wichtige konzeptionelle Vorstellungen zur Bildungspolitik und zur LehrerInnenausbildung	54
II.2.1 Die britische Re-education-Konzeption	54
II.2.2 Vorherrschende deutsche Konzepte	57
II.3 Die frühe Durchsetzung der Pädagogischen Akademie als Einrichtung zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen in den beiden Nachbarprovinzen Nordrhein und Hannover	63

II.4	VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen	69
II.4.1	Bildungspolitische Entwicklung	69
II.4.2	Die verschiedenen Formen der verkürzten VolksschullehrerInnenausbildung	77
II.4.2.1	„Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer“ und „Kurse für Hilfslehrkräfte“	77
II.4.2.2	Die britische Idee der „Sondernotlehrgänge für 28- bis 40jährige“	85
II.4.3	Pädagogische Akademien als Regelausbildungsstätten	90
II.4.3.1	Organisatorische Entscheidungen	90
II.4.3.2	Inhaltliche und personelle Ausgestaltung	94
II.4.3.3	Die Angelegenheit K.	99
II.5	Zusammenfassung	103
III.	Gründung und Profil der Pädagogischen Akademie Paderborn ..	107
III.1	Lokale Rahmenbedingungen	107
III.2	Die Errichtung einer Pädagogischen Akademie in Paderborn	111
III.2.1	Auseinandersetzungen um Paderborn als Standort	111
III.2.2	Inhaltliche und personelle Ausrichtung und materielle Bedingungen	114
III.2.3	Eröffnung der Pädagogischen Akademie Paderborn und Hoffnungen auf eine Universität	122
III.3	Das DozentInnen-Kollegium der Anfangszeit	124
III.3.1	Strukturelle Beschreibung	124
III.3.2	Der Akademieleiter Professor Dr. Bernhard Rosenmöller – biographische Skizze	130
III.4	Studium und Lehre an der Pädagogischen Akademie Paderborn	140
III.5	Die Studierenden des ersten Normallehrgangs	151
III.5.1	Strukturelle Beschreibung	151
III.5.2	Biographische Porträts von Studierenden des ersten Lehrgangs	166
III.5.2.1	R. B.	168
III.5.2.2	G. M.	174
III.5.2.3	A. H.	178
III.5.2.4	S. L.	183
III.5.2.5	N. F.	186
III.5.3	Auswertung der lebensgeschichtlichen Interviews mit den ehemaligen Studierenden und zusammenfassende Betrachtung des ersten Normallehrgangs	191
III.6	Zusammenfassung	203

IV. Analyse des Interaktionssystems beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46	207
V. Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung: Entwicklungslinien in der LehrerInnenausbildung	229
Quellen- und Literaturverzeichnis	245
1. Unveröffentlichte Quellen	245
2. Veröffentlichte Quellen und Sekundärliteratur	248
3. Interviews	268
Verzeichnis der Tabellen und Grafiken	269
Verzeichnis der Abkürzungen	271
Ortsregister	273
Personenregister	276
Autorenregister	279

Anhang

I. <i>Dokumentation der vorherrschenden deutschen Konzepte zur LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46</i>	285
[Abschriften]	
I.1 „Vorschläge zur Lehrerbildung“ (Dr. Fritz Helling, Schwelm)	287
I.2 „Gedanken zur Lehrerinnen-Bildung“ (Ordensgemeinschaft des Klosters Brede, Brakel)	289
I.3 „Vorschläge zur Neugestaltung der Lehrerbildung 1945“ (Dr. Oswald Opahle, Gelsenkirchen)	293
I.4 „Die ‚Typen‘ der neuen Lehrerbildung in Westfalen“ und „Mögliche Wege für die Lehrerausbildung“ (Dr. Theodor Schwerdt, Meschede) .	299
I.5 „Die Kernfrage der neuen Lehrerbildung“ (Dr. Schmidt, Warendorf) .	303
I.6 „Plan einer kurzfristigen Lehrerausbildung für die Volksschulen“ (N.N.)	307
I.7 „Die Neue Lehrerbildung“ (Bernhard Bergmann, Düsseldorf)	311
II. <i>Dokumentation der zentralen Entscheidungen zur LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46</i>	315
[Abschriften]	
II.1 Bericht über die Besprechung des Generalreferates Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen mit den Vertretern der Regierungspräsidenten von Münster, Minden und Arnsberg am 01.03.1946	317

II.2	Bericht über die Besprechung des Generalreferates Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen mit der Provinzial-Militärregierung Education (Westfalen) und den Vertretern der Regierungspräsidenten von Arnsberg, Minden und Münster am 26.03.1946	321
II.3	Bericht des Generalreferates Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen über eine Besprechung mit Vertretern der Regierungspräsidenten für die Provinzial-Militärregierung Education (Westfalen) v. 07.04.1946	324
II.4	Protokoll der Tagung des Generalreferates Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen mit den Vertretern der Regierungspräsidenten von Arnsberg, Minden und Münster sowie den Vertretern der katholischen und der evangelischen Kirche am 28.06.1946	326
II.5	Niederschrift der Sitzung des Generalreferates Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen mit der Provinzial-Militärregierung Education (Westfalen), den Vertretern der Regierungspräsidenten von Arnsberg, Minden und Münster, den Vertretern der katholischen und der evangelischen Kirche sowie den zukünftigen Leitern der Pädagogischen Akademien in Westfalen am 08.08.1946	330
III.	<i>Aus dem Schriftwechsel um die LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46</i>	337
	[Reproduktionen]	
III.1	Schreiben der Provinzial-Militärregierung Westfalen an das Generalreferat Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen v. 02.01.1946	339
III.2	Erlaß des Generalreferates Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen an die Regierungspräsidenten in Münster, Minden und Arnsberg v. 27.03.1946	340
III.3	Schreiben des Generalreferates Finanzen an das Generalreferat Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen v. 03.04.1946 ..	341
III.4	Schreiben des Generalreferates Kultus an das Generalreferat Finanzen beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen v. 08.04.1946	342
III.5	Schreiben des Kapitularvikars (Münster) an das Generalreferat Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen v. 08.06.1946 ..	343
III.6	Schreiben des Generalreferates Finanzen an das Generalreferat Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen v. 25.07.1946 ..	344
IV.	<i>Dokumente zur Gründung und zum Profil der Pädagogischen Akademie Paderborn</i>	345
	[Reproduktionen]	
IV.1	Schreiben des Erzbischöflichen Generalvikariates (Paderborn) an das Generalreferat Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen v. 21.02.1946	347

IV.2	Schreiben des Landrates des Kreises Soest an das Generalreferat Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen v. 23.05.1946 ..	348
IV.3	Schreiben von Dompropst Paul Simon (Paderborn) an den Oberpräsidenten der Provinz Westfalen v. 20.07.1946	349
IV.4	Schreiben des Regierungspräsidenten (Minden) an das Generalreferat Kultus beim Oberpräsidenten der Provinz Westfalen v. 14.08.1946	350
IV.5	Merkblatt für die Aufnahme in die Pädagogische Hochschule in Bielefeld oder Paderborn (ohne Datum)	351
IV.6	Programmblatt zur Eröffnungsfeier der Pädagogischen Akademie Paderborn am 11.12.1946	352
IV.7	Ansprache von Bürgermeister Christoph Tölle im Rahmen der Eröffnungsfeier der Pädagogischen Akademie Paderborn am 11.12.1946 [Abschrift]	353
IV.8	Schreiben von Prof. Dr. Bernhard Rosenmöller an Prof. Dr. Peter Wust v. 22.10.1939	356
IV.9	Schreiben von Prof. Dr. Bernhard Rosenmöller an Prof. Dr. Karl Barth v. 06.07.1933	359
IV.10	Zwei Fotos des Akademieleiters Prof. Dr. Bernhard Rosenmöller und ein Foto der drei Akademiedozenten Dr. Karl Beyerle, Dr. Heinrich Pape und Josef Pollmann (ohne Datum)	361
IV.11	Notizen von Akademieleiter Prof. Dr. Bernhard Rosenmöller zu den DozentInnen der Pädagogischen Akademie Paderborn (ohne Datum)	362
IV.12	Bewerbung von R. D. um Aufnahme in die Pädagogische Akademie Paderborn	364
IV.13	Bewerbung von L. O. um Aufnahme in die Pädagogische Akademie Paderborn	367
IV.14	Zwei Fotos des ersten Lehrgangs der Pädagogischen Akademie Paderborn (ohne Datum)	368
IV.15	Stundenplan für das erste Semesters des ersten Lehrgangs (Wintersemester 1946/47)	369
IV.16	Programmblatt zur Thomasfeier (ohne Datum)	370
IV.17	Zeugnis über die erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen für einen Studenten des ersten Normallehrgangs	371
IV.18	Schreiben des Paderborner Bürgermeisters Christoph Tölle an Joseph Antz (Kultusministerium Nordrhein-Westfalen)	373
IV.19	Schreiben der DozentInnenschaft der Pädagogischen Akademie (Paderborn) an die Kultusministerin des Landes Nordrhein-Westfalen v. 02.11.1948	374
	<i>Quellenangaben zum Anhang</i>	375

Einleitung

1. Problemaufriß und Eingrenzung des Themas

Der achtjährigen Volksschule kam im Rahmen des deutschen Bildungswesens der Nachkriegszeit bis in die 60er Jahre hinein ein überragender Stellenwert zu. Fast alle Schulkinder durchliefen die Unterstufe einer Volksschule, und selbst die Volksschuloberstufe wurde 1965 noch von ca. zwei Dritteln der entsprechenden Altersjahrgänge besucht (vgl. Geißler 1996, S. 253). Die VolksschullehrerInnen¹ spielten also in der schulischen Sozialisation der überwiegenden Mehrheit der Kinder und Jugendlichen der Nachkriegszeit eine bestimmende Rolle.

Der Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung – und damit auch der Ausbildung der VolksschullehrerInnen – erfolgte in Westdeutschland nach 1945 föderal. Der politische Zentralismus war durch den Nationalsozialismus diskreditiert, so daß die Provinzen und Länder in der Nachkriegszeit wieder Kulturhoheit zugesprochen bekamen. Im Gegensatz zur Weimarer Republik, in der Preußen eine dominierende Stellung zugekommen war, besaß nach 1945 keine Provinz, später auch kein Land eine bildungspolitische Leitfunktion (vgl. Führ 1998, S. 4), so daß das Ausbildungsspektrum für die VolksschullehrerInnen sehr breit war:

„Die Lösungen reichten von der seminaristischen Ausbildung, in der nach der mittleren Reife allgemeine Bildung in Verbindung mit Berufsbildung in kleineren, häufig konfessionellen oder geschlechtsspezifischen Einrichtungen vermittelt wurde (Bayern, Baden-Württemberg), über pädagogische Hochschulen, die das Abitur zur Voraussetzung hatten (Berlin, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein), bis zur Volksschullehrerausbildung an der Universität, wo das fachwissenschaftliche Studium in den Fakultäten, das übrige berufsbezogene Studium am ‚Pädagogischen Institut‘ der Universität stattfand.“ (Händle 1995, S. 618)

Wie in den anderen deutschen Gebieten standen auch in der Provinz Westfalen – als der in dieser Untersuchung betrachteten Region – alle politischen Entscheidungen zunächst unter dem Einfluß der Besatzungsmächte, in diesem Fall der Briten. Diese setzten eine dezentrale Organisation des Bildungswesens noch unterhalb der Provinzebene durch. Als es jedoch um seinen konkreten Aufbau ging, zogen sie sich auf die Position des „indirect rule“ zurück, so daß gerade bei der Konzeption der LehrerInnenausbildung vorherrschend deutscher Einfluß

¹ In meiner Arbeit sind bei Aussagen über Personengruppen immer Männer und Frauen gemeint. Um dies zu unterstreichen, habe ich mich für die inzwischen geläufige Art der Kennzeichnung durch „Innen“ entschieden.

wirksam werden konnte. Ein spezifisches Gewicht bekamen hierbei die Kirchen, die als einzig noch stabile gesellschaftliche Institutionen erschienen und die aus ihrem „partiellen Dissens“ (Paul 1995, S. 110) in der Zeit des Nationalsozialismus einen Anspruch auf eine mitbestimmende Position beim (bildungs-)politischen Wiederaufbau herleiteten und auch eingeräumt bekamen. Besonders die katholische Kirche befand sich in einer „gesellschaftlichen Offensivstellung“, da sie „das Jahr 1945 nicht als Epochenjahr, sondern in personeller, ideologischer und materieller Kontinuität“ erlebt hatte (Köhler/Melis 1998b, S. 13).

Für die bildungspolitische Entwicklung des späteren Landes Nordrhein-Westfalen kam der früheren Gestaltung der LehrerInnenausbildung in den beiden Provinzen Nordrhein und Westfalen zentrale Bedeutung zu, da in dieser Zeit die entscheidenden bildungspolitischen Weichen gestellt wurden, die bis in die 60er Jahre hinein Bestand hatten. Untersucht wird im folgenden die entscheidende Wiederaufbauphase der VolksschullehrerInnenausbildung 1945/46 in der Provinz Westfalen, und zwar im Hinblick auf inhaltliche und organisatorische Festlegungen, auf politische Verantwortlichkeiten, gesellschaftliche Hintergründe und historische Vorläufer sowie auf personelle Entscheidungen. Die zusätzliche Untersuchung der Gründung und des Profils der Pädagogischen Akademie Paderborn als einer der Stätten, an denen die Ausbildung der VolksschullehrerInnen in Westfalen erfolgte, erlaubt es, exemplarisch die Umsetzung des „oben“ geplanten Konzepts „unten“ zu betrachten und so die allgemeine Analyse zu konkretisieren und in Teilbereichen zu modifizieren. Da es sich bei der Paderborner Akademie um eine katholisch geprägte Einrichtung handelte, werden im Interesse der Vergleichbarkeit nach der Darstellung der grundsätzlichen Entwicklung in Westfalen jeweils die katholischen Traditionslinien besonders berücksichtigt. Mit Hilfe einer soziologischen Analyse des Interaktionssystems, in dem es zu den Entscheidungen über die und zur Ausgestaltung der LehrerInnenausbildung in Westfalen kam, wird schließlich ein erneuter Perspektivenwechsel vorgenommen, indem die zuvor erfolgten Darstellungen der historischen Entwicklung von „oben“ und von „unten“ noch einmal „quer“ gelesen und soziale Akteure, ihre Rollen und ihre Handlungen in einem Interaktionszusammenhang gesehen werden.

2. Forschungsstand und Quellenlage

Die Entwicklung der LehrerInnenausbildung nach dem Ende des Nationalsozialismus ist in bezug auf die Provinz Westfalen ein Forschungsdesiderat. Führ/Furck geben mit dem Band VI des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte, der die Zeit von 1945 bis zur Gegenwart behandelt, in knapper Form eine Zusammenfassung der gesamten deutschen Bildungsgeschichte der Nachkriegszeit. Sie zeigen grundsätzliche Zusammenhänge auf und weisen darauf

hin, daß es zahlreiche Kontroversen zu ihrer Bewertung gibt (vgl. Führ/Furck 1998). Im Rahmen meiner Untersuchung wird es darum gehen, den Wiederaufbau der VolksschullehrerInnenausbildung in einer Region näher zu untersuchen, und zwar zunächst in der Provinz Westfalen, dann fallstudienartig die Gründung und das Profil der Pädagogischen Akademie Paderborn, um damit eine Lücke in der historisch-soziologischen Bildungsforschung zu schließen. Wyndorps beansprucht zwar im Titel seiner Arbeit die Darstellung der Geschichte der Pädagogischen Akademien ganz Nordrhein-Westfalens, doch für die ersten Jahre schildert er – ebenso wie Erger in seinem Aufsatz über den Beginn der VolksschullehrerInnenausbildung nach 1945 (vgl. Erger 1983) – lediglich den Ablauf in der Nord-Rheinprovinz und konzentriert sich dabei auf die Pädagogische Akademie Aachen (vgl. Wyndorps 1983). Peters setzt mit seiner Untersuchung der LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen erst 1955 ein, ohne auf die Vorgeschichte einzugehen (vgl. Peters 1996). Insofern geht es bei meiner Arbeit zur Entwicklung der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46 um ein neues Untersuchungsterrain.

Studien zu einzelnen nordrhein-westfälischen Akademien, die den Wiederaufbau nach dem Ende des Nationalsozialismus berücksichtigen, sind bereits verschiedentlich durchgeführt worden, so über die Pädagogischen Akademien in Aachen (vgl. Schanze 1986), Bonn (vgl. Zurnieden 1996), Dortmund (vgl. Bartholomé 1964, Pädagogische Hochschule Dortmund 1964, Schack 1994/95), Essen (vgl. Wehnes 1995), Köln (vgl. Heinen/Lückerath 1985, Rutt 1993), Münster (vgl. Rest 1958) und Wuppertal (vgl. Eckey 1986) sowie in biographischer Form (vgl. Albers 1988; vgl. Crimmann 1986). In bezug auf die Pädagogische Akademie Paderborn liegt eine Skizze der Gründungsphase vor (vgl. Riesenberger 1988d), die erste Ansatzpunkte für meine Arbeit bot; kurze Überblicke liefern Beyerle (vgl. Beyerle 1962), Blömeke (vgl. Blömeke 1993) und Wischinski (vgl. Wischinski 1998). In autobiographischer Form streifen Jörg und Pöggeler ihre – spätere – Zeit an der Pädagogischen Akademie Paderborn (vgl. Jörg 1993, vgl. Pöggeler 1986, Pöggeler 1993).

Neben diesen Arbeiten gibt es noch eine Reihe von Veröffentlichungen zur VolksschullehrerInnenausbildung und zu einzelnen Pädagogischen Akademien bzw. Pädagogischen Hochschulen außerhalb der Provinzen Nordrhein und Westfalen, die den Wiederaufbau in der unmittelbaren Nachkriegszeit berücksichtigen (vgl. zu Rheinland-Pfalz Nosbüsch 1993; vgl. zu Schleswig-Holstein Grönhoff 1963, Knoop 1984, Präsidium der Pädagogischen Hochschule Flensburg 1986, Asmus 1993; vgl. zu Bremen Dietrich 1993; vgl. zu Niedersachsen Stimpel 1982, Schittko/Schmid 1986, Dumke 1987, Günther-Arndt 1989 und 1991, Lichtenstein-Rother 1993; vgl. in biographischer Form Hesse 1995). Diese Darstellungen finden bei mir im Einzelfall Berücksichtigung, wenn sie für die spezifische Entwicklung der westfälischen oder der Paderborner VolksschullehrerInnenausbildung von Bedeutung sind.

Meine Untersuchung stützt sich im ersten Teil vor allem auf bisher nicht ausgewertete Archivbestände aus dem Staatsarchiv Münster. Die Quellenlage wirft insofern Probleme auf, als es sich bei den Akten zwar um einen umfangreichen Bestand des Oberpräsidiums der Provinz Westfalen handelt, dieser jedoch weder vollständig ist noch sich in einer chronologischen oder systematischen Ordnung befindet. Lücken in der Überlieferung mußten indirekt mit Hilfe von Bezugnahmen geschlossen werden. Zudem ist oft nicht ersichtlich, wer Absender oder Empfänger eines Schreibens war und wann der vorgefundene Brief genau abgeschickt wurde, da in der Nachkriegszeit auch die Behörden unter erheblichem Papiermangel litten und vielfach nur die Entwürfe erhalten sind. Erschwerend kam hinzu, daß der informelle Austausch zwischen den Verantwortlichen nicht mehr mittels Interviews oder Zeitzeugenaussagen eruiert werden konnte. Für die Entwicklung auf Provinzebene waren auch die Schulabteilungen der Regierungspräsidien in Arnsberg, Minden und Münster wichtige Entscheidungsträger; ihr Vorgehen wurde aus dem Schriftwechsel mit dem Generalreferat Kultus des westfälischen Oberpräsidiums rekonstruiert.

Zur Gründung der Pädagogischen Akademie Paderborn existiert kein geschlossener Aktenbestand. Durchgesehen wurden vor allem die relevanten Bestände des Hauptstaatsarchivs Düsseldorf, die im Paderborner Stadtarchiv vorhandenen Sitzungsprotokolle der städtischen Gremien von 1945 und 1946, die lokalen Zeitungen dieser Jahre und der Bestand des Archivs der Universität-GH Paderborn. Da wichtige Teile – wie beispielsweise Vorlesungsverzeichnisse und Vorlesungsmitschriften – nicht auffindbar waren, können die Akten nur ein mosaikartiges Bild von der Gestaltung des Akademielebens liefern. Als tragfähig und besonders ergiebig erwiesen sich ergänzend aber Interviews mit dem ehemaligen Dozenten der Pädagogischen Akademie Paderborn, Josef Pollmann, mit dem Sohn des Gründungsrektors, Bernhard Rosenmöller, mit der Ehefrau des ehemaligen Akademiedozenten Ludwig Maasjost sowie mit Studierenden des ersten Lehrgangs der Paderborner Akademie und des Sonderlehrgangs für Kriegsteilnehmer. Die Namen dieser ZeitzeugInnen wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert.

3. Aufbau der Untersuchung und methodische Aspekte

Der Untersuchung der Nachkriegsentwicklung wird als erstes Kapitel ein historischer Abriß der VolksschullehrerInnenausbildung im Preußen der Weimarer Republik vorangestellt, in der das Konzept der Pädagogischen Akademie formuliert und umgesetzt wurde. Die Motive, die in dieser Entwicklungsphase eine Rolle spielten, waren prägend auch in der Zeit nach dem Ende des Nationalsozialismus. Dieser Teil der Untersuchung konnte sich auf umfangreiche veröffentlichte Quellenbestände und Sekundärliteratur stützen, die hermeneutisch-interpretativ unter struktur- und ideengeschichtlichen Aspekten sowie soziolo-

gisch-analytisch ausgewertet wurden (zur Vorgehensweise vgl. Schröder 1997 und Danner 1994, S. 55ff.). Unter der leitenden Fragestellung, welche Position in der Diskussion um „Professionalisierung“ (Peukert 1987, S. 146) – zu deren Kern eine „Berufsausübung auf wissenschaftlicher Grundlage“ und eine „lange Spezialausbildung“ gehört hätten (Schwänke 1988, S. 25f.) – versus „Bildungsbegrenzung“ eingenommen wird, geht es hier um eine Erörterung der vorherrschenden Konzepte zur preußischen VolksschullehrerInnenausbildung sowie um die Herausarbeitung der ideologischen Kontexte der einzelnen Neuordnungsschritte. Die Analyse des Interaktionssystems in Kapitel vier vorbereitend wurde besonderes Gewicht auf die Frage nach den „treibenden Kräften“ und deren Gedankenwelt gelegt. Aufgaben und Funktionen der Volksschule, auf die die Ausbildung eng bezogen war, stellen ebenfalls einen wichtigen Untersuchungsaspekt dar. Das erste Kapitel abschließend wird eine kurze Darstellung der Entwicklung der Pädagogischen Akademien in der Zeit des Nationalsozialismus gegeben.

Die Untersuchung des Wiederaufbaus der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46 ist das Thema des zweiten Kapitels. Schwerpunktmäßig werden mit Hilfe des bereits erwähnten Auswertungsinstrumentariums auf der Basis der relevanten Quellenbestände und der vorhandenen Sekundärliteratur die für Westfalen bestimmenden bildungspolitischen Vorstellungen zur VolksschullehrerInnenausbildung analysiert sowie Planung und Aufbau der Ausbildung in den drei wesentlichen Formen

- ◆ den „Sonderlehrgängen für Kriegsteilnehmer“ und „Kursen für Hilfslehrkräfte“,
- ◆ den „Sondernotlehrgängen für 28-40jährige“ und
- ◆ der Regelausbildung an Pädagogischen Akademien nachgezeichnet.

Gefragt wird jeweils auch nach den dahinterstehenden gesellschaftlichen Vorstellungen sowie den bildungspolitischen Konsequenzen der Wahl dieser Ausbildungsformen. Wie im ersten Kapitel bildet die Herausarbeitung der sozialen Akteure und ihrer Traditionslinien einen Schwerpunkt und findet die Schulentwicklung Berücksichtigung. Nicht untersucht wurden die speziellen Probleme der AbsolventInnen von NS-Lehrerbildungsanstalten und der SchullehrerInnen, da beide Komplexe in der direkten Nachkriegszeit vernachlässigt wurden und sich aktenmäßig erst ab Ende 1946 und ausführlicher dann 1947 niederschlugen. Eine Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse zum Wiederaufbau der VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen schließt dieses Kapitel ab.

Im dritten Kapitel wird dargestellt, was an Aussagen über die Gründung und das Profil der Pädagogischen Akademie Paderborn auf der angegebenen Materialbasis möglich ist. Mit Hilfe von Quellen wird der konkrete Aufbau einer Akademie in Paderborn nachgezeichnet, wobei schwerpunktmäßig nach der bil-

dungspolitischen Ausrichtung sowie der strukturellen und personellen Ausstattung der Akademie gefragt wird. Biographische Skizzen des Akademieleiters, Professor Dr. Bernhard Rosenmöller, und einiger Studierender ergänzen soziologisch-analytische Beschreibungen des gesamten Gründungskollegiums sowie des ersten Normallehrgangs der Akademie. In bezug auf die Biographie Rosenmöllers wird ideengeschichtlich nach den hinter seinen wissenschaftlichen Positionen stehenden gesellschaftlichen und politischen Denkweisen gefragt, allerdings *keine* theologische oder philosophische Auseinandersetzung damit geführt. Ein Aufriß zur Gesamtsituation von Studium und Lehre an der Pädagogischen Akademie Paderborn der Anfangszeit rundet dieses Kapitel ab.

Der Perspektivenwechsel von „oben“ – Untersuchung der planenden Provinzebene – nach „unten“ – Fallstudie einer einzelnen Akademie – wird an einer Stelle von einem Methodenwechsel begleitet: Ich habe mit Studierenden des ersten Paderborner Lehrgangs qualitative Interviews mit einem biographisch-narrativen und einem – stärker strukturierten – themenzentrierten Teil geführt bzw. auf nach diesem Konzept geführte Interviews zurückgegriffen. Ziel des ersten Interviewteils war jeweils, mit Hilfe einer offenen Erzählaufforderung und Verzicht auf Nachfragen oder Ergänzungsfragen die Interviewten in einen Erzählstrom zu bringen, um anschließend biographische Fallrekonstruktionen vornehmen zu können (zur Vorgehensweise vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997). Die zweiten Interviewabschnitte dienten zur Exploration des bisher weitgehend unbearbeiteten Forschungsfeldes „Gründung und Profil der Pädagogischen Akademie Paderborn“, indem den verschiedenen Personen konkrete und gezielte Informationsfragen auf der Basis eines Leitfadens gestellt wurden (zur Vorgehensweise vgl. Mayring 1996, S. 50ff.).

Das Ziel des vierten und des fünften Kapitels war es, analytisch und systematisierend unter soziologischer Fragestellung das spezifische Interaktionssystem beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46 darzustellen – auf der Basis des strukturfunktionalistischen Ansatzes von Talcott Parsons und seiner Wiederaufnahme durch Jeffrey C. Alexander – und auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse historisch-systematisch nach Entwicklungslinien in der LehrerInnenausbildung zu fragen, die sich im Wiederaufbau 1945/46 und bei der Gründung der Pädagogischen Akademie Paderborn widerspiegeln oder zu denen das Geschilderte im Widerspruch steht. Versucht wird auch, die Entscheidung für die gewählte Form der VolksschullehrerInnenausbildung unter dem Blickwinkel ihrer gesellschaftlichen Angemessenheit und der Frage der Professionalisierung des Lehrerberufs zu bewerten.

Meine Arbeit bewegt sich damit im Schnittpunkt von Sozial-, Geschichts- und Erziehungswissenschaft und möchte die wissenschaftliche Fruchtbarkeit eines interdisziplinären Ansatzes aufzeigen. Bei dem geschilderten Vorgehen, insbesondere der Wahl unterschiedlicher methodischer Zugangsweisen für die Untersuchung der Entwicklung der LehrerInnenausbildung in der Provinz West-

falen 1945/46, habe ich mich von einem Konzept leiten lassen, das bei Rudder/Neumann/Oelkers so formuliert ist:

„Eine Analyse des Weges der Lehrerbildung von den Lehrerseminaren über die Pädagogischen Akademien und die Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten, die die Entwicklung zur wissenschaftlichen Hochschule nur als ein Binnenproblem der Lehrerbildung und der Erziehungswissenschaft begriffe, würde zu kurz greifen.“ (Rudder/Neumann/Oelkers 1982, S. 11)

Die Autoren heben als Untersuchungsaspekte vor allem „die sich wandelnde politische und gesellschaftliche Ordnung und den bildungspolitischen Ort, den Volksschule und Volksschullehrerbildung jeweils in der Gesellschaft und speziell innerhalb des Bildungswesens hatten,“ (ebd.) hervor und benennen damit wichtige Kriterien für die Frage nach Professionalisierungstendenzen oder bildungsbegrenzenden Tendenzen. Dieser Thematisierung folgt meine Studie.²

² Das Titelzitat: „... auf der Suche nach festem Boden“, ist Pollmann 1976, S. 264 entnommen. Das Titelbild wurde vom Archiv der Universität-GH Paderborn zur Verfügung gestellt.

I. Zur Entwicklung des Konzepts der Pädagogischen Akademie im Preußen der Weimarer Republik

I.1 Bedingungen und Tendenzen einer Reform der LehrerInnenausbildung im Deutschen Reich

I.1.1 Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

Das Ende des Ersten Weltkriegs und die Ausrufung einer Republik im November 1918 boten in Deutschland Voraussetzungen für eine grundlegende Demokratisierung von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft. Die politische Verfassung wurde dann auch neu geformt. Die überkommenen gesellschaftlichen und ökonomischen Machtverhältnisse blieben allerdings weitgehend ungebrochen (vgl. Rürup 1983), so daß insgesamt von einer „unvollständigen Revolution“ (Kolb 1994, S. 112) gesprochen werden muß. Was das Bildungssystem angeht, so läßt sich mit Werth feststellen:

„Die ‚Kompromißstruktur von Weimar‘ [...] fand ihren Niederschlag auch in den, von der ‚Weimarer Koalition‘ (SPD, DDP, Zentrum) ausgehandelten ‚Schulartikeln‘ der Weimarer Verfassung.“ (Werth 1985, S. 44)

Die Schulartikel nahmen zahlreiche Forderungen auch aus der Novemberrevolution auf, die den Weg zu einer grundsätzlichen Schulreform zu ebnen schienen (vgl. Quellen zur Geschichte der Erziehung 1988, S. 446ff.):

- ◆ eine einheitliche LehrerInnenausbildung (Art. 143 WRV),
- ◆ Aufhebung der geistlichen Ortsschulaufsicht (Art. 144 WRV),
- ◆ allgemeine Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr (Art. 145 WRV),
- ◆ eine einheitliche Grundschule (Art. 146 WRV),
- ◆ Erziehung zur Völkerversöhnung und zur Respektierung Andersdenkender als schulische Aufgabe (Art. 148 WRV).

Diese Artikel waren hart umkämpft gewesen und mußten vor allem dem Zentrum, das der katholischen Kirche verbunden war, einzeln abgerungen werden (vgl. Kittel 1957, S. 39); SPD und DDP hatten sich *für* die Reformen eingesetzt. An der Diskussion um die weltanschauliche Ausrichtung der Volksschulen, die in Art. 146 WRV zu regeln war, brachen die Konflikte wieder auf: Das Zentrum drohte – mit Unterstützung der katholischen Kirche und konservativer Elternverbände – für den Fall der „Säkularisierung“ mit einer Ablehnung des Versailler Vertrags sowie mit Separationsbestrebungen im Rheinland (vgl. Krause-Vilmar 1983, S. 19). SPD und DDP ließen sich dadurch zum sogenannten „Weimarer Schulkompromiß“ bewegen. Die Einrichtung von Simultanschulen oder von weltlichen Schulen wurde zwar – auf Elternwunsch – als Möglichkeit in Art. 146 zugelassen, aber bis zum Erlaß eines für die Umsetzung des Verfas-

sungsartikels notwendigen Reichsgesetzes sollte erst einmal nach Art. 174 WRV der Status quo erhalten bleiben (vgl. Quellen zur Geschichte der Erziehung 1988, S. 448). Das bedeutete weitgehend die Beibehaltung der Konfessionalität der Volksschule.

Die Grundstruktur des weiterführenden Schulwesens wurde ebenfalls nicht verändert: Die Einteilung in ein niederes und ein stark differenziertes höheres Schulwesen blieb erhalten, die Forderungen nach einer Einheitsschule über die Grundschule hinaus waren nicht mehrheitsfähig (vgl. Heydorn/Koneffke 1973). Pointiert hält Brandecker für die Bildungspolitik zu Beginn der Weimarer Republik daher fest:

„Durch den Verzicht auf die Ausnutzung der revolutionären Macht und die Unterdrückung der revolutionären Bewegungen mit Hilfe der alten Mächte wurden die reaktionären Kräfte letztlich gestärkt und u.a. auch die Möglichkeiten einer radikalen Umgestaltung des Schul- und Bildungswesens verschenkt. In der Weimarer Koalition blockierten sich die verschiedenen Kräfte gegenseitig, und im Zweifelsfall setzte sich jeweils die konservative Linie durch.“ (Brandecker 1976, S. 45)

Die Weimarer Reichsverfassung machte in Art. 143 auch eine Aussage zur LehrerInnenausbildung. Im Kaiserreich war diese durch eine strikte Trennung der VolksschullehrerInnenausbildung von der Ausbildung der LehrerInnen für das höhere Schulwesen gekennzeichnet gewesen. Während letztere seit 1890 zur Universität gingen, dort im wesentlichen zwei Fachwissenschaften studierten und in einer zweiten Ausbildungsphase – dem Referendariat – praktische Berufsfertigkeiten erlernten, besuchten die zukünftigen VolksschullehrerInnen im Anschluß an die Volksschule und drei Jahren Präparandie nach Geschlechtern getrennte Seminare. Hier lernten sie – nicht über die Thematik der Volksschule hinausgehend – den Stoff aller Unterrichtsfächer und vor allem Methodik in Anlehnung an das Herbarthsche Stufenschema (vgl. Möller 1976, S. 292; vgl. Bei der Wieden 1996, S. 20ff.). Auf diese Weise blieb das Niveau niedrig. Es entsprach zwar den obrigkeitstaatlichen Herrschaftsansprüchen des Kaiserreichs, aber nicht den Modernisierungserfordernissen, wie sie sich in Deutschland seit Beginn der 1870er Jahre aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung abzeichneten (Wehler 1988, S. 209). Eine Reform war also dringend notwendig.

Der Art. 143,2 WRV, dessen Fassung auf den sächsischen Kultusminister Richard Seyfert zurückging (vgl. Reble 1989, S. 260), formulierte dann tatsächlich einen umfassenden reformerischen Anspruch:

„Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.“ (zit. nach Zierold/Rothkugel 1931, S. 12)

In der Nationalversammlung war dieser postulative Satz ohne Gegenstimme verabschiedet worden, doch verwies dieser Konsens nur auf die Auslegungs-

breite der Formulierungen, wie sich in den Folgejahren zeigen sollte (vgl. Bei der Wieden 1996, S. 46).

I.1.2 Die vorherrschenden Konzepte zur LehrerInnenausbildung

I.1.2.1 Forderungen des Deutschen Lehrervereins

Wie unterschiedlich die Ziele waren, die im Anschluß an den Art. 143,2 WRV formuliert wurden, wird bereits an den beiden bekanntesten Konzepten zur VolksschullehrerInnenausbildung deutlich, die sich Ende 1919/Anfang 1920 gegenüberstanden: die Forderung des Deutschen Lehrervereins (DLV) nach Universitätsausbildung für die VolksschullehrerInnen und Eduard Sprangers Konzept der „Bildnerhochschule“ zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen.

Der DLV organisierte zu Beginn der Weimarer Republik 135.277 der etwa 200.000 VolksschullehrerInnen (etwa 150.000 Lehrer und 50.000 Lehrerinnen) und war damit der mit Abstand größte Berufsverband (vgl. Pretzel 1921, S. 113). Seine Vorstellungen spiegelten also das durchschnittliche Bewußtsein in der VolksschullehrerInnenschaft; ProtestantInnen waren im DLV gegenüber KatholikInnen allerdings deutlich überrepräsentiert, da die katholischen LehrerInnen mehrheitlich in konfessionell gebundenen Organisationen Mitglied waren (vgl. Bölling 1978, S. 36f. und 39).

Seit der Gründung der Weimarer Republik trat der DLV für die wissenschaftliche Hochschulausbildung der VolksschullehrerInnen ein. Am 14. Dezember 1919 verabschiedete die VertreterInnenversammlung ein entsprechendes Programm. Zentrale Forderungen in dem „Schulprogramm des Deutschen Lehrervereins“ (zit. nach Bölling 1978, S. 230ff.) waren die „öffentliche“ und „einheitlich aufgebaute“ Schule, die kostenlos sein und von allen Kindern gemeinsam besucht werden sollte. Für Unbemittelte seien Beihilfen vorzusehen. In bezug auf die LehrerInnenausbildung forderte der DLV eine „im Geiste und nach den Anforderungen der Einheitsschule einheitlich“ gestaltete Universitätsausbildung, die das Abitur als Voraussetzung hatte. Alle LehrerInnen sollten in Konsequenz einheitlich bezeichnet und besoldet werden. Bereits ein Jahr zuvor war in den DLV-„Schulforderungen“ die notwendige Dauer der Hochschulausbildung auf drei Jahre festgelegt worden. Krause-Vilmar:

„Diese ‚Schulforderungen des Deutschen Lehrervereins‘ sind deshalb bemerkenswert, weil in ihnen wohl sämtliche Grundprinzipien einer demokratischen Schule aufgenommen sind.“ (Krause-Vilmar 1983, S. 9)

Eigenständige pädagogische Hochschulen wurden wegen der Gefahr einer andauernden Spaltung der LehrerInnenschaft abgelehnt (vgl. Bölling 1978, S. 83).

Um nicht nur seine Mitglieder, sondern auch die Fachöffentlichkeit zu erreichen, publizierte der DLV 1920 seine Vorstellungen zur Neuordnung der

Lehrerbildung. In dieser Veröffentlichung machte das Vorstandsmitglied Pretzel die Motivstruktur deutlich, die hinter solchen Forderungen stand. Die Vereinheitlichung der LehrerInnenausbildung wurde mit der Einheit der LehrerInnenaufgaben begründet. Es dürfe zwar Unterschiede in der Richtung der Ausbildung geben, aber „die Bildungshöhe muß für alle Lehrer dieselbe sein“ (Pretzel 1920, S. 10). Pretzel lehnte besondere Einrichtungen für die VolksschullehrerInnen ab, weil er aus finanziellen Gründen die große Gefahr sah, daß diese nur unzureichend ausgestattet und „den Anforderungen [...] in keiner Weise genügen“ (ebd., S. 38) würden. Darüber hinaus sei die Trennung der Studierenden voneinander ein „Mißstand“, da „sich notwendig ihr Sinn verengen wird“ (ebd.).

Das DLV-Vorstandsmitglied sah die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung auch dadurch begründet, daß man LehrerIn nicht allein durch Nachahmen werden könne, sondern vornehmlich über wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Stoff. Das schloß für Pretzel Forschung ein. Von daher hielt er die „Einfügung einer neuen erziehungswissenschaftlichen Abteilung in die bestehenden Hochschulen“ (ebd., S. 23) für den besten Weg zur Ausbildungsreform bei VolksschullehrerInnen.

Allgemeine Didaktik und Unterrichtsmethodik bildeten einen wichtigen Schwerpunkt in Pretzels Konzept, das auch Psychologie, Philosophie und Soziologie als Grundlagenwissenschaften für das Unterrichten enthielt. Darüber hinaus forderte er – und das war das eigentlich Neue – eine fachwissenschaftliche Ausbildung auch für VolksschullehrerInnen, da eine Bildung notwendig sei, „die nach Umfang und Tiefe über diejenige, die die Schule [...] mitgeben konnte, erheblich hinausgeht“ (ebd., S. 19). Hier läßt sich ein wichtiges Element für eine Professionalisierung des LehrerInnenberufs ausmachen.

Die Forderungen des DLV fanden in der Nachkriegszeit große Unterstützung. Im Gefolge der Reformstimmungen der Novemberrevolution und gestärkt von Impulsen aus der reformpädagogischen Bewegung schien es, „als sei die Universitätslösung praktisch unumgänglich“ (Kittel 1957, S. 43). Neben der breiten liberaldemokratischen Strömung innerhalb der VolksschullehrerInnenenschaft forderten auch die kleineren sozialistischen LehrerInnenvereinigungen die Universitätsausbildung. Neben diesen Berufsverbänden unterstützten den DLV Ende 1919 die SPD, die die Hochschulausbildung der VolksschullehrerInnen seit 1906 in ihrem Programm hatte, eine Minderheit der deutschen Universitäten – in Sorge um „das Ansehen und den Ruf aller deutschen Hochschulen“ (Regenbrecht 1994, S. 290) – sowie zahlreiche Einzelpersonlichkeiten des öffentlichen Lebens wie beispielsweise Otto Karstädt, Geheimrat im preußischen Kultusministerium (vgl. Karstädt 1920), der DDP-Abgeordnete und spätere Kultusminister in Dresden Richard Seyfert, Alfred Schmidt (vgl. Schmidt 1920) u.a. Daher erstaunt es nicht, daß zu dieser Zeit andere Neuordnungsvorstellungen wie z.B. spezielle Akademien als „nicht durchsetzungsfähig“ (Neumann 1985, S. 144, Anm. 36) erschienen. Die wissenschaftliche Hochschule an

Stelle des Seminars wurde verstanden als „Ausweg aus dem ‚geistigen Ghetto‘ (E. Weniger) und als Befreiung der VolksschullehrerInnen aus den ‚Hinterhäusern der Wissenschaft‘ (Joh. Tews)“ (Reble 1989, S. 266).

1.1.2.2 Sprangers Konzept der „Bildnerhochschule“

Auf diesen Diskussionsstand reagierte Eduard Spranger (1882-1963), neben Georg Kerschensteiner bekanntester Pädagoge der Weimarer Republik und 1919 auf den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik an die Universität Berlin berufen, mit dem eine Beratertätigkeit für das preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Kurzform: Kultusministerium) verbunden war.

Spranger konzipierte seine „Gedanken über Lehrerbildung“ im November 1919 bewußt als Schrift gegen die überwiegend favorisierte Universitätsausbildung der VolksschullehrerInnen, wie aus seinen Briefwechseln deutlich wird. Er sah die Notwendigkeit, mit seiner Argumentation einzugreifen, bereits Mitte Februar 1919. Er schrieb an Käthe Hadlich:

„Der Deutsche Lehrerverein ist verrückt geworden. Er macht Programme, die die deutsche Universität vernichten müßten. Natürlich müßte ich eilige Schritte dagegen tun, da ja geradezu das Verrückte Aussicht hat, morgen Gesetz zu werden.“ (zit. nach Meyer-Willner 1986, S. 223)

Ende September 1919 erhielt Spranger den vermutlich letzten Anstoß für seine Schrift durch Carl Heinrich Becker, zu dieser Zeit noch Staatssekretär im preußischen Kultusministerium, der um seine Hilfe bat „gegen den Ansturm der Volksschullehrer. Es handelt sich um den Kampf der höheren Bildung“ (zit. nach ebd., S. 228).

In seinen „Gedanken über Lehrerbildung“ entwickelte der Berliner Professor eine dezidierte, in sich geschlossene Bildungstheorie, deren zentraler Punkt die Trennung der beiden „Lebensgebiete“ „Wissenschaft“ und „Bildung“ war. Wissenschaft war darin rational, Bildung dagegen irrational definiert. Sie sollte über „Hineinleben“ erfahren werden, über „Aufschließung für den Genuß der Kunst“ (Spranger 1920, S. 32). „Volksgemeinschaftliche“ Ideen waren Spranger in diesem Zusammenhang nicht fremd: Sein Bildungsbegriff zielte auf „die Einordnung in das gemeinschaftliche und organisierte Handeln der Volksgenossen“ (ebd.).

Als drittes „Lebensgebiet“ neben Wissenschaft und Bildung entdeckte Spranger die Technik (vgl. ebd., S. 45). Aus dieser Differenzierung folgte er, daß also auch drei verschiedene Ausbildungsstätten notwendig seien, um eine jeweils angemessene Qualifizierung leisten zu können: für die Wissenschaft die Universität, für ihre Anwendung als Technik die Technische Hochschule und für die Bildung die Pädagogische Hochschule. Praktisch lief dies auf eine hier-

archische Strukturierung mit dem Ergebnis einer „Drei-Klassen-Bildung im Rahmen der Hochschulen“ (Meyer-Willner 1986, S. 213) hinaus. Das – im Fall der Pädagogischen Hochschulen bildungsbegrenzende – Ziel Sprangers war jeweils der „Selbstgenuß der Persönlichkeit“ (Spranger 1920, S. 31). Die Bildung sollte eine „Ahnung für den höheren Sinn des Lebens“ (ebd., S. 32) vermitteln.

Bei der Organisation seiner „Bildnerhochschule“ stellte sich Spranger einen zwei Jahre währenden „Theorie“-Abschnitt vor, dem ein Praxis-Jahr folgen sollte. Dabei sollten aber auch in den ersten beiden Jahren bereits zwei Vormittage für praktische Übungen freigehalten werden (vgl. ebd., S. 57). Die Allgemeinbildung künftiger VolksschullehrerInnen hielt Spranger mit dem Abitur für mehr als ausreichend erfüllt. Er äußerte 1941 in einem Aufsatz über den Schulrat von Weimar, Muthesius, daß er das Abitur als Eingangsvoraussetzung nur notgedrungen akzeptiert habe, da es durch die Reichsverfassung vorgegeben gewesen sei (vgl. Meyer-Willner 1986, S. 224). In der Bildnerhochschule sollten nur noch Gegenstände gelehrt werden, „die in der Richtung der Volksbildung liegen“ (Spranger 1920, S. 58). Dafür wollte Spranger eine Spezialisierung der VolksschullehrerInnen einführen: Entweder sollten sie Deutsch und Geschichte belegen oder Mathematik und Naturwissenschaften. Pädagogik war für beide Studienrichtungen verpflichtend. Als weiteren Studieninhalt sah Spranger eine „technisch-künstlerische Ausbildung“ (ebd., S. 60) vor. Die Gestaltung des Studiums in Form von festen Stundenplänen unterschied sich in seinem Konzept nicht von der bisherigen Seminausbildung: Mit weit über 20 Pflichtstunden in der Woche war der Ausbildungsgang verschult und ohne Freiräume. Spranger begründete diese Vorgehensweise mit der – von ihm vorher festgelegten – kurzen Studienzzeit im Vergleich zum Universitätsstudium.

Eduard Spranger legte in seiner Konzeption viel Wert auf das Gemeinschaftsleben:

„Eine Hochschule der Menschenbildung muß auch Gemeinschaftskräfte entwickeln.“ (ebd., S. 64).

Das wollte er erreichen über einen „Hauch der gesunden Jugendbewegung“ (ebd., S. 65), der an den Akademien wehen sollte. In dem folgenden längeren Zitat aus einem anderen Zusammenhang wird deutlich, was Spranger unter „gesunder Jugendbewegung“ verstand. Hier finden sich Elemente eines deutsch-nationalen Denkens mit völkischen Anklängen:

„Die Jugend wird im Schoße der ganzen Volksgemeinschaft ihre eigene Rolle und ihren organischen Platz finden. [...] Sie wird Formen schaffen, in denen die freie Regung der Jugendlichkeit zum reichen Ausdruck kommt; nationale Feste, auf die das Auge des gesamten Volkes mit Stolz und Freude gerichtet ist, werden die Höhepunkte dieser bleibenden Gemeinschaft bezeichnen. Gymnastische Spiele und musischer Wettkampf werden alle Schichten und alle Berufszweige der Jugend einengen. Ein neues, von innen wachsendes, auf inneren Adelseigenschaften ruhendes

Führertum wird aus der Gleichheit selbst eine echte Aristokratie, aus der Gemeinschaft geistige Höhenmenschen herauswachsen lassen.“ (Spranger 1921, S. 87f.)

Das war der Geist, der die Pädagogischen Akademien beherrschen sollte. Demokratische Postulate wie Emanzipation, Kritikfähigkeit und Toleranz lassen sich hier nicht finden; dagegen forderte Spranger Autoritätsgläubigkeit, er verlangte „Führertum“. Insgesamt läßt sich feststellen, daß Sprangers Schrift ein eindeutiges Plädoyer gegen die Universitätsausbildung für VolksschullehrerInnen war und insofern traditionellen Bildungsvorstellungen verhaftet blieb.

Dennoch enthielt Sprangers Konzept Ansätze einer bildungspolitischen Modernisierung. So wurde zum Beispiel von ihm zwar Religion als Fach, nicht aber eine konfessionelle Bindung der Akademien vorgesehen. Zudem trug die Spezialisierung in Form der Wahl einer Fachrichtung den erhöhten qualifikatorischen Anforderungen an die VolksschullehrerInnenenschaft Rechnung.

Nach Erscheinen seiner „Gedanken über Lehrerbildung“ setzte Spranger den zähen „Kampf um die Köpfe“ einflußreicher Persönlichkeiten, in diesem Fall vor allem um den Staatssekretär und späteren Kultusminister Becker, fort. Dieser plante, im Zuge einer Universitätsreform eventuell auch die VolksschullehrerInnenausbildung dorthin zu verlegen. Spranger dazu (an Käthe Hadlich am 6. Januar 1920):

„Ich sah plötzlich eine große Gefahr. Zweierlei habe ich ihm mit erhobener Stimme gesagt: (1) Wenn Sie glauben, das Problem der Volksschule und der Volksschullehrerbildung als einen Anhang zur Universitätsreform mit abmachen zu können, dann unterschätzen Sie die Bedeutung und Eigenart des Gebietes. (2) Ich habe in die verfahrenere Bewegung eine neue Devise hineingeworfen. Sie haben in den nächsten zwei Monaten die Möglichkeit, die Bewegung umzustellen. Wenn Sie davon keinen Gebrauch machen, so kommt sie nie wieder. Die Folge wird sein: Verfall der Universität und der Volksschule.“ (zit. nach Englert 1970, S. 430)

Spranger war sich also seiner eigenen Rolle in der Auseinandersetzung bewußt und erkannte die Bedeutung des richtigen Moments für ein Eingreifen. Sein Plädoyer – verbunden mit der unverhohlenen Drohung, die Berliner Professur niederzulegen – hat auf Becker offensichtlich Eindruck gemacht (vgl. Meyer-Willner 1986, S. 237), in der Folgezeit setzte sich dieser jedenfalls für die Akademie-Lösung ein.

Der Einfluß von Sprangers Schrift reichte weit über das preußische Kultusministerium hinaus. Die Seminarlehrer, um ihre Stellungen fürchtend, unterstützten Spranger begeistert (vgl. Englert 1970, S. 425), die Mehrheit der deutschen Universitäten stimmte ihm zu (vgl. Brandi/Hermann/Nohl 1920, S. 72). Von den Berufsverbänden der LehrerInnen sprachen sich nicht nur die um ihre Privilegien fürchtenden Organisationen des höheren Schulwesens für Sonder Einrichtungen zur Ausbildung der VolksschullehrerInnen aus, sondern auch die katholischen und evangelischen VolksschullehrerInnenvereine (vgl. Weber 1984, S. 96). Letztere votierten ebenso wie das Zentrum vor allem aus Sorge um

die Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung gegen die Universitäts-Lösung.

I.1.3 Scheitern einer reichseinheitlichen Regelung

Für die Umsetzung des Art. 143,2 WRV in eine konkrete Regelung mit Geltung für das ganze Reich wäre wegen der Kulturhoheit der Länder ein Reichsgesetz notwendig gewesen. Doch trotz zahlreicher Referentenentwürfe kam ein solches Gesetz nie zustande: Vor allem auf Betreiben des größten der damals 18 deutschen Länder, Preußen (mit allein über 38 Millionen der insgesamt etwa 63 Millionen EinwohnerInnen des Deutschen Reichs), scheiterten die Entwürfe entweder im Kabinett oder im Reichsschulausschuß bzw. in der Konferenz der Kultusminister als den beiden Reich-Länder-Gremien (vgl. Weber 1984, S. 171ff.). Begründet wurden die Ablehnungen in der Regel mit fiskalischen Argumenten (vgl. Bölling 1976, S. 272), die aufgrund der ökonomischen Krise der Nachkriegszeit und der entsprechend reduzierten Etatsätze plausibel schienen. Rita Weber gelingt es jedoch nachzuweisen – aufgrund einer genauen Analyse der preußischen Ministerialprotokolle –, daß dieses Argument zumindest von Preußen vorgeschoben war, da das Land sich vor allem aus bildungspolitischen Gründen gegen eine Universitätsausbildung, aber auch gegen eine verpflichtende Einführung des Abiturs als Eingangsvoraussetzung sperrte (vgl. Weber 1984, S. 174 und 194f.).

Nach knapp drei Jahren des Tauziehens entschied das DVP-Zentrum-DDP-Kabinett unter Reichskanzler Cuno dann am 12. Januar 1923, „ein Lehrerbildungsgesetz wegen seiner finanziellen Rückwirkungen nicht einzubringen“ (zit. nach ebd., S. 183). Wie sehr auch hier wieder das finanzpolitische Argument vorgeschoben war, wird deutlich aus einem Aktenvermerk vom 7. Januar 1923, daß der Beschluß „wohl ausschließlich mit der durch die außenpolitische Lage gegebenen Finanznot des Reiches begründet werden [müßte], um die Lehrerschaft gerade in den kommenden Zeiten unverärgert in dem Dienste der Volksaufklärung zu halten. Begründungen anderer Art, namentlich der Art, als ob es höherer Bildung nicht bedürfe, [es] sich um Standesforderungen handle und dgl., wären zweckmäßig wohl auch im engsten Kreise abzulehnen“ (zit. nach Bölling 1978, S. 176).

Das Scheitern einer reichseinheitlichen Regelung hatte Folgen (Zusammenstellung nach Zierold/Rothkugel 1931, S. 202ff.): So konnte eine Universitätsausbildung für die VolksschullehrerInnen nur in wenigen und – außer Sachsen – kleinen Ländern durchgesetzt werden. Bayern, das mit 7,4 Millionen EinwohnerInnen zweitgrößte deutsche Land, behielt sogar die Seminare bei und zeigte ebenso wie Württemberg „entschiedene Reformunwilligkeit“, die Reble auf die Verflechtung konfessioneller mit allgemein konservativ-restaurativen Tendenzen zurückführt (vgl. Reble 1989, S. 263). Die fünf kleinsten Länder besaßen

erst gar keine eigenen Einrichtungen zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen. Darüber hinaus bedeutete das Verbleiben der gesetzgeberischen Regelungen bei den Ländern, daß lediglich in sieben Ländern die Ausbildungseinrichtungen nicht konfessionell gebunden waren. Rita Weber urteilt daher:

„Das heiße Eisen war angefaßt und fallengelassen worden. Ein Reichslehrerbildungsgesetz, wie es die Gesetzesentwürfe vorsahen, hätte für das gesamte Reich eine Form der Volksschullehrerausbildung verbindlich gemacht, in der die bisherigen klassenspezifischen Beschränkungen nicht nur in der Allgemeinbildung, sondern auch in der Berufsausbildung der Volksschullehrer aufgehoben worden wären. (Weber 1984, S. 194)

Stattdessen entwickelte sich in der Weimarer Republik eine institutionelle Vielfalt der VolksschullehrerInnenausbildung (vgl. Reble 1989, S. 268ff.).

I.2 VolksschullehrerInnenausbildung in Preußen

I.2.1 Politische Kräfteverhältnisse

Preußen war das mit Abstand einflußreichste Land im Deutschen Reich der Weimarer Zeit. Die größte Fraktion im preußischen Parlament der zwanziger Jahre – dem für die Neuordnung der LehrerInnenausbildung entscheidenden Jahrzehnt – stellte durchgängig die SPD, allerdings mit teils deutlichen Verlusten im Laufe der Zeit (vgl. Tormin 1981, S. 266). Bis zu den Wahlen im Februar 1921 regierte parallel zur sogenannten „Weimarer Koalition“ im Reich auch in Preußen eine Koalition aus SPD, Zentrum und DDP, und zwar vom 25. März 1919 bis zum 29. März 1920 das Kabinett Hirsch (SPD) mit Conrad Haenisch (SPD) als Kultusminister und anschließend das Kabinett Braun (SPD) wiederum mit Haenisch als Kultusminister. Gut acht Monate bildeten Zentrum und DDP aufgrund der schweren Verluste von SPD (von 36,4 auf 25,9%) und DDP (von 16,2 auf 6,1%) bei den Wahlen im Februar 1921 eine Minderheitsregierung (Kabinett Stegerwald, Zentrum, mit Kultusminister Carl Heinrich Becker, parteilos), bevor nach einer Kabinettsumbildung ab November 1921 bis Ende 1924 – wiederum entsprechend der Entwicklung auf Reichsebene – eine große Koalition aus SPD, Zentrum, DVP und DDP herrschte: das zweite Kabinett Braun mit Otto Boelitz (DVP) als Kultusminister. Die Wahlen am 7. Dezember 1924 machten die nationalistische DNVP mit 23,7% zur zweitstärksten Fraktion – zum ersten Mal zog auch die NSDAP in den preußischen Landtag ein –, während der sozialdemokratische Stimmenanteil weiter leicht auf 24,9% sank. SPD, Zentrum und DDP stellten die Regierung mit Becker als Kultusminister; sie hatten allerdings weniger als die Hälfte der Sitze im Parlament und waren bei Abstimmungen auf einzelne Stimmen der Opposition angewiesen. Grundlegend änderte sich das politische Kräfteverhältnis 1932: Bei den Wahlen

am 24. April wurde die NSDAP mit mehr als 36% der Stimmen die mit Abstand größte Fraktion im preußischen Landtag, gefolgt von SPD mit 21,2% und Zentrum mit 15,3%.

Im preußischen Kultusministerium waren in der Weimarer Republik zwei Personen konzeptionell bestimmend: In der Anfangszeit (bis etwa 1922; vgl. Paffrath, S. 115) Eduard Spranger, dessen Berliner Professur ihn zur ministeriellen Beratertätigkeit verpflichtete, und durchgängig bis zu seiner Ablösung durch Adolf Grimme (SPD) 1930 Carl Heinrich Becker, der von 1919 bis Frühjahr 1921 und von Herbst 1921 bis 1925 als Staatssekretär sowie 1921 und von 1925 bis 1930 als Kultusminister tätig war.

I.2.2 Ideologische Kontexte der einzelnen Neuordnungsschritte

I.2.2.1 Gestaltung der Ausbildung anhand der Funktionen der Volksschule

Die Neuordnung der VolksschullehrerInnenausbildung in Preußen begann mit der Auflösung der 191 Seminare und 217 PräparandInnenanstalten: Ab Ostern 1920 dürften keine AnwärterInnen mehr aufgenommen werden, ordnete Haenisch an (vgl. Werth 1985, S. 47). Das bedeutete auch das Aus für die LehrerInnenseminare in der Provinz Westfalen und in Paderborn: Seit 1832 hatte in Paderborn ein Lehrerinnenseminar bestanden, seit 1882 eine entsprechende Präparandie, und seit 1907 gab es in Paderborn auch ein Lehrerseminar, dem bereits seit 1877 eine Präparandenanstalt vorausging (vgl. Strop 1992, S. 132ff.). Das Paderborner Lehrerinnenseminar war nach seiner Gründung zusammen mit dem Seminar in Münster zwanzig Jahre lang die einzige staatliche Ausbildungsstätte für Lehrerinnen in Preußen gewesen, bis zum Ersten Weltkrieg gab es insgesamt nur 16 Lehrerinnenseminare in Preußen. Im März 1926 wurde das Seminar in Paderborn nach 94jährigem Bestehen und der Ausbildung von mehr als 1.500 Lehrerinnen geschlossen (vgl. ebd., S. 171).

Der anschließende Aufbau der neuen Ausbildungsform in Preußen erfolgte nicht auf gesetzlichem Weg unter Mitwirkung des Parlaments, sondern auf dem Verwaltungsweg über Staatsministerialerlasse, was de facto den Ausschluß des Landtags bedeutete (vgl. Weber 1984, S. 135). Der grundlegende und wegweisende Regierungsbeschluß zur geplanten LehrerInnenausbildung in Preußen fiel am 10. Februar 1922 mit Boelitz (DVP) als Kultusminister, also bereits knapp ein Jahr vor der Entscheidung des Reiches, seine Gesetzgebungskompetenz nicht in Anspruch zu nehmen.

Diese Entscheidung der preußischen Regierung sah vor, daß die pädagogische Fachausbildung zwei Jahre dauern und nicht an der Universität stattfinden solle (vgl. Zierold/Rothkugel 1931, S. 11). Für die konkrete Ausgestaltung blieb bei dieser Formulierung auch der Weg der Seminausbildung noch offen (vgl. Weber 1984, S. 242). Eindeutig war die Absicht, das Universitätsstudium zu

verhindern. Die Beschränkung der Dauer der Berufsausbildung auf zwei Jahre zeigt das geplante Niveau der Ausbildung und damit den geringen Reformwillen. Einen Grund hierfür gab Becker in einer Stellungnahme vor dem Hauptausschuß des Landtags Ende Oktober 1921 zu erkennen. Er deutete an, daß die VolksschullehrerInnen „nur hochschulmäßig“ ausgebildet werden könnten, da eine „vollgültige“ Universitätsausbildung nicht zu finanzieren sei (zit. nach ebd., S. 244). Im Anschluß an dieses Argument formulierte er dann den prinzipiellen Hintergrund:

„Es läge auch nicht im Interesse unserer Volkserziehung, denn die Volksschule hat andere [...] Aufgaben als die höheren Schulen!“ (zit. nach ebd.)

Zwei der bisherigen gesellschaftlichen Funktionen der Volksschule, die mit einer wissenschaftlichen Ausbildung der LehrerInnen gefährdet gewesen wären, sind hier zu nennen, weitere werden im Laufe der Untersuchung deutlich werden. Zum einen handelt es sich um die Funktion der Selektion: Das stark differenzierte Bildungswesen in Preußen zielte auch formal auf die Sicherung des Bildungsmonopols der oberen Schichten. Eine frühe Entscheidung über die weitere Schullaufbahn am Ende des vierten Schuljahrs und die sich anschließende fast undurchlässige Spaltung in niederes und – schulgeldpflichtiges – höheres Schulwesen benachteiligte Arbeiterkinder, die zu Beginn der Weimarer Republik „nur 4 Prozent der Schüler an höheren Schulen“ (Günther 1987, S. 588) stellten, wohingegen die Hälfte der Erwerbspersonen dieser Schicht zuzurechnen war. Der Anteil der Arbeiterkinder an der SchülerInnenschaft höherer Schulen steigerte sich bis 1931 nur unwesentlich (vgl. Lundgreen 1981, S. 134). Die Unterrichtsinhalte der Volksschule entsprachen nicht den Interessen der Kinder aus dem Arbeitermilieu; schlecht ausgebildete LehrerInnen reproduzierten in ihrer Überforderung die gesellschaftlich dominierenden Bildungsvorstellungen:

„Was gelesen, geschrieben und gerechnet wurde, war ebenso durchtränkt mit einer auf die Bedürfnisse der Reproduktion einer billigen und willigen Ware Arbeitskraft ausgerichteten bürgerlichen Ideologie wie der Geschichts-, Religions- und Realunterricht.“ (Brandecker 1976, S. 52)

Eine kritische Reflexion der Unterrichtsinhalte war den VolksschullehrerInnen auch aufgrund ihrer unzulänglichen Ausbildung nur schwer möglich.

Eine zweite zentrale Funktion der Volksschule wird deutlich, wenn man die Beschaffenheit des Volksschulwesens im Zusammenhang mit dem ökonomischen Entwicklungsstand betrachtet. Es handelte sich in der Weimarer Republik um eine Gesellschaft im „Durchgangsstadium zur vollausgebildeten Industriegesellschaft“ (Peukert 1987, S. 22). „Leitsektor“ für die Entwicklung der Gesamtökonomie war die industrielle Produktion. In wichtigen Bereichen der Wirtschaft war bereits eine Dominanz des „modernen“ Großkapitals zu finden; doch existierte insgesamt noch ein hoher Anteil traditioneller Strukturen (vgl.

ebd., S. 21ff.). Immerhin zählte in Preußen 1925 noch knapp ein Drittel der Erwerbspersonen zum traditionellen Kleinbürgertum, die Mehrheit davon war in der Landwirtschaft beschäftigt (vgl. Weber 1984, S. 278). Weit über die Hälfte der Bevölkerung lebte auf dem Land oder in Kleinstädten (vgl. ebd., S. 280).

Diese Ungleichzeitigkeiten in der ökonomischen Entwicklung spiegelten sich im preußischen Volksschulwesen: Von den 33.000 Volksschulen in Preußen befanden sich 28.000 auf dem Land und nur 5.000 in der Stadt. Die Landschulen waren wenig gegliedert – zwei Drittel hatten nur eine oder zwei Stufen – und wurden in der Regel nur von einem/einer LehrerIn, höchstens aber von zwei Lehrpersonen versorgt. Dagegen hatten zwei Drittel der städtischen Volksschulen bereits sieben oder sogar acht Jahrgangsstufen (vgl. ebd., S. 281). Die Landschule und ihre Aufgaben standen im Mittelpunkt der konzeptionellen Diskussion. Rita Weber weist anhand einer Analyse von Äußerungen der preußischen Regierung zur Landwirtschafts- und Industriepolitik nach, daß einerseits die Notwendigkeit gesehen wurde, die landwirtschaftliche Produktivität zu erhöhen, andererseits aber eine massenhafte Landflucht verhindert werden sollte:

„Der ländlichen Vorbildung in wenig gegliederten Dorfschulen kam dabei die Funktion zu, die Volksbildung in dem Maße anzuheben, wie es eine Steigerung der Produktivität verlangte, und dabei zugleich eine ideologische Fesselung der ländlichen Bevölkerung an Grund und Boden zu verstärken.“ (ebd.)

Auf diese Anforderungen mußten VolksschullehrerInnen vorbereitet werden. Das Sprangersche Konzept der – nicht der wissenschaftlichen Universitätsausbildung verpflichteten – Pädagogischen Akademie mit einer Allgemeinbildung auf dem Niveau der höheren Schule konnte diesem doppelten Ziel am ehesten gerecht werden. Einerseits sicherte das Abitur eine verbesserte Ausbildung der VolksschullehrerInnen, andererseits machte die Abwehr der wissenschaftlichen bzw. universitären Berufsausbildung die Verpflichtung auf „die Einordnung in das [...] Handeln der Volksgenossen“ (Spranger 1920, S. 32) leichter.

1.2.2.2 Konfessionelle Bindung der Ausbildung

Ein weiterer wesentlicher Grund für die Ablehnung der Universitätsausbildung war die Sorge um die konfessionelle Bindung der LehrerInnenausbildung. Die deutschen Universitäten waren traditionell überkonfessionelle Einrichtungen des Staates; sollte also die Ausbildung hier stattfinden, hätte das die Aufhebung der Konfessionalität in der Organisation auch der VolksschullehrerInnenausbildung bedeutet. Weite Teile der traditionellen Eliten in Preußen waren jedoch nicht bereit, eine solche Reform hinzunehmen, vor allem der katholische Klerus protestierte stark (vgl. Weber 1984, S. 420). Das Zentrum, das die Interessen der katholischen Kirche in der preußischen Regierung vertrat und auf das die

„Weimarer Koalition“ unbedingt angewiesen war, war für eine solche Abwehrpolitik der geeignete Hebel. Der DVP-Minister Boelitz machte sich das Ansinnen der konfessionellen Bindung ebenfalls zu eigen. Er sicherte bereits am 1. August 1923 der Fuldaer Bischofskonferenz zu, daß „katholische Anwärter ihre Ausbildung auf der Grundlage und im Sinne ihres Bekenntnisses erhalten, wie bisher in den katholischen Seminaren“ (zit. nach Kittel 1957, S. 177). Das entscheidende Bekenntnis zur konfessionellen Gliederung der VolksschullehrerInnenausbildung erfolgte dann am 9. September 1924 in einer Erklärung Beckers vor dem Hauptausschuß des preußischen Landtags (vgl. Weber 1984, S. 135).

Für das Zentrum war die konfessionelle Bindung der Volksschulen und der Ausbildung der VolksschullehrerInnen das wichtigste Axiom ihrer Kulturpolitik. Hier wollte und konnte die katholische Partei keine Zugeständnisse machen. Begründet war diese Zentralität in der Sozialstruktur ihrer Mitglieder- und WählerInnenschaft. In deren breitem Spektrum klappten die ökonomischen Interessen weit auseinander; eine Klammer bildeten die gemeinsamen kulturpolitischen Postulate, denen somit eine übergroße Bedeutung in der Parteipolitik zukam (vgl. Peukert 1987, S. 150). Waren diese Interessen gewahrt – wie z.B. mit der konfessionellen VolksschullehrerInnenausbildung –, konnte die katholische Partei im sozial- und wirtschaftspolitischen Bereich Zugeständnisse sowohl nach rechts als auch nach links machen. Das hieß für die Regierungsbildung, daß in der Koalitionsfrage dem Zentrum eine Schlüsselrolle zukam (vgl. Longerich 1995, S. 196ff.).

In Preußen war das Zentrum durchgängig an allen Regierungen beteiligt, die mitregierenden Parteien – 1924 waren das SPD, DDP und DVP, die für eine konfessionell nicht gebundene oder wenigstens simultane Volksschulorganisation eintraten (vgl. Weber 1984, S. 285) – gaben den Sonderinteressen immer wieder nach. Daher mußte sich die preußische Regierung auch gegen eine reichseinheitliche Regelung der Schulpolitik aussprechen. Unterstützt wurde die Forderung nach konfessioneller Bindung der VolksschullehrerInnenausbildung von der immer stärker werdenden oppositionellen DNVP, die die Interessen der evangelischen Kirche im Parlament vertrat (vgl. ebd.). Der Stärke der konfessionellen Interessen trug das Kultusministerium mit der Berufung eines – neben dem Juristen Erich Wende, nach 1945 Staatssekretär in Niedersachsen und Bonn (vgl. Hesse 1995, S. 62) – zweiten Katholiken, des Pädagogen Johannes von den Driesch, Rechnung (vgl. Kittel 1957, S. 177). Von den Driesch gestaltete als Ministerialrat in der Abteilung Volksschulwesen die preußische VolksschullehrerInnenausbildung von 1925 bis 1931 (zur Person von den Drieschs s.u. Kap I.2.2.5).

Als das preußische Parlament an der Festlegung der konfessionellen Ausrichtung der VolksschullehrerInnenausbildung durch die Regierung Änderungswünsche anmeldete, nämlich die versuchsweise Errichtung einer simultanen Akademie, drohte der katholische Klerus mit der Verweigerung der „*missio canonica*“ für simultan ausgebildete LehrerInnen. Dieses Vorgehen entsprach

den gesellschaftlichen Vorstellungen der katholischen Kirche. Für sie existierten mit der Familie und dem Staat zwei „natürliche“ (ebd., S. 188) Erziehungsgemeinschaften, vor denen aber die katholische Kirche als „übernatürliche“ (ebd.) Erziehungsgemeinschaft Vorrang haben müsse:

„Dabei ist von besonderer Wichtigkeit, daß sich die Erziehungssendung der römischen Kirche auf alle Menschen, also nicht nur auf ihre Glieder erstreckt.“ (ebd.)

1929 griff der Vatikan, der diese Ansprüche der katholischen Kirche auch in Deutschland nicht gewahrt sah, mit einer Enzyklika in die kultur- und bildungspolitische Auseinandersetzung ein. Papst Pius XI. bezeichnete in „Die christliche Erziehung der Jugend“ – wohl mit Blick auf Rußland – weltliche Erziehung als „einen neuen und noch viel entsetzlicheren Mord unschuldiger Kinder“ (Pius XI. 1929, S. 67). Er machte deutlich, daß der Staat im Bereich der Erziehung nicht nur hinter der Kirche zurückstehen müsse, sondern auch hinter dem Recht der Familie. Mit der „Weltlichkeit“ der Volksschule und der VolksschullehrerInnenausbildung und der damit einhergehenden Verringerung des Einflusses der katholischen Kirche wären also zentrale katholische Interessen angegriffen worden – dies eben auch bei einer Ausbildung der VolksschullehrerInnen an der Universität.

Zwar galten durchaus Offenbarung *und* Wissenschaft im Sinne der katholischen „Zwei-Quellentheorie“ als die beiden Bereiche, in denen Erkenntnis zu gewinnen war, doch standen sie nicht gleichberechtigt nebeneinander:

„Es galt der Vorrang der Offenbarung vor der Wissenschaft.“ (Meurers 1982, S. 28)

Damit war der „weltlichen“ Vernunft eine untergeordnete Stellung zugewiesen. Die Aufklärung über Ursachen gesellschaftlicher Probleme und das Vermitteln von Handlungsmöglichkeiten stießen hier an Grenzen (vgl. Krenn 1982, S. 21ff.). Die konfessionelle Bindung von Volksschule und LehrerInnenausbildung war in diesem Sinne auch ein wirksames Mittel „zur politischen Unterordnung“ (Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 114), auf das ein preußisches Kultusministerium offensichtlich nicht verzichten mochte. In der VolksschullehrerInnenausbildung machte das die Existenz besonderer Institutionen abseits der Universitäten notwendig.

1.2.2.3 Gesellschaftliche Stellung der VolksschullehrerInnen

Vier Wochen nach Bekanntgabe des Grundsatzes der Konfessionalität folgte der zweite Staatsministerialbeschuß zur VolksschullehrerInnenausbildung:

„Zu Punkt I der Tagesordnung (Die Frage der künftigen Gestaltung der Lehrerbildung) wurde beschlossen, daß die Volksschullehrer und -lehrerinnen künftig ihre allgemeine wissenschaftliche Ausbildung auf den höheren Lehranstalten bis zum Abschluß durch die Abiturientenprüfung erhalten sollen. Es wurde ferner beschlos-

sen, – daß aus dieser Neuregelung keine Mehrkosten, insbesondere nicht auf dem Gebiete der Besoldung entstehen dürfen.“ (zit. nach Weber 1984, S. 248)

Aus der Formulierung dieser Entscheidung werden zwei Konzepte deutlich, die mit der Einführung des Abiturs als Eingangsvoraussetzung für die VolksschullehrerInnenausbildung verbunden waren: Zum einen wurde hier die Allgemeinbildung von der Fachausbildung getrennt und auf die höheren Schulen beschränkt, was bedeutete, daß das Abitur bereits als *Teil* der Ausbildung der VolksschullehrerInnen gesehen wurde; zum zweiten sollte die wissenschaftliche Ausbildung mit der Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen sein, das heißt, eine – wie auch immer geartete – Fachausbildung sollte nur noch Berufsfertigkeiten vermitteln. Dies macht noch einmal den Unterschied zur Universitätsausbildung deutlich, die ein mehrjähriges fachwissenschaftliches Studium vorgesehen hätte, um zukünftige LehrerInnen zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit den zu vermittelnden Gegenständen zu befähigen. Eine solche Qualifizierung sollte in der Ausbildung der VolksschullehrerInnen nicht stattfinden. „Die Ausbildung muß den praktischen Bedürfnissen angepaßt werden“, schrieb Otto Boelitz am 26. November 1923 (zit. nach ebd., S. 257). An anderer Stelle formulierte er, daß die Ausbildung „lediglich den Bedürfnissen der Volksschule dient“ (zit. nach ebd.). Um welche Bedürfnisse es sich handelte, wurde bereits weiter oben herausgearbeitet.

Der Wortlaut des Staatsministerialbeschlusses enthielt noch einen weiteren Punkt, dessen Brisanz deutlich wird, wenn man bedenkt, wie die VolksschullehrerInnen besoldet wurden und welche Konsequenzen sich hieraus ergaben. Mit lediglich 74% des Grundgehalts der GymnasiallehrerInnen und mit der Zugehörigkeit zum mittleren Beamtenstand (vgl. Bölling 1983, S. 118) besaßen die VolksschullehrerInnen in der Weimarer Republik einen erheblich niedrigeren sozialen Status als die höheren Beamten. Der dem Beschluß vorausgegangene monatelange Streit der verschiedenen Koalitionspartner in der preußischen Regierung betraf im wesentlichen die Bedenken des Finanzministers, daß die Einführung des Abiturs auch eine Höherstufung der VolksschullehrerInnen zur Folge hätte (vgl. Weber 1984, S. 254f.). Bisher rekrutierten sich über drei Viertel der VolksschullehrerInnenschaft aus mittleren gesellschaftlichen Schichten, dem sogenannten Kleinbürgertum (vgl. ebd., S. 274); eine Wahl dieses Berufs hätte für männliche Angehörige oberer Schichten, des Großbürgertums, einen sozialen Abstieg bedeutet und schied damit zumindest für die Söhne auf jeden Fall aus:

„Während der Sohn eines Offiziers oder einer ‚hohen‘ Beamtenfamilie unmöglich Volksschullehrer werden kann, weil er dadurch seine Familie gesellschaftlich belastet, kann die Tochter ohne weiteres diesen Beruf ergreifen, ohne daß die Angehörigen dadurch irgendwelche soziale Beeinträchtigung erleiden.“ (Trinks 1980, S. 82)

Für Kinder aus Arbeiterfamilien war der Beruf des Volksschullehrers bzw. der Volksschullehrerin nur selten erreichbar. Bei der ökonomischen Unsicherheit der Arbeiterfamilien dauerte die Ausbildung zu lange, zudem hatte die bürgerlich geprägte Volksschule, die mit ihrem realen Leben wenig zu tun hatte, den Arbeiterkindern das Lernen i.d.R. verleidet (vgl. Brandecker 1976, S. 47). Wenn überhaupt, kam dieser Beruf nur für wenige Arbeitersöhne in Frage; in bezug auf die Arbeiterfamilien waren es die Frauen, für die diese Ausbildung „zu hoch gegriffen“ schien. Dieser Ausleseprozeß hatte für das Großbürgertum gleich mehrere Vorteile:

- ◆ Für die meisten Angehörigen des Kleinbürgertums bedeutete der VolksschullehrerInnenberuf eine Aufstiegschance. Das galt für das sogenannte „neue Kleinbürgertum“ – einfache Angestellte und niedrige Beamte etc. –, in dessen sozialer Binnenhierarchie die VolksschullehrerInnen als mittlere BeamtInnen eher am oberen Rand standen (vgl. Bungardt 1965, S. 107), wie für das sogenannte „traditionelle Kleinbürgertum“, also die selbständigen Handwerker etc. In der Phase des Übergangs zu modernen Wirtschaftsformen wurden die Industrie für das traditionelle Handwerk und der Großhandel für den Kleinhandel zu immer stärkeren Bedrohungen. So mußte der krisenfesteste VolksschullehrerInnenberuf mit seinen Privilegien als Vorteil angesehen werden (vgl. Weber 1984, S. 276f.). Bei Angehörigen beider Schichten konnte also eine hohe Identifikation mit dem Beruf erwartet werden, was in der Regel soziale Zufriedenheit und politische Loyalität zur Folge hat.
- ◆ Trotz des sozialen Aufstiegs blieben die VolksschullehrerInnen doch wieder innerhalb der mittleren Schichten tätig, so daß hierdurch die Schichtungsstruktur der Gesellschaft nicht in Bewegung geriet.
- ◆ Die Mentalität der VolksschullehrerInnen konnte zur Herrschaftssicherung beitragen. Sie rekrutierten sich ganz überwiegend aus dem Kleinbürgertum, in dem sich „noch Sitte, Brauch und Gewohnheit der sogenannten ‚vormodernen‘ Welt – der Welt von Haus und Stand – als nachwirkend und umgangsbestimmend nachweisen“ (Roebler 1976, S. 19) ließen. Traditionelles und neues Kleinbürgertum nahmen zwar unterschiedliche Stellungen im Produktionsprozeß ein, die aber „auf der politischen und ideologischen Ebene dieselben Auswirkungen“ (Poulantzas 1975, S. 177) hatten. Bei beiden Schichten fand sich die Neigung zum „Machtfetischismus“, was eine Ablehnung emanzipatorischer gesellschaftlicher Bewegungen mit sich brachte (vgl. ebd., S. 248f. und S. 251f.).

Eine solche Rekrutierung sollte auch bei einer Reform der VolksschullehrerInnenausbildung gewährleistet sein. Ein Mittel hierfür war die Deklaration, das Abitur sei bereits der erste Teil der Ausbildung, worin also ein Unterschied bestehe zur GymnasiallehrerInnenschaft, so daß „die bestehende Besoldungsstruktur – und damit der Status quo der sozialen Hierarchie innerhalb der BeamtInnenstruktur – erhalten blieb“ (Weber 1984, S. 261).

Das Ziel der preußischen Regierung, die Beibehaltung der spezifischen Selektion der VolksschullehrerInnenschaft auch nach einer Neuordnung, konnte mit den Pädagogischen Akademien erreicht werden. Eine Zusammenstellung (abgedruckt ebd., S. 466f.), die die soziale Herkunft der StudentInnen im WS 1929/30 an den preußischen Pädagogischen Akademien nach dem Beruf des Vaters aufführt, macht dies deutlich (eigene Berechnungen): Faßt man die Kategorien der höheren Beamten, Universitätsprofessoren, Geistlichen, der Lehrer mit akademischer Bildung, der Freien Berufe mit akademischer Bildung, der Offiziere und höheren Militärbeamten, der Großlandwirte, der Fabrikbesitzer und -direktoren und der Privatangestellten in leitender Stellung zusammen, so stellten diese oberen gesellschaftlichen Schichten 12,1% der Studierendenschaft (bei einem Anteil an der Gesamtbevölkerung von einem Prozent). Das Kleinbürgertum – Lehrer ohne akademische Bildung, mittlere Beamte, untere Beamte, Freie Berufe ohne akademische Bildung, sonstige Militärpersonen, sonstige Angestellte; mittlere und Kleinlandwirte, selbständige Handwerker und Kleingewerbetreibende – stellte 79,5% dieser Studierenden und die Arbeiterschaft nur 6,7%.

Die geschlechtsspezifische Aufteilung der Studierenden an den preußischen Pädagogischen Akademien zeigt einen deutlichen Unterschied zwischen männlicher und weiblicher Rekrutierung: Während die Studentinnen zu fast 30% großbürgerlicher Herkunft waren, war dies bei Studenten nur zu 5,6% der Fall. Dagegen rekrutierten sich neun Prozent der Studenten, aber nur ein Prozent der Studentinnen aus der Arbeiterschaft. Das Kleinbürgertum stellte 83% der Studenten und 70% der Studentinnen. Ein ähnliches Ergebnis ist der bei Kaelble abgedruckten Zusammenstellung von StudentInnen der preußischen Akademien 1932/33 zu entnehmen (vgl. Kaelble 1978b, S. 292).

Eine Ursache dieser geschlechtsspezifischen Ungleichverteilung ist in dem Frauen-Leitbild der Weimarer Republik zu suchen. Lediglich etwa ein Viertel der VolksschullehrerInnenschaft war weiblich, im höheren Schulwesen waren es sogar nur zehn Prozent (vgl. Stöcker 1926, S. 140), weil „Frauen viel seltener qualifizierte und vor allem kostenintensive Berufsausbildungen erhielten als Männer“ (Kaelble 1978b, S. 289). Ein großer Teil der Lehrerinnen kam aus den oberen gesellschaftlichen Schichten; für diese Frauen war ein solcher Beruf oft die einzige Möglichkeit, überhaupt berufstätig zu werden. Ursache war die „dualistische Geschlechterideologie, die sich am Ende des 18. Jahrhunderts entwickelte“ (Brehmer 1990b, S. 3). Frauen wurden über ihre Mutterschaft definiert, womit sich die Hausarbeit verband. Aber auch bürgerliche Frauen wollten erwerbstätig werden: Sie legitimierten diese Forderung mit dem „Konzept der ‚geistigen Mütterlichkeit‘“ (ebd.). Es wurde argumentiert, daß in der pädagogischen Profession statt für die eigenen für andere Kinder gesorgt werde. Dieses Konzept beinhaltete gleichzeitig Ausweitung der Möglichkeiten von Frauen wie auch deren Begrenzung: Sie konnten endlich einen Beruf ergreifen, dieser war aber immer an das Spektrum „Fürsorglichkeit, Helfen und Heilen“

(ebd.) gebunden. Ein Universitätsstudium hätte diese Grenze überschritten, es war Frauen daher bis zur Jahrhundertwende versagt geblieben (vgl. Hervé 1973, S. 12f.). Ab 1880 hatte im Deutschen Reich auch eine breite „Lehrerinnendebatte“ stattgefunden, in der sich Lehrer, Professoren und Politiker in Reden und Zeitungsartikeln gegen mehr Frauen im Lehrberuf ausgesprochen hatten – mit dem Erfolg, daß in Preußen 1908 und 1916 Obergrenzen für den Lehrerinnenanteil festgelegt worden waren (vgl. Stodolsky 1994, S. 154f.). Stodolsky interpretiert dies als Ergebnis antimoderner Tendenzen in diesen Personenkreisen (vgl. ebd., S. 156). So plausibel und zum Teil auch zutreffend diese Einordnung auf der einen Seite ist, so sind doch die Eigeninteressen zumindest der Volksschullehrer nicht zu verkennen (s.o.): Für diese stellte der Beruf eine der wenigen Aufstiegschancen und den Eintritt in den Beamtenstatus dar, Frauen waren da nur unmittelbare – und unliebsame – Konkurrentinnen.

Die Weimarer Republik brachte den Frauen die politische Gleichstellung: allgemeines, gleiches und geheimes Wahlrecht, Abschaffung der Ausnahmebestimmungen im Beamtenrecht, nach denen beispielsweise verheiratete Lehrerinnen hatten entlassen werden können, und die Gleichstellung von Lehrerinnen und Lehrern in der Ausbildung (vgl. Gahlings/Moering 1961, S. 94ff., und Kleinau 1993, S. 149ff.). Der Anteil der Studentinnen an der Gesamtzahl der Studierenden stieg in der Weimarer Republik deutlich an, und zwar von knapp zehn Prozent zu Beginn auf 18,5% 1932/33, das Studium blieb jedoch durchgängig „ein Privileg der bürgerlichen Frauen“ (Hervé 1973, S. 14). Arbeiter-töchter hatten nur einen Anteil von einem halben Prozent an den Studentinnen (vgl. ebd.).

Die formalrechtliche Gleichstellung der Frauen trug nur wenig zum praktischen Abbau der Diskriminierungen bei: So erhielten zum Beispiel Beamtinnen zehn Prozent weniger Lohn als Beamte (vgl. Zierold/Rothkugel 1931, S. 208). Auch war die LehrerInnenarbeitslosigkeit in der Weimarer Republik aus verschiedenen Gründen extrem hoch; für die Lehrerinnen hieß das, daß trotz rechtlichen Verbots „von den Behörden Lehrerinnen entlassen werden, weil sie heiraten“ (Gahlings/Moering 1961, S. 106).

1.2.2.4 Berufsnachwuchs vom Land

Indirekt bezieht sich der Staatsministerialbeschuß vom 7. Oktober 1924 auf ein weiteres Problem, das bereits seit Jahren diskutiert wurde und nun gelöst werden mußte, nämlich die Rekrutierung von ländlichem und kleinstädtischem Nachwuchs für die VolksschullehrerInnenausbildung.

Auf dem Land war der Schulbesuch in der Regel mit dem Ende der wenig gegliederten Dorfschule abgeschlossen. PräparandInnenanstalten und Seminare schlossen hier an, so daß im LehrerInnenberuf eine – wenn auch geringe – Aufstiegsmöglichkeit für die Landbevölkerung gegeben war. Das Abitur als Ein-

gangsvoraussetzung für diesen Ausbildungsgang – bereits in der Weimarer Reichsverfassung vorgesehen – setzte die Schwelle zum VolksschullehrerInnenberuf für diese eher „bildungsfernen“ Schichten nun höher. Nachwuchs aus der Landbevölkerung war aber für die VolksschullehrerInnenausbildung erwünscht, weil von diesem erwartet wurde, daß er an den Volksschulen traditionelle gesellschaftliche Vorstellungen vermitteln würde. An den Pädagogischen Akademien wurde der Landschulpädagogik breiten Raum gegeben, um auf diese ideologische Aufgabe vorzubereiten. Das Land verkörperte für das nationalkonservative Bürgertum den „Jungbrunnen“ (Becker) Deutschlands. Von hier sollte die besonders aufgrund der Kriegsniederlage als notwendig angesehene „Regeneration“ der gesamten Gesellschaft ausgehen. So formulierte Hans Richter, Ministerialrat im Preußischen Kultusministerium, in seiner Denkschrift zur Reform des höheren Schulwesens:

„Der Aufstieg aus diesen wertvollen Volksschichten (Dorf- und Kleinstadtkinder; S.B.) aber ist nicht in erster Linie für die Zukunft dieser Kinder selbst notwendig; er ist für das Volksganze gerade in unserer Gegenwart von zwingender kulturpolitischer Notwendigkeit.“ (zit. nach Landé 1929, S. 6)

In seiner Studie über den deutschen Konservatismus hat Martin Greiffenhagen den Hintergrund eines solchen Denkens herausgearbeitet (vgl. im folgenden Greiffenhagen 1977, S. 125ff. und S. 142ff.): Die Industrialisierung brachte eine Mobilität mit sich, die zu einem Orientierungsverlust in konservativen Schichten führte. Orientierung an „Land“ und „Boden“ schienen dagegen für die konservative Philosophie seit Anfang des 19. Jahrhunderts eine Stabilität der gesellschaftlichen Verhältnisse zu sichern, die „Verwurzelung“ in der Heimat wurde als Voraussetzung der eigenen Existenzerhaltung angesehen.

„Man will das Volk wieder zur Seßhaftigkeit erziehen, der heimatflüchtigen Hast einen Riegel vorschieben.“ (ebd., S. 156)

An dieser „Landgebundenheit“ hing nach konservativem Verständnis auch die Sicherheit des Staates, so daß der Kampf gegen die Freizügigkeit bei der Arbeitsplatzsuche („Landflucht“) eine wichtige Forderung für das konservativ eingestellte Bürgertum wurde.

Mit dieser Funktionalisierung der ländlichen Kultur gingen eine Kritik der zivilisatorischen Entwicklung, die sich in der Großstadtkultur ausdrückte, und eine Ablehnung der modernen Wissenschaft, die traditionale Vorgaben „rationalistisch“ verunsicherte, einher. Die seit der Jahrhundertwende immer stärker beachteten kulturpessimistischen Vorstellungen gaben dem konservativen Konzept der gesellschaftlichen „Regeneration“ vom Lande aus eine deutschvölkische Wendung, die bis an die Nahtstelle der späteren nationalsozialistischen „Blut-und-Boden“-Ideologie reichte (vgl. Klönne 1990, S. 15, und Hermand 1988).

Um den erwünschten Nachwuchs für die VolksschullehrerInnenausbildung trotz des Abiturierfordernisses zu sichern, wurden sechsjährige Aufbauschulen gegründet, und zwar vorrangig auf dem Land und in Kleinstädten. Der Besuch dieser weiterführenden Schule setzte den Abschluß der 7. oder 8. Klasse der Volksschule voraus (vgl. Bracht 1998, S. 105). Nach den Vorstellungen von Becker sollten die Aufbauschulen, um „geeignet für künftige Lehrer“ zu sein, „besonders vom Typ der deutschen Oberschule“ geprägt werden (zit. nach Weber 1984, S. 244). Hier flossen Nationalismus und konservative „Boden“-Ideologie zusammen (vgl. Bracht 1998, S. 103ff.).

Mit Erlaß vom 18. Februar 1922 wurden die ersten solcher Schulklassen gegründet, bereits vier Jahre später existierten 93 deutsche Oberschulen, bis auf wenige Ausnahmen in Aufbauform:

„Das schnelle Anwachsen zeugt von dem Interesse der herrschenden Klasse an dieser Schulart. Die Betonung und die Art und Weise des Deutsch- und Geschichtsunterrichts machten sie zu Pflanzstätten des Nationalismus und Chauvinismus.“ (Günther 1987, S. 587)

Das Ziel, die StudentInnen der Pädagogischen Akademien vorrangig über die deutsche Oberschule in Aufbauform zu rekrutieren, wurde aber nicht erreicht. So waren im Sommerhalbjahr 1929 nur 16,7% aller AkademiestudentInnen AbiturientInnen von Aufbauschulen, der Anteil der Frauen lag hier bei 6,5% (vgl. Bracht 1998, S. 153). Zwar sollten AbsolventInnen der Aufbauschulen auf Wunsch des Kultusministers „in besonderem Maße“ bei der Aufnahme in die Akademien berücksichtigt werden, doch standen sie in Konkurrenz mit den AbiturientInnen der neunjährigen höheren Schulen, für die die Pädagogischen Akademien unerwartet an Attraktivität gewonnen hatten. Über das Auswahlkriterium „musikalische Vorbildung“ erfolgte eine Benachteiligung der jungen Leute vom Land, da Grundlagen im Spiel eines der drei Instrumente Geige, Klavier oder Orgel vorhanden sein sollten, was zu erlernen im ländlichen Milieu nicht so leicht möglich war.

Zudem war die VolksschullehrerInnenausbildung im Vergleich zum Universitätsstudium für den Nachwuchs der mittleren Schichten aufgrund der kürzeren Ausbildungszeit und der geringeren Ausbildungskosten zwar attraktiv, doch ging der Aufstiegswille der – aufgrund der starken Selektion wenigen – AufbauschulabiturientInnen über den so erreichbaren Status hinaus. Das soziale Prestige und die Besoldung der VolksschullehrerInnen entsprachen den durch das Abitur geweckten Erwartungen nicht hinreichend.

1.2.2.5 Die Denkschrift des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung

Die Einrichtung von Pädagogischen Akademien beschloß die preußische Regierung endgültig am 30. Juni 1925, nachdem Anfang des Jahres auf Einladung von Becker in Berlin eine mehrtägige Konferenz mit 30 Befürwortern und Gegnern Pädagogischer Akademien – unter ihnen Eduard Spranger, Adolf Reichwein und Romano Guardini – stattgefunden hatte, die nach heftigen Auseinandersetzungen am Ende ein positives Votum für die neue Form der VolksschullehrerInnenausbildung abgaben (vgl. Kunz 1997, S. 57).

Die konkrete Ausgestaltung der Pädagogischen Akademien sollte nach den Richtlinien einer vom preußischen Kultusminister Becker verantworteten Denkschrift vorgenommen werden. Diese Denkschrift „Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen“ war zwar von Becker vorgelegt worden, verfaßt hatte sie aber Johannes von den Driesch. Der katholische Pädagoge war von Becker eigens für diese Aufgabe an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung berufen worden (vgl. Kittel 1957, S. 83). Von den Driesch war später – von 1933 bis 1937 – Professor für Erziehungswissenschaft an der Hochschule für Lehrerbildung in Bonn und erhielt im September 1945 den Auftrag zum Aufbau der Pädagogischen Akademie Aachen (vgl. Hesse 1995, S. 241f.).

Von den Driesch beabsichtigte vorerst nur die Einrichtung von drei Versuchsakademien (vgl. im folgenden Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1925, S. 76ff.), und zwar von zwei evangelischen – eine in Berlin und eine im östlichen Preußen – und einer katholischen im Rheinland. 120 AbsolventInnen sollte jede Akademie im ausgebauten Stadium haben, für die Versuchsphase war eine wesentlich geringere Anzahl vorgesehen. In der Wahl des Ausbildungsortes herrschte für die StudentInnen keine Freizügigkeit, „jede Akademie (hat; S.B.) zunächst die Besucher aus der eigenen Provinz zu berücksichtigen“ (ebd., S. 90), ein Akademiewechsel sollte in der Regel nicht möglich sein. Im Falle der Aufnahme eines Universitätsstudiums wurden die an der Pädagogischen Akademie studierten Semester nicht angerechnet.

In der inhaltlichen Beschreibung des Studiums an den Akademien finden sich jene ideologischen Topoi, die bereits herausgearbeitet wurden – „Volksgemeinschafts“-Ideologie, „Heimatgebundenheit“, Wissenschaftsdistanz:

„Lebensnähe muß [...] ein Wesensmerkmal seiner (des Volksschullehrers; S.B.) Bildung sein: [...] die geistigen, ethischen und künstlerischen Werte zu pflegen, die in Natur, Kultur und Volkstum der Heimat liegen.“ (ebd., S. 79)

Die geplante Ausgestaltung der Pädagogischen Akademien zielte auf die „Pfleger bodenständiger Kultur und gesunden deutschen Volkstums“ (ebd., S. 80) als Aufgabe der Akademien. Die Ideologie einer „Volksgemeinschaft“, unterlegt von starker Autoritätsgläubigkeit, beherrschte auch die Vorstellungen vom

Hochschulleben der Akademien: Ausgebildet werden sollten „Lehrerpersönlichkeiten, die zum Dienst an der Gemeinschaft geeignet und bereit sind“ (ebd.). Und der Studierende, „der zur Führer- und Erzieherpersönlichkeit heranreifen soll, (muß; S.B.) in sich das richtige Verhältnis von Zucht und Freiheit herstellen“ (ebd., S. 81):

„Die Pädagogische Akademie soll [...] eine bildende Lebensgemeinschaft sein. In ihr soll der Besucher lernen, den ihm nach Maßgabe seiner Fähigkeiten zukommenden Platz auszufüllen und sich willig dem Ganzen einzuordnen, um später selbst im öffentlichen Leben Gemeinschaft bilden und führen zu können. (ebd., S. 89)

Diesem Ziel diente ein verschulter Ausbildungsgang mit fast dreißig Unterrichtsstunden pro Woche in Anlehnung an das Schulwesen. Pädagogik nahm einen breiten Raum ein, das Fach sollte die richtige „Berufsgesinnung“ (ebd., S. 81) schaffen. Der an den Akademien zu vermittelnde Stoff überschritt nicht das Niveau der Volksschule; statt fachwissenschaftlicher Vertiefung waren Sport, Musik und viel Schulpraxis – besonders an Landschulen – in allen Halbjahren vorgesehen. Die Studentinnen mußten besondere Veranstaltungen in Nadelarbeit und Hauswirtschaft besuchen. Gute Kenntnisse in Nadelarbeit waren für sie auch Aufnahmevoraussetzung, während Männer musikalische Fähigkeiten – das bedeutete Singen und ein Instrument spielen – nachweisen mußten (vgl. Zierrord/Rothkugel 1931, S. 37). Wissenschaftliches Arbeiten und rationales Erfassen von Problemstellungen waren – „gemäß dem kulturkritischen Hoffen jener Zeit“ (Homfeld 1978, S. 83) – in dieser Ausbildungsstätte nicht vorgesehen. Das Lehrkollegium einer Akademie umfaßte neben dem Direktor acht DozentInnen im Rang von ProfessorInnen und zwölf StudienrätInnen. Die Besetzung erfolgte durch das Ministerium, auf die DozentInnen konnten die beamtenüblichen Disziplargesetze angewendet werden (vgl. Werth 1985, S. 63).

Insgesamt gesehen griff die Denkschrift die – oben bereits in wesentlichen Teilen als bildungsbegrenzend qualifizierten – Grundintentionen des Sprangerischen Konzepts auf, fiel in der konkreten Ausgestaltung jedoch noch hinter dieses zurück. Ein Blick auf den Stellenwert von Pädagogik und Gemeinschaftsleben macht das deutlich. Spranger wollte überkommene soziale Ordnungsmuster akzeptabel halten durch eine zumindest ansatzweise selbständige Entscheidung der StudentInnen, auch sah er im Interesse der ökonomischen Entwicklung eine bessere fachliche Ausbildung der VolksschullehrerInnen als notwendig an.

Beide Aspekte wurden von Johannes von den Driesch und Becker vernachlässigt. So ging es – ausgehend von der gemeinsamen Intention der Stabilisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die jenen sozialen Aufstieg, wie er durch das Universitätsstudium gegeben wäre, nicht zulassen konnte – um die Frage, welche Ausbildungsform zur Durchsetzung solcher Absichten am besten geeignet sei. Die Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung sah Becker dafür – im Unterschied zu Spranger – als Voraussetzung an, sie stelle das notwendige „Band der Gesinnung“ (Becker 1926, S. 135) dar. Spranger war

stärker säkular orientiert, er wies solche eher feudalen Elemente zurück. Das von Becker und von den Driesch auf der Basis von Sprangers Vorstellungen entwickelte Konzept der Pädagogischen Akademie setzte also, stärker als Spranger dies angezielt hatte, auf traditionelle Elemente zur Sicherung der gesellschaftlichen Hierarchie und wehrte Tendenzen zur Professionalisierung des LehrerInnenberufs stärker ab.

I.2.3 Realisierung des Konzepts der Pädagogischen Akademie

15 Pädagogische Akademien wurden in der Zeit der Weimarer Republik in Preußen gegründet. Vor allem um die vierte Akademie, eine simultane in Frankfurt/M., gab es heftige Kontroversen. Die finanziellen Mittel für die ersten drei Pädagogischen Akademien waren vom preußischen Kultusminister im Haushalt für das Jahr 1926 eingeplant worden. Hier nutzte das Parlament zum ersten Mal im Rahmen der Neuordnung der VolksschullehrerInnenausbildung seine Mitwirkungsmöglichkeiten. Grundsätzlich stimmte der preußische Landtag in seiner Mehrheit – von den sechs großen Fraktionen stimmten SPD und KPD gegen, Zentrum, DNVP, DVP und DDP für die Errichtung konfessioneller Akademien (vgl. Weber 1984, S. 298) – dem vorgelegten Konzept zu, zusätzlich aber setzten die linken und liberalen Fraktionen die versuchsweise Einrichtung einer simultanen Akademie durch (vgl. ebd., S. 292).

Gegen diese Entscheidung protestierte nun vor allem die katholische Kirche, ihr wirksamstes Mittel war die Verweigerung der „missio canonica“, die sie für den Fall einer nicht-konfessionellen Ausbildung bereits im September 1925 angedroht hatte (vgl. Kittel 1957, S. 180). Darüber hinaus forderte die Fuldaer Bischofskonferenz für den katholischen Akademie-Typ „die Berufung nur treu katholischer Dozenten, Einstellung der Lehrpläne auf das katholische Erziehungsgut, Berücksichtigung der katholischen Theologie und Verstärkung der für die Religionspädagogik vorgesehenen Stundenzahl“ (ebd., S. 179). Die Reichsregierung beantragte eine Entscheidung des Staatsgerichtshofs über die Verfassungsmäßigkeit einer simultanen LehrerInnenausbildung in einem der Länder. Die Entscheidung fiel am 16. Oktober 1926:

„Pädagogische Akademien dürfen in Preußen auf paritätischer Grundlage errichtet werden.“ (zit. nach Zierold/Rothkugel 1931, S. 13)

Als staatsrechtliches Argument lag dem zugrunde, daß der „Sperrparagraph“ der Weimarer Reichsverfassung sich nur auf Schulen beziehe und daß die Länder wegen des Fehlens eines Reichsgesetzes in bezug auf die VolksschullehrerInnenausbildung eigene Wege gehen könnten (vgl. ebd., S. 18). Somit konnte aufgrund dieses zwiespältigen Urteils – in dessen Tenor schon die Zulassung einer VolksschullehrerInnenausbildung ohne Abitur in Mecklenburg-Schwerin gelegen hatte (vgl. Bungardt 1965, S. 106) – die simultane Akademie in Frank-

furt/M. 1927 eröffnet werden. Im Jahr zuvor waren bereits je eine evangelische Akademie für Lehrerinnen und Lehrer in Elbing und Kiel und eine katholische nur für Lehrer in Bonn errichtet worden (vgl. Zierold/Rothkugel 1931, S. 182).

Katholische StudentInnen besuchten die Frankfurter Akademie allerdings nur in sehr geringer Zahl. Die Verweigerung der „*missio canonica*“, die Nichtbesetzung des Lehrstuhls für katholische Religion und eine Kanzel-Erklärung der Bischöfe von Limburg und Fulda im Januar 1927, in der sie „die katholischen Eltern, die mit ihrem Oberhirten dereinst vor Gott Rechenschaft ablegen müssen über das Seelenheil der Kinder“, aufforderten, daß sie „ihre Söhne von dem Besuch der Frankfurter Akademie zurückhalten“ sollten (zit. nach Kittel 1957, S. 182), zeigten Wirkung. Für die Töchter kam diese Ausbildungsstätte sowieso nicht in Frage, da die katholische Kirche die Ausbildung beider Geschlechter in einer Institution ablehnte.

Die Pädagogische Akademie in Frankfurt/M. blieb in der Weimarer Republik die einzige simultane Akademie. Weder die preußische Regierung noch der Landtag machten einen Versuch, eine zweite Akademie für beide Konfessionen einzurichten. 1929 erklärte Becker die Akademie-Ausbildung zur Regelausbildung (vgl. Werth 1985, S. 72), und zu Ostern wurden in der zweiten Gründungsphase je eine evangelische Akademie für Männer und Frauen in Breslau, Hannover, Dortmund und Erfurt (vgl. Pannke 1991) errichtet. Im Jahr darauf folgten evangelische Akademien für beide Geschlechter in Cottbus, Frankfurt a.d.O., Stettin, Halle/Saale, Altona und Kiel. Die zweite katholische Akademie wurde in Beuthen gegründet, die im Gegensatz zur Bonner beide Geschlechter aufnahm (vgl. Zierold/Rothkugel 1931, S. 182). Dortmund blieb die einzige Pädagogische Akademie in Westfalen. Zwar waren von den elf weiteren geplanten Akademien (vgl. ebd., S. 12) auch solche in Westfalen vorgesehen, doch wurden diese Pläne infolge der Weltwirtschaftskrise, die auch zu einschneidenden Maßnahmen im Haushalt des preußischen Kultusministeriums führte, Anfang der 30er Jahre aufgegeben.

Eine der neugegründeten Akademien, und zwar die in Halle/Saale, profilierte sich als ausgesprochen „reformpädagogisch orientierte Ausbildungsstätte“ (Kunz 1997, S. 66). Auseinandersetzungen mit theoretischen Grundlagen der Lehrerausbildung besaßen hier einen hohen Stellenwert. Die Reformkonzeption wurde auch an äußeren Zeichen deutlich: Bei Feiern durften die DozentInnen keine militärischen Orden tragen, und bei den Wahlen engagierten sich Teile des Lehrkörpers und der Studierenden für die SPD (vgl. ebd., S. 61). Diese Orientierungen sind wohl nicht zuletzt auf den Einfluß des Akademieleiters Adolf Reichwein zurückzuführen. Der Reformpädagoge war in Halle von 1930 bis 1933 Professor für Geschichte, Staatsbürgerkunde und soziale Gegenwartskunde, bevor er von den Nationalsozialisten entlassen wurde. Er vertrat eine Theorie der Lehrerausbildung, die in einem ersten Schritt die Entwicklung von Demokratie und wirtschaftlichem Fortschritt verband und dann in einem zweiten Schritt die Entwicklung von Demokratie und Schule (vgl. Reichwein 1931).

So sprach er sich gegen eine Ausbildung von „Unteroffizieren“ (ebd., S. 82) für die Volksschulen aus, sondern analysierte, daß im Interesse der wirtschaftlichen Entwicklung und damit des demokratischen Fortschritts „nicht mehr autoritär regiert werden kann, sondern nur noch auf dem Grad autonomer Verantwortung jedes einzelnen“ (ebd.). Und dazu sollte die Volksschule beitragen, wofür eine qualifizierte und offene Ausbildung der LehrerInnen notwendig sei.

Bereits 1926 war auch Paderborn als Standort einer katholischen Akademie ins Gespräch gekommen, die nach 1928 gegründet werden sollte. Die Pläne waren sogar so konkret, daß das Gebäude des ehemaligen Lehrerinnenseminars, das 1926 im Zuge der Schließung der preußischen Seminare ebenfalls geschlossen worden war, nicht verkauft, sondern zu diesem Zweck freigehalten werden sollte (vgl. Stroop 1992, S. 171). Das Gebäude wurde dann erst als „Notwohnung“, ab 1929 von der Pelizaeusschule genutzt. Trotz der beginnenden Weltwirtschaftskrise und der abzusehenden Sparmaßnahmen wies das preußische Kultusministerium das Provinzialschulkollegium in Münster noch im Juli 1930 an, die Einrichtungsgegenstände des ehemaligen Paderborner Lehrerinnenseminars, die für die neu zu gründende Pädagogische Akademie vorgesehen waren, weiter bereitzuhalten, und untersagte unter anderem den Verkauf von Klavieren (vgl. ebd., S. 172). Erst am 07. Dezember 1932 gab das Ministerium seine Pläne endgültig auf und teilte dem Schulkollegium mit, daß vorläufig keine Akademie-Gründung in Paderborn mehr geplant sei, so daß verkauft werden könne. Bereits in diesem Jahr waren nämlich acht Akademien aufgrund der Zweiten Preußischen Sparverordnung wieder geschlossen (vgl. Weber 1984, S. 138f.) und deren Lehrkräfte – als Beamte nicht ohne weiteres zu entlassen – in den sogenannten „Wartestand“ geschickt worden, bis die mit der Abwicklung beauftragten Provinzialschulkollegien neue Betätigungsfelder für sie fänden (vgl. Hesse 1995, S. 78).

Von einer „Akademisierung“ (Becker, von den Driesch, Spranger etc.) der VolksschullehrerInnenausbildung im Preußen der Weimarer Republik kann keine Rede sein – zu groß waren die Unterschiede im Vergleich zur Universitätsausbildung. Die Organisationsstruktur, die Inhalte und die Dauer der Berufsausbildung zeigen eher eine Verwandtschaft zur alten Seminarbildung. Eine Professionalisierung war dieser gegenüber aber doch erreicht worden, und zwar im Bereich der Allgemeinbildung mit der Einführung des Abiturs als Eingangsvoraussetzung. Dies war bereits unter dem Eindruck der Novemberrevolution von der Weimarer Reichsverfassung vorgeschrieben worden. Gegenüber einer ebenfalls in der Verfassung geforderten Vereinheitlichung der Länderregelungen und der Ausbildungsstandards für Volksschul- und höheres Schulwesen waren die Widerstände zu groß. Rita Weber beurteilt in ihrer Untersuchung die Neuordnung wie folgt:

„Innerhalb der durch die bürgerliche Produktionsweise, durch den erreichten ökonomischen Entwicklungsgrad und das politische System der parlamentarischen De-

mokratie gesetzten Grenzen politischer Entscheidungsmöglichkeiten waren die Entscheidungen über die Reform der Volksschullehrerausbildung konservativ.“ (Weber 1984, S. 306)

I.3 Weiterführung und Ende der Pädagogischen Akademien im Nationalsozialismus

Die Machtübergabe an die NSDAP im Januar 1933 traf gerade in der VolksschullehrerInnenschaft auf große politische Zustimmung (vgl. Krause-Vilmar 1978b, S. 11). Erwartungen, die beim „Lehrerstand“ mit der Errichtung der parlamentarischen Demokratie geweckt worden waren – beispielsweise die Hoffnung auf Universitätsausbildung – waren enttäuscht worden. Die große LehrerInnenarbeitslosigkeit und die radikale Sparpolitik im Zuge der Weltwirtschaftskrise, die für die VolksschullehrerInnen zu Einkommensverlusten von über dreißig Prozent führten, hatten der NS-Regierung den Boden bereitet (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 132). Der DLV konnte mit seinem Konzept der „parteilpolitischen Neutralität“ (Caspar 1978, S. 202) dem nichts entgegensetzen. So waren vor dem 30. Januar 1933 – trotz der weitverbreiteten Vorsicht bei der Organisierung wegen des Beamtenstatus – bereits ca. fünf Prozent aller LehrerInnen Mitglied der NSDAP. Mit der Ideologie der „Volksgemeinschaft“ waren die wirtschaftlichen Ängste aufgegriffen worden, vor allem die JunglehrerInnenschaft hoffte auf Verbesserungen durch einen „starken“ Staat (vgl. Breyvogel 1976, S. 289). Neben den dominanten standespolitischen Motiven waren hierfür sicher auch schulpolitische Forderungen der NSDAP ausschlaggebend, die auf eine Vereinheitlichung des Schulwesens oder auch auf eine universitäre Lehrerausbildung hinauszulaufen schienen (vgl. Scholtz 1985, S. 39, und Nixdorf/Nixdorf 1988, S. 226).

Die Institutionen der VolksschullehrerInnenausbildung in Preußen, die Pädagogischen Akademien, wurden von der NS-Regierung zunächst im wesentlichen unverändert übernommen. Einige der 1932 geschlossenen Akademien wurden wiedereröffnet, zwei Pädagogische Akademien verlegte der nationalsozialistische Kultusminister Bernhard Rust in Kleinstädte, und zwar die Pädagogische Akademie Frankfurt/M. nach Weilburg a.d.L. und die Akademie Halle/Saale nach Hirschberg/Riesengebirge:

„Abseits der Großstädte sollte der Lehrer zur Volks- und Bodenverbundenheit geführt werden.“ (Ottweiler 1980, S. 204f.)

Die Dauer der Ausbildung von zwei Jahren und das Abitur als Zugangsvoraussetzung wurden beibehalten. Lediglich eine Umbenennung fand statt (vgl. Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Hochschulen für Lehrerbildung 1933, S. 248): Mit Wirkung vom 1. Mai 1933 hießen die Pädagogischen Aka-

demien „Hochschulen für Lehrerbildung“ (HfL). Der weitere Wortlaut des Erlasses macht deutlich, wie nahtlos der Nationalsozialismus an das Gedankengut des nationalkonservativen Bürgertums der Weimarer Republik anknüpfen konnte:

„Zur Pflege der Landbezogenheit der neuen Lehrerbildung ist sofort eine Hochschule für Lehrerbildung im norddeutschen Raum einzurichten. [...] Sie muß in engem Zusammenhang mit den Bauern-Volkshochschulen die besten Kräfte des Landvolkes erfassen. Der Bildungsplan soll heimatgebundene und landschaftseigene Prägung erhalten im Sinne einer nationalpolitischen Erziehung.“ (ebd.)

Weder in Diktion noch in der Tendenz ließ hier die NS-Politik Unterschiede erkennen beispielsweise zu Beckers Schrift „Die pädagogischen Akademien im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens“, in der dieser als preußischer Kultusminister formuliert hatte:

„Sie (die Pädagogischen Akademien; S.B.) werden sich überall [...] mit dem Stammescharakter der Bevölkerung vertraut machen, ja nach Möglichkeit aus ihm selbst hervorgehen; denn unsere Volksschule soll überall bodenständig bleiben, in der Eigenart der speziellen Landschaft wurzeln, der Lehrer muß den Stammesdialekt beherrschen.“ (Becker 1926, S. 134)

Mit der Errichtung einer Hochschule für Lehrerbildung in Lauenburg/Pommern, der Verlegung von zwei Pädagogischen Akademien in Kleinstädte und der auch im Lehrplan verankerten völkischen Grenzland-Ideologie – räumlich befanden sich ja auch schon in der Weimarer Republik die meisten Akademien in Grenzregionen – wurde das Beckersche Konzept von Rust und dem zuständigen Dezernenten Ministerialrat Prof. Ernst Bargheer zunächst also nur konsequent umgesetzt. Die innere Verfassung der Pädagogischen Akademien entsprach anfänglich den bildungspolitischen Vorstellungen der Nationalsozialisten, NS-Bildungsziele ließen sich in ihrem Rahmen erreichen. Daher kommt Broermann zur folgenden Einschätzung:

„Durch die Geschlossenheit ihrer Ausbildung verbürgten die P.A. (Pädagogischen Akademien; S.B.) nämlich einerseits ein sehr hohes Bildungsniveau; andererseits gewährten sie dem Staat durch ihr – dem traditionellen deutschen Hochschulrecht widerstrebendes, aber nationalsozialistischem Denken entsprechendes – Direktorialsystem die gewünschte Möglichkeit, unmittelbar auf die Durchführung der Volksschullehrerbildung einzuwirken.“ (zit. nach Weber 1984, S. 141)

1934 wurde die Kulturhoheit der Länder aufgehoben (vgl. Latour/Vogelsang 1973, S. 86) und mit der Errichtung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung das Bildungswesen zentralisiert. Zum Amtsinhaber wurde der bisherige preußische Kultusminister Rust ernannt. Dieser weitete das Konzept der Pädagogischen Akademien auf das ganze Deutsche Reich aus, so daß 1937 eine Vereinheitlichung der VolksschullehrerInnenausbildung erreicht war (vgl. Ottweiler 1980, S. 195). In Bayern und Württemberg wurden

die Seminare aufgehoben, in Hamburg, Thüringen und Sachsen die VolksschullehrerInnenausbildung aus der Universität ausgegliedert. Die Richtlinien für das höhere Lehramt legten fest, daß ab dem Sommersemester 1936 vor dem Universitätsstudium von allen LehrerInnen ein zweisemestriges Studium an einer HfL absolviert werden mußte (vgl. Scholtz/Stranz 1980, S. 116). Das Ziel war politische „Sozialisation“, die an einer straff organisierten, hierarchisch strukturierten HfL leichter erreicht werden konnte als im Rahmen der Universität, die sich ein gewisses Maß an akademischen Freiheiten bewahren konnte und nicht ganz so leicht zu kontrollieren war (vgl. Bölling 1983, S. 149).

Inhaltlich hatte an den preußischen Akademien „schon in der Weimarer Zeit eine Annäherung an den Faschismus stattgefunden“ (Weber 1984, S. 141). Die Betonung besonderer nationaler Bildungswerte, des Gemeinschaftslebens, eines autoritär bestimmten Erziehungsgedankens und völkisch-nationaler Gesinnung wies große Schnittmengen auf zur NS-Ideologie. Deutlich wird das auch in den beiden nationalsozialistischen Konzeptionen zur VolksschullehrerInnenausbildung, die Anfang der 30er Jahre miteinander konkurrierten. So war in einer NSDAP-Denkschrift von Johannes Stark – zwar fachlicher Außenseiter, doch 1919 immerhin Physik-Nobelpreisträger – als Ziel die „völkische Einheit“ formuliert, zu der eine allgemeine LehrerInnenausbildung auf der Universität als „geistige Führerausbildung“ beitragen sollte (zit. nach Scholtz/Stranz 1980, S. 113). Diesem Konzept spricht Bei der Wieden „machtpragmatischen“ Charakter zur „Loyalitätssicherung der Volksschullehrerschaft“ (Bei der Wieden 1996, S. 197) zu. Der Volksschullehrer und spätere Professor an den Pädagogischen Akademien Frankfurt/M. und Dortmund Ernst Kriek, schon 1932 in die NSDAP eingetreten und als Exponent nationalsozialistischer Pädagogik reüssiert (vgl. Hesse 1995, S. 453ff., und Giesecke 1993, S. 31ff.), lehnte sich für die Lehrerbildung vollständig an Sprangers Überlegungen an – nur mit dem Unterschied, daß die „Bildnerhochschule“ von allen LehrerInnen besucht werden sollte (vgl. Scholtz/Stranz 1980). Der Nationalsozialismus konnte also auch in diesem Bereich an eine Reihe von nationalkonservativen Vorstellungen anknüpfen, sie weiterführen und so den Boden sichern für weitergehende Regelungen, beispielsweise die Einführung von neuen Fachelementen wie „Rassenkunde“ und „Wehrgeographie“ in die LehrerInnenausbildung (vgl. Ottweiler 1980, S. 205), wobei die HfL die „charakteristischen Studienfächer behielten“ (Paffrath 1971, S. 117). Ab 1935 waren bei der Aufnahme „vor allem“ Bewerber und Bewerberinnen zu berücksichtigen, „die den Gliederungen der nationalsozialistischen Bewegung angehören“ (Bei der Wieden 1996, S. 205).

Was die Lehrkollegien der Pädagogischen Akademien bzw. der Hochschulen für Lehrerbildung betrifft, sind die Auswirkungen des Nationalsozialismus auf Basis der umfangreichen Forschungen von Hesse inzwischen eindeutiger zu erkennen. Zwei Drittel der Dozenten, die 1932 aufgrund der Schließung einiger Akademien in den Wartestand gehen mußten, schwenkten später als Mitglieder

zur NSDAP über (vgl. Hesse 1995, S. 67). Auf der anderen Seite wurden direkt nach dem Erlaß des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ (GWBB) vom 7. April 1933 die kommunistischen, sozialdemokratischen und jüdischen DozentInnen der Pädagogischen Akademien entlassen bzw. zwangspensioniert. So berichtete die Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ schon in ihrem Mai-Heft 1933 über die „Beurlaubung“ von 30 DozentInnen der preußischen Akademien (vgl. Beurlaubung von Dozenten an den Pädagogischen Akademien 1933, S. 249). Daß hiervon die stark reformerisch orientierte Pädagogische Akademie in Halle/Saale (vgl. Werth 1985) und die simultane Akademie in Frankfurt/M. besonders stark betroffen waren, war sicher kein Zufall. Diese beiden Akademien stellten allein 17 der 30 „beurlaubten“ DozentInnen, darunter fünf der sechs betroffenen Frauen (vgl. Beurlaubung von Dozenten an den Pädagogischen Akademien 1933, S. 249). Insgesamt mußten 60% des Lehrkollegiums Veränderungen hinnehmen (vgl. Günther 1987, S. 644), wobei nicht immer klar auszumachen ist, was das im Einzelfall bedeutete: Ein Teil wurde an eine andere HfL versetzt, andere wurden in den LehrerInnenstatus zurückversetzt, wieder andere vollständig entlassen. Leider existiert keine Untersuchung, die diese Zwangsmaßnahmen nach politischen, religiösen und Geschlechter-Kategorien getrennt erfaßt. Es deutet sich jedoch an, daß mit Ausnahme der beiden reformorientierten Ausbildungsstätten von einem radikalen, politisch motivierten Bruch in der Personalentwicklung nicht die Rede sein kann: Nach Hesse wurde von den 85 planmäßigen Lehrkräften der HfL 1933 etwa die Hälfte entlassen, doch wurde eine ebenso große Zahl aus dem Fundus der 1932 in den Wartestand versetzten Lehrpersonen wieder eingestellt (vgl. Hesse 1995, S. 75, dort auch Hinweise zu Einzelpersonen). Hesse resümiert:

„64 von 106 Lehrkräften (60,4%), die Ostern 1934 das vorläufige Personalgerüst der inzwischen wieder auf elf angewachsenen Hochschulen für Lehrerbildung bildeten, waren erfahrene Vertreter ihres ‚Gewerbes‘ aus Weimarer Jahren; von den 42 rekrutierten Neulingen traten zehn ihren Dienst nicht an oder schieden nach kurzer Probezeit wieder aus.“ (ebd., S. 81)

Die Behauptung, daß 1933 ein Verdrängungsprozeß des alten Weimarer Lehrkörpers im Sinne eines „personellen Kahlschlags“ (Tenorth) stattgefunden habe, läßt sich also nicht aufrechterhalten.

Nationalsozialistisches Gedankengut war bereits Anfang der 30er Jahre an den Pädagogischen Akademien verbreitet. Dies wird in Bartholomé's Geschichte der Pädagogischen Akademie Dortmund deutlich. Er berichtet von Machtkämpfen und davon, daß „politische Auseinandersetzungen auch die festesten Bindungen zu lösen begannen“ (Bartholomé 1964, S. 30). Die Pädagogische Akademie sei wiederholt von NS-Zeitungen angegriffen worden:

„Unterlagen dazu konnten nur aus der Pädagogischen Akademie selbst kommen.“ (ebd.)

Es gab auch schon vor dem Machtantritt der NSDAP Partei-Mitglieder in den Kollegien, so z.B. Ernst KriECK. Bartholomé urteilt:

„Ein Schritt, den ihm bald viele seiner Kollegen nachmachten.“ (ebd., S. 31)

1941 waren dann „mindestens 93% aller Hochschullehrer“ der HfL Parteimitglied, nur „in bescheidenen 32 Fällen, zur Hälfte Frauen und Theologen, fehlt ein verlässlicher Nachweis der Mitgliedschaft“ (vgl. Hesse 1995, S. 90).

Die wichtigste Änderung in der VolksschullehrerInnenausbildung im „Dritten Reich“ erfolgte ein Jahr nach Kriegsbeginn im November 1940 mit einem „Führerbefehl“ (vgl. Ottweiler 1980, S. 207), der die Auflösung der HfL sowie die Einrichtung von „Lehrerbildungsanstalten“ (LBA) anordnete. Vorbereitender Schritt auf dem Weg zu dieser Ausbildungsform war die Einrichtung von „Staatlichen Aufbaulehrgängen für das Studium an den Hochschulen für Lehrerbildung“ Ostern 1939 (vgl. Scholtz/Stranz 1980, S. 116f.). Hier wurden in einem vierjährigen (für VolksschülerInnen) bzw. zweijährigen (für MittelschülerInnen) Ausbildungsgang ausgewählte SchülerInnen – vorwiegend ländlich-dörflicher Provenienz – auf das Lehramt vorbereitet:

„Die Auswahl [...] übernahmen ‚Schule und Partei‘ und außerdem ‚Musterungslager‘.“ (ebd., S. 116)

Im Frühjahr 1940 wurden zusätzlich dreimonatige „Schulhelferkurse“ eingerichtet, die 19-30jährige mit Mittelschul- oder gutem Volksschulabschluß besuchen konnten, um nachher zwei Jahre als (Hilfs-)LehrerInnen zu arbeiten (vgl. Wyndorps 1983, S. 32). Im Anschluß war ein einjähriges Studium an einer HfL vorgesehen, zu dem es aber in der Realität wegen der Kriegsumstände häufig nicht mehr kam. Vor allem Frauen machten von der Möglichkeit dieser Kurse Gebrauch. Sie waren aufgrund der – im Vergleich zur Weimarer Republik noch drastischeren – Reduktion des Frauenbildes auf die Mutterrolle im „Dritten Reich“ in ihren beruflichen Chancen besonders betroffen gewesen, hatten z.T. Entlassungen aus einer Berufstätigkeit hinnehmen müssen. Die SchulhelferInnenkurse boten dann eine Chance zum Wiedereinstieg ins Berufsleben. Das NS-Regime wiederum mußte Ersatz finden für die zum Kriegsdienst verpflichteten männlichen Lehrpersonen:

„So wurde in der zweiten Phase des Nazismus der Weiblichkeitsmythos über Bord geworfen. [...] Die Frauenarbeit, einige Jahre früher als unnatürlich und entehrend bezeichnet, wurde plötzlich zum Dienst am Vaterland.“ (Hervé 1973, S. 18)

Der Umbruch in der VolksschullehrerInnenausbildung im November 1940 war eine Folge von Auseinandersetzungen im NS-Machtapparat. Der vormalige Gymnasiallehrer Minister Rust, der NSLB und die SS-Führung befürchteten einen Qualifikationsverlust Deutschlands bei einem Herabsetzen der Standards in der VolksschullehrerInnenausbildung (vgl. Bölling 1983, S. 150f.). Dagegen hielt die Kanzlei der NSDAP eine auf dem Abitur aufbauende Ausbildung für

„völlig unangemessen“ (Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 135). Nach Kriegsbeginn – unterstützt durch den LehrerInnenmangel – verschob sich das Kräfteverhältnis in der Kontroverse deutlich zugunsten der Parteispitze. Der Führerbefehl bedeutete dann die endgültige Entmachtung der „Akademiker“ in diesem Konflikt; Rust war nur noch Ausführender, und der NSLB verbot seinen Mitgliedern alle Diskussionen (vgl. Bölling 1983, S. 151).

Das Ergebnis dieser Auseinandersetzungen war die Entakademisierung der Lehrerausbildung durch die Einrichtung der „Lehrerbildungsanstalten“ (LBA). 1941 wurde eine solche auch in Paderborn gegründet. Die Ausbildungsdauer der LBA richtete sich nach der schulischen Qualifikation und betrug für AbiturientInnen ein und für VolksschülerInnen fünf Jahre, wobei HJ-Mitgliedschaft Zugangsvoraussetzung war. Ein Jahr war der Schulpraxis vorbehalten. Mit der Ausbildung verbunden war eine internatsmäßige – nach Geschlechtern getrennte – Unterbringung (vgl. ebd.). Diese „Kasernierung“ diente der besseren Selektion und der Ausrichtung auf die NS-Ideologie. Bevorzugt sollten Unteroffiziere zu Volksschullehrern ausgebildet werden (vgl. Ottweiler 1980, S. 207), ab September 1944 dann überhaupt Berufssoldaten (vgl. Bölling 1983, S. 151). Mit dieser Organisationsform setzte sich in der VolksschullehrerInnenausbildung der NS-Trend zur Reduktion von „Bildungsinvestitionen“ durch:

„Das nationalsozialistische Prinzip der Bildungsbegrenzung muß als Ausdruck einer autoritären, ideologisch untermauerten Krisenstrategie begriffen werden, deren Vorformen bereits in der ‚Notverordnungs‘-Politik der Weimarer Präsidialkabinette unter den Bedingungen der Weltwirtschaftskrise ausgebildet waren. Am auffälligsten kommt dieses Prinzip in dem drastischen Rückgang der Abiturienten- und Studentenzahlen, in der erst im Kriege gelockerten Einschränkung des Frauenstudiums, in der Verkürzung der Höheren Schule um ein Jahr und in der Zerstörung der hochschulmäßigen Lehrerbildung zum Vorschein.“ (Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 138)

Als „kulturelle Ausstrahlungszentren“ wurden LBA in den „neuen Ost- und Westgebieten“ errichtet. Lehrplan und Prüfungsordnung beinhalteten „sämtliche Komponenten der nationalsozialistischen Weltanschauung und Pädagogik“ (Bei der Wieden 1996, S. 209). Die gravierenden Ausbildungsverschlechterungen schlugen sich in einem „nachweisbaren Leistungsabfall“ nieder (vgl. ebd., S. 383).

Anzumerken ist abschließend, daß nach 1945 80% der „277 potentiell erwerbsfähigen Hochschullehrer“ in den Westzonen, die an HfL (oder dann an LBA) unterrichtet hatten, wieder den Weg ins öffentliche Bildungssystem fanden. Hesse:

„Einen epochalen Einschnitt und revolutionären Neubeginn signalisiert die biographische Spurensuche mithin nicht.“ (Hesse 1995, S. 120)

Ein tiefgreifender Personalwechsel fand in den Stätten der LehrerInnenausbildung weder nach 1933 noch (was die Westzonen angeht) nach 1945 statt.

II. LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46

II.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Der 8. Mai 1945 brachte mit der Niederlage Deutschlands im Zweiten Weltkrieg auch für die Provinz Westfalen das Ende des Nationalsozialismus. Die Regierungsgewalt ging auf die alliierten Militärbehörden über. Nach der Festlegung der Besatzungszonen vom September 1944 sollte die Provinz Westfalen Teil des britischen Besatzungsgebiets werden; am Tag der Kapitulation standen jedoch noch amerikanische Truppen in den drei Regierungsbezirken Arnsberg (im Süden der Provinz), Minden (im Osten) und Münster (im Norden). Extreme Wanderungsbewegungen, materielle Not, politische Apathie der Mehrheit der deutschen Bevölkerung und eine starke Stellung der Kirchen kennzeichneten die widersprüchliche Situation, in der die britische Militärregierung von den Amerikanern Ende Mai 1945 die Verwaltung der Provinz Westfalen übernahm.

Um die Maßnahmen zu verstehen, die die Briten zum Wiederaufbau der Provinz ergriffen, ist es wichtig, einen Blick auf die ökonomische und politische Situation Großbritanniens zu dieser Zeit zu werfen: Die einstige Großmacht war durch den Zweiten Weltkrieg wirtschaftlich „nahezu ruiniert“ (Foschepoth 1985, S. 65). Der Schuldenstand war immens, während das Ausfuhrvolumen stagnierte und sich eine starke Importabhängigkeit herausgebildet hatte. Die Folge war einerseits eine „ökonomische Abhängigkeit Großbritanniens von den USA“ (Huster u.a. 1977, S. 44), andererseits war der eigene wirtschaftliche Wiederaufstieg nur denkbar im Austausch mit einem wirtschaftlich florierenden Kontinentaleuropa, in dessen Zentrum sich Deutschland befand und dem so als Handelspartner und Exportmarkt eine bedeutende Rolle zugeordnet wurde. Auch konnte es sich Großbritannien nicht leisten, eine wirtschaftlich geschwächte Besatzungszone mitzuversorgen; immerhin entsprach die britische Zone mit ihren 23 Millionen EinwohnerInnen der Hälfte der britischen Bevölkerung (vgl. Thies 1979, S. 30). Die Konsequenz aus diesen Erfordernissen konnte nur der schnellstmögliche Wiederaufbau zumindest der westdeutschen Wirtschaft sein – unter Ausschaltung der industriellen Bereiche, die für die britische Wirtschaft eine zu starke Konkurrenz waren (vgl. Först 1986, S. 21).

Den ökonomischen Notwendigkeiten gegenüber stand das politische und militärische Sicherheitsinteresse Großbritanniens. In der konservativen Regierung hatte die Vansittartistische Faschismustheorie Einfluß, die als Ursache der deutschen Aggression einen krankhaften „Nationalcharakter“ ansah, aufgrund dessen der Nationalsozialismus zwangsläufig habe kommen müssen:

„Als Kulminationspunkt einer fast zweitausendjährigen Geschichte wurde er als Produkt einer negativen Entwicklungsreihe gesehen.“ (Watt 1979, S. 19)

Diese deutsche Tradition sei nur zu brechen durch harte Bestrafung der Deutschen und einen Abbau weiter Teile ihrer Wirtschaft. Eine solche sozialpathologische Sichtweise ließ wichtige Ursachen des Nationalsozialismus verdeckt. Das änderte sich auch mit der Ablösung des konservativen Premiers Churchill durch Clement Attlee im Juli 1945 nicht grundlegend, da auch in der Labour-Partei eine starke Neigung zu den Thesen Vansittarts vorhanden war (vgl. Himmelstein 1986, S. 25).

Zwischen diesen beiden Polen – kontrollierter Wiederaufbau und Destruktion des deutschen Potentials – bewegte sich die Politik der britischen Militärregierung, wobei sich feststellen läßt, daß während des Krieges und in den ersten Monaten der Besatzungszeit der sicherheitspolitische Aspekt und das Moment der Bestrafung stärkere Berücksichtigung fanden, während ab dem Jahr 1946 das ökonomische Interesse Großbritanniens im Vordergrund stand – gepaart mit einer massiven antikommunistischen Tendenz, vertreten vor allem durch Außenminister Bevin und das Foreign Office.

Erste Maßnahme der britischen Militärregierung in der Provinz Westfalen war der Aufbau eines Verwaltungsapparates auf Kreis- und Provinzebene mit den Regierungsbezirken als Mittelinstanz. Verbunden war damit eine strenge Kontrolle aller deutschen Handlungen. Dieses Vorgehen war eine Folge des sicherheitspolitischen Denkens der Briten, der Sorge vor dem unberechenbaren Charakter der Deutschen, hatte aber auch zur Folge, daß sich der hierarchische deutsche Verwaltungsaufbau restaurierte (vgl. Halbritter 1979, S. 18f.) und entnazifizierende Reformen, die auch im Potsdamer Abkommen gefordert worden waren, auf der Ebene der Administration kaum zustande kamen.

Chef der westfälischen Provinzial-Militärregierung, des Detachment Nr. 307/8, das auch noch die Länder Lippe-Detmold und Schaumburg-Lippe umfaßte, wurde Brigadier Ledigham, der bereits Anfang September 1945 von Brigadier Chadwick abgelöst wurde (vgl. Hüttenberger 1973, S. 38). Entsprechend der zonalen Kontrollkommission unterteilte Ledigham die Provinzial-Militärregierung in zwölf Abteilungen, deren Führungspositionen im wesentlichen mit konservativen Offizieren besetzt wurden (vgl. ebd., S. 40f.). Die Labour-Regierung übernahm diese nach ihrem Machtantritt ohne personelle Veränderungen. Die Briten gaben der Provinz Westfalen zunächst den Status eines Landes mit dem Oberpräsidium als Verwaltungsspitze (vgl. Jürgensen 1997, S. 24). Das Selbstverständnis der Militärregierung wird deutlich in einer Anweisung vom 4. Mai 1945:

„Die Militärregierung wird die deutsche Verwaltungsmaschinerie kontrollieren, aber sie wird sie nicht betreiben.“ (zit. nach Keinemann 1981, S. I)

Auf der Suche nach einem Oberpräsidenten ließen sich die Briten vor allem von der katholischen Kirche beraten, so daß schließlich drei bekannte Politiker des Zentrums aus der Weimarer Republik zur Auswahl standen. Auf Empfehlung des Bischofs von Münster, Graf von Galen, wurde Rudolf Amelunxen am 5.

Juli 1945 zum Oberpräsidenten der Provinz Westfalen ernannt. Amelunxen, 1888 geboren – also wie so viele Verwaltungsbeamte, auf die 1945 zurückgegriffen werden mußte, fast 60 Jahre alt –, war 1926 zum Regierungspräsidenten von Münster ernannt worden, 1932 jedoch von dem aus dem rechten Flügel des Katholizismus kommenden Reichskanzler von Papen entlassen worden (vgl. ebd., S. IX). Bischof Graf von Galen war auch maßgeblich an der – zunächst kommissarischen – Ernennung der Regierungspräsidenten von Minden, Dr. Paul Zenz, und Münster, Hans Hackethal, beteiligt (vgl. Hüttenberger 1973, S. 173). Die Berufung des Arnsberger Regierungspräsidenten, Fritz Fries, geschah auf Vorschlag der evangelischen Kirche. Fries war als Regierungspräsident in Westfalen einziger Sozialdemokrat, gehörte jedoch – wie beispielsweise der Oberpräsident der Provinz Hannover, Adolf Grimme, oder der stellvertretende Generalreferent für Kultus der Provinz Westfalen, Otto Koch – zu den religiös motivierten Sozialisten. Alle drei Regierungspräsidenten waren bereits Verwaltungsbeamte in der Weimarer Republik gewesen.

Der Verwaltungsaufbau des Oberpräsidiums gestaltete sich schwierig, da diese Ebene vorher nur Aufsichtsfunktion hatte, der Apparat also stark ausgeweitet werden mußte. Zudem hatte die Militärregierung am 6. Juli 1945 die strenge Anweisung erlassen:

„Kein Nazi oder Naziparteigänger – d.h. mit den Nazis stark Sympathisierender – erhält die Erlaubnis, irgendeine beamtete Stellung einzunehmen.“ (zit. nach Keinemann 1981, S. 2)

Abgesehen von diesen personellen Einschränkungen konnte Amelunxen relativ frei agieren, weder blockierte die Militärregierung seine Vorstellungen, noch mußte er sich vor einem gewählten Parlament rechtfertigen. Weil sich die Parteien noch im Aufbau befanden, ernannte die Militärregierung Abgeordnete für „nominated councils“ auf Provinz- und Länderebene (vgl. Jürgensen 1997, S. 24).

Der Oberpräsident ging in seinen Stellenbesetzungen nach dem Modell der „Weimarer Koalition“ vor, wie sie bis 1932 in Preußen regiert hatte (vgl. Keinemann 1981, S. XXI). Insgesamt läßt sich feststellen, daß das Personal der westfälischen Provinzialverwaltung in bezug auf die NS-Vergangenheit durch die Briten strenger kontrolliert wurde, als es beispielsweise die Amerikaner in der Nord-Rheinprovinz taten (vgl. Först 1986, S. 19). Auch berücksichtigte Amelunxen bei der Besetzung der Stellen reformkatholische Kreise und christlich motivierte SozialdemokratInnen, während der Oberpräsident der Nord-Rheinprovinz, Fuchs, diese unbeachtet ließ. Ein solches Vorgehen entsprach Amelunxens scharfer Verurteilung der NS-Herrschaft und seiner Wertschätzung des Widerstands (vgl. Steinbach/Tuchel 1994).

Mit der Verordnung Nr. 46 wurden in der britischen Zone am 23. August 1946 vier Länder gebildet, eins davon war Nordrhein-Westfalen. Diese Entscheidung war einen Monat zuvor der Öffentlichkeit bekannt gegeben worden.

Sie lag „ausschließlich in britischer Verantwortung“ und „war nicht unumstritten“ (Jürgensen 1997, S. 25). Auf deutscher Seite hatten sich vor allem führende Vertreter der Nord-Rheinprovinz sowie die gesamte Industrie für ein solches Land ausgesprochen, dagegen hatte man im Oberpräsidium der Provinz Westfalen bis zuletzt auf ein eigenständiges Land Westfalen gehofft (vgl. Keinemann 1981, S. XXXVI). Die Oberpräsidien der beiden Provinzen blieben noch acht Wochen bestehen, bis sie am 20. Oktober 1946 aufgelöst wurden und ihre Aufgaben auf die neue nordrhein-westfälische Landesregierung übergingen. Zum 1. Januar 1947 trat die Direktive Nr. 54 in Kraft. Sie beinhaltete, daß die Briten sich in fast allen administrativen Bereichen ihrer Kontrollfunktion entledigten und die Verantwortung an deutsche Stellen übergaben. Nur in einigen wenigen Angelegenheiten behielten sie sich noch ein Vetorecht vor. Die erste Wahl zum Landesparlament fand am 20. April 1947 statt.

II.2 Für die Provinz Westfalen wichtige konzeptionelle Vorstellungen zur Bildungspolitik und zur LehrerInnenausbildung

II.2.1 Die britische Re-education-Konzeption

Bei der Untersuchung der nach dem Ende des NS-Regimes für die Provinz Westfalen wichtigen Konzepte zur Bildungspolitik und LehrerInnenausbildung müssen die britischen Vorstellungen und die vorherrschenden deutschen Konzepte berücksichtigt werden. Für die britische Regierung nahm die politische „Re-education“ der Deutschen einen zentralen Stellenwert ein, daher widmete die Militärregierung dem Bildungssystem auch hohe Aufmerksamkeit, „not only because of the large number of people affected and the comparative ease with which they could be reached in their schools and colleges but because most of them were in their most impressionable years“ (Murray 1978a, S. 70). Die britischen Vorstellungen darüber, mit welchem Ziel eine Umerziehung stattfinden und wie sie angelegt werden sollte, waren wesentlich beeinflusst vom Stand der eigenen bildungspolitischen Diskussion, der 1944 in dem „Education Act“ sichtbar geworden war, aber auch von der schon erwähnten Vansittartistischen Faschismustheorie. Vansittart ging davon aus, daß der „krankhafte Nationalcharakter“ der Deutschen „ein Resultat falscher Erziehung“ (Pakschies 1984, S. 33) sei. Von daher ergebe sich die „Notwendigkeit der Re-education“ (ebd., S. 41), die vor allem in der Schule geleistet werden sollte. In diesem Prozeß spielten nach dem Verständnis der Briten die Lehrpersonen eine wichtige Rolle, auf deren gute Ausbildung daher besonderer Wert gelegt wurde.

Welche Vorstellungen die Briten von der Organisation des Bildungswesens hatten, zeigt das britische Schulgesetz von 1944: Die Krisenerfahrungen der Vorkriegszeit und die zunehmende wirtschaftliche Planung durch den Staat im Zweiten Weltkrieg führten dazu, daß in Großbritannien das Konzept der „Wirtschaftsdemokratie“ (ebd., S. 68) auch bei den Konservativen immer mehr Zustimmung fand. Dieses Konzept sollte durch ein modernisiertes Schulsystem ergänzt werden. Eine solche Reform schien um so notwendiger, da für die Nachkriegszeit ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in Großbritannien erwartet wurde. So wurde mit dem „Education Act“ ein eigenes Erziehungsministerium für England und Wales geschaffen und die Verantwortung für das Schulwesen auf die lokale Ebene verlegt, was „eine spätere Entwicklung zu einem einheitsschulähnlichen Sekundarschulwesen [...] nahelegte“ (ebd., S. 73f.). Dem Sekundarschulbereich vorgeschaltet wurde eine einheitliche sechsjährige Grundschule, an deren Ende ein Intelligenztest über die weitere Schullaufbahn entschied, womit die Verteilung der SchülerInnen objektiviert werden sollte (vgl. Fuchs/Pöschl 1986, S. 46). Das Schulgesetz erkannte zwar Konfessionsschulen als staatliche Schulen an, sie waren aber nicht als Regelform vorgesehen.

Dieses Schulsystem und die Vorstellung von der Notwendigkeit der Re-education der deutschen Bevölkerung waren Maßstäbe für bildungspolitische Konzepte auf seiten der britischen Besatzungsmacht. Ende 1944 erschien das SHAEF (Supreme Headquarters Allied Expeditionary Forces, ein Gremium der Vereinigten Staaten und Großbritanniens)-Handbuch mit allgemeinen Anweisungen für die Tätigkeit einer Militärregierung nach Beendigung des Krieges, zwei Monate später als Ergänzung ein spezielles „Technical Manual on Education and Religious Affairs“, in denen Anweisungen zur Bildungspolitik der Militäradministration enthalten waren. Beide Vorschriften spielten für das Handeln der „Education Branch“ im Nachkriegsdeutschland eine große Rolle (vgl. Himmelstein 1986, S. 271).

Oberstes Ziel war, das Bildungswesen „to de-Nazify and demilitarise“ (Pakschies 1984, S. 342). Kurzfristig sollten dafür die Schulen geschlossen, das Lehrpersonal entnazifiziert und alle Naziorganisationen verboten werden. Die Lehrpläne, Lehrmittel und Schulbücher sollten von der NS-Ideologie „gesäubert“ werden. Diese Maßnahmen waren im „Technical Manual“, das praktische Anleitungen für die spätere Tätigkeit der Erziehungskontrolloffiziere geben wollte, genau ausgeführt. In bezug auf die Entnazifizierung des Bildungswesens setzten die Briten auf einen Austausch der Spitzen und eine „Läuterung des Einzelnen“ (ebd., S. 165), nicht auf eine (personal-)strukturelle Umgestaltung. So sah das „Technical Manual“ selbst für die Belasteten der höchsten Kategorie keine dauernde berufliche Suspendierung vor, sondern eine erneute Überprüfung nach einer bestimmten Frist. Die langfristigen Reformen zur „Veränderung des ‚deutschen Volkscharakters‘“ (ebd., S. 147) sollten von den Deutschen selbst getragen werden. Als Ziele der Umerziehung gaben die Briten im einzel-

nen die Anhebung des Lehrstandards, insbesondere die „Respektierung von Fakten“, und die Orientierung an den „Ideen der ‚popular democracy‘, d.h. Freiheit von Meinung, Rede, Presse und Religionsausübung“ (Koszyk 1978, S. 7) an. Detaillierte Eingriffe seitens der Militärregierung zur Erreichung dieser Ziele waren nicht vorgesehen; wo eine Entscheidung notwendig war – wie beispielsweise in der Frage, ob Konfessions- oder Gemeinschaftsschulen eingerichtet werden sollten –, verwies das „Technical Manual“ darauf, daß der Elternwille zum Zuge kommen müsse. Unabhängig von dieser Entscheidung sollte das Christentum im Schulwesen nach Auffassung der Briten aber auf jeden Fall eine wichtige Rolle spielen. Pakschies:

„Die ‚weltliche Schule‘ ohne Religionsunterricht als dritte Möglichkeit [...] war in der Planung überhaupt nicht vorgesehen; dagegen wurde wie selbstverständlich davon ausgegangen, daß Religionsunterricht ein fester Bestandteil des Lehrplanes und den Kirchen die Kompetenz und Kontrolle dieses Bereichs zugesprochen werden sollte.“ (Pakschies 1984, S. 186)

Eine bestimmte Schulstruktur gaben die Briten nicht vor, sie planten einen Wiederaufbau „as in the Weimar period“ (zit. nach Himmelstein 1986, S. 30). Das in diesem Vorgehen liegende konservative Element – das z. B. in der Dauer der Grundschulzeit den eigenen Regelungen in England und Wales widersprach – nahm die britische Militärregierung offensichtlich in Kauf. Lediglich für die Ausbildung der VolksschullehrerInnen machten die Briten einen konkreten Reformvorschlag: Diese sollte mit einer Dauer von drei Jahren und einer Ausweitung der Inhalte auf ein universitäres Niveau angehoben werden, so daß die VolksschullehrerInnen einen vergleichbaren Status wie die GymnasiallehrerInnen erhalten könnten (vgl. Murray 1978b, S. 132). Der Hintergrund dieses Vorschlags lag in der britischen Erkenntnis, daß die hohe Unterstützung des NS-Regimes aus den Reihen der VolksschullehrerInnenschaft nicht zuletzt aus deren materieller Unzufriedenheit und der schlechten Ausbildung resultierte (vgl. Erger 1983, S. 48f.). Wegen der Entwicklung der LehrerInnenausbildung in der NS-Zeit sei hier eine Reform besonders notwendig, „not only by eliminating undiserable elements but also bringing the system up to date and in line with progress in other European countries“ (Murray 1978b, S. 142).

Dieses europäische Niveau sollte auch inhaltlich in der VolksschullehrerInnenschaft erreicht werden, wie aus einer Rede des Leiters der Erziehungsabteilung für die Nord-Rheinprovinz (später für ganz Nordrhein-Westfalen), J. H. Walker, hervorgeht. Der Erziehungskontrolloffizier stellte sich in dieser Rede in die Tradition der bürgerlich-liberalen Demokratie. Unter Verweis auf Kant forderte er von der LehrerInnenausbildung die Achtung der „Verschiedenheit“ (Walker 1947, S. 152) der Menschen. Walker hielt in der Ausbildung die „Achtung vor der geistigen Freiheit“ (ebd., S. 151) für unabdingbar; Ideen sollten nicht aufgezwungen, sondern im rationalen Diskurs abgewogen werden. Er forderte Achtung vor der „Individualität“ (ebd.) eines jeden Menschen. Mit Be-

zug auf den englischen Sozialphilosophen John Stuart Mill entwickelte er den Gedanken, daß gesellschaftlicher Fortschritt von herausragenden Persönlichkeiten abhängig sei. (Aus dieser Sichtweise heraus legte die britische Militärregierung großen Wert auf Personalentscheidungen, die sie direkt kontrollieren wollte, und nicht so sehr auf institutionelle Veränderungen.) Auf der gesellschaftlichen Ebene bedeutete das Konzept der Verschiedenheit für Walker, „international zu denken“ (ebd.). Keine Nation könne sich ohne den Austausch mit anderen entwickeln:

„Die Zivilisation wuchs zuerst auf in den Tälern des Nils und des Euphrats, weil diese großen Flüsse es ermöglichten, zu reisen und Gedanken auszutauschen.“ (ebd., S. 152)

Den deutschen Nationalismus lehnte der Erziehungskontrolloffizier scharf ab – auch im Bereich der Wissenschaft. Er verwies auf die Zeit des Nationalsozialismus, in der ausländische Literatur ausgegrenzt worden war, und sagte für den Fall der Fortführung einer solchen Praxis in der LehrerInnenausbildung den „intellektuellen Tod durch Verhungern des forschenden Geistes“ (ebd., S. 151) voraus. In seiner Rede ging Walker aber auch davon aus, daß das Fundament jeglicher Zivilisation das Christentum sei. Für nicht-christliche Kulturen sollte das „Verschiedenheitskonzept“ offenbar nicht gelten. Dieses begrenzte Toleranz-Verständnis stellte einen Berührungspunkt zu den eher konservativ ausgerichteten deutschen Konzepten dar (s.u. Kap. II.2.2).

Daß die Briten nur wenig konkrete Initiativen in bezug auf die organisatorische Ausgestaltung des Bildungswesens entfalteten, läßt sich – neben dem höheren Stellenwert von personalpolitischen Entscheidungen – auf Differenzen zwischen den Alliierten zurückführen, aber auch auf wirtschaftspolitische Gründe. Die ökonomische Krise Großbritanniens verhinderte ein weitgehendes Engagement der Briten auch im deutschen Erziehungsbereich. So war die „Education Branch“ keine eigene Abteilung, sondern eine Unterabteilung der „Internal Affairs“ und anfangs personell deutlich unterbesetzt (vgl. Pakschies 1984, S. 139). Zudem muß bei der Einschätzung der Bildungspolitik der britischen Besatzungsmacht beachtet werden, daß es dem britischen Demokratieverständnis widersprach, dem vormaligen Kriegsgegner und Unterlegenen Verhaltensweisen aufzuoktroyieren. Und schließlich waren die bürgerlich-liberal-konservativen Vorstellungen der Briten und traditionalistische Vorstellungen, wie sie bei den hinzugezogenen deutschen ExpertInnen vorherrschten, in ihren pädagogischen Elementen nicht grundsätzlich unvereinbar.

II.2.2 Vorherrschende deutsche Konzepte

Da die britische Militärregierung beim Aufbau des Bildungswesens der Provinz Westfalen auf das Prinzip des „indirect rule“ (Murray 1978a, S. 70) setzen

wollte, hatten die vorherrschenden deutschen Konzepte einen um so größeren Stellenwert. In den Akten des Oberpräsidiums der Provinz Westfalen lassen sich neun ausgearbeitete Pläne für den Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung finden. Sechs davon sind augenscheinlich nach einer Aufforderung durch die Militärregierung, bis Ende Juli 1945 „Vorschläge über die Lehrerbildung einzureichen“ (StA MS, OP 8371), eingegangen.

Keines der Konzepte sprach sich für eine Ausbildung der VolksschullehrerInnen an der Universität aus. Lediglich Dr. Fritz Helling, 1888 in Schwelm/Westf. geboren, in der Weimarer Republik Mitglied des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ und 1952 Begründer des „Schwelmer Kreises“ (vgl. Eierdanz/Heinemann 1988, S. 186), legte sich nicht auf eine Seminar- oder Akademielösung fest, sondern ließ den organisatorischen Rahmen offen. Diesem sozialistischen Pädagogen, 1933 von den Nationalsozialisten als Lehrer entlassen und 1937 kurzzeitig inhaftiert, waren inhaltliche Konsequenzen aus den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus wichtiger:

„Das wichtigste Ziel, das den Lehrern vor Augen geführt werden muß, ist der Vorsatz Deutschlands, seine inneren und äußeren Konflikte in Zukunft nicht mehr durch Terror und Gewalt, sondern durch Verständigung und Zusammenarbeit zu lösen.“ (StA MS, OP 8371; s. auch Anh. I.1)

In deutlicher Abgrenzung gegen den NS-Rassismus betonte Helling die Achtung der gleichberechtigten Existenz aller Völker und der gleichen Rechte aller Menschen. Aus dem Bildungskonzept des Schulreformers mit seinen Forderungen nach einer „neuen Allgemeinbildung“ (Helling 1988, S. 153) und einer „Vereinheitlichung des Schulwesens“ (ebd., S. 164) läßt sich schließen, daß Helling eine Trennung der Ausbildung der VolksschullehrerInnen von der der GymnasiallehrerInnen auf jeden Fall abgelehnt hätte. Eine Analyse seiner späteren Schriften zeigt, daß er „hohe Anforderungen an die fachwissenschaftliche, pädagogisch-didaktische wie fachdidaktische Kompetenz der Lehrer“ (Eierdanz 1988, S. 27) stellte. Helling kam nicht nur in der Zielbestimmung den Ausführungen des britischen Erziehungskontrolloffiziers Walker recht nahe, auch in der Wahl der Mittel sind Übereinstimmungen festzustellen. So betonte Helling wie Walker die Bedeutung der „freien Aussprache“, der „weiter Raum“ gewährt werden müsse. Der rationale Diskurs als Grundlage von Demokratie – das war die Überzeugung, die hier hervortrat. Der entscheidende Unterschied zwischen dem bürgerlich-liberalen Offizier und dem sozialistischen Pädagogen wird deutlich am gesellschaftlichen Bezug: Walker setzte auf gesellschaftliche Veränderungen durch herausragende Einzelpersonlichkeiten, Helling auf Veränderungen durch Persönlichkeitsentwicklung breiter Teile der Jugendlichen in „lebensnaher Arbeit“ (StA MS, OP 8371).

Hellings Konzept nahm allerdings eine Sonderstellung unter den sechs eingereichten Plänen ein. In den anderen fünf Entwürfen spielte die Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung eine entscheidende Rolle. Typisch dafür

war ein Vorschlag der Ordensgemeinschaft des Klosters Brede (Brakel), zu deren Ideengebern der Paderborner Theologe Theoderich Kampmann gehörte. In dem Aufriß wird zu Nationalsozialismus und Kriegsende stichwortartig festgestellt:

„Äußerste Armut, bitterstes Leid, seelische Not ohnegleichen als Folgen einer Erschütterung, ja Vernichtung des öffentlichen und privaten Lebens durch Katastrophen größeren Ausmaßes.“ (ebd.; s. auch Anh. I.2)

Für die Beschreibung der gesellschaftlichen Lage wurden Schicksalskategorien gewählt, so daß die analytisch faßbaren politischen Ursachen der deutschen „Katastrophe“ im Dunkeln blieben. Zielsetzung war nicht eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der LehrerInnenausbildung, um so demokratische Einsicht und Handlungsfähigkeit zu schaffen, sondern „die Bildung eines neuen Menschen, der die Gegebenheiten der Zeit ertragen kann“. Aus der These, die katholische Kirche habe „früh die verhängnisvollen Lehren des Nationalsozialismus in ihrer Verderbtheit den Gläubigen klargelegt“ (ebd.), wurde gefolgert, daß die Kirche „entscheidenden Einfluß“ auf das Bildungswesen nehmen und deshalb die VolksschullehrerInnenausbildung konfessionell gestaltet werden müsse. Die inhaltliche Planung der Ausbildung ähnelte sehr dem Beckerschen Konzept aus der Weimarer Republik, wurde aber ergänzt durch zwei weitere Forderungen: die Einrichtung von Internaten für die Studierenden zu ihrer „Beeinflussung im christlichen Sinne“ und die Geschlechtertrennung. LehrerInnen müßten „bei größeren Vergehen [...] sofort und rücksichtslos entlassen“ werden. Eine Errichtung der VolksschullehrerInnenausbildung nach diesem Konzept hätte zum Teil der Seminarform, zum Teil der Akademieform entsprochen.

Zwei weitere Konzepte zur VolksschullehrerInnenausbildung, bei denen die AutorInnen nicht mehr festzustellen sind, sowie ein Plan, der handschriftlich den Namen „Bergmann“ trägt und dessen Text sich auch im Nachlaß des späteren Leiters der Abteilung Volks- und Mittelschulen des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums Bernhard Bergmann befindet (vgl. HStAD, RWN 46-37, und Himmelstein 1994), wiesen eine ähnliche, auf traditionelle Vorstellungen und Strukturen setzende Tendenz auf: Beschränkung auf Wissensbestände der Volksschule, konfessionelle Bindung, Betonung der Bedeutung von „Land“ und „Boden“, Erfordernis einer „charakterlichen Eignung“ der zukünftigen LehrerInnen, zum Teil auch Geschlechtertrennung, Internatsleben und Ablehnung von Großstädten als Ausbildungsorten (vgl. StA MS, OP 8371; s. auch Anh. I.6 und I.7). Es wurde nicht einmal in allen Konzepten das Abitur als Zulassungsvoraussetzung gefordert.

Differenzierter argumentierte in seinem Vorschlag der katholische Pädagoge Dr. Oswald Opahle, späterer Leiter des Münsteraner „Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik“ und 1946 (nicht akzeptierter) Bewerber um eine Dozentur an der Pädagogischen Akademie Paderborn. Zwar sah auch Opahle

die Ursache des Nationalsozialismus offensichtlich in der Abwendung vom Christentum und von den Werten der deutschen Klassik, auch verkannte er den Grad der Anpassung innerhalb der Pädagogik, aber er wollte die VolksschullehrerInnenausbildung mit Hilfe emigrierter PädagogInnen sowie durch die NS-Regierung gemäßregelter WissenschaftlerInnen wieder aufbauen. Namentlich nannte er den Pazifisten Friedrich Wilhelm Foerster, dessen Ideen sich nach dem Ende des Nationalsozialismus in reformkatholischen Kreisen großer Beliebtheit erfreuten, der von konservativ-kirchlichen Kreisen aber abgelehnt wurde (vgl. Pöggeler 1990, S. 80ff.). Auch forderte Opahle, Arbeitsgemeinschaften einzurichten, die sich mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen und „über die Fehler, die in den letzten 12 Jahren gemacht worden sind, Klarheit schaffen“ (StA MS, OP 8371; s. auch Anhang I.3) sollten. Er wollte eine Beeinflussung der LehrerInnen „im antifaschistischen Sinne“. In bezug auf die Form der VolksschullehrerInnenausbildung griff Opahle auf Spranger zurück, lehnte Seminar- und Universitätsausbildung ab und forderte für die VolksschullehrerInnen die Ausbildung an konfessionellen Pädagogischen Akademien (vgl. ebd.).

Dem Oberpräsidium der Provinz Westfalen scheinen die vorgelegten Konzepte nicht ausgereicht zu haben; jedenfalls wurden noch um die Jahreswende 1945/46 drei weitere Vorschläge eingereicht, die offensichtlich gezielt angefordert worden waren. Besonderer Aufmerksamkeit erfreute sich das Konzepts des Schulrats von Meschede, Dr. Theodor Schwerdt, ab 1947 Dozent für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie Paderborn. Der stellvertretende Generalreferent Kultus im westfälischen Oberpräsidium, Dr. Otto Koch, vermerkte handschriftlich:

„Der Aufriß ist gut. Man könnte den Verfasser zu weiteren Ausführungen bewegen, die wir den R.P.'s (Regierungspräsidenten; S.B.) weitergeben.“ (ebd.)

Schwerdt zielte mit seiner Konzeption – zwei der drei Entwürfe sind in Anh. I.4 abgedruckt – auf die Strukturen der LehrerInnenausbildung nach der Besatzungszeit, wie aus einem Schreiben hervorgeht (vgl. ebd.). Wichtiger als die organisatorische Form der Ausbildung war dem Pädagogen nach seinen eigenen Worten die inhaltliche Gestaltung, er lehnte lediglich die Seminausbildung ab. Ansonsten hielt Schwerdt Pädagogische Institute, Pädagogische Akademien und auch die Universitätsausbildung für möglich. Trennen wollte er dagegen auf jeden Fall die Ausbildung von LehrerInnen für das Land und für die Großstadt: Der „Industrieschultyp“ (StA MS, OP 8372) sollte im Industriegebiet errichtet werden und nur StudentInnen aufnehmen, die aus dieser Region stammten und später auch „zwischen Zechen und Fabriken“ arbeiten wollten. Sie seien „beweglicher – nicht so stark traditionsgebunden“ wie Landkinder. Diese Ausbildungsstätten sollten simultan ausgerichtet sein und sich „mit der Seelenlehre des Industriemenschen“ befassen. Als Ziel der Ausbildung gab Schwerdt an:

„Der Mensch soll Herr, nicht Sklave der Industrie sein.“ (ebd.)

Die eigene Distanz zu dieser Variante der Ausbildung führte Schwerdt dazu, daneben eine besondere „bäuerliche“ LehrerInnenausbildung zu fordern, die StudentInnen aus dem „gesunden bäuerlichen Hinterland“ aufnehmen sollte (StA MS, OP 8371). Solche Einrichtungen sah er für die Provinz Westfalen gleich vierfach vor, und zwar je eine katholische Ausbildungsstätte im Münsterland und im Bereich Paderborn/Weser unter ländlichen und kleinstädtischen Verhältnissen und zwei im Sauerland. Im Sauerland sollten für den „Gebirgsmenschen“ wegen dessen jeweiliger „tiefen Verwurzelung in seinem Gottesglauben“ eine katholische und eine evangelische Einrichtung geschaffen werden mit Ausrichtung „auf das Gebirgsdorf – auf Fluß und Bach und Wald“. Für alle vier Ausbildungsstätten galt, daß die „Verwurzelung“ der Bevölkerung in ihren tradierten Verhältnissen zu festigen sei. Schwerdt:

„Eine Lockerung bedeutete es, wenn eine verflossene Zeit Lehrerstudenten ins Rheinland verpflanzte (Bonn!).“ (StA MS, OP 8372)

Auch die Lehrenden sollten aus der jeweiligen Region kommen.

Insgesamt war der Entwurf des Mescheder Schulrats dadurch geprägt, daß eine sozialräumliche Beschränkung des Lebenskreises der StudentInnen vorgesehen war. Es versteht sich, daß bei einer solch regional verhafteten und konfessionellen Form der LehrerInnenausbildung Universitäten als Träger nicht in Frage kamen. Der Vorschlag lief also praktisch auf die Errichtung konfessioneller Pädagogischer Akademien mit Regionalbindung hinaus.

Ebenfalls für Pädagogische Akademien sprach sich der Dortmunder Professor K. aus (vgl. StA MS, OP 8293), der mit seinem Entwurf allerdings andere Ziele verfolgte. (Der Name wurde aus Datenschutzgründen anonymisiert; zur Person von K. im einzelnen s.u. Kap. II.4.3.3). Wichtig wurde der dritte um die Jahreswende 1945/46 eingegangene Vorschlag, da er vom Leiter der Schulabteilung beim Regierungspräsidenten des Regierungsbezirks Münster stammte, der in der Anfangszeit auch für die Gestaltung der VolksschullehrerInnenausbildung zuständig war. Regierungs- und Schulrat Dr. Schmidt plädierte für die Wiedereinrichtung der alten Seminare, und zwar mit Argumenten, die auf ein konservativ-ständisches Bewußtsein schließen lassen (vgl. StA MS, OP 8371; s. auch Anhang I.5). Seine bildungspolitischen Überlegungen basierten auf einem problematischen Geschichtsverständnis. So sah Schmidt die Ursache für die große Zustimmung zur NS-Politik unter den VolksschullehrerInnen in „liberalistischen Bildungsbestrebungen“, die VolksschullehrerInnenausbildung an die Ausbildung der LehrerInnen für die höhere Schule angleichen zu wollen. Dem Nationalsozialismus bescheinigte er als Positivum: Er „mißbrauchte zwar die soziale Bedeutung des Volksschullehrers, aber er sah sie und wertete sie“ (ebd.).

Das Ziel der VolksschullehrerInnenausbildung sollte nach Schmidt „Krisenfestigkeit“ gegenüber „revolutionären Bewegungen“ sein. Diese sei zu erreichen über die richtige soziale Auslese, und zwar sollten im wesentlichen wieder

– wie vor der Zeit der Weimarer Republik mit ihrer „unfruchtbaren Zwitterbildung“ – die Söhne des traditionellen Kleinbürgertums, insbesondere des bäuerlichen, Volksschullehrer werden:

„Der Lehrer, der dem Bauernstand entstammt, ist krisenfester als der Sohn des sozialpolitisch interessierten Arbeiters. [...] Jene wesentliche Bildung, die nicht erstudiert werden kann, sondern aus der Bindung an den Boden und an die festgefühten Traditionen eines auf Tradierung aufgebauten Standes verhaftet ist, kannte er (der Arbeitersohn; S.B.) zumeist nicht.“ (ebd.)

Auch in Schmidts weiteren Darstellungen der Gestaltung des Seminarlebens tauchen jene Grundelemente des Konservatismus auf, die Greiffenhagen herausgearbeitet hat (vgl. Greiffenhagen 1977): neben der Betonung von Tradition und enger Bindung an den „Boden“ die Ablehnung der Mobilität und die Wertschätzung der „einfachen Lebensführung“.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß in den neun Konzepten, die sich in den Akten des Oberpräsidiums befinden, keine eindeutige Bevorzugung einer Ausbildungsform auszumachen ist. Offenkundig ist jedoch, daß die Universitätsausbildung der VolksschullehrerInnen 1945/46 – im Gegensatz zur Situation zu Beginn der Weimarer Republik – in der Provinz Westfalen nur wenige BefürworterInnen fand. Überraschend stark waren dagegen die Stimmen für eine Rückkehr zur traditionellen Seminausbildung mit all ihren Elementen der Bildungsbegrenzung. Wer für eine Ausbildung an Pädagogischen Akademien plädierte, forderte in der Regel auch eine konfessionelle Bindung. Letzteres entsprach den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen: Die Kirchen, insbesondere die katholische, erschienen als Institutionen mit legitimem Anspruch auf dominanten Einfluß; die Fuldaer Bischofskonferenz hatte sich bereits im Sommer 1945 festgelegt, die konfessionelle VolksschullehrerInnenausbildung zu fordern (vgl. Hammelsbeck 1947, S. 392).

Abgesehen von dem Vorschlag Fritz Hellings erreichte keines dieser deutschen Konzepte den Stand der britischen Diskussion. Während hier die demokratische Diskussion und rationale Aufklärung im Vordergrund standen, setzten die deutschen Vorstellungen in der Regel auf die autoritäre Methode der „Gesinnungsbildung“ – vor allem mit Hilfe der Religion. Diesen Weg hatte allerdings bereits Eduard Spranger in der Weimarer Republik in seinem LehrerInnenausbildungskonzept der „Bildnerhochschule“ abgelehnt, weil er nicht dem Stand des gesellschaftlichen Entwicklungsgrades angemessen sei.

Die deutschen Konzepte zum Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen ordnen sich damit mehrheitlich in den Tenor der bildungspolitischen Konzepte auf deutscher Seite insgesamt ein, die Caruso wie folgt zusammenfaßt:

„Angesichts der Anregungen der Alliierten waren deutsche Bildungspolitiker dazu aufgefordert, einige Konsequenzen aus der eigenen unrühmlichen Vergangenheit zu

ziehen. Dies wurde zwar gemacht, geschah aber unter der konservativen Interpretation, daß der Nazismus keine politische Erscheinung war, sondern eher ein Symptom für einen allgemeinen Wertverfall. Der Ton wurde moralisch und nicht politisch, und das Christentum bot eine Möglichkeit, um nationalsozialistische Erfahrungen zu verwerfen, ohne die Verantwortung konservativer Elemente für seine Entstehung und seinen Sieg bis 1933 zu thematisieren.“ (Caruso 1998, S. 560f.)

II.3 Die frühe Durchsetzung der Pädagogischen Akademie als Einrichtung zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen in den beiden Nachbarprovinzen Nordrhein und Hannover

Es ist nicht klar auszumachen, ob die vorgestellten Konzepte beim Aufbau der VolksschullehrerInnenausbildung im Oberpräsidium der Provinz Westfalen wirklich entscheidende Berücksichtigung fanden. Sie geben aber Hinweise darauf, welche Vorstellungen in Westfalen vorherrschten. Es existierten Verbindungen vom westfälischen Oberpräsidium zu den Oberpräsidien der Nord-Rheinprovinz und der Provinz Hannover, den beiden Nachbarprovinzen, die auch zum britischen Besatzungsgebiet gehörten. Daher erscheint es plausibel, daß sich die Provinz Westfalen, die beim Aufbau der VolksschullehrerInnenausbildung um mehrere Monate hinter den beiden anderen Provinzen (und hinter Schleswig-Holstein; vgl. Lutzebäck 1991, S. 456) zurücklag, den dortigen Entscheidungen anschloß – vor allem, da die vorgestellten „westfälischen“ Konzepte einem solchen Vorgehen ja nicht widersprachen. Zudem hatten Tagungen in Hamburg und Bad Sachsa auf der Ebene der Schulreferenten der britischen Zone gezeigt, „daß die Provinzen und Länder im Grunde gleiches wollen und gleiche Wege suchen“ (Haase 1946, S. 29).

Otto Koch forderte jedenfalls am 1. April 1946 von den Oberpräsidien der Provinzen Nordrhein und Hannover Unterlagen zur VolksschullehrerInnenausbildung an, „um die Pläne [...] mit denen der Nachbarprovinzen in möglichste Übereinstimmung zu bringen“ (StA MS, OP 8373). Auf eine entsprechende Absicht deutet auch eine Bemerkung von Joseph Antz, dem Referenten für Lehrerbildung im Oberpräsidium der Nord-Rheinprovinz, hin:

„In der früheren Provinz Westfalen verhielt man sich zunächst zögernd gegenüber der Frage, in welcher Form die Lehrerbildung neu zu ordnen sei. [...] Dann entschloß man sich auch zur Errichtung Pädagogischer Akademien und ließ sich von ungefähr den gleichen Erwägungen leiten wie in der Nordrheinprovinz.“ (Antz 1947c, S. 196)

In der Nord-Rheinprovinz hatten – ebenso wie in der Provinz Westfalen – die beiden großen Kirchen und hier vor allem deren Führungsspitzen erheblichen

Einfluß auf die Auswahl der Verwaltungsfachleute des Oberpräsidiums gehabt. Die US-amerikanische Besatzungsmacht, die die Verantwortung für die Nord-Rheinprovinz erst Ende Juni 1945 abgab und bis dahin alle wichtigen Stellen besetzt hatte, ließ sich von den Bischöfen in Köln, Trier und Aachen, den Patres der Abtei Maria Laach und von dem protestantischen Düsseldorfer General-superintendenten beraten (vgl. Wyndorps 1983, S. 36 und S. 38f.). Auf einen Vorschlag aus Maria Laach ging dann auch die Ernennung des 65jährigen Professors Joseph Antz zum Leiter des Referates Lehrerbildung zurück (vgl. ebd., S. 40). Weitere maßgebliche Personen an der Spitze der Kultusabteilung der Nord-Rheinprovinz waren der Honorarprofessor Hermann Platz, der aus der katholischen Jugendbewegung – dem „Quickborn“ – kam, und das ehemalige Vorstandsmitglied des Katholischen Akademikerverbandes, Josef Schnippenkötter (vgl. Halbritter 1979, S. 273, Anm. 24 und 25).

Antz war bereits in der Weimarer Republik als Professor für Deutsch und Praktische Pädagogik an die katholische Pädagogische Akademie Bonn berufen, im Mai 1933 von den Nationalsozialisten beurlaubt und 1934 54jährig in den Ruhestand versetzt worden. Als Gründer der Friedrich-Wilhelm-Foerster-Gesellschaft stand er in der Tradition jener Richtung im Katholizismus, die gegen preußisch-deutschnationale Ideen stand. In seiner Rede zur Wiedereröffnung der Pädagogischen Akademie Bonn Anfang 1947, „Vom Wesen der Pädagogischen Akademie und ihren besonderen Aufgaben in dieser Zeit“, machte er deutlich, warum er in der Nord-Rheinprovinz 1945/46 als Einrichtungen zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen wieder Pädagogische Akademien eingeführt hatte. Antz propagierte einen „christlichen Humanismus“ (Kirchhoff 1986, S. 132) und stellte als wichtige Merkmale einer Ausbildung von Volksschullehrern – Antz entwickelte sein Konzept ausschließlich für Lehrer, Lehrerinnen spielten in seinen Überlegungen keine Rolle – „Lebensnähe“, „volkserzieherisches Verantwortungsgefühl“ und Erleben von „Gemeinschaft“ heraus (Antz 1947b, S. 153f.), die er in der Pädagogischen Akademie gewährleistet sah. In allen drei Elementen waren Bildungsbegrenzungen enthalten: Die ersten beiden Elemente verknüpfte Antz mit dem „Heimat“-Begriff, was bedeutete, daß Volksschullehrer nicht über diesen Lebensbereich hinausschauen sollten. In bezug auf die Pädagogische Akademie als „Gemeinschaft“ forderte Antz ein „Meister“-„Jünger“-Verhältnis (ebd., S. 154) zwischen Lehrenden und Lernenden.

Die Zielbestimmung einer solchen „Gemeinschaft“ war ein „Gleichklang der Seelen“ auf der Grundlage des Christentums. Weder wurde von Antz problematisiert, daß dies einen Ausschluß aller Nicht-Christen bedeutete, noch reflektierte er den undemokratischen Inhalt solcher Vorstellungen nach den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus – trotz seiner deutlich antifaschistischen Grundhaltung (vgl. ebd., S. 152 und S. 155ff.). Er wollte aus den vergangenen zwölf Jahren zwar Konsequenzen ziehen, beschränkte diese allerdings fast

gänzlich auf die Erfahrung der Bedrängnisse des Christentums in der NS-Zeit, aus denen er jetzt ein Recht auf christliche Dominanz beim „geistigen Wiederaufbau“ herleitete, ohne die Verstrickungen von Teilen auch des katholischen Milieus in den Nationalsozialismus zu reflektieren (vgl. Bracht 1998, Fasse 1996 und Paul 1995).

Antz erkannte in Militarismus und Nationalismus sowie im Mangel einer historischen und politischen Bildung Entstehungsfaktoren für den Nationalsozialismus, interpretierte diesen dann aber mittels einer irrationalen Begrifflichkeit als „Saat des Hasses, die so verhängnisvoll aufging“ (Antz 1947b, S. 156), als „tiefe schauervolle Nacht“ (ebd., S. 153) und bezeichnete die jetzige Lage als „Katastrophe“ (ebd., S. 156). Deutlich konservativ-kulturkritisch an seinem Konzept war auch, daß er mit einer entsprechenden Volksschullehrerausbildung der „Vermassung unseres Volkes“ (Antz 1948, S. 426) entgegenwirken wollte. In seiner Kritik an der „gleichmäßigen Förderung aller Schüler“ (ebd.) wird deutlich, daß er dem Bild einer hierarchischen Gesellschaft anhing, deren Struktur er erhalten wollte.

So sprach sich Antz, der theoretisch auf Spranger, Becker und Kerschensteiner zurückgriff, für eine Organisation der Volksschullehrerausbildung als konfessionelle Ausbildung an Pädagogischen Akademien aus, in denen kein Fachstudium vorgesehen war: der Lehrer als Erzieher, nicht als Wissenschaftler. Folgerichtig lehnte er auch eine „intellektualistische Grundhaltung“ (Antz 1947b, S. 154) und die Ausbildung der Volksschullehrer an der Universität ab und wies auf die „angeborenen“ Fähigkeiten, den „pädagogischen Instinkt“ von Erziehern hin. „Pädagogik“ sollte im Mittelpunkt der Lehre an den Akademien stehen. Eine wichtige Rolle schrieb Antz allerdings auch der Lehre der Zeitgeschichte zu, sie sollte aufklären über deutsche Irrwege seit Bismarck und hatte eine internationale Völkerverständigung als Ziel (vgl. ebd., S. 157).

Der Referent für Lehrerbildung konnte seine Strukturvorstellungen bereits am 9. Juni 1945 in einer Sitzung der Kultusabteilung des Oberpräsidiums der Nord-Rheinprovinz durchsetzen, obwohl es hier mehrere Gegenstimmen gab, die sich für die Seminarform aussprachen (vgl. Wyndorps 1983, S. 46f.). Für eine Universitätsausbildung trat niemand ein. Die – mittlerweile – britische Militärregierung übernahm „die Entscheidung der deutschen Behörden unverändert“ (ebd., S. 50). Kirchhoff sieht als Grund dafür, daß die Briten „einen Konflikt mit den Kirchen scheuten“ (Kirchhoff 1986, S. 132). Ebenso plausibel erscheint aber, wie oben bereits für die Provinz Westfalen ausgeführt, daß die Ideen des Erziehungskontrolloffiziers Walker den Vorstellungen von Antz nicht grundsätzlich widersprachen, sondern es sich lediglich um verschiedene Ausprägungen auf einer gemeinsamen Grundlage handelte, und auch, daß die Briten aufgrund ihres Demokratieverständnisses Lösungen nicht erzwingen wollten.

Vier Akademien sollten nach Antz' Plänen errichtet werden: zwei katholische sowie je eine evangelische und simultane. Die Studierenden konnten aus einer großen Zahl an BewerberInnen ausgewählt werden, da aufgrund der nur

viersemestrigen Studiendauer angesichts der schlechten wirtschaftlichen Lage viele AbiturientInnen, die ansonsten vermutlich an einer Universität studiert hätten, bereit waren, an eine Pädagogische Akademie zu gehen (vgl. Erger 1986, S. 55). Die meisten von ihnen waren in irgendeiner Form KriegsteilnehmerInnen gewesen (vgl. Pöggeler 1986, S. 37).

Besonders in der Anfangszeit überließen die Briten Antz recht großen Einfluß auf die Wahl der DozentInnen. Er orientierte sich bei der Suche nach LeiterInnen für die geplanten vier Akademien an bereits aus der Weimarer Republik bekannten Akteuren: So bestellte er z.B. zum Gründungsrektor der Aachener Akademie Dr. Johannes von den Driesch, Mitverfasser der Denkschrift über den Aufbau der Pädagogischen Akademien 1925 in Preußen (s.o. Kap. I.2.2.5) und bis zu seiner Zwangspensionierung 1937 Dozent für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie und späteren Hochschule für Lehrerbildung Bonn (vgl. ebd., S. 31). Die Besoldung der DozentInnen und ihre Amtsbezeichnung orientierten sich ebenfalls an den Mustern in der Weimarer Republik (vgl. Heinen/Lückerrath 1985, S. 24).

Trotz aller materiellen und personellen Schwierigkeiten konnte die erste – eine katholische – Akademie bereits am 29. Januar 1946 in Essen-Kupferdreh eröffnet werden. Am 14. März folgte eine evangelische Akademie in Kettwig, und im Mai wurden Pädagogische Akademien in Aachen (katholisch) und Bonn (simultan) eröffnet (vgl. A[ntz] 1947, S. 195). Damit war die Akademie als Regelausbildungsstätte durchgesetzt. Im Herbst 1946 wurden in der Nord-Rheinprovinz zwei weitere Pädagogische Akademien errichtet, und zwar eine katholische in Oberhausen und eine evangelische in Wuppertal. Gegen die Eröffnung der simultanen Akademie in Bonn hatte die katholische Kirche heftig protestiert, sie aber nicht verhindern können. Doch erkannte die Kirche diese nie an: So kam zur Eröffnung der Pädagogischen Akademie Essen Erzbischof Frings persönlich, während in Bonn Prälat Böhler die „Enttäuschung“ der katholischen Kirche über die simultane Organisationsform ausdrückte (vgl. Wyndorps 1983, S. 86ff.).

Wie stark der Rückgriff auf Weimar war, wird auch deutlich an der Grundlagenliteratur, die den StudentInnen empfohlen wurde, beispielsweise Wilhelm Flitners „Vier Quellen des Volksschulgedankens“ und Oswald Krohs „Psychologie des Grundschulkindes“. Bei Flitner, 1929-1958 ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, handelte es sich um einen Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der 1933 den Nationalsozialismus mit „Beklommenheit“, aber auch mit „Begeisterung“ begrüßt hatte (Flitner 1933, S. 408; vgl. auch Rang 1988). Oswald Kroh „ist nicht wie andere Persönlichkeiten der deutschen Geschichte in die Emigration gegangen. [...] Als hochbegabter und anerkannter Ordinarius und prominenter Vorsitzender der renommierten ‚Deutschen Gesellschaft für Psychologie‘ hat er das Gewalt- und Unrechtsregime tätig gestützt und wissenschaftlich-argumentativ versorgt“ (Stadtdirektor der Stadt Bad Berleburg 1980, S. 2; vgl. auch Stadtverwaltung

Bad Berleburg 1988 und Keim 1990b, S. 17). Auch alle weitere Studienliteratur (vgl. Wyndorps 1983, S. 82f.) entstammte diesem Spektrum.

Als Orientierung diente den westfälischen Verantwortlichen – neben der Entwicklung in der Nord-Rheinprovinz – vermutlich auch die Bildungspolitik der Provinz Hannover. Referent für Lehrerbildung im Oberpräsidium war hier Oberschulrat Otto Haase, in der Weimarer Republik ab 1930 erst Direktor der Pädagogischen Akademie Frankfurt a.d.O., dann von April 1932 bis April 1933 Direktor der Akademie in Elbing. Für Haase, geprägt von Ideen der „Kulturkritik“, sollte die neue Einrichtung zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen in der Provinz Hannover – Pädagogische Hochschule genannt – „ihr Gesicht dem Lande zugewendet haben“:

„Durch all ihre Veranstaltungen und in den Formen ihres Gemeinschaftslebens muß ein Hauch jener inneren Haltung spürbar sein, daß Stadtluft nicht mehr frei macht, daß die Schönheit und Würde des Lebens von anderen Dingen abhängt als von Kinosen und Wasserklosetts, daß der Atem der Scholle nicht nur die Lunge, sondern auch die Seele des Menschen kräftigt.“ (Haase 1946, S. 30)

Der „geistige Standort“ der Pädagogischen Hochschule, der auch die pädagogische Grundhaltung bestimmen sollte, sollte nach Haase aus einer „neuen Anthropologie und einer ethischen Rückbesinnung auf das ‚alte Wahre‘“ gewonnen werden (ebd., S. 31; im Original gesperrt).

Haase stützte sich auf ein von Erich Weniger im Sommer 1945 erarbeitetes Konzept zur VolksschullehrerInnenausbildung (vgl. Kittel 1983, S. 5) und gründete im Januar 1946 vier Pädagogische Hochschulen (vgl. Dumke 1987, S. 162ff.). Die britische Militärregierung hatte ihre Genehmigung hierzu bereits im Dezember 1945 erteilt. Haase selbst wurde erster Direktor der Pädagogischen Hochschule in Hannover, die den Namen „Minister-Becker-Hochschule“ erhielt (vgl. Hesse 1995, S. 323).

Erich Weniger hatte sich bereits in der Weimarer Republik aktiv in die Diskussion um die Neugestaltung der VolksschullehrerInnenausbildung eingeschaltet und Anfang der 30er Jahre zahlreiche Schriften zu diesem Thema publiziert (vgl. Tütken 1993). 1928 berief ihn das preußische Kultusministerium als Professor für Pädagogik an die Kieler Akademie. 1930 wurde er Direktor der Pädagogischen Akademie Altona, in die gleiche Funktion gelangte Weniger zwei Jahre später an der Akademie in Frankfurt a.M. 1933 wurde er von den Nationalsozialisten entlassen. Kriegsfreiwilliger im Ersten Weltkrieg, war Erich Weniger nach 1933 mit militärpädagogischen Forschungen beschäftigt und nahm als Offizier mit ideologischen Aufgaben von 1939 bis 1945 am Zweiten Weltkrieg teil (vgl. Beutler 1990, S. 60f.). Nach kurzer Kriegsgefangenschaft beauftragte ihn Otto Haase mit der Gründung einer Pädagogischen Hochschule in Göttingen (vgl. Kittel 1983, S. 71).

„Denkschrift über den Wiederaufbau der akademischen Lehrerbildung“ betitelte Weniger sein Konzept, das im Herbst 1945 veröffentlicht wurde und für die Planung der VolksschullehrerInnenausbildung in der britischen Zone eine wichtige Rolle spielte. Er diskutierte in dieser Denkschrift die Zusammenhänge zwischen der VolksschullehrerInnenausbildung und der Gesellschaft sowie zwischen der Aufgabe der Volksschule und der Bedeutung der VolksschullehrerInnenschaft. Aus seiner Einschätzung der damaligen Lage der deutschen Bevölkerung als „Elend“ (Weniger 1945a, S. 282) heraus forderte Weniger, eine geistige Strömung zu schaffen, die der „Kulturkritik von Nietzsche und Lagarde“ (ebd., S. 280) vergleichbar sein sollte. Das bedeutete für ihn in bezug auf die VolksschullehrerInnenausbildung die Ablehnung jeder Form von „Verwissenschaftlichung“ und „Intellektualismus“, statt dessen eine Anknüpfung an Pestalozzi und Schaffung einer „entschiedenen, aber duldsamen Evangelizität“ (ebd., S. 281). Denn Intellektuelle seien „wurzellos“ (ebd., S. 284), während ein VolksschullehrerIn „verwurzelt sein muß in dem ganzen geistigen Leben des Volkes“ (ebd., S. 278). Universitäten sah Weniger für eine solche Ausbildung als nicht geeignet an, die besten Voraussetzungen seien in kleinen Hochschulen ohne Promotionsrecht, dafür mit starker Betonung des Masischen sowie des Gemeinschaftslebens – eben in Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen – gegeben.

Für die Gestaltung dieser Gemeinschaft forderte Weniger in Analogie zum Militär „Mannschaftsgeist“ (ebd., S. 283). Von VolksschullehrerstudentInnen erwartete er parallel zur „duldsamen Evangelizität“ „straffe Einordnung“ (ebd., S. 285). Der Militärpädagoge formulierte als wünschenswertes Ziel „Einhelligkeit des Lehrkörpers“ und „Einheitlichkeit [...] der Arbeit“ (ebd., S. 282f.). Dieser Vorstellung entsprach die Abwertung der universitären akademischen Freiheit als „pseudoliberal“ (ebd., S. 283). Weniger lehnte auch eine Freizügigkeit bei der Wahl des Studienortes ab, da sie „die Bindung des künftigen Lehrers an die volkstümlichen Bedingungen seines Berufes, an die gewachsenen Gemeinschaften in Dorf und Stadt, in Familie, Kirche und Landschaft“ (ebd., S. 284) gefährde.

Daß hinter solchen bildungsbegrenzenden Elementen der Ausbildung von VolksschullehrerInnen auch die Sorge um den Erhalt des gesellschaftlichen Status quo mit seiner Sozialstruktur stand, wird bei Weniger deutlich:

„So kommt eine schematische Angleichung an die Gehälter der älteren akademischen Berufe gar nicht erst in Betracht. Denn dadurch würde die ganze überlieferte Gehaltsordnung in Bewegung geraten, was zu schweren sozialen Krisen [...] führen müßte.“ (ebd., S. 285)

Lassen sich bis hierhin noch weitgehende Schnittmengen im Denken von Antz und Weniger erkennen – wenn letzterer auch sehr viel schärfer formulierte als der erstgenannte –, so gab es in der Frage der Bedeutung der Kriegsteilnahme für eine Qualifikation als Volksschullehrer zwischen dem „soldatisch“-

konservativen Konzept Erich Wenigers und dem militarismuskritisch-konservativen Konzept Joseph Antz' eine deutliche Differenz. So gab zwar Antz für jedes Jahr als Soldat einen Bonus bei der Zulassung (vgl. Wyndorps 1983, S. 71), aus seiner gesamten politischen Einstellung und seiner scharfen Ablehnung jeglichen Militarismus' wird aber deutlich, daß er dies aus sozialen Gründen tat, um den Kriegsteilnehmern überhaupt eine berufliche Chance zu geben. Erich Weniger dagegen hielt aufgrund seiner militaristischen Grundauffassung gerade Soldaten, und hier vor allem die Kriegsversehrten, für „durch ihr Schicksal besonders geeignet“ (Weniger 1945a, S. 287), Volksschullehrer zu werden. Er mystifizierte das Kriegserlebnis (vgl. Beutler 1990, S. 63); das Kriegsende, die deutsche Niederlage waren für ihn „Katastrophen“. Der Ex-Offizier blendete dabei das Kriegsziel und den Charakter des Staates, für den das Militär gekämpft hatte, völlig aus (vgl. ebd., S. 64). Die Konsequenz für die Pädagogischen Hochschulen lag darin, daß eine Aufarbeitung der deutschen Staatsverbrechen und der Mitverantwortung der Wehrmacht wohl nicht stattfinden sollte. Darüber hinaus wurde einer Erziehung gegen erneute militaristische Tendenzen keine Bedeutung eingeräumt – ganz anders als in Antz' Konzept. Der britische Erziehungskommissar Major Aitkin-Davies allerdings betonte in seiner Ansprache zur Eröffnung der Pädagogischen Hochschule in Hannover am 14. Januar 1946, in der er sich mit der politischen Kultur der Deutschen, dem Wesen des deutschen Volkes, kritisch auseinandersetzte, daß die auszubildenden Lehrer dafür verantwortlich seien, „daß die Irrtümer und Verbrechen der Vergangenheit klar erkannt werden, so daß die kommende Generation sie nicht wiederholen wird“ (Aitken-Davies 1946, S. 1)

II.4 VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen

II.4.1 Bildungspolitische Entwicklung

Mit der Übernahme der Provinz Westfalen als Teil der britischen Besatzungszone wurde die „Education Branch“ der Militärregierung unter der Leitung von Major Riddy verantwortlich für die LehrerInnenausbildung. Während die Militärs ihren Hauptsitz in Bünde nahmen, war die Provinz-Abteilung für Westfalen in Minden angesiedelt. Alle Kreise, Regierungsbezirke und Provinzen bzw. Länder bekamen Erziehungskontrolloffiziere zugeordnet. Oberstleutnant Savage, einer der fünf Kontrolloffiziere der Provinz Westfalen und für die LehrerInnenausbildung zuständig, leitete zugleich die westfälische „Education Branch“. Er galt als autoritär. Daß sein Verhalten anfangs wenig auf Zusammenarbeit mit den deutschen Behörden angelegt war, sondern eher auf Anwei-

sungen setzte, geht auch aus dem Schriftwechsel mit dem Oberpräsidium hervor. Eich urteilt:

„Die Zusammenarbeit mit der Education Branch gestaltete sich in der ersten Zeit recht schwierig. Das ist wohl zum großen Teil darauf zurückzuführen, daß deren Leiter Savage den Typ eines autoritären Soldaten verkörperte.“ (Eich 1987, S. 29)

Das Hauptaugenmerk der Briten lag auf der Suche nach geeigneten Personen zur Besetzung der Stellen in den deutschen Schulverwaltungen und den Spitzenpositionen der Bildungsarbeit. Da sie aus eigener Macht keine grundsätzlichen Umstrukturierungen initiieren wollten, hatten sie erkannt:

„For in view of the political vacuum in the early months, the persuasions of these ‚men of the first hour‘ [...] were a crucial factor in determining the form in which the educational system would subsequently resume its activity.“ (Hearnden 1978b, S. 14)

Arthur Hearnden schätzt, daß die Provinzial-Militärregierung – entsprechend der eigenen Grundhaltung – für die Funktionen in der deutschen Verwaltung eher Personen mit „more conservative attitudes“ (ebd.) wählte als sozialdemokratisch oder gar sozialistisch orientierte Fachleute.

Grundlegend für die LehrerInnenausbildung war die Erziehungskontrollanweisung ECI Nr. 24. Sie ordnete die Ausbildungsform in den größeren Zusammenhang „der Stellung des Lehrers in der Gemeinschaft als Gesamtheit“ (StA MS, OP 8293) ein. Die Militärregierung wollte in diesem Bereich eigene Festlegungen unterlassen und sich auf die Kontrolle der provisorischen Maßnahmen der deutschen Verwaltung konzentrieren. In der ECI Nr. 24 führen die Briten aus:

„Dieses Problem kann nur im Laufe der Zeit und nur durch zuständige deutsche Behörden selbst gelöst werden [...], die für ihre Entscheidungen vom Volk gewählten Vertretern gegenüber verantwortlich (sind; S.B.).“ (ebd.)

Die Besatzungsmacht gab nur einen Rahmen an, der festlegte, daß die Regelausbildung der VolksschullehrerInnen „mindestens“ zwei Jahre dauern solle (§7.a)-1 ECI) und daß kürzere Lehrgänge für ältere BewerberInnen eingerichtet werden könnten (§7.a)-2 ECI). Als dritte Möglichkeit, von den Behörden der Provinz anfangs am meisten genutzt, waren „Lehrgänge für Jugendliche oder Schulhelfer“ vorgesehen, „wenn diese für unbedingt nötig gehalten werden, um der augenblicklichen Lage gerecht zu werden“ (§7.a)-3 ECI). Schärfere Aufsicht behielt sich die britische Militärregierung allerdings bei der Auswahl des Lehrpersonals für diese Kurse vor; sie richtete eigens eine „Überwachungsstelle (Counter Intelligence)“ ein, der die Personalvorschläge vorgelegt werden mußten. Denn:

„Der Lehrkörper, und insbesondere der Leiter, hat viel Gelegenheit, segensreich zu wirken.“ (ebd.)

Auf deutscher Seite lag die Zuständigkeit für die VolksschullehrerInnenausbildung sowohl beim Oberpräsidium, hier bei dem Generalreferat Kultus, als auch bei den Regierungspräsidenten, hier bei der jeweiligen Schulabteilung. Der Oberpräsident der Provinz Westfalen, Rudolf Amelunxen, ein dem Zentrum nahestehender Mann, ernannte am 12. Juli 1945 mit Zustimmung der Briten den bekannten Zentrumspolitiker Johannes Brockmann zum Leiter des Kultusreferates (vgl. ebd.). Dieser war als Volksschullehrer in der Weimarer Republik Abgeordneter des Zentrums im Preußischen Landtag sowie Vorsitzender des „Katholischen Junglehrerbundes des Deutschen Reiches“ und stellvertretender Vorsitzender des „Katholischen Lehrer-Vereins des Deutschen Reiches“ gewesen. 1934 war er von den Nationalsozialisten aus dem Schuldienst entlassen und 1944 im Zusammenhang mit dem Attentat vom 20. Juli für zwei Monate inhaftiert worden (vgl. Himmelstein 1986, S. 395). Nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus hatten ihm die Briten das Schuldezernat des Landkreises Münster übertragen (vgl. Hüttenberger 1973, S. 177).

Wegen der insgesamt schwachen Personalausstattung des Generalreferates Kultus hatte Brockmann – im Unterschied zur Nord-Rheinprovinz und der Provinz Hannover – keinen eigenen Referenten für den Bereich Lehrerbildung, sondern bearbeitete diese Angelegenheit selber mit. Vermutlich lag hier eine Ursache für die Verzögerung des Wiederaufbaus im Vergleich zu den beiden Nachbarprovinzen – vor allem auch, da sich der 57jährige 1945/46 mit viel Zeitaufwand für die Wiedergründung des Zentrums in Westfalen engagierte.

Welche Vorstellungen Brockmann für das Kultusreferat entwickelte, wird aus einer Rundfunkrede im Nord-Westdeutschen Rundfunk und aus einer Rede vor GymnasiallehrerInnen vom November 1945 deutlich: Nach den Ursachen des Nationalsozialismus fragte der Generalreferent trotz seiner entschiedenen Gegnerschaft gegen diesen in beiden Reden nicht, sondern betrachtete lediglich seine Folgen, deren gravierendste für ihn der „Zusammenbruch einer Kultur“ war, „die aus den Jahrhunderten deutschen Geisteslebens und christlicher Lebensgestaltung zur herrlichsten Blüte sich entwickelt hatte“ (StA MS, OP 8357). Wiederholt sprach Brockmann von einer „Begriffsverwirrung“, die stattgefunden habe. Eine genauere Analyse nahm er nicht vor. Den Systembruch 1945 überzeichnete der Generalreferent metaphysisch:

„Der Abgott nationalsozialistischer Selbstvergötzung (ist; S.B.) in den Abgrund gestürzt.“ (ebd.)

Der nun notwendige Wiederaufbau sollte für Brockmann seine Grundlagen in der Familie und in der Heimat haben. Kulturelle Gesundheit sollte sich aus „den unversiegbaren klaren Quellen echten christlichen und deutschen Volkstums“ (ebd.) herleiten. In bezug auf die weltanschauliche Gestaltung der Volksschule plädierte Brockmann für den Vorrang des Elternwillens:

„Elternrecht ist heiligstes Naturrecht.“ (ebd.)

Als seine Aufgabe als Generalreferent für Kultusangelegenheiten sah der überzeugte NS-Gegner an, zu verhindern, daß Nationalsozialisten in pädagogische Leitungsfunktionen gelangten oder dort verblieben. An ihre Stellen sollten diejenigen treten, die Widerstand geleistet hätten. Diesen Anspruch schränkte Brockmann allerdings auf einen bestimmten Personenkreis ein, und zwar auf diejenigen, „die als wirkliche deutsche und christliche Männer und Frauen den echten, christlichen und deutschen Idealismus [...] hinübergerettet haben“ (ebd.). Das schloß alle nicht christlich motivierten WiderstandskämpferInnen aus, also vorwiegend KommunistInnen und viele SozialdemokratInnen. Diese Vorstellungen spiegelten sich in der Personalpolitik des Generalreferates wider.

Wegen seines Engagements für die Wiedergründung des Zentrums in der Provinz Westfalen ließ sich Brockmann in der unmittelbaren Nachkriegszeit im Oberpräsidium oft vertreten. Stellvertretender Generalreferent Kultus und damit häufig für den Bereich Lehrerbildung zuständig war Dr. Otto Koch. Der – 1886 geborene und damit derselben Generation wie Amelunxen und Brockmann angehörige – Sozialdemokrat, gehörte in der Weimarer Republik zu den Mitbegründern des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ (vgl. Neuner 1980, S. 117) und vertrat einen religiös motivierten Sozialismus (vgl. Himmelstein 1992). 1933 wurde er von den Nationalsozialisten als Oberschulrat im Provinzialschulkollegium Berlin-Brandenburg mit Hilfe des § 4 des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ aus dem Dienst entlassen (vgl. Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1933, S. 225f.). Seine Stellensuche nach 1945 gestaltete sich in den konservativ dominierten Schulverwaltungen der Provinz Westfalen als schwierig. Auf Fürsprache seines Freundes Adolf Grimme, des Oberpräsidenten der Provinz Hannover, bei der britischen Militärregierung gelang im Dezember 1945 die erneute Anstellung als Oberschulrat im Provinzialschulkollegium, von wo ihn noch im selben Monat Brockmann ins Oberpräsidium holte. Dort war Koch der einzige im Kultusreferat, der vor 1933 in der sozialdemokratischen Schulreformbewegung tätig gewesen war (vgl. Halbritter 1979, S. 68). Dementsprechend isoliert war er mit seinen Vorstellungen. Koch mußte feststellen:

„Ich bin leider allzu spät hier in mein Amt geholt worden, so daß ich schon feste Verhältnisse [...] vorfand, v.a. persönliche Bindungen.“ (zit. nach ebd., S. 299, Anm. 249)

Die Briten hatten im wesentlichen auf einen Austausch der belasteten Verwaltungsspitzen gedrängt, an deren Stelle mehrheitlich katholische Fachleute gesetzt und in den mittleren und unteren Rängen nur wenig entnazifiziert. Reformorientierte PolitikerInnen hatten es mit ihren Vorstellungen daher schwer (vgl. Pakschies 1984, S. 167f.).

Koch – aktives Mitglied der evangelischen Kirche – verband in seiner Schulkonzeption aufklärerische und konservative Elemente: Aus seiner konservativen Sicht der gesellschaftlichen Entwicklung als gottbestimmt und der Annahme,

daß Fehlentwicklungen auf einen „Religionsverlust“ zurückzuführen seien, trat er für eine christliche Schule ein (vgl. Himmelstein 1986, S. 135, und Himmelstein 1992); Kochs Vorstellung von der „brüderlichen Gemeinschaft der ernstesten Christen aller Kirchen und aller Zeiten“ (zit. nach Himmelstein 1986, S. 135) ließen ihn aber eine simultane Organisationsform fordern. Konservativ war auch sein „Plädoyer gegen eine Allgemeinbildung“ (ebd., S. 147). Er wollte den Stoff der Volksschule verringern und den musischen Anteil gegenüber dem naturwissenschaftlichen erweitern. Aus dieser Grundhaltung heraus begrüßte Otto Koch vermutlich das Konzept der VolksschullehrerInnenausbildung, das Theodor Schwerdt vorgelegt hatte (s.o. Kap. II.2.2).

Es waren in Kochs Schulreformvorstellungen aber auch reformerische Elemente enthalten. So forderte er ein demokratisches Mitspracherecht aller an der Erziehung Beteiligten in einem „Erziehungsausschuß“ (ebd., S. 150), eine Art Schulparlament. Darüber hinaus trat Koch für die sechsjährige Grundschule ein, für Schulgeldfreiheit und Ausbildungsbeihilfen sowie für Englisch als erste Fremdsprache (vgl. Helling/Kluthe 1962, S. 43). Der stellvertretende Generalreferent stand also in deutlichem Gegensatz zu den damals gängigen katholischen Vorstellungen.

Was die VolksschullehrerInnenausbildung angeht, gehörte Koch zu denen, die in der Tradition der Lehrerbewegung von 1848 die „einheitliche und gemeinsame Grundausbildung der Lehrer aller Schularten“ (zit. nach ebd., S. 67) forderten. Diesem Anliegen verschaffte er allerdings in seiner Amtszeit als stellvertretender Generalreferent Kultus im Oberpräsidium der Provinz Westfalen keine Aufmerksamkeit. Über den Grund dafür läßt sich nur spekulieren: Sein vorrangiges Arbeitsgebiet sowohl in der Weimarer Republik als auch nachher im Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen war die höhere Schule. Möglicherweise engagierte er sich daher nicht für eine Neuordnung der VolksschullehrerInnenausbildung, sondern verwaltete diesen Arbeitsbereich nur mit – auch in Ermangelung eines eigenen Referenten für Lehrerbildung.

Als zweite deutsche Instanz waren an der Planung der VolksschullehrerInnenausbildung neben dem Oberpräsidium die Schulabteilungen der Regierungspräsidenten beteiligt, in denen unterschiedliche bildungspolitische Vorstellungen herrschten. Leiter der Schulabteilung im Regierungsbezirk Münster war Dr. Schmidt, der Verfasser des bereits erwähnten konservativ-ständischen Konzeptes zur VolksschullehrerInnenausbildung an Seminaren, die konfessionell gebunden sein sollten (s.o. Kap. II.2.2). Diese traditionell-katholische Vorstellung entsprach auch der Tendenz an der Spitze des Regierungspräsidiums, dem Hans Hackethal vorstand.

Im Gegensatz dazu stand der Leiter der Arnsberger Schulabteilung, Müller, Mitglied der evangelischen Kirche, die nicht für eine spezifisch konfessionell geprägte Ausbildung eintrat. Der Sozialdemokrat war in der Weimarer Republik wie Koch Mitglied im „Bund Entschiedener Schulreformer“ gewesen. Die Na-

tionalsozialisten hatten ihn 1933 als Stadtschulrat von Dortmund entlassen, in Südwestfalen gründete Müller später einen Widerstandskreis (vgl. Himmelstein 1986, S. 163). Nach 1945 konzipierte Müller als Leiter der Schulabteilung in Anlehnung an Paul Oestreich die „elastische Einheitsschule“ vom Kindergarten über eine sechsjährige Grundschule und eine lediglich binnendifferenzierte Mittelstufe bis zur zwölften Klasse der Oberstufe (ebd.).

Ab Herbst 1945 hatten die Regierungspräsidenten – in Absprache mit den Briten – die alleinige Kompetenz in bezug auf die VolksschullehrerInnenausbildung inne – ohne Weisungsbefugnis und zunächst auch ohne koordinierende Funktion des Oberpräsidiums. Formelle Grundlage war die ECI Nr. 24, die im November 1945 von der britischen Militärregierung erlassen worden war. Savage legte fest:

„In Zukunft werden die Regierungsbezirksbehörden über die Art der Lehrerbildung entscheiden, die sie anzuwenden wünschen. [...] Der Oberpräsident hat in dieser Angelegenheit keine entscheidende Befugnis den Regierungsbezirksbehörden gegenüber.“ (StA MS, OP 8293)

Im Dezember 1945 bekam das Oberpräsidium die Erlaubnis, die Aktivitäten der Regierungspräsidien zu koordinieren. Vor allem die Arnsberger Verantwortlichen versuchten immer wieder, sich diesem zu entziehen (vgl. StA MS, OP 8371). Je mehr sich die Entwicklung auf die Errichtung Pädagogischer Akademien zubewegte, um so mehr Verantwortung bekam allerdings das Generalreferat Kultus zugeschrieben, da die Akademien diesem mit Lehrbeginn unterstellt werden sollten.

Zwischen den drei für die VolksschullehrerInnenausbildung in Westfalen zuständigen Instanzen – britischer Militärregierung, Oberpräsidium und Regierungspräsidien – gab es häufig Kompetenzstreitigkeiten und -wirrarr. Vor allem am Anfang fügten sich Oberpräsidium und Regierungsbezirke nur schlecht in ihre untergeordneten Rollen. Sehr deutlich wurde das an einem Konflikt um die Zuständigkeit für die Ausbildung, der sich über ein halbes Jahr hinzog: Eine Notiz vom 12. Juli 1945, die vermutlich von Amelunxen stammt, besagt, daß Brockmann als Generalreferent Kultus „für das gesamte Volksschul- und Mittelschulwesen (einschließlich Lehrerbildung)“ (StA MS, OP 8293) zuständig sein sollte. Die Regierungspräsidenten wies der Oberpräsident vier Tage später ergänzend darauf hin, daß die früheren Aufgaben des NS-Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung auf den Generalreferenten übergegangen seien. Doch die britische Militärregierung reagierte sofort:

„Mr. Brockmann is not to carry out any of the instructions which were given him by letter dated 16Jul and signed by the Oberpräsident.“ (ebd.)

Diesem Schreiben folgte eine Woche später, am 31. Juli 1945, ein weiteres mit ähnlichem Inhalt, daß nämlich nichts unternommen werden könne „without the authority of this office“. Und wiederum drei Tage später verkündete Savage:

„There will be no new department of education formed at Provinz level in Westphalia.“ (ebd.)

Amelunxen wies daraufhin alle Schulabteilungen an, „selbständige Entscheidungen“ zu unterlassen und „abzuwarten“ (ebd.).

In diesem Konflikt waren wichtige Interessen der Briten berührt worden: Zum einen war alle Regierungsgewalt auf sie – und nicht auf deutsche Behörden – übergegangen, die sie dann im Einzelfall auf bestimmte Stellen übertragen konnten; zum anderen wollte die westfälische Militärregierung – im Gegensatz zu der der Nord-Rheinprovinz – das VolksschullehrerInnenwesen den Regierungsbezirken zuordnen und nicht dem Generalreferenten. Der Streit hierüber zog sich bis in das Frühjahr 1946 hin, am Ende entschied die Provinzial-Militärregierung einfach gemäß ihren Interessen (vgl. ebd.; s. auch Anh. III.1). Dem Oberpräsidium überließ sie lediglich die Koordination der VolksschullehrerInnenausbildung. Zur besseren Zusammenarbeit trug schließlich die Einrichtung regelmäßiger Konferenzen zwischen den Erziehungskontrolloffizieren und den deutschen Fachleuten ab März 1946 bei. In bezug auf die LehrerInnenausbildung fanden diese zeitweise alle vier Wochen statt, wie sich den Protokollen in den Akten des Oberpräsidiums entnehmen läßt.

Über diese organisatorisch-personellen Fragen hinaus mußten zwei weitere Faktoren bei der Planung der VolksschullehrerInnenausbildung berücksichtigt werden, und zwar der gravierende LehrerInnenmangel und die einflußreiche Stellung der beiden großen Kirchen. Anders als 1918, als beim Aufbau ein LehrerInnenüberschuß geherrscht hatte, führte 1945/46 der Mangel an ausgebildeten LehrerInnen – verursacht durch zu geringe Ausbildungszahlen seit Ende der Weimarer Republik, verschärft durch das laufende Verfahren der Entnazifizierung und auch dadurch, daß zahlreiche Lehrer als Soldaten gestorben oder in Kriegsgefangenschaft waren – zu einer späten Wiedereröffnung der Schulen und zu starkem Unterrichtsausfall. Da die Kinder und Jugendlichen aber bereits durch die allgemeine materielle Not belastet waren, vor allem durch Hunger und fehlende Kleidung, wollten die Schulverwaltungen sie wenigstens zügig „von der Straße holen“. Die Richtlinien, die der Oberpräsident am 6. Juli 1945 von den Briten erhielt, besagten ebenfalls:

„Es ist sehr wünschenswert, daß die Schulen wieder in Gang gesetzt werden, um die Bedrohung von Ruhe und Ordnung durch zahlreiche junge Landstreicher einzuschränken.“ (zit. nach Keinemann 1981, S. 2)

Vor diesem Hintergrund galt es, möglichst schnell möglichst viele VolksschullehrerInnen für die Provinz Westfalen neu auszubilden. Ausreichend BewerberInnen waren offensichtlich selbst ohne Kenntnis des zukünftigen Ausbildungsweges vorhanden: Eine Aktennotiz, die vermutlich schon im Juli 1945 angefertigt wurde, spricht von „zahlreich“ vorhandenen AnwärterInnen, und zwar handele es sich um ehemalige SchülerInnen der NS-Lehrerbildungsan-

stalten (LBA), um SchulhelferInnen, UniversitätsstudentInnen, ehemalige Wehrmachtsangehörige und Angehörige anderer Berufe (vgl. StA MS, OP 8371).

Der Einfluß der Kirchen auch im bildungspolitischen Bereich läßt sich exemplarisch an ihrem Einsatz für die Wiedererrichtung der Bekenntnisschulen darstellen. Während sich die Militärregierung aus grundsätzlichen Erwägungen und mehrere Regierungspräsidenten – u.a. der Arnsberger – aus organisatorischen Gründen für Gemeinschaftsschulen aussprachen und diese in der Provinz Westfalen auf Anordnung der Briten auch erst errichteten, wollte die katholische Kirche konfessionell gebundene Schulen. Die Bischöfe ergriffen die Initiative: Erzbischof Lorenz Jäger protestierte wiederholt bei der Provinzial-Militärregierung, zahlreiche Priester seiner Diözese formulierten Protestbriefe (vgl. Eich 1987, S. 75). Es folgten Eingaben an die Regierungspräsidien und ihre Schulabteilungen (vgl. StA MS, OP 8371). Im Juni 1945 gaben alle deutschen Bischöfe eine Erklärung ab, in der sie katholische Volksschulen und eine katholische VolksschullehrerInnenausbildung forderten. Das zentrale Argument war, daß die Gemeinschaftsschule von den Nazis errichtet worden sei. Darüber hinaus beharrte der Erzbischof von Paderborn, Jäger, auf der Gültigkeit des Konkordats zwischen dem Vatikan und der NS-Regierung vom Juli 1933, das das Elternrecht sicherte. Als der Bischof auf der Provinzebene nicht erfolgreich war, setzte er auf ein Einschreiten der Zentrale:

„Zugleich wandte sich Jäger an die Control Commission (BE) in Berlin und teilte dem Hauptquartier mit, Oberst Stirling lehne es ab, sich mit seinen Argumenten auseinanderzusetzen. [...] Die Militärregierung solle die ergangenen Verordnungen nochmals überprüfen und das Recht auf die Bekenntnisschule grundsätzlich und öffentlich anerkennen.“ (Eich 1987, S. 76)

Die evangelische Kirche der Provinz Westfalen war zuerst für die Gemeinschaftsschule eingetreten, sprach sich aber angesichts des massiven Einsatzes der katholischen Kirche später ebenfalls für die konfessionell gebundene Volksschule aus. Sie befürchtete, daß ansonsten aus Simultanschulen katholische Schulen würden (vgl. ebd., S. 81f.).

Der Druck der Kirchen führte schließlich dazu, daß die britische Militärregierung im Januar 1946 mit der Erziehungsanweisung an die deutschen Behörden EIGA Nr. 1 das sogenannte „Elternrecht“ anordnete: Bis April sollten die Erziehungsberechtigten über den gewünschten Charakter der Volksschulen abstimmen. Die katholischen Bischöfe waren über diese Maßnahme bereits vorab informiert worden (vgl. ebd., S. 80), so daß sie mit entscheidendem Vorsprung gegenüber anderen deutschen Organisationen eine Kampagne für die Bekenntnisschule starten konnten. Das Ergebnis war eindeutig: In Gegenden mit mehrheitlich katholischer Bevölkerung fiel das Votum deutlich zugunsten der Konfessionsschule aus. Eich formuliert hierzu:

„Dazu hatte wesentlich der massive Druck seitens der katholischen Kirche beigetragen, die auch mit Unwahrheiten operierte.“ (ebd., S. 81)

II.4.2 Die verschiedenen Formen der verkürzten VolksschullehrerInnenausbildung

II.4.2.1 „Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer“ und „Kurse für Hilfslehrkräfte“

Die Notwendigkeit der schnellen Ausbildung von VolksschullehrerInnen führte anfänglich zu einer Konzentration auf behelfsmäßige Kurse entsprechend §7.a)-3 der ECI Nr. 24. Deren Planung begann etwa im Oktober 1945 und wurde von der Schulabteilung des Mindener Regierungspräsidenten initiiert. Diese schlug der „Education Branch“ die Errichtung von Sonderlehrgängen vor, die ein Jahr dauern und nur „für ehemalige Soldaten“ (StA MS, OP 8372) offen sein sollten. Die Genehmigung hierfür erteilte die britische Militärregierung am 25. Oktober 1945; einzige Auflage war die Trennung der Kurse von den höheren Schulen, sie sollten eigenständig durchgeführt werden. Abgelehnt wurden die von Minden ebenfalls vorgeschlagenen verkürzten Lehrgänge für ehemalige SchülerInnen der nationalsozialistischen Lehrerbildungsanstalten (LBA); für diese beharrten die Briten auf mindestens zweijährigen Kursen (vgl. ebd.).

Daß von seiten der deutschen Behörden solche Lehrgänge ausschließlich für Kriegsteilnehmer initiiert wurden – die Münsteraner Schulabteilung wollte sie ebenfalls so einrichten, während Arnsberg das ablehnte, Kriegsteilnehmer aber zumindest bevorzugte –, läßt auf ein bestimmtes – fragwürdiges – historisches Verständnis bei Teilen der Schulverwaltung schließen, das exkursorisch an bereits angesprochenen Überlegungen Erich Wenigers verdeutlicht werden soll. Der Göttinger Pädagoge sah in der Ausbildung zur/zum VolksschullehrerIn eine „Chance, die der jungen, aus dem Krieg heimkehrenden Generation ihre Ehre läßt, ihr eine große Aufgabe im Kampf gegen die Volkszerstörung gibt“ (Weniger 1946, S. 309). Abgesehen von der wenig reflektierten Wortwahl – etwa bei den Begriffen „Ehre“, „Kampf“ und „Volkszerstörung“ – scheint in Wenigers Konzeption eine Mystifizierung des Kriegserlebnisses durch. Für ihn beruhten die Arbeit als VolksschullehrerIn und das „Soldatentum“ auf denselben Werten, und zwar der „Zucht“ und der „Pflichterfüllung“:

„Wenn Sie nicht nach dem Maß Ihrer Einsicht und Ihrer Verantwortung Ihre Pflicht als Soldat getan hätten, so könnten wir Sie nicht brauchen, weil wir nicht sicher wären, daß Sie jetzt Ihre Pflicht als Volkserzieher ernst nehmen könnten.“ (ebd., S. 319)

Weniger sah von der Frage, für wen und für was diese „Pflicht“ erfüllt worden war und werden sollte, ab, obwohl das unreflektierte Beharren auf der „Pflichterfüllung“ im Nationalsozialismus systemstabilisierend gewirkt und den Krieg verlängert hatte (vgl. Heer/Naumann 1995). Wer sich als Andersdenkender retten konnte, indem er das Land verließ, wurde von Weniger als „ewiger Emigrant“ (Weniger 1946, S. 321) diffamiert. Mit der Wertschätzung des „Soldatentums“ und der Einrichtung von Lehrgängen ausschließlich für KriegsteilnehmerInnen wurden bestimmte Bevölkerungsgruppen ausgeschlossen: EmigrantInnen, Deserteure, Zurückgestellte, GegnerInnen des Nationalsozialismus etc. Frauen dagegen wurden von Weniger einbezogen – wenn sie als „Helferinnen“ der Wehrmacht wie die Männer ihre „Pflicht“ erfüllt hatten.

Die Schulabteilung des Regierungspräsidenten von Minden wollte bereits am 1. Dezember 1945 vier einjährige „Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer zur Ausbildung als Volksschullehrer“, wie der offizielle Name lautete, eröffnen, und zwar in Bielefeld, Minden, Paderborn und Gütersloh (vgl. StA MS, OP 8085). Die Zahl erhöhte sich schließlich auf fünf, da der zu erwartende Bedarf an LehrerInnen sich als noch größer herausstellte. Der fünfte Lehrgang wurde in Warburg eingerichtet (vgl. StA MS, OP 8293). Die Kurse waren jeweils für etwa 30 Teilnehmer, die nicht älter als 30 Jahre sein durften, konzipiert. Als Vorbildung wurde das Abitur gefordert. Es mußten 240 RM pro Jahr an Schulgeld gezahlt werden; einem Viertel der Teilnehmer wurde der Betrag jedoch erlassen oder ermäßigt. Für Bedürftige waren Unterhaltszuschüsse vorgesehen. Diese erschienen „vom Standpunkt des demokratischen Staates aus als notwendig, [...] um geeigneten unbemittelten Bewerbern den Zugang zu dem für den Neuaufbau des Staates so wichtigen Amt des Volksschullehrers nicht zu verschließen“ (StA MS, OP 8085). Die Ausbildung in diesen Sonderlehrgängen war stark verschult: 35 Wochenstunden mußten belegt werden, von denen lediglich sechs frei gewählt werden konnten. Ein Schwergewicht lag auf den erziehungswissenschaftlichen Fächern: drei Unterrichtsstunden Psychologie, vier Stunden Pädagogik und zwei Stunden Philosophie, die von LehrerInnen mit Universitätsstudium vermittelt wurden. Zweiter Schwerpunkt war die Schulpraxis, für die zehn Stunden wöchentlich und ein vierwöchiges Landschulpraktikum angesetzt waren. Fachlich wurde der Stoff der höheren Schule als ausreichend angesehen, dieser sollte lediglich in sechs Stunden vertieft werden – beschränkt allerdings wiederum auf die Fächer der Volksschule. Für Methodik waren acht Stunden vorgesehen, die von VolksschullehrerInnen gehalten werden sollten. Hinzu kamen noch eine Stunde Schulkunde (vom Schulrat) und eine Stunde Schulhygiene (vom Amtsarzt).

Die schlechten materiellen Bedingungen verzögerten die Eröffnung des ersten Kurses bis ins Jahr 1946. Als dieser am 22. Januar mit 42 Teilnehmern in Bielefeld seinen Lehrbetrieb aufnahm, konnte weder den DozentInnen ihr Gehalt ausgezahlt werden noch waren irgendwelche Anschaffungen getätigt. Anfragen der Finanzabteilung des Mindener Regierungspräsidenten an die Provinz

Westfalen, wann denn endlich eine Überweisung vorgenommen werde, finden sich in den Akten des Oberpräsidiums bis zum 15. April 1946, d.h. zwölf Wochen nach Lehrbeginn (vgl. ebd.). Die Genehmigung für den zweiten Sonderlehrgang wurde von der Militärregierung erst am 21. März ausgesprochen, so daß er schließlich am 13. April 1946 eröffnet werden konnte, und zwar in Gütersloh. Dieser Kurs hatte 38 Teilnehmer. Mit gleicher Anzahl begann am 26. April in Minden ein Lehrgang, Ende Mai folgten je ein Lehrgang in Paderborn und Warburg mit 41 bzw. 33 Teilnehmern.

An den „Sonderlehrgängen für Kriegsteilnehmer zur Ausbildung als Volksschullehrer“ des Regierungsbezirks Minden läßt sich untersuchen, wie die Personalpolitik der Briten bei der Besetzung der Leiterstellen aussah. Schließlich hatte die ECI Nr. 24 gefordert, daß „besondere Sorgfalt bei der Auswahl des Lehrkörpers (besonders bei den Schulleitern)“ (StA MS, OP 8293) anzuwenden sei. JedeR einzelne DozentIn mußte von der britischen Militärregierung akzeptiert werden. Die Namen der Leiter der Sonderlehrgänge in Bielefeld und Minden werden in den Akten des Oberpräsidiums nicht erwähnt, dagegen sind die der übrigen drei bekannt: Leiter des Sonderlehrgangs Gütersloh war Dr. Wilhelm Stähler, Dr. Karl Beyerle war Leiter in Paderborn, und Dr. Ludwig Maasjost wurde Leiter des Warburger Lehrgangs. Alle drei Personen lehrten später an der Pädagogischen Akademie Paderborn. Die folgenden biographischen Kurzporträts geben Hinweise darauf, welche kulturell-wissenschaftlichen Vorstellungen die Genannten vertraten und wie es ihnen in der Zeit des Nationalsozialismus ergangen war.

Ludwig Maasjost wurde am 23. Juli 1905 in dem Bauerndorf Oesterwiehe im Kreis Wiedenbrück geboren. Der väterliche Bauernhof war klein, ebenso das Kolonialwarengeschäft, das die kinderreiche Familie jeweils bis zur Ernte „über Wasser“ hielt. Die familiäre Mentalität der Maasjosts wird in einem Bericht deutlich, der 1941 – vermutlich von Ludwig Maasjost – geschrieben wurde: Ordnung, Sauberkeit, Sparsamkeit und vorausschauende Planung waren die Tugenden, die das Leben bestimmten. Die katholische Familie war sehr religiös, wobei die Kirche Autorität und Lebenshilfe bot:

„In Dingen, die ihrer (der Mutters; S.B.) Einsicht entzogen waren, ließ sie sich führen. So holte sie aus der Kirche (Messe und Sakramente) immer wieder die Kraft und das frohe Gemüt für das Schaffen im Alltag.“ (UniA PB, A.V.1-Maasjost)

Ludwig Maasjost hielt dieses Orientierungsmuster der Familie mit seinen spezifischen Elementen der Religiosität, Naturverbundenheit und Heimattreue sowie der hierarchischen Struktur vom Vater über die Mutter hinunter zu den zwölf Kindern auch als 36jähriger Lehrer für vorbildhaft:

„Sie (die Mutter; S.B.) hatte ein wunderbares Autoritätsgefühl, Sinn für hierarchische Ordnung. Vater war und blieb der erste, obgleich sie doch die Seele des Hauses war. Vater bestimmte, wann wir barfuß gingen, wobei der Kuckucksruf ent-

scheidend war. Sie deckte auch Vater, selbst wenn er hart gegen uns war [...], mochte es ihr auch selbst weh tun. Dieser Sinn für Ordnung und Unterordnung stammte wohl sehr aus ihrer religiösen Haltung.“ (ebd.)

Nach dem Besuch der Volksschule in Kaunitz bereitete sich Maasjost auf dem Progymnasium in Rietberg drei Jahre lang auf den Besuch des Theodorianums in Paderborn vor, wo er 1926 sein Abitur machte. Anschließend studierte er an der Philosophisch-Theologischen Akademie in Paderborn Theologie und Philosophie, 1928 wechselte Maasjost an die Universität Münster, wo er Geographie, Biologie und Philosophie studierte. Hier war Maasjost Mitglied im „Katholischen Studentenverband ‚KV‘“ (StA MS, PSK 14471). Sein Studium schloß er 1933 mit der Promotion und dem Staatsexamen ab.

Nach Angaben seiner Frau verstand Ludwig Maasjost sich als „unpolitisch“ (Interview Maasjost), er hätte auch im Nationalsozialismus nur seine Arbeit gekannt. Diese bestand aus heimatkundlichen Forschungen, bei denen er mit dem Nationalsozialismus nicht in Konflikt kam, so daß Maasjost 1933 seine Promotionsarbeit „Landschaftscharakter und Landschaftsgliederung der Senne“ (Maasjost 1933) veröffentlichen konnte. Vier Jahre später erschienen von ihm ein „Landschaftsführer“ durch die Warburger Börde. Zwischen 1933 und 1945 hielt Maasjost zahlreiche Vorträge und führte Exkursionen durch. Bestimmte konservative Topoi traten dabei in seiner Arbeit immer wieder auf: die Bindung an die „Scholle“, die Idealisierung des Bauerntums und der bäuerlichen Arbeit und schließlich 1937 auch die völkisch-nationale Grenzland-Doktrin. Maasjost sprach in seinem Landschaftsführer von der „Erzeugungsschlacht“ (Maasjost 1937, S. 37), zu der die westfälischen Bauern ihren Teil beitrügen, und lobte:

„Wie die Börde ihre Produkte weit hinaus in das Reich sendet und vom Reiche wieder Aufträge nimmt, so schickt sie auch ihre Söhne an die deutsche Ostgrenze. [...] Ihre Höfe [...] bilden das beste Bollwerk gegen die bevölkerungspolitische Not des deutschen Ostens.“ (ebd.)

Hier sind Schnittmengen zwischen dem Bewußtsein des Geographen und der NS-Ideologie festzustellen, die auch erklären, daß der sich als „unpolitisch“ verstehende Ludwig Maasjost 1933 im NS-Lehrerbund Mitglied wurde, 1937 zudem in der NSDAP, ein Jahr später in der NS-Volkswohlfahrt und schließlich 1942 noch im Reichsluftschutzbund (vgl. StA MS, PSK 14471). In allen vier Fällen blieb seine Mitgliedschaft bis zum Ende des Nationalsozialismus bestehen. Im Rahmen des Entnazifizierungsverfahrens behauptete Maasjost zu seiner Entlastung, daß ihm das NSDAP-Mitgliedsbuch wegen seiner „katholischen Haltung“ nicht ausgehändigt worden sei und eine Vereidigung nicht stattgefunden habe.

Die Frage, ob er Einschränkungen habe hinnehmen müssen, bejahte Maasjost, und zwar sei seine Anstellung als Lehrer in Niedermarsberg hinausgeschoben worden und „die mit der Anstellung verbundene Beförderung fand nicht statt“ (ebd.). Wenn man diese Angaben mit den Daten aus seinem Lebenslauf

vergleicht, bestätigt sich die Darstellung nur sehr begrenzt, denn ein Zeitraum von sechs Jahren von der Assessorenprüfung bis zur Ernennung zum Studienrat erscheint im Vergleich zu anderen Lehrern zwar lang, aber nicht ungewöhnlich lang. Aufgrund der großen LehrerInnenarbeitslosigkeit war es die Regel, daß Mitte der dreißiger Jahre erst nach langer Suche und häufigem Stellenwechsel eine Planstelle gefunden wurde. Auch hatte Maasjost die Assessorenprüfung nur mit „genügend“ bestanden, was zu jener Zeit die schlechteste Note und angesichts der großen Konkurrenz einen Grund für das Hinausschieben einer Anstellung darstellte. Immerhin wurde Maasjost 1940 Leiter der Niedermarsberger Rektoratsschule, was nicht auf politische Vorbehalte seitens der NSDAP schließen läßt. Dieses Amt hatte er – unterbrochen lediglich durch eine kurze viermonatige Wehrdienstzeit Ende 1944/Anfang 1945 – bis Januar 1946 inne (vgl. ebd.). Nach der Aktenlage hätte Maasjost bei seiner Berufung zum Leiter des Sonderlehrgangs in Warburg als belastet gelten können, doch die britische Militärregierung genehmigte seine Anstellung.

Ähnliches gilt für die Ernennung Beyerles, den aus München stammenden Sohn eines bekannten Staatsrechtlers, der in der NS-Zeit NSDAP- und SA-Anwärter sowie Mitglied im NSLB, in der NSV und im VDA gewesen war (vgl. StA MS, PSK 14447). Die Briten lehnten ihn daher im Entnazifizierungsverfahren 1946 auch als „NOT acceptable to Mil Gov“ (ebd.) ab; er konnte aber trotzdem unbehelligt den Sonderkurs leiten und wurde später Dozent für Geschichte an der Pädagogischen Akademie Paderborn. Als betont katholischer Historiker vertrat er eine Geschichtsauffassung, die auch innerhalb des katholischen Spektrums als konservativ bezeichnet werden kann. Einen Hinweis auf seine gesellschaftspolitischen Vorstellungen stellt sein Engagement im „Bund Neu-Deutschland“ dar, der als katholische Jungenorganisation ständestaatliche Ideen vertrat und im konservativen Katholizismus verankert war.

Katholisch geprägt war auch Wilhelm Stähler, der Leiter des Gütersloher Sonderlehrgangs. Stähler war in der Zeit des Nationalsozialismus Mitglied der NSDAP gewesen (vgl. HStAD, NW 26-167). Nach 1945 war der Pädagoge aktiv tätig im „Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik“ in Münster und Schriftleiter der von dem Institut herausgegebenen Zeitschrift „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“. Auch gegen seine Leitungstätigkeit erhob die britische Militärregierung keinen Einspruch.

Unterstellt man, daß mit einer Mitglied- bzw. Anwärterschaft in einer NS-Organisation nicht automatisch auch Handlungen im NS-Sinn verbunden waren, aber insbesondere NSDAP- und SA-Mitglied- oder Anwärterschaft doch als deutliche Zeichen der Zustimmung zum System gewertet werden müssen –, so läßt sich hinsichtlich der Sonderlehrgangs-Leiter zusammenfassend festhalten, daß die Personalpolitik der Briten darauf gerichtet war, keine nationalsozialistischen Aktivisten in verantwortliche Positionen zu lassen. Gute Chancen hatten dagegen konservative bzw. kirchlich orientierte PädagogInnen, auch wenn sie sich dem Nationalsozialismus angepaßt hatten. Soweit das aus den Akten des

Oberpräsidiums zu rekonstruieren ist, scheint ein solches Vorgehen typisch gewesen zu sein für die Besetzung aller Sonderlehrgangs-Stellen in der Provinz Westfalen.

Die Erinnerungen eines Teilnehmers des Paderborner Lehrgangs spiegelt die Pragmatik in Studiengestaltung und Studienmotivation dieser Notausbildung. U. beschreibt sich und seine Mitstudenten – alles Männer und ehemalige Soldaten – wie folgt:

„Wir 41, durchweg verheiratet, kamen von allen Kriegsschauplätzen, und alle Waffengattungen waren vertreten.“ (Interview U.)

Das „soldatische“ Bewußtsein, das bereits aus dieser Beschreibung spricht, zeigt sich in weiteren Merkmalen dieses Kurses: Die Teilnehmer waren i.d.R. deutlich älter als üblicherweise zu Beginn einer Ausbildung zum Volksschullehrer und „stark geprägt“ von den Kriegserfahrungen. Viele hatten bereits einige Semester studiert, waren dann aber als Soldaten eingezogen worden. Nach Kriegsende hatten sie zu überlegen, „was fange ich jetzt an“ (ebd.). „Mehr der Not gehorchend“ habe sich dann die kurze Ausbildung zum Volksschullehrer angeboten, die schnell sicheres Einkommen versprach. Im Gegensatz zu den Berichten der ersten Akademie-StudentInnen (s.u. Kap. III.5.2) sah sich U. als „nicht besonders geprägt“ (ebd.) durch die kurze Ausbildung. Eine klare Rollenverteilung zwischen „Lehrern“ und „Schülern“ habe dazu geführt, daß man sich „doch ziemlich fern“ gestanden habe. Der Lehrgang war nicht konfessionell organisiert, sondern simultan. Katholische oder evangelische Elemente wurden nach U. nicht besonders im Unterricht betont, es erfolgten auch keine besonderen „gemeinschaftsbildenden“ Unternehmungen; eine persönliche katholische Orientierung „wurde als selbstverständlich vorausgesetzt“ (ebd.). Die Studierenden hatten nur wenig Kontakt untereinander. U.:

„Viele blieben mir irgendwie fremd.“ (ebd.)

Der Unterricht wurde im wesentlichen von Volksschulrektoren und GymnasiallehrerInnen gehalten, von den späteren DozentInnen der Pädagogischen Akademie waren nur Beyerle – als Lehrgangsleiter und Geschichtsdozent –, Knoke (für Biologie) und später Rosenmöller (für Philosophie) beteiligt.

Der Berufseintritt fiel nach dieser Ausbildung schwer. U., der die einjährige Ausbildung als „eng begrenzt“ und „nicht mit der heutigen Ausbildung vergleichbar“ charakterisiert, sie aber dennoch für „intensiv“ hielt, die „das Wichtigste“ mitgegeben habe, führt zu seiner ersten Stunde als Lehrer einer dritten Klasse mit 67 SchülerInnen aus:

„Da kam ich mir zuerst wie ein Nicht-Schwimmer vor, der ins tiefe Wasser geworfen wird.“ (ebd.)

Vier solcher Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer kündigte Dr. Schmidt für den Regierungsbezirk Münster an: Sie sollten im Februar 1946 in Gelsenkirchen, Münster und Recklinghausen und kurze Zeit später in Wadersloh eröffnet werden (vgl. StA MS, OP 8085). Einer Aktennotiz vom 2. März 1946 ist jedoch zu entnehmen, daß zu diesem Zeitpunkt noch keiner der Kurse eingerichtet worden war und die Schulabteilung die geplante Anzahl der kurzfristig zu eröffnenden Lehrgänge auf zwei reduziert hatte (vgl. StA MS, OP 8293). Ursachen waren vermutlich das Fehlen von Gebäuden und Schwierigkeiten bei der Auswahl der Studierenden, die sich alle einem Entnazifizierungsverfahren unterziehen mußten. Zwar konnte Regierungspräsident Hackethal der „Education Branch“ vier Gebäude vorschlagen, doch gab er gleichzeitig zu bedenken, daß zumindest in Gelsenkirchen und Recklinghausen „die Verpflegung auf größere Schwierigkeiten stoßen“ (StA MS, OP 8372) würde. So erfolgte dann auch die Eröffnung des Sonderlehrgangs in Münster-Emsdetten erst am 4. Juli 1946, fünf Tage später wurde ein Kursus in Gelsenkirchen eingerichtet (vgl. StA MS, OP 8373).

Der Lehrgang in Emsdetten hatte nur katholische Bewerber aufgenommen, und zwar insgesamt 160 Personen, während in Gelsenkirchen 74 evangelische und 61 katholische Männer das Studium begannen. Die Teilnehmer waren aus insgesamt 500 bis 650 Bewerbern ausgesucht worden. Die Studenten hatten vor der Aufnahme „längere Zeit in der Volksschule hospitiert [...], ohne hierfür eine Vergütung erhalten zu haben“ (StA MS, OP 8085). Da sie oft bereits verheiratet waren und Kinder hatten, waren sie hierdurch in finanzielle Schwierigkeiten geraten, die der Regierungspräsident nun mit Hilfe von Ausbildungsbeihilfen lindern wollte.

Der Regierungsbezirk Münster hatte bei der Auswahl der Bewerber besondere Kriterien festgelegt, die an das Konzept des Leiters der Schulabteilung anknüpften. So mußte jeder Bewerber drei Gutachten über seine Familie einreichen, da man davon überzeugt war, daß „nur durch das gute Beispiel [...] Erfolge erzielt werden (können; S.B.), die krisenfest sind“ (StA MS, OP 8371). Zudem wurde die Ausbildung nach Geschlechtern getrennt, wobei für jedes Geschlecht ein rein katholischer Kurs eingerichtet wurde. Die Aufnahmeprüfungen sollten von den Schulräten jeweils in ihren Kreisen durchgeführt werden, Regierungspräsident Hackethal gab die Struktur der Prüfung zentral vor. Für die Männer war diese dreigeteilt (vgl. StA MS, OP 8372): Die Bewerber sollten ein Bild beschreiben, wobei freigestellt war, „ob er (der Bewerber; S.B.) sich mehr an den Bildinhalt hält oder ihn zum Anlaß nimmt, eigene Gedanken zum Ausdruck zu bringen“. Im Anschluß sollte folgende Frage beantwortet werden: „Wie würden Sie Ihr Leben gestalten, wenn Sie frei über sich bestimmen könnten und über reichlich Geldmittel verfügten?“, und schließlich waren Begriffspaare (Gegensätze oder Analogien) zu behandeln. Das Ziel der Prüfung war offensichtlich – über das Abitur und die Frage nach der NS-Vergangenheit hinaus, deren Überprüfung von den Briten gefordert wurde und von daher vor-

genommen werden mußte –, auch herauszubekommen, welche gesellschaftlichen bzw. beruflichen Vorstellungen die Bewerber hatten.

Außer in Emsdetten und Gelsenkirchen wurden keine weiteren „Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer zur Ausbildung als Volksschullehrer“ im Regierungsbezirk Münster eröffnet, obwohl Hackethal Mitte Mai 1946 noch zwei weitere plante: einen für 200 katholische und evangelische Studenten in Recklinghausen und einen für 100 katholische Studenten in Wadersloh (vgl. StA MS, OP 8371).

Die Schulabteilung des Arnsberger Regierungspräsidenten lehnte die Einrichtung reiner Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer ab (vgl. StA MS, OP 8085). Sie verfolgte ein anderes Konzept und bevorzugte „Kurse für Hilfskräfte“ (StA MS, OP 8371). Dieses bedeutete, daß 19- bis 30jährige AbiturientInnen in einem Jahr zu HilfslehrerInnen ausgebildet werden sollten, die über weitere Fortbildung dann den Status planmäßiger LehrerInnen erreichen konnten. Von dem Abitur wurde abgesehen, wenn einE BewerberIn dieses in der NS-Zeit aus politischen Gründen nicht hatte erlangen können:

„Diese oft sehr wertvollen jungen Menschen sollen jetzt eine Möglichkeit haben, an den Lehrgängen teilzunehmen, falls sie eine dem Abitur gleichwertige Bildung durch eine Wissens- und Eignungsprüfung nachweisen.“ (ebd.)

Der Regierungspräsident stützte diese Form der Ausbildung ebenfalls auf den §7.a)-3 der ECI Nr. 24. Bei der Auswahl der AnwärterInnen sollten allerdings KriegsteilnehmerInnen, „insbesondere Kriegsversehrte“, „besondere Berücksichtigung finden“ (StA MS, OP 8085).

Im Januar 1946 wurden für den Regierungsbezirk Arnsberg 24 Kurse mit jeweils 30 TeilnehmerInnen als Planziel festgelegt, endgültig eingerichtet wurden dann sogar 27 Kurse mit jeweils etwa 35 TeilnehmerInnen (vgl. ebd.). Daß die Kurse – im Unterschied etwa zu denen im Regierungsbezirk Münster – so klein waren, hatte seinen Grund darin, daß die Schulräte jeweils für ihren Bereich ein bis zwei organisieren sollten. Damit war die Freizügigkeit für die Auszubildenden noch weiter eingeschränkt. Der dahinter stehenden Überzeugung folgend wurde von dem Regierungspräsidenten auch nur ein Teil der fehlenden Lehrkräfte durch „Flüchtlingslehrer“ – so wurden ausgebildete LehrerInnen aus der Sowjetischen Besatzungszone oder aus Gebieten östlich der Oder-Neiße bezeichnet – ersetzt, weil „ein zu starker Zustrom von Flüchtlingslehrern eine nicht vertretbare Überfremdung herbeiführen würde“ (ebd.). Die Lehrgänge im Regierungsbezirk Arnsberg nahmen auch Frauen auf, und zwar wurde festgelegt, daß etwa ein Drittel der TeilnehmerInnen weiblich sein sollte (vgl. StA MS, OP 8293).

Welche Schwierigkeiten die Schulräte mit der Errichtung der Lehrgänge hatten, zeigt ein Bericht von Theodor Schwerdt, zu dieser Zeit Schulrat in Meschede:

„Ich suchte im ganzen Kreis bis weit hinaus ins Gebirge nach Schmallebenberg irgendein Haus oder eine Baracke, um unter irgendeinem Dach den Lehrerausbildungskurs des Kreises Meschede anlaufen zu lassen. Die Suche war lange vergeblich.“ (StA MS, OP 8371)

Die Militärregierung des Kreises Meschede gab schließlich ein Kloster für diesen Zweck frei, so daß am 3. Januar 1946 die Aufnahmeprüfungen stattfinden konnten. 50 Personen wurden ausgewählt, mußten aber zum Zeitpunkt des Berichts von Schwerdt (15. Januar) noch ihre Entnazifizierung hinter sich bringen. Die Schulräte suchten auch das Lehrpersonal aus. Dabei ließ sich Schwerdt weniger vom Verhalten der Personen in der NS-Zeit leiten als von ihren fachlichen Fähigkeiten:

„Mein treuer Mitarbeiter hier in Meschede ist Herr Dr. P., ein tüchtiger Fachmann. Schade, daß noch die Wolken der politischen Überprüfung über ihm stehen. Hoffentlich bringe ich ihn durch für die Lehrerbildung.“ (ebd.)

Einem Schreiben des Leiters der Arnsberger Schulabteilung an das Oberpräsidium ist allerdings zu entnehmen, daß Schwerdt dieses „Durchbringen“ nicht gelang (vgl. StA MS, OP 8363). Schwerdt selber lehrte als Lehrgangsleiter zwei Stunden Didaktik, drei Stunden Stoffkunde (= Methodik) und führte „naturgeschichtl. und heimatkundl. Exkursionen“ (StA MS, OP 8085) durch.

Insgesamt läßt sich anhand der Akten des Oberpräsidiums die Ausbildung von etwa 1.400 VolksschullehrerInnen in den 1946 begonnenen Sonderlehrgängen der Provinz Westfalen nachweisen, knapp 200 Männer im Regierungsbezirk Minden, knapp 300 Männer im Regierungsbezirk Münster und über 900 Männer und Frauen im Regierungsbezirk Arnsberg. Das entspricht in etwa den Zahlen, die Antz nennt: 1092 Männer und 427 Frauen seien insgesamt in der Provinz Westfalen in den Sonderlehrgängen ausgebildet worden, die „fast ausschließlich in den Volksschulen der westfälischen Bezirke tätig“ (Antz 1947c, S. 196) geworden seien. Nicht erreicht wurde damit allerdings die Zielzahl von 1.800 bis 2.000 LehrerInnen, die das Oberpräsidium für notwendig gehalten hatte, um den Bedarf zu decken.

II.4.2.2 Die britische Idee der „Sondernotlehrgänge für 28- bis 40jährige“

Eine Idee der britischen Militärregierung waren die „Sondernotlehrgänge für 28- bis 40jährige“, die von den deutschen Behörden heftig abgelehnt wurden. In der zonalen „Education Branch“ waren Anfang 1946 die Befürchtungen groß, daß trotz aller „Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer“ in Kürze ein Mangel an VolksschullehrerInnen auftreten würde, da ja die – wie auch immer geartete – Regelausbildung von VolksschullehrerInnen mindestens zweijährig sein sollte. Die Briten schätzten den Bedarf an VolksschullehrerInnen für die gesamte Be-

satzungszone auf immerhin 15.000 Personen. Sie belegten diese Schätzung mit dem Hinweis darauf, daß 1940 auf dem Gebiet der britischen Zone 49.000 VolksschullehrerInnen unterrichtet hatten, 1929 sogar 55.000. Jetzt stünden nur 34.000 zur Verfügung, es müsse aber wenigstens der Stand von 1940 wieder erreicht werden, „um die Klassenfrequenzen auf das normale Maß herabsetzen zu können“ (StA MS, OP 8371). Erste Planungen von besonderen Notkursen für ältere BewerberInnen existierten in der britischen Militärregierung schon im Herbst 1945, die ECI Nr. 24 räumte eine solche Möglichkeit bereits ein. Diese wurde von den deutschen Behörden jedoch nicht wahrgenommen. Auch die Erziehungsanweisung an die deutschen Behörden EIGA Nr. 5 vom 20. Februar 1946 erwähnte solche Sondernotlehrgänge:

„Throughout this instruction, the term Hochschule includes teacher training institutions except those providing shortened emergency courses for students of mature years, concerning which special instructions will be issued in due courses.“ (zit. nach Pakschies 1984, S. 302)

Am 19. März 1946 lud die Provinzial-Militärregierung dann die deutschen Verantwortlichen für eine Woche später zu einem Treffen ein, auf dem über die „Special emergency teacher training schemes“ beraten werden sollte. Das Oberpräsidium wurde angewiesen, darauf zu achten, „that a representative from each RB (Regierungsbezirk; S.B.) attends this meeting“ (StA MS, OP 8371). Mrs. Duing gab als Vertreterin der „Education Branch“ auf diesem Treffen dem Oberpräsidium sowie den drei Vertretern der Schulabteilungen der Regierungspräsidien, Müller (Arnsberg), Rüping (Minden) und Wenzel (Münster), einen Plan des zonalen Hauptquartiers in Bünde bekannt (vgl. StA MS, OP 8293; s. auch Anh. II.2): Einjährige Sondernotlehrgänge sollten eingerichtet werden, die von Personen im Alter von etwa 30 bis 40 Jahren besucht werden könnten. Die Begründung für die Auswahl dieser Altersgruppe lautete, daß solche Personen „aus der Zeit der Weimarer Republik noch ein gewisses demokratisches Fundament besäßen“ (ebd.). Für die Provinz Westfalen planten die Briten, innerhalb von drei Jahren insgesamt 3.480 VolksschullehrerInnen in solchen Kursen auszubilden, die nach Abschluß des Lehrgangs das Gehalt eines 30jährigen Lehrers mit Alterszulage für jedes höhere Lebensjahr erhalten sollten.

Die Bedingungen, die Mrs. Duing für die Sondernotlehrgänge weiter formulierte, zeigen, daß diese die besondere Wertschätzung der Briten besaßen. Die Lehrgänge sollten gebührenfrei sein und die StudentInnen Unterhaltsbeihilfen und Reisekosten erhalten. Darüber hinaus sollten die DozentInnen strengen Anforderungen genügen, sie sollten weder NSDAP-Mitglieder noch -AnwärterInnen gewesen sein, auch nicht führend in einer angeschlossenen Organisation und schließlich auch nicht Offiziere. Dieselben Bedingungen sollten für die StudentInnen gelten.

Soweit der Aktennotiz von Otto Koch zu entnehmen ist, waren alle anwesenden Deutschen gegen diesen Plan (vgl. ebd.). Koch selber war auch davon über-

zeugt, daß der Bedarf der Provinz Westfalen durch die bisher geplanten Ausbildungsformen gedeckt werden könne. Der stellvertretende Generalreferent betonte vor allem, daß die für Sondernotlehrgänge notwendigen Lehrenden wieder dem Schulunterricht entzogen werden müßten. Von den anderen Behördenvertretern wurde bezweifelt, daß gerade die 30- bis 40jährigen besonders zuverlässig seien, sie gaben der Ausbildung Jüngerer den Vorzug:

„Es komme darauf an, den Nachwuchs innerlich zu gewinnen, der am Ersten und Bestehen des 3. Reiches unschuldig sei.“ (ebd.)

Darüber hinaus sei eine Verjüngung der LehrerInnenschaft dringend notwendig.

Die Briten gingen von ihrem Drei-Jahres-Plan, der parallel auch in den anderen Ländern ihrer Besatzungszone verfolgt wurde (vgl. Lutzebäck 1991, S. 452f.), jedoch nicht ab; sie forderten von den Regierungspräsidenten Hinweise auf nutzbare Gebäude. Doch diese zeigten sich nicht sehr kooperativ. Aus den Akten gewinnt man den Eindruck, daß der britischen Militärregierung in dieser Sache möglichst viele Hindernisse in den Weg gelegt werden sollten. Der Leiter der Arnsberger Schulabteilung, Müller, teilte mit, daß Schulen und „andere Gebäude zivilen Charakters [...] nicht zur Verfügung“ stünden; „falls Sonderausbildungslehrgänge im hiesigen Bezirk eingerichtet werden müssen“, sollten Kasernen dafür genommen werden (StA MS, OP 8373). Müller wies noch einmal darauf hin, daß „von der hiesigen Behörde aus alles wohlwogen und vorbereitet ist, um den deutschen Volksschulen so schnell wie möglich gute und ausreichende Lehrkräfte wieder zur Verfügung zu stellen“ (ebd.). Darüber hinaus zählte er eine ganze Reihe weiterer Argumente auf, die den Briten ihren Plan verleiden sollten:

- ◆ wegen der schon benötigten hohen Anzahl Lehrender für die anderen geplanten Ausbildungsformen könnten nur noch solche „zweiter Qualität“ ausgesucht werden;
- ◆ „Sonderaktionen“ seitens der Militärregierung behinderten die derzeitigen Tätigkeiten in bezug auf die VolksschullehrerInnenausbildung;
- ◆ 30- bis 40jährigen StudentInnen falle das Umlernen sehr schwer, darüber hinaus würden sie aus ihren bisherigen Berufen gerissen;
- ◆ sie könnten im Vergleich zu „jungen Menschen mit ihrer größeren Glaubenskraft“ auch nicht mehr so gut demokratisch erzogen werden;
- ◆ und schließlich drohe die Gefahr einer LehrerInnenarbeitslosigkeit, da zur Zeit nur wenige Kinder geboren würden, von denen auch noch viele stürben.

Die britische Militärregierung forderte daraufhin eine offizielle Stellungnahme der deutschen Verantwortlichen zu ihrem Plan einer Sonderausbildung 30- bis 40jähriger. Koch schrieb einen Bericht, der von den Referenten für Lehrerbildung bei den Regierungspräsidenten gebilligt wurde. Dieser liest sich als taktisch motivierte Stellungnahme zur Verhinderung einer umfangreichen Einrichtung solcher Kurse (vgl. StA MS, OP 8371; s. auch Anh. II.3): Die Refe-

renten „begrüssen den großzügigen Plan“ und „verstehen die Erwägungen“, die zu ihm geführt haben. „Leider“ müsse aber festgestellt werden, daß die Voraussetzungen der Briten in bezug auf ihre Erwartungen an die demokratische Überzeugung der 30- bis 40jährigen nicht zuträfen. Und „was nun die besonderen Verhältnisse in der Provinz Westfalen angeht“, so sei dieser Plan sowieso nicht erforderlich und von der Seite der Lehrenden aus gesehen auch gar nicht möglich. „Trotz dieser äußerst schwierigen“ Bedingungen seien die Referenten aber der Meinung, „daß die Provinz Westfalen die äußerste Anstrengung machen muß, um im Rahmen des allenfalls Möglichen ihren Beitrag zur Überwindung der allgemeinen Lehrernot in Deutschland nach dem Plan der Kontrollkommission zu leisten. Sie schlagen daher vor, in Dortmund einen (!; S.B.) Sonderlehrgang für 200 zukünftige Lehrer im Alter von 30-40 Jahren einzurichten“ (ebd.).

Der Vorstoß des Oberpräsidiums und der Schulabteilungen war allerdings erfolglos. Der britische Plan erschien am 18. Mai 1946 als Erziehungsanweisung an die deutschen Behörden EIGA Nr. 6. Der Wortlaut entsprach in etwa dem Vortrag von Mrs. Duing, ließ aber einen weiteren Grund der Militärregierung für die Einrichtung der Sondernotlehrgänge erkennen:

„Unvermeidliche Veränderungen in der Struktur der deutschen Wirtschaft eröffnen [...] die Möglichkeit der Auswahl unter Männern und Frauen, die älter sind, als es für gewöhnlich diejenigen sind, die in den Lehrerberuf eintreten.“ (StA MS, OP 8373)

Daß die befürchtete hohe Arbeitslosenrate dieser Altersgruppe ein wichtiger Grund für die Briten war, Kurse für 30- bis 40jährige einzurichten, ließ auch die Erziehungskontrollanweisung ECI Nr. 66 erkennen, die die EIGA Nr. 6 fünf Tage später präziserte. Eine Herabsetzung der Altersgrenze, wie die Deutschen es vorziehen würden, könne „wegen des ernststen Mangels an Arbeitskräften für wichtige Zweige der Industrie, ohne die die Zukunft Deutschlands und tatsächlich auch die Zukunft Europas ernstlich bedroht sein würde,“ (ebd.) nicht vorgenommen werden. Die Militärregierung wollte also zwei Ziele auf einmal erreichen – die allerdings angesichts der geringen Zahl der Auszubildenden im Vergleich zur Anzahl der Arbeitskräfte als viel zu hochgesteckt erscheinen: Senkung der erwarteten hohen Arbeitslosenquote im mittleren Altersbereich durch Ausbildung von VolksschullehrerInnen bei gleichzeitigem Halten der Jüngeren in der Industrie im Interesse der deutschen Wirtschaft.

Der Plan der Briten war auf drei Jahre angelegt. In der Provinz Westfalen sollten im Herbst 1946/47 sechs Kurse zur Ausbildung von 1.170 VolksschullehrerInnen eingerichtet werden, 1947/48 neun Kurse für 1.680 und 1948/49 drei Kurse für 560 Personen. Die Verantwortung für die Durchführung sollte – im Gegensatz zur bisherigen Praxis – bei der Provinz-Ebene liegen. Als das Oberpräsidium die Kompetenz in bezug auf die Auswahl der Lehrenden und Studierenden den Regierungsbezirken übertragen wollte, wurde es angewiesen, die endgültige Auswahl der Studierenden selber vorzunehmen (vgl. ebd.).

Die bereits von Mrs. Duing vorgestellten Kriterien für die Auswahl des Lehrpersonals und der Studierenden wurden in der EIGA Nr. 5 dahingehend differenziert, daß Studenten „niemals Offiziere der deutschen Wehrmacht“, Lehrende „niemals aktive Offiziere“ gewesen sein dürften. Für diese Unterscheidung spielten vermutlich die Schwierigkeiten bei der Suche nach DozentInnen eine Rolle. Vierzehn Tage vor Erscheinen der EIGA Nr. 5 war auf einer Sitzung der Militärregierung mit den Vertretern des Oberpräsidiums und der Regierungsbezirke festgelegt worden, daß ab Herbst 1946 500 VolksschullehrerInnen von Arnberg, 200 von Minden und 400 von Münster auszubilden seien, und zwar in einjährigen Sondernotkursen für Menschen „im Alter von 28 bis 40 Jahren“ (StA MS, OP 8371). Entsprechend verwendete sechs Wochen später eine britische Vertreterin diese Altersgrenze (vgl. ebd.).

Mitte Juli 1946 ordnete die britische Militärregierung an, daß für die DozentInnen der Sondernotkurse ein Universitätslehrgang stattfinden solle. Die Organisation dieses Lehrgangs blockierte vier Wochen lang fast alle anderen Aufgaben des stellvertretenden Generalreferenten Kultus, Koch (vgl. StA MS, OP 8373): Er mußte einen Terminplan aufstellen, für ReferentInnen sorgen, Verpflegung und Unterkunft organisieren und sich schließlich sogar um den Ausbau eines Gebäudes für den Lehrgang kümmern. Letzteres bedeutete, bei der Provinzial-Militärregierung um die Freigabe genau berechneter Materialmengen – z.B. 7.000 Ziegelsteine, 1 to Zement, 20 kg Anstrichbindemittel etc. – und genau ermittelter Arbeitskräfte – 3 Maurer 4 Wochen, 3 Arbeiter 4 Wochen etc. – zu bitten. Nachdem für alle Fächer ReferentInnen gefunden waren und auch die Frage der Verpflegung und Unterbringung geklärt war, mußte der Lehrgang abgesagt werden – „mit Rücksicht auf die Tatsache, daß vorerst noch nicht hinreichend Dozenten gefunden sind“ (ebd.). Hier werden typische Verhältnisse und Schwierigkeiten der unmittelbaren Nachkriegszeit deutlich.

Bei der Errichtung der Sondernotlehrgänge konnten weder der geplante Termin für die Eröffnung noch die geplante Anzahl der Kurse eingehalten werden. Laut Bartholomé waren die Ursachen hierfür die „unlösbaren Schwierigkeiten, z.B. schon in der Beschaffung von Einrichtungsgegenständen, die noch schwieriger war als die Lösung der Gebäudefrage“ (Bartholomé 1964, S. 47). Jedenfalls reduzierte sich die Zahl der beabsichtigten Sondernotlehrgänge bereits im August 1946 für den Regierungsbezirk Arnberg auf zwei, und zwar je einer in Unna-Königsborn und in Arnberg. Minden und Münster schienen die avisierte Zahl von 200 bzw. 400 Auszubildenden halten zu können, wenn auch zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. StA MS, OP 8373). Den Unwillen der deutschen Behörden, sich für diese Form der Ausbildung zu engagieren, zeigt auch ein Schreiben des Oberpräsidiums an den Provinzialverband Bielefeld vom 8. August 1946, in dem es hieß, ob solche Kurse wiederholt würden, „steht noch dahin“ (StA MS, OP 8372). Der erste Sondernotlehrgang für 28- bis 40jährige wurde schließlich erst im Juni 1947 in Wadersloh im Regierungsbezirk Münster eröffnet. Vier Wochen später folgten im Regierungsbezirk Minden zwei Kurse

in Lerbeck und Schloß Haldem (vgl. Antz 1947c, S. 196). Ende September wurden dann noch Lehrgänge in Recklinghausen und Gelsenkirchen eingerichtet und 1948 noch je einer in Dortmund-Mengede und Unna-Königsborn (vgl. Wyndorps 1983, S. 114). Sie blieben die einzigen Lehrgänge in dieser Form.

II.4.3 Pädagogische Akademien als Regelausbildungsstätten

II.4.3.1 Organisatorische Entscheidungen

Bereits im Oktober 1945 wies die „Education Branch“ der Provinzial-Militärregierung die Schulabteilung des Mindener Regierungspräsidenten darauf hin, daß über behelfsmäßige Kurse zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen hinaus auch die Notwendigkeit bestehe, „ständige Schulungseinrichtungen für Lehrer im R/B Minden zu schaffen“ (StA MS, OP 8372). Die Erziehungskontrollanweisung ECI Nr. 24 legte dann im November fest, daß „normale ungekürzte Lehrgänge von mindestens zweijähriger Dauer für Studierende, die mit dem normalen Alter beginnen (das heißt, nicht unter 18 Jahre alt sind),“ (StA MS, OP 8293) eingerichtet werden sollen. Besonderer Wert sei auch bei dieser Ausbildungsform auf eine sorgfältige Auswahl der Lehrenden und Studierenden zu legen. Wie diese Lehrgänge zu organisieren waren, überließen die Briten den deutschen Behörden. Über die Anordnung eines Mindestalters der StudentInnen und einer Mindestdauer des Studiums hinaus trafen sie keine Festlegungen.

Der erste Hinweis darauf, in welche bildungspolitische Richtung die Entwicklung der VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen ging, läßt sich einem Schreiben des Schulrats von Meschede an das Oberpräsidium vom 15. Januar 1946 entnehmen. In diesem formulierte Schwerdt:

„In einem Punkt bitte ich Sie, hart zu bleiben: eine der beiden pädagogischen Akademien in Westfalen-Süd muß in katholische Hand kommen!“ (StA MS, OP 8371)

Dies läßt erkennen, daß die Form der Pädagogischen Akademie zu diesem Zeitpunkt zumindest schon im Gespräch war, offensichtlich wurde auch bereits über die konfessionelle und regionale Verteilung diskutiert.

Diese Vermutung bestätigt ein Schreiben des Arnsberger Regierungspräsidenten zwei Wochen später, aus dem hervorgeht, daß die Briten solche Planungen vorantrieben:

„Die hiesige Militär-Regierung hat mir wiederholt den Auftrag gegeben, die Vorbereitungsarbeiten für die Eröffnung neuer Pädagogischer Akademien zu beschleunigen.“ (StA MS, OP 8363)

Für den Regierungsbezirk Arnsberg, dem von der britischen Militärregierung zu diesem Zeitpunkt offensichtlich bereits auch für die Normalausbildung und nicht nur für die kurzfristigen Sonderausbildungsformen die Verantwortung übergeben worden war, begannen daraufhin Überlegungen konkret zu werden, „in den Gebäuden der früheren Pädagogischen Akademie in Dortmund wieder eine Akademie zu errichten“ (ebd.). Als Akademiedirektor wurde von seiten der Schulabteilung Dr. Emil Figge ausgewählt, für den die Genehmigung durch die Briten aber noch ausstand. Der Mindener Regierungspräsident hat kurze Zeit später wohl auch eine Anweisung der Militärregierung erhalten, eine Pädagogische Akademie einzurichten, und zwar in Paderborn. Diesen Schluß läßt jedenfalls eine Mitteilung des Erzbischöflichen Generalvikariats an das Oberpräsidium vom 21. Februar 1946 zu:

„Der Regierungspräsident in Minden teilt mir mit, daß die Regierung beauftragt sei, die Vorarbeiten zur Errichtung einer Pädagogischen Hochschule in Paderborn in die Hand zu nehmen. Ich bin sehr erfreut.“ (StA MS, OP 8371; s. auch Anh. IV.1)

Die Aussage des Generalvikars wird dadurch bestätigt, daß sich in den Akten ein „Merkblatt für die Aufnahme in die Pädagogische Hochschule in Bielefeld oder Paderborn“ befindet, das zwar kein Datum trägt – die handschriftliche Notiz von Koch „10/5“ kann wegen des Textinhalts keinen Anhaltspunkt bieten –, das aber um die Zeit des Erzbischöflichen Schreibens im Oberpräsidium eingegangen sein muß (vgl. ebd.; s. auch Anh. IV.5). In dem Merkblatt ist die Rede von einer evangelischen Hochschule in Bielefeld und einer katholischen in Paderborn, die Ostern 1946 eröffnet würden und für die Bewerbungsschluß der 20. März sei. Das Merkblatt ist vermutlich in Minden verfaßt worden, da die Bewerbungsunterlagen bei der dortigen Schulabteilung eingereicht werden sollten.

Obwohl der Regierungspräsident von Minden also wahrscheinlich bereits Ende Februar Merkblätter verschickte, die Paderborn als Standort einer Akademie vorsahen, stand diese Entscheidung zu diesem Zeitpunkt noch nicht fest, wie spätere Protokolle von Gesprächen zwischen Oberpräsidium und Regierungspräsidien zeigen. Das Oberpräsidium hatte anfangs nur koordinierende Aufgaben, die von ihm häufig genutzt wurden, da der Generalreferent Kultus, Brockmann, auf eine „einheitliche Ausrichtung der Lehrerbildung in allen Regierungsbezirken besonderen Wert“ (ebd.) legte. Die erste gründliche Besprechung in dieser Angelegenheit fand am 1. März 1946 statt. An ihr nahmen Brockmann, Müller, Schmidt, Zobel (als Vertreter der Mindener Schulabteilung) und Zillgens (Oberpräsidium) teil. Über dieses Treffen liegen zwei verschiedene Protokolle vor, die sich gegenseitig ergänzen, die in einem Punkt aber auch differieren, nämlich in der Standortfrage (vgl. StA MS, OP 8085 und OP 8293).

Mit Bezug auf die ECI Nr. 24 wird beschlossen:

„Es besteht Übereinstimmung darin, daß Hochschulen für Lehrerbildung in der Provinz Westfalen eingerichtet und der Name ‚Pädagogische Akademie‘ für diese Hochschulen gewählt werden soll. Sie sollen nach ihrer örtlichen Lage dem landschaftlichen Charakter und dem Volkstum der Bezirke der Provinz Rechnung tragen und sich nach Möglichkeit an bereits bestehende oder geplante Bildungsstätten anlehnen können.“ (StA MS, OP 8293; s. auch Anh. II.1)

Wer diese Übereinkunft letzten Endes initiiert hatte und woran die TeilnehmerInnen der Besprechung konzeptionell anknüpften, geht aus den Protokollen nicht hervor. Deutlich wird jedoch die Fixierung auf „heimatliche Bindungen“, wie sie bereits in den Vorstellungen Theodor Schwerdts anklang und die der Beckerschen Planung von 1925 recht nahekam. Die weiteren Festlegungen betrafen die Studierenden:

Jährlich sollten jeweils 150 StudentInnen an den vier geplanten Akademien aufgenommen werden, um den angenommenen Bedarf von ca. 600 LehrerInnen pro Jahr zu decken. Die BewerberInnen mußten das Abitur nachweisen und an einer Aufnahmeprüfung teilnehmen (vgl. StA MS, OP 8085). Nach einem der beiden Protokolle wurden erst drei der vier vorgesehenen Standorte festgelegt, und zwar Dortmund, Münster und Bielefeld. Der vierte war hiernach noch offen, ins Gespräch waren dafür offensichtlich Paderborn und Soest gebracht worden (vgl. StA MS, OP 8293). Das zweite Protokoll benennt als vierten Standort Paderborn, ohne dies in Frage zu stellen (vgl. StA MS, OP 8085). Während letzteres Protokoll zur Konfessionalität keine Aussage macht, wurde auf der Konferenz nach dem ersten Protokoll eine simultane Ausrichtung der Dortmunder Akademie und eine nicht weiter spezifizierte konfessionelle Bindung der Akademien in Münster und Bielefeld beschlossen.

Die Auswahl der Akademie-LeiterInnen wollten Regierungspräsidenten und Oberpräsidium im gegenseitigen „Benehmen“ (StA MS, OP 8293) vornehmen; nach deren Billigung durch die Militärregierung sollte die Auswahl der Lehrenden dann „im Benehmen mit dem [...] Direktor“ (ebd.) erfolgen. Ein genaueres Verfahren ist nicht festgelegt worden.

Vier Tage nach der Konferenz machte dann Oberschulrätin Dr. Bolwin gegenüber Zillgens „die Belange der weiblichen Bildung“ (ebd.) geltend. Das hieß für sie, die der Koedukation „nicht ohne Bedenken“ gegenüberstand, eine „reine Frauenakademie“ zu fordern. Unterstützt wurde Frau Bolwin in ihrem Anliegen von dem Leiter der Münsteraner Schulabteilung, Schmidt, der ebenfalls für eine „Sonderausbildung der Lehrerinnen“ eintrat. Deutlich wird hier, daß das dichotome Geschlechterbild, das bereits für die Weimarer Republik festgestellt und auch von den Nationalsozialisten gepflegt worden war, weiterhin Bestand hatte. Männer und Frauen wurden ihrem „Wesen“ nach als verschieden angesehen, wobei bei den Studentinnen das „fraulich-mütterliche Wesen“ (ebd.) besonders gefördert werden sollte. Der Regierungsbezirk Münster hatte dieses Verständnis ja bereits in den Sonderlehrgängen umgesetzt.

Obwohl die nächste gemeinsame Besprechung der Referenten für Lehrerbildung erst am 26. März 1946 stattfand und hier sowohl die endgültige Festlegung auf Paderborn als Standort einer Pädagogischen Akademie vorgenommen wurde als auch Lüdenscheid als Ort einer fünften Akademie ins Gespräch kam, standen diese Entscheidungen im Oberpräsidium wohl doch schon einige Tage vorher fest. Zumindest schrieb der Mindener Regierungspräsident an die Finanzabteilung des Oberpräsidiums bereits am 20. März, daß das Generalreferat Kultus die Aufnahme der Vorarbeiten „für die Errichtung je einer Pädagogischen Hochschule in Bielefeld und in Paderborn“ (StA MS, OP 8085) angeordnet habe. Darüber hinaus protokollierte Otto Koch das Treffen vom 26. März 1946 auf der Rückseite eines Briefentwurfs an die drei Regierungspräsidenten:

„Zur Wiederherstellung und Sicherung eines geordneten Lehrbildungswesens in Hochschulform in Westfalen habe ich mit Genehmigung der Mil. Reg. beschlossen, noch im Laufe dieses Jahres fünf Pädagogische Akademien zu eröffnen, und zwar in Münster und Paderborn für die katholische Konfession, in Bielefeld und Lüdenscheid für die evangelische, in Dortmund für beide Konfessionen.“ (StA MS, OP 8372)

Der Entwurf wurde zwar zunächst durchgestrichen, am 27. März – also einen Tag nach dem Treffen der Schulabteilungen mit dem Oberpräsidium – aber fast wortwörtlich doch noch in einen Erlaß übernommen – unterschrieben von Brockmann und mit dem Zusatz „entsprechend den zwischen unseren Referenten gepflogenen Beratungen“ (ebd.; s. auch Anh. III.2) versehen. Aus dem Schreiben wird deutlich, daß dem Oberpräsidium in der Planung der zukünftigen VolksschullehrerInnenausbildung doch ein größeres Mitwirkungsrecht zukam, als von den Briten vorgesehen war, die nur eine Koordination wünschten.

An der Besprechung am 26. März nahm auch Mrs. Duing als Vertreterin der „Education Branch“ teil. Neben Paderborn als Standort wurde festgelegt, daß Englisch Teil der Ausbildung an den Pädagogischen Akademien sein sollte (vgl. StA MS, OP 8293; s. auch Anhang II.2). Dem Protokoll ist auch zu entnehmen, daß der Leiter der Arnberger Schulabteilung ausdrücklich darauf hinwies, daß „unter keinen Umständen die simultane Akademie Dortmund als Vorstufe einer weltlichen Akademie angesehen werden dürfe. Ebenso dürften nicht Sammelklassen in diesem Sinne zugelassen werden“ (ebd.). Weiter heißt es:

„Seine Ausführungen fanden allgemeine Zustimmung.“ (ebd.)

Eine andere als eine konfessionell gebundene LehrerInnenausbildung hatte also keine Chance; die Kirchen mußten – anders als bei der Volksschule – erst gar nicht direkt intervenieren.

II.4.3.2 Inhaltliche und personelle Ausgestaltung

Spätestens Ende März 1946 war also klar, daß die Regelausbildung der VolksschullehrerInnen in der Provinz Westfalen in fünf Pädagogischen Akademien stattfinden würde. Für die Aufnahme als StudentIn waren das Abitur und das Bestehen einer Prüfung notwendig. Die Dauer der Ausbildung sollte zwei Jahre betragen (vgl. StA MS, OP 8371). Näheres, vor allem in bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung der Lehrgänge, war offenbar noch nicht festgelegt. Das geht aus dem bereits erwähnten Vermerk Kochs unter dem Konzept von Theodor Schwerdt hervor. Der stellvertretende Generalreferent notierte am 27. März:

„Man könnte den Verfasser zu weiteren Ausführungen bewegen, die wir den R.P.'s weitergeben.“ (StA MS, OP 8372)

Fünf Tage später forderte Koch wie dargestellt von den Provinzen Nordrhein und Hannover Unterlagen an, „um die Pläne zur Errichtung der für die Provinz Westfalen vorgesehenen fünf Pädagogischen Akademien [...] mit denen der Nachbarprovinzen in möglichste Übereinstimmung zu bringen“ (StA MS, OP 8373). Die Konzepte trafen erst Mitte Mai (Hannover) bzw. Anfang Juni (Nordrhein) ein. Vorher wurden sowieso keine weiteren Festlegungen über den Charakter der Pädagogischen Akademien getroffen, da erst wieder am 28. Juni 1946 eine Besprechung in dieser Angelegenheit stattfinden sollte. In der Zwischenzeit waren alle Kräfte mit der Organisation der Sonderlehrgänge und der Auseinandersetzung um die Sondernotlehrgänge gebunden. Einzig das Generalreferat Finanzen versuchte zwischendurch, die Errichtung der Pädagogischen Akademien zu blockieren:

„Ich erlaube mir, noch darauf hinzuweisen, daß früher in Westfalen nur eine pädagogische Akademie bestand und kann daher ein Bedürfnis, fünf neue Pädagogische Akademien einzurichten, nicht anerkennen.“ (StA MS, OP 8293; s. auch Anh. III.3)

In der Argumentation wurde dabei auf die aus der Weimarer Republik bekannten Muster zurückgegriffen: Der zentrale Einwand betraf den Charakter der Akademie und die daraus folgende Besoldung der LehrerInnen. Doch Brockmann rechtfertigte die Errichtung von fünf Akademien mit dem in Zukunft so hohen Bedarf. Und in bezug auf die Besoldungshöhe konnte der Generalreferent Kultus den Finanzreferenten „beruhigen“:

„Die Pädagogischen Akademien mit ihrem viersemestrigen Studium haben [...] nicht den Charakter von Universitäten und können auch nicht zu solchen ausgebaut werden. Die Wiederaufnahme dieser früheren Ausbildungsart kann daher auch keine Rückwirkung auf die Besoldung der Volksschullehrer haben.“ (StA MS, OP 8371; s. auch Anh. III.4)

Als prägender Faktor der weiteren Entwicklung ist der wachsende Einfluß der katholischen und der evangelischen Kirche auf die inhaltliche Gestaltung der Akademien zu sehen. Der Münsteraner Kapitularvikar beantragte im Juni 1946, daß einem von der katholischen Kirche benannten Pädagogen die Möglichkeit gegeben werde, „Einblick in die Gestaltung der Bildungsstätten zu nehmen und Wünsche vorzutragen“ (ebd.; s. auch Anh. III.5). Diesem Antrag wurde von Koch stattgegeben, und der Kapitularvikar benannte Professor Heinrich Weber. Weber, Dr. theol. und Dr. rer. pol., war in der Weimarer Republik Professor für Soziologie in Münster gewesen, 1935 nach Breslau gewechselt. In Münster hatte 1930 bei ihm die Diplom-Volkswirtin Emmy Aufmkolk, ab Herbst 1946 Dozentin an der Pädagogischen Akademie Paderborn, über „Die gewerbliche Mittelstandspolitik des Reiches (unter besonderer Berücksichtigung der Nachkriegszeit)“ (vgl. Aufmkolk 1930) promoviert.

Zu der am 28. Juni 1946 stattfindenden entscheidenden Besprechung des Oberpräsidiums mit den Schulabteilungen der Regierungspräsidien – vertreten durch Müller, Rüping und Wenzel – wurde neben Weber auch ein Vertreter der evangelischen Kirche eingeladen. Für das Oberpräsidium waren Brockmann und Koch erschienen, was die Bedeutung des Treffens unterstreicht. Wichtige Beschlüsse wurden gefaßt (vgl. StA MS, OP 8293; s. auch Anh. II.4):

- ◆ Als Zulassungsvoraussetzung wurde zwar „im allgemeinen an dem Bildungsgrad des Maturiums festgehalten“, die Eignungsprüfung erhielt jedoch ausschlaggebende Bedeutung. Sie sollte aus drei Teilen bestehen, und zwar einem Aufsatz, den die BewerberInnen zu schreiben hatten, einem Märchen, das sie den SchülerInnen erzählen sollten, und der Überprüfung der musikalischen Fähigkeiten. Die Zielrichtung einer solchen Prüfung unter Abwertung des Abiturs war wohl, mit dem Aufsatz etwas über die Vorstellungswelt der BewerberInnen zu erfahren und über den Märchenvortrag die pädagogischen Fähigkeiten auszumachen. Musikalisches Können hatte auch schon in der Weimarer Republik einen hohen Stellenwert gehabt, es galt als persönlichkeitsbildend und gemeinschaftsstiftend. Als Zulassungsvoraussetzung bekam es zudem – wie in der Vergangenheit – eine selektive Funktion.
- ◆ Eine grundsätzliche „akademische Lehrfreiheit“, wie sie den Universitäten zugestanden wurde, lehnten die TagungsteilnehmerInnen für die Pädagogischen Akademien ab:

„Es ist eine Synthese von Freiheit und Bindung, von Autorität und Gebundenheit zu erstreben.“ (ebd.)

- ◆ In diesem Zusammenhang wird die wichtige Funktion der Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung deutlich:

„Durch die konfessionelle Bindung der Akad. ist eine schrankenlose Lehrfreiheit von vornherein ausgeschlossen.“ (ebd.)

Über das bildungsbegrenzende Element hinaus enthält diese Festlegung – ebenso wie die Intentionen der Eignungsprüfung – eine autoritäre Komponente; das Bewußtsein der StudentInnen sollte „geleitet“ werden.

- ◆ Das Konkordat von 1933 sollte weiter gelten, das Vorschlagsrecht und die letztendliche Entscheidungsbefugnis für den Religionslehrstuhl sollten also bei den Kirchen liegen und die sogenannten „Gesinnungsfächer“ – systematische Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Deutsch und Geschichte – an der simultanen Akademie mit Lehrenden beider Konfessionen besetzt werden. In bezug auf das Fach Musik sollten „berechtigte Wünsche der Kirche betr. Kirchenmusik befriedigt werden“.
- ◆ Die beiden Kirchenvertreter waren mit der Ablehnung eines Lehrstuhls für „Philosophische Anthropologie“ wohl auch zufrieden, über den die TagungsteilnehmerInnen länger debattierten. Das Fach war eine Kreation von Professor Dr. Johann Plenge, der in der Weimarer Republik in Münster Professor für wirtschaftliche Staatswissenschaften war und an der dortigen Universität ein Staatswissenschaftliches Institut und ein Forschungsinstitut für Organisationslehre gegründet hatte. Letzteres wurde 1933 von den Nationalsozialisten aufgelöst, Plenge selber 1935 emeritiert. In den Unterlagen des Oberpräsidiums finden sich zwei Denkschriften – davon eine von Plenge selbst –, die für Philosophische Anthropologie als Lehrfach an den Pädagogischen Akademien plädierten (vgl. StA MS, OP 8373). Dem Konzept lag ein von Plenge schon zur Zeit des Ersten Weltkriegs philosophisch begründeter „nationaler Sozialismus“ zugrunde, der das „Wir“ und das „Selbst im Gemeinselbst“ betonte. Als Aufgabe der Philosophischen Anthropologie bezeichnete Plenge „Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung und Selbsterziehung“ und den Schluß vom „Gottesaufweis aus der Zusammenfassung unseres Wirklichkeitsbildes auf das Selbst in Gott, das das Mitselbst und das Gemeinselbst in sich hat“ (ebd.). Zum Sozialismus, den er nicht als ökonomische Formation begriff, wollte Plenge über einen Vergleich aller „im geschichtlichen Wettstreit erwachsenen politischen Ideen“ kommen. Dem Protokoll der Tagung über die Pädagogischen Akademien ist die Distanz der TeilnehmerInnen einem solchen Konzept gegenüber zu entnehmen. Der Lehrstuhl wurde „wegen zu erwartender Konflikte“ (StA MS, OP 8293) abgelehnt, ohne daß dies näher spezifiziert wurde.
- ◆ Wichtige Personalentscheidungen wurden ebenfalls getroffen; so einigten sich die Konferierenden auf die Leiter der fünf Akademien, die von den Vertretern der Regierungspräsidenten vorgeschlagen worden waren: Studienrat Verleger sollte die Bielefelder Akademie leiten, Professor Dr. Rosenmöller die Paderborner, Dr. Haase war als Leiter der Akademie Münster vorgesehen, Dr. Figge als Leiter der Dortmunder, und Dr. Limper oder Schulrat Hasseberg sollten die Pädagogische Akademie Lüdenscheid leiten. Darüber hinaus wurden die ersten DozentInnen festgelegt: Frau Dr. Aufmkolk, Dr. Furth, Gewerbe-Oberlehrerin Guntermann, Dr. Koltmeyer, Domvikar Sonntag, Dr.

Rest und Dr. Ruko. Lediglich ein Vorschlag wurde „zurückgestellt“, und zwar Frau Dr. Anna Schulte, für die sich der Rektor der Universität Münster und zwei weitere Personen später noch einmal einsetzten (vgl. StA MS, OP 8373). Frau Schulte war Volkskundlerin bei Professor Dr. Jostes gewesen mit dem Spezialgebiet „Germanentum und Christentum“, in dem sie auch in der NS-Zeit hatte weiterarbeiten können. In den Unterstützungsschreiben wurde ihr aber bestätigt, daß sie „innerlich die Tendenzen der N.S.D.A.P. radikal ablehnte“ (ebd.).

Das Treffen hatte für die Pädagogischen Akademien inhaltlich und personell eine stark konfessionelle Ausrichtung erbracht, denn bei den ausgewählten Leitern und DozentInnen handelte es sich – soweit aus den Quellen hervorgeht – durchweg um Lehrende, die ihr Fach entweder auf katholischer oder auf evangelischer Grundlage vertraten. Zumindest in bezug auf die katholischen Akademien bedeutete das eine gravierende Einschränkung der Ausbildungsinhalte, denn noch bis 1950 galt die „Zwei-Quellentheorie“ und der „Vorrang der Offenbarung vor der Wissenschaft“ (Meurers 1982, S. 28). Aber auch nach dem Erscheinen der Enzyklika „Humani Generis“ im August 1950, in der für die biologische Entwicklung des Menschen die Evolutionstheorie anerkannt wurde, galt in bezug auf „das geistige Prinzip“ „massiv der Vorrang des kirchlichen Lehramtes“ (ebd., S. 58). So forderte denn auch die Enzyklika von dem/der katholischen WissenschaftlerIn, „sich der kirchlichen Entscheidung zu unterwerfen“ (zit. nach ebd.).

Ab Juli 1946 erhielten die BewerberInnen um Aufnahme in die Pädagogischen Akademien ein Merkblatt zugeschickt, das im Oberpräsidium entwickelt worden war (vgl. StA MS, OP 8372). Aus diesem ging hervor, daß die StudentInnen 120 RM Studiengebühren pro Semester zu zahlen hatten, zwischen 18 und 25 Jahren alt sein mußten und nur aus der Provinz Westfalen stammen durften. Letzteres zeigt im Zusammenhang mit den vom Generalreferenten Kultus zugesicherten besonderen Vorlesungen und Übungen über „Landvolk, Landarbeit und Landwirtschaft“ (ebd.) die auch 1946 noch wirkende Verknüpfung der VolksschullehrerInnenausbildung mit der „Land“-Ideologie.

Darüber hinaus mußten die BewerberInnen den Kriterien der britischen Militärregierung genügen, was sie anhand zweier Fragebögen nachweisen mußten. Die Zulassung der Studierenden war in der Erziehungsanweisung an die deutschen Behörden EIGA Nr. 5 geregelt (vgl. StA MS, OP 8293). Hier hatten die Briten bereits im Februar 1946 festgelegt, daß zum Sommersemester 1946 und zum Wintersemester 1946/47 „unter keinen Umständen“ ehemals aktive NSDAP-Mitglieder oder ehemalige HJ- bzw. BDM-FührerInnen – ab ScharführerIn aufwärts – zum Studium an irgendeiner Hochschule zugelassen werden dürften. Vorrang vor allen anderen sollten BewerberInnen haben, die weder der HJ bzw. dem BDM angehört hatten noch Mitglieder oder AnwärterInnen auf Mitgliedschaft der NSDAP oder einer angeschlossenen Organisation gewesen

waren (Kategorie 3A). Wenn nach Zulassung dieses Personenkreises noch Studienplätze zur Verfügung ständen, konnten einfache HJ- bzw. BDM-Mitglieder in Betracht gezogen werden (Kategorie 3B). Diese durften aber keine führende Position bekleidet haben und auch nicht Mitglied in der NSDAP gewesen sein (höchstens AnwärterInnen, als deren Kennzeichen die rote Mitgliedskarte galt). Solche Zulassungen durften nicht mehr als zehn Prozent der Gesamtzahl der Studierenden ausmachen, es sollte sich auch lediglich um „nicht-aktive Mitglieder der NSDAP oder irgendeiner angeschlossenen Organisation“ handeln (Kategorie 3C, als deren Kennzeichen das Mitgliedsbuch und die Vereidigung galten). Nicht erfaßt wurde durch die Regelungen der EIGA Nr. 5 die Zugehörigkeit zur deutschen Wehrmacht, was zu häufigen Streitigkeiten führte (vgl. Pakschies 1984, S. 134). So hätten beispielsweise Berufsoffiziere, die weder der HJ noch der NSDAP angehört noch sich um die Mitgliedschaft darin beworben hatten, nach der EIGA Nr. 5 in die Kategorie der vorrangig zu behandelnden Bewerbungen eingeordnet werden müssen. Um dieses auszuschließen, erließen die Briten die Erziehungskontrollanweisung ECI Nr. 57, die Berufsoffiziere und ähnliche Fälle der Kategorie 3B zuwies (vgl. StA MS, OP 8293).

Schon bald erfolgten Aufweichungen der Regelungen der EIGA Nr. 5 und der ECI Nr. 57 durch die deutschen Behörden, die die britische Militärregierung billigte. So wurde in Göttingen beschlossen und von der Nordwestdeutschen Hochschulkonferenz allen anderen Behörden mitgeteilt, daß Mitglieder von insgesamt sieben der NSDAP angeschlossenen Organisationen bzw. Gliederungen der Partei von der Einordnung in die Kategorie 3C ausgenommen werden könnten, soweit es sich nicht um führende StelleninhaberInnen gehandelt habe, und zwar betraf das die Organisationen Deutsche Arbeitsfront (DAF), Nationalsozialistische Kriegsoferversorgung (NSKOV), Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV), Verband für das Deutschtum im Ausland (VDA), Arbeitsgemeinschaft nationalsozialistischer Studentinnen (ANST), Nationalsozialistischer Deutscher Studentenbund (NSDStB) und Jungvolk/Jungmädels (vgl. ebd.). Wenn man von besonders aktiven Nationalsozialisten einmal absah, handelte es sich hierbei um jene Organisationen, in denen die meisten BewerberInnen um einen Studienplatz vom Alter und vom Lebenslauf her überhaupt nur hatten Mitglied werden können. Die 10%-Grenze der Kategorie 3C war daher weitgehend bedeutungslos geworden. Zum Wintersemester 1946/47 trat zudem eine allgemeine Jugendamnestie in Kraft, so daß die Entnazifizierungsbestimmungen nur noch auf einen Bruchteil der Neuimmatrikulierten anwendbar waren (vgl. Pingel 1985, S. 193).

Eine Besprechung über die Gestaltung der VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen zwischen der britischen Provinzial-Militär-Regierung, den deutschen Schulbehörden, den Leitern der fünf Akademien und zwei Kirchenvertretern im August 1946 brachte gegenüber dem Juni-Treffen keine wesentlichen Neuerungen. Die Berufung des Schulrats Hasseberg (und nicht Limpers) zum Leiter der Akademie Lüdenscheid stand inzwischen fest (vgl. StA

MS, OP 8293; s. auch Anh. II.5). Es zeichnete sich ab, daß sich der Herbst als Eröffnungstermin nicht halten ließ, da weder genügend DozentInnen zur Verfügung standen noch ausreichend Inventar und Lehrmittel vorhanden waren. Zudem hatte sich in der Zwischenzeit erneut das Generalreferat Finanzen eingeschaltet und kritische Fragen zu den geplanten studentischen Beihilfen gestellt sowie eine angemessene Eigenbeteiligung derjenigen Gemeinden gefordert, die als Akademiestandorte „wirtschaftliche Vorteile“ hätten (ebd., s. auch Anh. III.6). Die Dauer des vorgesehenen Landschulpraktikums wurde auf einen Monat festgelegt. 120 bis 130 StudentInnen sollten an jeder Akademie ihre Ausbildung beginnen; „entsprechend dem augenblicklichen Bedarf“ sollten sich darunter mindestens 30 Frauen befinden. Der im Anschluß an das Treffen veröffentlichten Pressemitteilung ist noch zu entnehmen, daß die Altersgrenze für die Zulassung auf 27 Jahre hochgesetzt wurde und daß das Abitur „nicht unbedingt erforderlich“ (ebd.) war.

In den folgenden Monaten wurde die Eröffnung der Akademien auf lokaler Ebene durch die bereits ernannten Leiter und DozentInnen vorbereitet, während das Oberpräsidium mit anderen Aktivitäten – Vorbereitung des Universitätslehrgangs für die Sondernotkurse, Auflösung des Oberpräsidiums etc. – beschäftigt war. Seine Mitarbeit war auch nicht mehr so notwendig, da die Weichen gestellt waren. So wurden die fünf Pädagogischen Akademien auf den vorgestellten Grundlagen mit nur kurzer Verzögerung in der Provinz Westfalen errichtet:

- ◆ Am 4. Dezember 1946 begann die katholische Paderborner Akademie mit der Lehre, die offizielle Eröffnung fand eine Woche später statt.
- ◆ Am 5. Dezember folgte der Lehrbeginn der simultanen Pädagogischen Akademie Dortmund, die wegen fehlender Gebäude nach Lünen verlagert worden war (vgl. Bartholomé 1964, S. 34).
- ◆ Die evangelische Akademie in Bielefeld wurde am 10. Dezember 1946 eröffnet (vgl. Am 10. Dezember 1946).
- ◆ Unmittelbar nach Neujahr 1947 schließlich startete die Lüdenscheider evangelische Akademie mit der Lehre, die offizielle Eröffnung wurde „wegen der Kälte“ (Antz 1947c, S. 196) auf März verschoben.
- ◆ Die Pädagogische Akademie Münster-Emsdetten nahm ihren Betrieb erst am 5. Mai 1947 auf (vgl. ebd.).

II.4.3.3 Die Angelegenheit K.

Die Bedingungen, unter denen 1945/46 die VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen aufgebaut wurde, sollen abschließend exemplarisch noch einmal unter dem Blickwinkel der Personalauswahl betrachtet werden. Vorkommnisse bei der Besetzung der Stelle eines Leiters für die Pädagogische Akademie Dortmund lassen hier interessante Details erkennen. Der Leiter der

Abteilung für höheres Schulwesen beim Oberpräsidium, Karl-Josef Schulte, erteilte im Sommer 1945 Professor Dr. W. K. – der Name wurde aus Datenschutzgründen anonymisiert – den Auftrag, die Lehrerbildung in Dortmund zu reorganisieren. Die Kontroverse, die sich an der Ernennung K.s entzündete, wird verständlich, wenn man sich dessen Biographie ansieht:

K. (1892-1964), evangelischer Konfession, war Volksschullehrer und wurde Anfang der 20er Jahre Rektor einer Volksschule (vgl. Hesse 1995, S. 436). Parallel zu dieser Tätigkeit legte er 1923 zunächst die Mittelschullehrer-Prüfung in den Fächern Deutsch und Geschichte ab, studierte dann ab 1924 an der Universität Münster und absolvierte dort 1930 die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen (vgl. ebd., S. 437). 1931 promovierte K. – immer noch parallel zu seinem Amt als Leiter einer Volksschule – über „Die Fortentwicklung des Problems Individuum und Gemeinschaft durch J. G. Fichte“; Erstgutachter war Prof. Dr. Bernhard Rosenmöller, der spätere Leiter der Pädagogischen Akademie Paderborn. K. wurde kurze Zeit nach Inkraftsetzung des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ im April 1933 von der NS-Regierung zum Schulrat befördert, gehörte also „zu den zuerst überhaupt durch die NSDAP beförderten Schulleuten des Bezirks“ (StA MS, OP 8363), wie im Januar 1946 vom Arnberger Regierungspräsidium festgestellt wurde. Am 1. Mai 1933 trat K. in die NSDAP ein (vgl. ebd.) und setzte seine Karriere fort, indem er im März 1939 kommissarisch die Geschäfte der Pädagogischen Akademie Dortmund übernahm, die mittlerweile zu einer Hochschule für Lehrerbildung umgestaltet worden war und an der er als Schulrat bereits seit Jahren Vorlesungen hielt (vgl. Hochschule für Lehrerbildung Dortmund 1937, Hochschule für Lehrerbildung Dortmund 1938 und Hochschule für Lehrerbildung Dortmund 1940). 1936 war K. dafür zum Professor für Allgemeine Unterrichtslehre ernannt worden (vgl. Hesse 1995, S. 437). In K.s Amtszeit als Leiter der Dortmunder Hochschule für Lehrerbildung fiel die Entwicklung der Aufnahme Richtlinien. Für den einjährigen Lehrgang für AbiturientInnen war notwendig (vgl. StA MS, OP 8371): „der Nachweis der arischen Abstammung [...] bis zu den Großeltern“ und der „Nachweis über die Zugehörigkeit und Mitarbeit in der Partei, ihren Gliederungen oder angeschlossenen Verbänden“. Ähnliche Kriterien galten für den Schulhelferkurs.

K. gab Anfang der 40er Jahre auch ein „Handbuch für Junglehrer und Junglehrerinnen zur Weiterbildung und zur Vorbereitung auf die zweite Lehrprüfung“ (K./N. 1941) heraus, in dem er auf der Grundlage der neuen Prüfungsordnung Arbeitsthemen vorschlug und Literaturhinweise gab. In dieser Veröffentlichung charakterisierte K. die Ära der Weimarer Republik als „liberalistisches Zeitalter“ (ebd., S. 30) und beschied der Prüfungsordnung von 1928 einen „liberalistischen Charakter“ (ebd., S. 27). Dagegen habe die neue Ordnung eine Zielbestimmung:

„Der Lehramtsanwärter hat seine Eignung als Erzieher der Volksschuljugend im nationalsozialistischen Staat unter Beweis zu stellen.“ (ebd., S. 19)

Das hieß für K., daß es ein Lehrer verstehen müsse, die SchülerInnen in die „Wehr-, Arbeits- und Lebensgemeinschaft des Volkes“ (ebd., S. 26) einzuführen. Einzelelemente hierfür wurden in dem Handbuch angesprochen:

- ◆ die „rassische Erziehung“ (ebd., S. 69ff. und S. 282ff.),
- ◆ die „Siedlungsfrage“ (ebd., S. 61), von der K. eine Verbindung zog zur „Ernährungsfrage“ und dem Topos „Volk ohne Raum“,
- ◆ die „Wehrtüchtigung“ (ebd.).

Die jeweiligen Literaturempfehlungen umfaßten das gesamte national-konservative und nationalsozialistische Spektrum, so zum Beispiel im Bereich der Erziehungs- und Unterrichtslehre Monographien von Kriek, Baeumler, Nietzsche und Langbehn, an Zeitschriften empfahl K. „Die Erziehung“, „Die Deutsche Schule“ und die „Nationalsozialistischen Monatshefte“, die von Arthur Rosenberg herausgegeben wurden. 1943 wurde K. schließlich als „Schultechnischer Berater für das Schulwesen der Ostgebiete“ abgeordnet (vgl. Bartholomé 1964, S. 32).

K. hatte also im Nationalsozialismus eine steile Karriere machen können und gehörte bereits früh der NSDAP an. Dennoch wurde er 1945 von Schulte mit einem „Sonderauftrag“ (StA MS, OP 8363) ausgestattet, obwohl die britische Militärregierung die unverzügliche Entlassung aller Personen, die 1933 NSDAP-Mitglied geworden waren, gefordert hatte. Das Arnberger Regierungspräsidium wurde auf diese Angelegenheit um den Jahreswechsel 1945/46 aufmerksam und erstattete dem Oberpräsidium Ende Januar verärgert Bericht, verbunden mit der Bitte:

„Sollte ihm (K.; S.B.) darum von dort (dem Oberpräsidium; S.B.) aus wirklich eine Vollmacht irgendwelcher Art gegeben worden sein, so bitte ich dringend, ihm diese sofort zu entziehen.“ (ebd.)

Der Generalreferent Kultus, Brockmann, hielt die Hinweise offenbar für so wichtig, daß er handschriftlich vermerkte, die Angelegenheit solle mit dem Arnberger Regierungspräsidenten persönlich besprochen werden. Sein Stellvertreter, Otto Koch, richtete umgehend eine schriftliche Anfrage an die Abteilung für höheres Schulwesen, wer K. den Auftrag erteilt habe, doch diese antwortete erst mit großer Verzögerung am 2. April 1946:

„Der Auftrag wurde ihm mündlich erteilt. Vorgänge bestehen daher nicht.“ (ebd.)

Diese Aussage sollte sich später als falsch herausstellen. Koch schickte K. vier Tage später jedenfalls erst einmal eine Verfügung, in der er ihm alle Vollmachten entzog.

In der Zwischenzeit hatte K. versucht, seine Position zu verbessern. Am 28. November 1945 hatte er Brockmann aufgesucht, um mit ihm über die neu zu

errichtende VolksschullehrerInnenausbildung zu diskutieren (vgl. StA MS, OP 8371). Am 3. Januar 1946 war er bei Savage, dem Erziehungskontrolloffizier für Lehrerbildung und Leiter der „Education Branch“ der britischen Provinzial-Militärregierung, gewesen (vgl. StA MS, OP 8293). Und nachdem K. bereits einen „Lehrplan für die einjährige Ausbildung von Kriegsteilnehmern und die Schlußausbildung von Schulhelfern(innen) zu Volksschullehrern(innen)“ eingereicht hatte (vgl. StA MS, OP 8372), übergab er dem Generalreferenten Kultus am 22. Januar 1946 auch noch eine Denkschrift über „Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in der Provinz Westfalen“ (StA MS, OP 8293). In dieser machte K. – trotz seiner eigenen NS-Belastung – Vorschläge hinsichtlich der Berufung „geeigneter Kräfte für die Volksschullehrerbildung“:

„Folgende Einzelpersönlichkeiten, die ich nach ihrer fachlichen und charakterlichen Eignung genau kenne und deren negative Einstellung zur NSDAP mir bekannt ist, halte ich für besonders empfehlenswert.“ (StA MS, OP 8371)

Es folgte eine ganze Reihe Namen, von denen K. die meisten wohl aus seiner Zeit als Leiter der Hochschule für Lehrerbildung in Dortmund kannte. Obwohl ihm Koch den Auftrag für die Dortmunder Lehrerbildung entzogen hatte, arbeitete K. dort vermutlich weiter und – wie der stellvertretende Generalreferent noch am 22. Mai 1946 befürchtete – bezog auch Gehalt (vgl. StA MS, OP 8363). Zumindest erschien K. am 21. Mai 1946 bei Koch und zeigte ihm gleich zwei schriftliche Aufträge, einen unterschrieben von Karl-Josef Schulte, dem Leiter der Abteilung für höheres Schulwesen beim Oberpräsidium, und einen unterschrieben von einem Mitarbeiter Schultes. Der stellvertretende Generalreferent fertigte einen erneuten Bericht an, woraufhin Amelunxen als Oberpräsident persönlich an K. schrieb:

„Die ihnen vom Referat C (Abtlg. für höheres Schulwesen) mündlich und schriftlich erteilten Aufträge zur Abwicklung der Lehrerbildungsanstalt Dortmund werden hiermit zurückgezogen. Es ist ihnen weiterhin jede Vorbereitungsarbeit an der neu zu errichtenden Akademie untersagt. Sie werden ersucht, die schriftlichen Vollmachten und einen beglaubigten Fragebogen der Militärregierung umgehend nach hier einzusenden.“ (ebd.)

Damit war die Angelegenheit K. endgültig erledigt, obwohl sich sein Nachfolger Figge später noch einmal für seine Weiterbeschäftigung einsetzte. Nach einem langwierigen Entnazifizierungsverfahren wurde K. 1948 im Alter von 56 Jahren in den Ruhestand versetzt (vgl. Hesse 1995, S. 437), als Lehrender der Pädagogischen Akademie Dortmund, einer anderen Akademie oder gar Universität auch nicht wieder eingesetzt (vgl. Kürschners Deutscher Gelehrtenkalender 1950ff., Pädagogische Akademie Dortmund 1952 und Pädagogische Akademie Dortmund 1953). Das Einschreiten der Arnberger Bezirksregierung sowie des Oberpräsidiums gegen das Handeln eines Beamten macht deutlich, daß ein aktiver Nationalsozialist, der in der NS-Zeit Karriere hatte machen können, von den

verantwortlichen deutschen Behörden im westfälischen Bereich jedenfalls nicht in der LehrerInnenausbildung akzeptiert wurde.

II.5 Zusammenfassung

Überblickt man die Entwicklung der VolksschullehrerInnenausbildung im Gebiet der Provinz Westfalen 1945/46, so können auf der Basis meiner Untersuchung folgende Feststellungen getroffen werden:

Der Kontakt der westfälischen Schulbehörden zur britischen Provinzial-Militärregierung gestaltete sich aufgrund der autoritären Führung der „Education Branch“ durch Oberstleutnant Savage als schwierig. Für die Briten war der wirtschaftliche Wiederaufbau ihrer Zone angesichts der eigenen ökonomischen Krise wichtiger als die Bildungspolitik, so daß sie keinen Versuch unternahmen, den organisatorischen Aufbau der LehrerInnenausbildung näher zu beeinflussen. Sie beharrten allerdings darauf, daß bildungspolitische Entscheidungen auf der Ebene der Regierungspräsidien getroffen wurden, was ein einheitliches Vorgehen in der Provinz Westfalen in bezug auf die Entwicklung einer Regelausbildungsform außerordentlich erschwerte.

Auf deutscher Seite waren in der Provinz Westfalen Konzepte zur VolksschullehrerInnenausbildung vorhanden. Es handelte sich überwiegend um traditionalistische Vorstellungen, die entweder an die bildungspolitischen Strukturen in der Weimarer Republik anknüpften oder sogar noch hinter diese zurückfielen; bestimmte herkömmliche Merkmale einer künftigen LehrerInnenausbildung – wie beispielsweise die konfessionelle Bindung – zeichneten sich früh ab. Es existierte jedoch zunächst in diesem Diskurs keine Dominanz einer speziellen Organisationsform. Von daher ist in bezug auf die Durchsetzung der VolksschullehrerInnenausbildung in Form Pädagogischer Akademien für die Provinz Westfalen nicht gesichert feststellbar, was letztendlich den Ausschlag gab für diese Entscheidung des Oberpräsidiums und der Regierungspräsidien.

Es bietet sich ein Erklärungsmuster an, das am ehesten plausibel ist: Das Oberpräsidium hatte im Vergleich zu den beiden Nachbarprovinzen Nordrhein und Hannover eine deutlich geringere Personalausstattung, so daß die LehrerInnenausbildung in den Zuständigkeitsbereich des Generalreferenten und seines Stellvertreters fiel. Brockmann setzte 1945/46 seine Prioritäten allerdings auf den Aufbau der westfälischen Zentrumspartei, so daß er in seiner Funktion im Oberpräsidium weitgehend ausfiel. Otto Koch als Stellvertreter war nicht Fachmann für LehrerInnenausbildungsfragen, sondern für die Sekundarschulreform und die Erwachsenenbildung, zudem war er völlig überlastet, was aus vielen Aktenvorgängen und Antwortschreiben Kochs hervorgeht. So ist für die Provinz Westfalen zu konstatieren, daß hier – im Gegensatz zum Ablauf in der Nord-Rheinprovinz und in der Provinz Hannover – Entscheidungspositionen

und Konzeptentwicklung auseinanderfielen. Während Antz in der Nord-Rheinprovinz sowie Haase und Weniger in der Provinz Hannover Entscheidungsträger waren für die LehrerInnenausbildung und sich gezielt für eine bestimmte Organisationsform einsetzten, wurden in Westfalen die Konzepte von außen an das Oberpräsidium herangetragen, wo sie nicht auf Vorbehalte der Repräsentanten der Weimarer Akademieausbildung trafen. Daher kam dieser Beratung ein größerer Einfluß zu.

Zur endgültigen Beantwortung dieser Frage müßten die Entscheidungsprozesse beim Aufbau der LehrerInnenausbildung und die Entwicklung in den beiden Nachbarprovinzen Nordrhein und Hannover differenzierter und genauer als bisher untersucht werden. Dies wäre auch deshalb wichtig, weil vorliegende Arbeiten (vgl. Wyndorps 1983, vgl. Erger 1983 und 1986, u.a.) aus der Perspektive des vollzogenen Zusammenschlusses der Provinzen Nordrhein und Westfalen zum Land Nordrhein-Westfalen auf eine Dominanz allein der Nordrheinprovinz schließen, dabei aber übersehen, daß zum Zeitpunkt der Entscheidungsfindung Anfang 1946 diese Landesgründung noch nicht unbedingt abzusehen – und in Westfalen von vielen nicht gewollt – war. Zudem ergeben sich aus dem noch vorhandenen Aktenbestand Hinweise, daß Kontakte auch zur Provinz Hannover bestanden haben, mit dem Blick auf eine Vereinheitlichung der VolksschullehrerInnenausbildung innerhalb der britischen Zone. Einige Jahre später schlossen sich dementsprechend die Pädagogischen Akademien Nordrhein-Westfalens und die Pädagogischen Hochschulen Niedersachsens zum „Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen“ zusammen (vgl. Müller-Rolli 1998, S. 403). Naheliegender ist ein Einfluß auf die Entwicklung in Westfalen durch die Provinz Hannover auch aufgrund der engen Freundschaft zwischen Grimme als Hannoveraner Oberpräsidenten und Koch in Westfalen.

Die inhaltliche Ausgestaltung der Pädagogischen Akademien in der Provinz Westfalen war geprägt von konservativen und konfessionellen bildungsbegrenzenden Einflüssen. Ein wichtiger Aspekt weiterer Untersuchungen wäre es, die Bedeutung dieser Elemente – konfessionelle Bindung, Land und Heimat, dichotomes Geschlechterbild, Kleinförmigkeit der Organisation etc. – für die Inhalte der VolksschullehrerInnenausbildung, ihre Funktion in der gesellschaftlichen Situation 1945/46 auch im Vergleich zur Weimarer Republik und ihre Angemessenheit in bezug auf die wirtschaftlichen Erfordernisse der Region zu betrachten.

Es stellt sich auch die Frage nach der Wirkung einer solchen Ausbildung auf die Studierenden: Mit welchen gesellschaftlichen und pädagogischen Vorstellungen verließen sie die Akademien und was bedeutete das für ihre Arbeit an den Volksschulen der Provinz? Interessant wäre auch eine Analyse von Unterschieden in der Sozialisation an den fünf westfälischen Akademien: Haben sich unterschiedliche konfessionelle Bindungen – katholisch, evangelisch oder simultan – unterschiedlich ausgewirkt? Spielte die jeweilige regionale Prägung

eine Rolle (agrarisches geprägtes Paderborner Land, industriell geprägtes Ruhrgebiet)?

Eine gegenüber der Normalausbildung an Pädagogischen Akademien zahlenmäßig weit größere Bedeutung hatten in der Nachkriegszeit zunächst die verschiedenen Formen der Notausbildung: „Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer“ und „Kurse für Hilfslehrkräfte“ sowie die britische Initiative der „Sondernotlehrgänge für 28- bis 40jährige“. Hier liegt ein noch weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld. In der einzig bisher vorliegenden Arbeit über die VolksschullehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen werden diese Formen miteinander verwechselt und gelingt es nicht, die spezifischen Beweggründe und Durchführungsmodi auseinanderzuhalten. So zählt Wyndorps fälschlicherweise den „Sonderlehrgang für Kriegsteilnehmer“ in Münster-Emsdetten zu den Sondernotlehrgängen (vgl. Wyndorps 1983, S. 113), auch entsprach der Lehrgang in Lüdenscheid nicht der britischen Initiative, so daß die Vergleiche in bezug auf die schichtenspezifische Herkunft und Vorbildung der Studierenden in den nordrhein-westfälischen Normal- und Sondernotlehrgängen (vgl. ebd., S. 118f.) unbrauchbar werden. Verwunderlich ist, daß die Unterscheidung der diversen Notmaßnahmen zur Ausbildung von Volksschullehrerinnen bei Wyndorps nicht zum Zuge kommt, obwohl er eine Übersicht des Kultusministeriums von Nordrhein-Westfalen abdruckt, in der weder Emsdetten noch Lüdenscheid als Sondernotlehrgänge auftauchen (vgl. ebd., S. 114).

Bei einer Untersuchung der verschiedenen Formen der Sonderausbildung ist auch die Frage interessant, warum die westfälischen Behörden nachhaltig versuchten, die britischen Pläne zur Ausbildung 30- bis 40jähriger Personen zu verhindern, und was es bedeutete, daß in großer Zahl ehemalige Soldaten zu Volksschullehrern ausgebildet wurden. So wäre im Rahmen einer Wirkungsforschung zu klären, inwieweit möglicherweise auf diesem Wege „soldatische“ Mentalitäten in die nächste Generation hineingetragen wurden.

Ansätze zur Beantwortung dieser Fragen haben sich im Rahmen meiner Arbeit ergeben. Zum Wiederaufbau der VolksschullehrerInnenausbildung 1945/46 auf dem Gebiet der Provinz Westfalen läßt sich nach dem derzeitigen Erkenntnisstand die These vertreten, daß zwar die NS-Spitze im personellen und bildungspolitischen Bereich „gekappt“ wurde, daß dies aber keine Öffnung zu reformorientierten Positionen bedeutete, sondern eine Festlegung auf konservativ-christliche Positionen. Mit der Kontrollratsdirektive Nr. 54 vom Juni 1947: „Die gesamte Lehrerbildung sollte an einer Universität oder einem Pädagogischen Institut von Universitätsrang erfolgen“ (zitiert bei Wynands 1993b, S. 14), gaben die Besatzungsmächte später noch einmal einen Rahmen für die Entwicklung der LehrerInnenbildung vor, der aber den Kultusministerien der Länder große Interpretationsspielräume beließ, so daß zunächst keine grundsätzlichen Änderungen in Richtung auf eine Professionalisierung des LehrerInnenberufs erfolgten.

III. Gründung und Profil der Pädagogischen Akademie Paderborn

III.1 Lokale Rahmenbedingungen

Am 27. März 1945 wurde die Stadt Paderborn durch einen amerikanischen Luftangriff fast vollständig zerstört, nachdem eine erste Bombardierung zwei Monate zuvor bereits zu einer Flucht großer Teile der Bevölkerung aus der Stadt geführt hatte. Beim Einmarsch der US-Armee einige Tage später, der „nahezu ohne Zwischenfälle“ (Stambolis 1999, S. 257) erfolgte, lebten hier weniger als 5.000 Personen (zum Vergleich: 1939 hatte die Stadt mehr als 42.000 EinwohnerInnen). Im Laufe des Sommers normalisierten sich die Zustände jedoch allmählich:

„Nach und nach kehrten dann die in den letzten Wochen vor und während der Luftangriffe vom Januar und März aus der Stadt geflüchteten Paderborner zurück.“ (Leesch/Schubert/Segin 1970, S. 265)

Ende des Jahres 1945 hatte Paderborn bereits wieder 26.000 Einwohner.

Unmittelbar nach der Übernahme der Besatzungsverwaltung durch die Briten entließ der britische Kommandant Major Bell die bisher leitenden Beamten und Angestellten in den Behörden (vgl. Hüser 1988c, S. 131). Den Neuaufbau der Stadtverwaltung, der „in einer für die damalige Zeit typischen bürokratischen Grauzone“ (Stambolis 1999, S. 259) erfolgte, überließ Bell praktisch der katholischen Kirche, die Personalvorschläge kamen im wesentlichen von Domvikar Kaspar Schulte (vgl. Hüser 1988a, S. 12). Der auf dessen Vorschlag hin ernannte kommissarische Bürgermeister, Rechtsanwalt Dr. Zacharias, wurde allerdings bereits nach fünf Wochen wieder entlassen, da den Briten seine Funktion als SA-Oberscharführer bekannt geworden war. Sein Nachfolger wurde der Rechtsanwalt Norbert Fischer. Auch den kommissarisch ernannten Landrat tauschte Major Bell aus, um einen „kooperationsbereiteren“ (zit. nach ebd., S. 13) einsetzen zu können.

Erster Schritt auf dem Weg zu einer kommunalen Selbstverwaltung war die Ernennung eines elfköpfigen „Bürgerausschusses“ im Mai 1945 durch die britische Militärregierung. Ihm gehörten ein KPD-Mitglied, drei SPD- und sieben Zentrumsmitglieder an, die den Sparkassen-Angestellten Christoph Tölle zum Vorsitzenden wählten (vgl. Reller 1986, S. 25). Ein halbes Jahr später ersetzten die Briten den Bürgerausschuß durch eine offizielle Stadtvertretung, der 30 Personen angehörten: 11 CDU-, 7 Zentrums-, 7 SPD- und 3 KPD-Mitglieder sowie zwei Parteilose (vgl. ebd., S. 33). Bürgerausschuß und Stadtvertretung wurden also eingesetzt, Wahlen fanden noch nicht statt. Die neue – an das britische Vorbild angelehnte – Gemeindeverfassung sah eine Ämterteilung an der Spitze

der Stadtverwaltung vor: Das Amt des Bürgermeisters übernahm Tölle, während Fischer Stadtdirektor wurde (vgl. Hüser 1988a, S. 15).

Ende des Jahres 1945 hatten sich in Paderborn auch wieder Parteien etabliert: so die traditionellen Parteien KPD und SPD sowie – als neue überkonfessionelle christliche Partei – die CDU, die unter „starker Beteiligung von Vertretern der Amtskirche“ (Stambolis 1999, S. 263) und gegen eine bedeutende Minderheit von ZentrumsbefürworterInnen gegründet worden war (vgl. Hüser 1988a, S. 15). Eine liberale Partei konstituierte sich lokal erst Jahre später. Die erste Kommunalwahl fand in Paderborn am 15. September 1946 statt. Vor 1933 war in Paderborn das Zentrum unangefochten gewesen: Im Kaiserreich hatte es immer durchschnittlich 94% der Stimmen erringen können (vgl. Bauer/Henkel 1984, S. 149), bis zum Ende der Weimarer Republik hielt sich das Zentrum hier bei ca. 60% (vgl. Grothmann 1990, S. 37). Bei der Kommunalwahl im Herbst 1946 errang die CDU prozentual knapp die Hälfte der Stimmen, während Zentrum und SPD jeweils ein knappes Viertel der Stimmen aufzuweisen hatten (vgl. Hüser 1988b, S. 35); KPD und parteilose Kandidaten blieben bedeutungslos (2,4 bzw. 1,7%). Da für die Sitzverteilung das britische Mehrheitswahlrecht angewendet wurde, erhielt die CDU 23 der 27 Sitze; Zentrum und SPD erhielten jeweils zwei Sitze (vgl. Gemeindewahlen 1946, S. 7, und Stambolis/Hüser 1989, S. 47).

Aufgrund des Mißtrauens der britischen Militärregierung gegen deutsche Gewerkschaften hatten es Gewerkschaftsgründungen auch in Paderborn zunächst schwer. So gab es 1945 Initiativen zur Gründung örtlicher Gewerkschaften, diese scheiterten aber „an der Hinhaltspolitik der Militärregierung“ (Klönne/Palberg 1988, S. 39). Vor 1933 hatten in Paderborn die christlichen Gewerkschaften eine bedeutende Rolle gespielt, nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs beteiligten sich diese „maßgeblich“ (ebd., S. 41) an dem Aufbau einer Einheitsgewerkschaft. Zwei Personen waren hierfür Bindeglieder: der spätere erste Vorsitzende – und Bruder des Generalreferenten Kultus im Oberpräsidium der Provinz Westfalen, Johannes Brockmann – Hermann Brockmann, aktiver Katholik und Sozialdemokrat, und Heinrich Hüwel, Christlicher Gewerkschafter und CDU-Mitglied und Hermann Brockmanns Stellvertreter. Aber:

„Erst im April 1946 erteilte die Paderborner Militärregierung die endgültige Genehmigung der öffentlichen Tätigkeit der hiesigen Gewerkschaften.“ (ebd.)

Ende des Jahres 1946 verzeichnete die traditionell starke Gewerkschaft der Eisenbahner bereits wieder über 3.000 Mitglieder.

Die materiellen Bedingungen, unter denen die Paderborner Bevölkerung lebte, waren 1945/46 bedrängend, vor allem im Bereich der Ernährung und der Wohnungsversorgung. So erhielten nur diejenigen Lebensmittel zugeteilt, die „Gemeinschaftsarbeit“ leisteten, also Trümmer beseitigten etc. (vgl. Reller 1986, S. 23). Die Versorgung mit Kartoffeln und Mehl war bis ins Jahr 1947

hinein unzureichend, während Fett und Fleisch ausreichend vorhanden waren. Das führte zu Klagen:

„Die Unzufriedenheit in der Bevölkerung über die mangelhafte Versorgung im Jahre 1947 bewog die britische Besatzungsmacht zu einer breiten Informations- und Aufklärungskampagne über die Gründe für den weltweiten – und eben nicht nur in Deutschland bestehenden – Mangel an Nahrungsmitteln.“ (Riesenberger 1988a, S. 25)

Im Juli 1945 wurde ein Zuzugsverbot erlassen, das nur noch Arbeitskräften erlaubte, Wohnsitz in Paderborn zu nehmen, ihre Familienmitglieder aber ausschloß. Diese Maßnahme wurde im Oktober 1945 dahingehend verschärft, daß nur noch diejenigen Personen Anspruch auf wiederaufgebauten Wohnraum hatten, die „mindestens drei Jahre vor 1945 Einwohner der Stadt gewesen waren“ (Stambolis 1988a, S. 109). Das Ergebnis war, daß sich von den 10.000 im Kreis Paderborn wohnenden Flüchtlingen und Vertriebenen, das entsprach etwa zehn Prozent der Gesamtbevölkerung, 1946 nur gut 1.000 in der Stadt selbst aufhalten konnten (= 3,4% der Bevölkerung). Trotzdem verfügte 1947 jeder PaderbornerIn nur über eine Wohnfläche von durchschnittlich sechs Quadratmetern (vgl. Riesenberger 1988a, S. 24). Die Wohnungen waren oft nicht winterfest, Holz- und Kohlenzuteilungen fielen minimal aus (vgl. ebd., S. 26f.). Erst Mitte 1948 waren zwei Drittel der Wohnungen „notdürftig wieder hergerichtet. Die meisten waren noch nicht als Dauerwohnungen geeignet.“ (Stambolis/Hüser 1989, S. 51) Neben den Flüchtlingen lebten im Kreis Paderborn noch etwa 9.000 „Displaced Persons“ und über 22.000 ehemalige russische Kriegsgefangene (vgl. Riesenberger 1988b, S. 102).

Die hohe Fluktuation in der Bevölkerung bewirkte auch ein Aufbrechen der konfessionellen Geschlossenheit. Jahrhundertlang hatte das Paderborner Land zum Fürstbistum Paderborn gehört und war daher katholisch geprägt. Noch 1802 lebten in der Region nur KatholikInnen (vgl. Bauer/Henkel 1984, S. 149). Trotz des Zuzugs preußischer Beamter und Soldaten waren bis 1945 noch über 90% der Bevölkerung katholisch gewesen. Der Zustrom Tausender Evangelischer nach dem Zweiten Weltkrieg bedeutete dann, daß der Anteil der KatholikInnen auf 85,3% sank und sich 1946 13,4% evangelische Kirchenangehörige nachweisen ließen (vgl. Stambolis 1988a, S. 110). Bezüglich der Sozialstruktur der Bevölkerung liegen nur Daten über Anteile der einzelnen Sektoren an der Gesamtwirtschaft vor. Daraus geht hervor, daß zum Zeitpunkt der Währungsreform der Landkreis Paderborn noch stark agrarisch geprägt war: Etwa 30 Prozent der Erwerbspersonen waren in Land- und Forstwirtschaft beschäftigt (vgl. Leesch/Schubert/Segin 1970, S. 271). Die Höfe waren in der Regel sehr klein. So hatten fast zwei Drittel der Bauern weniger als zwei Hektar Land, insgesamt bestellten diese zwei Drittel der Betriebe nur gut ein Sechstel der gesamten landwirtschaftlichen Nutzfläche. Lediglich jeder Hundertste Hof war größer als 50 Hektar, aber knapp zehn Prozent der Betriebe besaßen fast die Hälfte der ge-

samten landwirtschaftlichen Nutzfläche des Kreises (vgl. ebd., S. 281). Da der Industrialisierungsgrad der Region noch sehr gering war, waren nur relativ wenige Erwerbspersonen in der Kategorie „Industrie und Handwerk“ beschäftigt. Die meisten von ihnen waren in Klein- und Mittelbetrieben tätig (vgl. Stambolis 1988b, S. 139). Dem entsprach auch die hohe Zahl der Selbständigen: Noch 1950 war mehr als ein Drittel aller Erwerbspersonen selbständig (vgl. Bauer/Henkel 1984, S. 122).

Die Situation der Paderborner Schulen war aufgrund der starken Zerstörung der Stadt desolat: Von sieben Volksschulen standen im Spätsommer 1945 lediglich zwei zur Verfügung. Notdürftig wurden Baracken errichtet, um ab 30. Oktober den unteren Klassen wenigstens schichtweise Unterricht erteilen zu können. Die Volksschul-Oberstufe begann am 15. November 1945 mit dem Unterricht (vgl. Riesenberger 1988c, S. 153). Obwohl die Briten angeordnet hatten, daß alle SchülerInnen mindestens 24 Unterrichtsstunden erhalten sollten, konnte dies aufgrund des Raummangels nicht gewährleistet werden. So erhielten die SchülerInnen der St. Georgsschule z.B. nur 12 Stunden wöchentlich (vgl. StadA PB, A 5520).

Der hohen SchülerInnenzahl standen zu wenige und meist überalterte LehrerInnen gegenüber. Am Beispiel der Herz-Jesu-Schule wird die Situation deutlich: 548 SchülerInnen besuchten im November 1946 die Volksschule, in den Klassen 1 bis 5 saßen jeweils knapp 50 bis über 90 SchülerInnen. Die Klassen 7 und 8 wurden von jeweils 44 SchülerInnen besucht, lediglich die Klasse 9 konnte mit 27 SchülerInnen eine niedrige Klassenfrequenz aufweisen (vgl. Riesenberger 1988c, S. 153). Eine ärztliche Untersuchung aller Schulkinder der Stadt ergab, daß diese in „keinem erfreulichen Gesundheitszustand“ (StadA PB, A 5514) waren. Sie scheinen vielfach noch nicht einmal Schuhe besessen zu haben, denn die Stadtvertretung beschloß am 30. Oktober 1946, Pappelholz bereitzustellen, um „ca. 1.250 Paar Holzschuhe für die Schulkinder zu bekommen“ (ebd.).

Der traditionellen Bedeutung der katholischen Kirche in Paderborn entsprach beim Wiederaufbau ihr Einfluß auf die Entwicklung der Volksschulen. Bereits im Sommer 1945 beschloß der Schulausschuß, Schulbezirke und Pfarrgrenzen sollten übereinstimmen. Riesenberger stellt hierzu fest:

„Dieser Beschluß nahm wenig Rücksicht auf die schulischen Verhältnisse.“ (Riesenberger 1988c, S. 157)

Ebensowenig Rücksicht auf Klassenstärken und Schulwege der Kinder nahm die katholische Kirche mit ihrer Forderung nach Trennung der Geschlechter, die Schulrat Ernst ab dem 5. Schuljahr anordnete – „auf Drängen von verschiedenen Seiten“ (zit. nach ebd.). Stambolis urteilt:

„Die Wiederaufnahme des Unterrichts stand [...] auch in Paderborn nach 1945 ganz im Zeichen der Rekonfessionalisierung.“ (Stambolis 1999, S. 314)

Im Mittelpunkt der lokalen Bildungspolitik stand 1945 die Diskussion um konfessionelle oder Gemeinschaftsschulen. Die britische Militärregierung hatte mit der Erziehungsanweisung an die deutschen Behörden EIGA Nr. 1 die Schulverwaltungen aufgefordert, eine Entscheidung der Eltern über den Charakter der Volksschulen einzuholen. „Wir stimmen für die Bekenntnisschule“, lauteten die wiederkehrenden Schlagzeilen in der örtlichen „Westfalen-Zeitung“, die am 19. April 1946 das Ergebnis bekanntgab: 2.940 Fragebögen waren zurückgegeben worden, die eine konfessionelle Bindung der Volksschulen forderten. Nur 249 Eltern, das waren weniger als acht Prozent, sprachen sich nicht dafür aus. Gegen die Stimmen von SPD und KPD beschloss CDU und Zentrum dann im Juli 1946 in der Stadtvertretersitzung auf Empfehlung des Schulausschusses die Wiedereinrichtung konfessioneller Schulen (vgl. StadA PB, A 5514). Die Gegner dieses Beschlusses hatten vor allem auf die organisatorischen Schwierigkeiten – beispielsweise bei der Schaffung winterfester Schulräume – hingewiesen. Darauf gingen CDU und Zentrum jedoch nicht ein. Stadtvertreter und Schulausschußmitglied Reker warf den Befürwortern von Gemeinschaftsschulen im Schulausschuß vor, daß diese eine Einrichtung der Nazis gewesen seien (vgl. StadA PB, A 5520). Für die evangelischen SchülerInnen bedeutete der Beschluß der Stadtvertreter, daß sie von nun an weite Schulwege zurückzulegen hatten, da für sie nur drei Räume zur Verfügung gestellt wurden.

III.2 Die Errichtung einer Pädagogischen Akademie in Paderborn

III.2.1 Auseinandersetzungen um Paderborn als Standort

Obwohl der endgültige Beschluß des Oberpräsidiums der Provinz Westfalen und der Vertreter der Regierungspräsidien, eine der fünf geplanten Pädagogischen Akademien in Paderborn zu errichten, erst relativ spät – Ende März 1946 – fiel, kam die Stadt doch bereits früh als Standort ins Gespräch. So enthielten einige der Konzepte zur westfälischen VolksschullehrerInnenausbildung, die im Juli 1945 aufgrund einer Aufforderung der britischen Militärregierung eingereicht worden waren, den Hinweis auf Paderborn bzw. das „Paderborner Land“ (StA MS, OP 8371) als geeigneten Standort einer katholischen Akademie.

Dr. Karl Beyerle, der Ende 1945 zum Leiter des Sonderlehrgangs in Paderborn berufen wurde, spricht in seiner Darstellung der historischen Entwicklung bis zur Gründung der Akademie davon, daß „bereits 1945 der Plan auf(tauchte; S.B.), eine katholische Pädagogische Akademie in den südostwestfälischen Raum zu verlegen“ (Beyerle 1962, S. 113). Einen genaueren Standort nennt

Beyerle noch nicht, weist aber darauf hin, daß er noch in demselben Jahr – also bevor der Beschluß auf Provinzebene feststand – von dem Mindener Regierungspräsidenten Zenz den Auftrag erhalten habe, die „Interessen einer in Paderborn zu begründenden Pädagogischen Akademie zu wahren“ (zit. nach ebd.). Zenz verfolgte offenbar seine eigenen Pläne zur VolksschullehrerInnenausbildung im Regierungsbezirk Minden, ohne diese im einzelnen mit den anderen Behörden abzusprechen: Einem Schulausschußprotokoll der Stadt Paderborn ist zu entnehmen, daß am 18. Februar 1946 eine Mitteilung der Regierung einging, wonach „in Paderborn die Errichtung einer Akademie für kath. Lehrer und Lehrerinnen geplant ist“ (StadA PB, A 5520). Dieses Angebot stieß bei den Stadtvertretern noch auf Zurückhaltung. Der Grund dafür war die starke Zerstörung der Stadt, so daß lediglich vorsichtig formuliert wurde:

„Der Ausschuß nahm von dieser Eingabe Kenntnis und war einstimmig der Ansicht, daß trotz der Schwierigkeiten bezgl. Gebäudebeschaffung diesem Angebot näher getreten werden muß.“ (ebd.)

Im Gegensatz hierzu stand der rasche Einsatz der katholischen Kirche für eine Akademie in Paderborn. So schrieb Generalvikar Rintelen, dem der Regierungspräsident sein Vorhaben ebenfalls mitgeteilt hatte, am 21. Februar 1946 direkt an das Oberpräsidium, er freue sich, daß „der Plan einer Pädagogischen Akademie in Paderborn feste Gestalt annimmt“ (StA MS, OP 8371; s. auch Anh. IV.1).

Doch auch Rintelen hatte Sorge, ob in der zerstörten Stadt genügend geeignete Gebäude beschafft werden könnten. Nicht zu unrecht, wie die Bewerbungen anderer ostwestfälischer Städte, die unter Bombenangriffen weniger gelitten hatten, zeigen (vgl. Beyerle 1962, S. 114). Stärkster Konkurrent Paderborns war dabei die Stadt Soest, die bis in den Mai hinein wiederholt diesbezügliche Eingaben beim Oberpräsidium und dem Arnsberger Regierungspräsidenten machte. Ihr Stadtdirektor und ihr Landrat stützten sich im wesentlichen auf zwei Argumente:

- ◆ Die Stadt habe „ein geschichtliches Anrecht“ (StA MS, OP 8371) auf die Errichtung einer Pädagogischen Akademie.

„Von 1805 bis 1926 hat in Soest ein evangelisches Lehrerseminar bestanden.“ (ebd.)

Die Wahl der Stadt Soest als Akademie-Standort wurde als „Wiedergutmachung“ (ebd.; s. auch Anh. IV.2) für die Schließung in der Weimarer Republik angesehen.

- ◆ Auch habe Soest „eine bodenständige, formreiche Kultur“ (ebd.), die den Krieg – ebenso wie das Stadtgebiet und die Volksschulen – unbeschadet überstanden habe.

Beide Punkte wurden jedoch von Müller, dem Leiter der Arnsberger Schulabteilung, und dem Oberpräsidium mit dem Hinweis zurückgewiesen, daß solche

Gründe „von vielen anderen Städten erhoben werden“ könnten – „wenn auch unter anderen Vorzeichen“ (ebd.).

In der Tat wurden auch in Paderborn ähnliche Argumente angeführt. Auf historische und sozialgeographische Vorzüge der Region verwiesen die Befürworter einer Akademie in Paderborn immer wieder (vgl. UniA PB, A.V.1-Maasjost), zudem hatte Paderborn bis 1925 ebenfalls ein Lehrerseminar (vgl. Nach 25 Jahren 1950) und bis 1926 ein Lehrerinnenseminar (vgl. Stroop 1992) vorzuweisen. Letzteres konnte bis zu seiner Schließung 1926 immerhin auf eine 94jährige Geschichte zurückblicken, die für Preußen auch insofern von Bedeutung war, als das Seminar neben dem in Münster nach seiner Gründung 1832 zwanzig Jahre lang in Preußen die einzige Ausbildungsstätte für Lehrerinnen war (vgl. ebd., S. 183).

Anfang März 1946 waren noch immer beide Städte für eine Akademie im Gespräch, wie aus einem Protokoll einer Besprechung der Vertreter der Regierungspräsidien mit dem Oberpräsidium hervorgeht (vgl. StA MS, OP 8293). Die Mindener Schulabteilung ging zu diesem Zeitpunkt allerdings längst von Paderborn aus und verschickte bereits Merkblätter, in denen die Eröffnung einer „Pädagogischen Hochschule zur Ausbildung von [...] katholischen Volksschullehrern und -lehrerinnen in Paderborn“ (StA MS, OP 8371; s. auch Anh. IV.5) bereits für Ostern 1946 angekündigt wurde. Bewerbungen mußten bis 20. März in Minden sein. Die örtliche Presse bekam ebenfalls Mitteilung. In der „Westfalen-Zeitung“ wurde die Einrichtung am 15. März 1946 als Faktum berichtet:

„Für die Paderstadt lebt damit die alte Tradition des Lehrerseminars wieder auf.“

Am selben Tag berichtete darüber auch die „Neue Westfälische Zeitung“.

Die Pressestelle des Oberpräsidiums, die von diesen Artikeln erfuhr, ließ sie allerdings umgehend dementieren:

„Die [...] Nachricht über eine demnächstige Eröffnung einer Pädagogischen Hochschule zur Ausbildung katholischer Volksschullehrer in Paderborn entspricht nicht den Tatsachen.“ (StA MS, OP 8357)

Eine katholische Akademie sei lediglich für Münster geplant.

Dieses Dementi stieß im Raum Paderborn auf heftigen Protest. So schrieb der Geograph Dr. Ludwig Maasjost, der spätere Leiter des Sonderlehrgangs in Warburg und Dozent an der Pädagogischen Akademie Paderborn, am 31. März 1946 an die Mindener Schulabteilung und wies auf die Vorzüge Paderborns gegenüber Münster hin:

„Es gibt keine andere Stadt in Westfalen, die für die [...] Exkursionsarbeit ein so reiches und günstiges Beobachtungsfeld bietet. Die Umgebung von Münster ist trotz anderer Eigenheiten nicht so mannigfaltig.“ (UniA PB, A.V.1.-Maasjost)

In bezug auf die „Erziehung zur Heimat- und Naturverbundenheit“ – so Maasjost – sei die Errichtung einer Pädagogischen Akademie in Paderborn „diesen

Kampf wert, selbst wenn vorübergehend in Barackenräumen gearbeitet werden müßte“ (ebd.).

Im März 1946 schaltete sich auch der Paderborner Erzbischof Lorenz Jäger in die Bemühungen um die Ansiedlung einer Akademie in Paderborn ein. Beyerle, Brockhaus, Pollmann und die „Westfalen-Zeitung“ sprechen in ihren Darstellungen davon, daß das Angebot Jägers, die Pädagogische Akademie könne einen Teil des Neuen Waisenhauses nutzen, „den endgültigen Ausschlag“ (Beyerle 1962, S. 114) für Paderborn als Standort gab (vgl. Brockhaus 1989, S. 25, Pollmann 1964, S. 66, und Eine Lehrer-Akademie in Paderborn 1946). In den Akten des Oberpräsidiums ist davon jedoch nicht die Rede, dort ist lediglich der endgültige Beschluß vom 26. März 1946 protokolliert (vgl. StA MS, OP 8293).

III.2.2 Inhaltliche und personelle Ausrichtung und materielle Bedingungen

Nach der Festlegung des Standortes stand die erforderliche personelle, materielle und inhaltliche Ausgestaltung der Paderborner Akademie im Vordergrund der Diskussionen und Entscheidungen. Besonders die katholische Kirche schaltete sich immer wieder mit Eingaben ein, die ihre Interessen zur Geltung bringen sollten. Diese stießen im Oberpräsidium auf positive Resonanz: Oberpräsident Amelunxen sprach vom „Zusammenwirken von Kirche und Staat an der Neugestaltung der Lehrerbildung“ (StA MS, OP 8372). Vom Paderborner Erzbischof wurde als Kontaktperson, die auch beratend an den Besprechungen von Oberpräsidium und Regierungspräsidien teilnehmen sollte, Theoderich Kampmann benannt, Professor an der Theologischen Fakultät Paderborn. Der Bischof von Münster benannte hierfür Professor Heinrich Weber. Hauptanliegen der katholischen Kirche war die konfessionelle Bindung der Akademien, für die sie sich mit großer Energie einsetzte. Dompropst Paul Simon schrieb am 20. Juli 1946 an das Oberpräsidium, daß „der konfessionelle Charakter der (Paderborner; S.B.) Akademie immer von neuem angegriffen“ werde:

„Neuerdings heißt es nun wieder, daß die Akademie nicht nach Paderborn komme, daß man sie vielmehr nach Höxter verlege und sie zu einer simultanen Akademie machen werde.“ (ebd.; s. auch Anh. IV.3)

Simon befürchtete vor allem den Einfluß des Oberpräsidenten der Provinz Hannover, Adolf Grimme:

„Wir würden diese Wandlung der Dinge nicht nur sehr bedauern, sondern müßten auch lebhaft dagegen protestieren, daß Herr Grimme seine Ideale in der ganzen britischen Zone verwirklichen darf.“ (ebd.)

Amelunxen konnte die „Befürchtungen“ des Dompropstes jedoch zerstreuen, die „Gerüchte“ würden „jeder Grundlage entbehren“ (ebd.).

Die erste personelle Entscheidung in bezug auf die Pädagogische Akademie Paderborn fiel am 28. Juni 1946. Auf dieser Besprechung von Vertretern der Kirchen, der Regierungspräsidien und des Oberpräsidiums wurde festgelegt, daß pro Akademie etwa 15 bis 18 DozentInnen angestellt werden sollten. (Wenige Tage nach der Besprechung kürzte der Mindener Regierungspräsident den Stellenplan der Paderborner Akademie auf zwölf DozentInnen.) Kirchen und Behörden einigten sich auf die Leiter der fünf Pädagogischen Akademien, für Paderborn schlug der Mindener Regierungsdirektor Rüping Professor Dr. Bernhard Rosenmöller vor:

„Die Vorschläge fanden Zustimmung.“ (StA MS, OP 8293)

Des weiteren kam Frau Dr. Emmy Aufmkolk als Dozentin ins Gespräch, noch ohne Zuweisung an eine bestimmte Akademie, aber sie nahm zeitgleich mit Rosenmöller, der sie offensichtlich aus der Zeit früherer Lehrtätigkeit her kannte, im August 1946 die Vorarbeiten zur Errichtung einer Pädagogischen Akademie in Paderborn auf. Ihr offizieller Dienstbeginn war jedoch erst der 1. Oktober 1946, während Rosenmöller vom 1. August an Anspruch auf Gehalt hatte. Die britische Militärregierung war auch damit einverstanden, daß Rosenmöller „bereits vor seiner endgültigen Genehmigung als Rektor der Pädagogischen Akademie Paderborn die Geschäfte des Akademieleiters übernimmt“ (ebd.; s. auch Anh. IV.4).

Die nächsten Bewerbungen um DozentInnenstellen wurden von den InteressentInnen eigenständig an die Mindener Schulabteilung gerichtet, nachdem sie von der Errichtung einer Akademie in Paderborn gehört hatten. Dabei handelte es sich unter anderem um Maasjost, Beyerle und Stähler, die drei Leiter der westfälischen Sonderlehrgänge. Maasjost schrieb bereits am 20. März 1946 nach Minden und bewarb sich um die Lehrstelle für Geographie:

„Die unaufgeforderte Bewerbung (entspringt; S.B.) einem Idealismus [...], der aus einer praktischen Erfahrung und Arbeitsleistung erwachsen ist, für die Paderborn als Ort und die Pädagogische Akademie als Wirkrahmen eine besondere Gunst bilden. Auch die Lehrstelle für Biologie würde ich mit gleicher Liebe in Angriff nehmen, jedoch nicht mit den gleich günstigen Voraussetzungen.“ (UniA PB, A.V.1.-Maasjost)

Obwohl alle drei Sonderlehrgangs-Leiter Mitglieder bzw. Anwärter der NSDAP gewesen waren, wurden sie vom Regierungspräsidenten offensichtlich ohne Bedenken akzeptiert, wie aus einem späteren Schreiben Rosenmöllers hervorgeht (vgl. HStAD, NW 26-167). Beyerle (für Geschichte) und Stähler (für Pädagogik) wurden an der Paderborner Akademie zum 1. Dezember 1946 angestellt, Maasjost (für Geographie und Biologie) zum 1. Januar 1947.

Die vierte erfolgreiche Bewerbung kam von Josef Pollmann. Für die Stelle des Religionsdozenten hatte die katholische Kirche das Vorschlagsrecht. Erzbischof Lorenz Jäger wandte sich an Kampmann, der seinen früheren Studenten

Pollmann empfahl (vgl. Interview Pollmann). Pollmann – zu dieser Zeit Vikar und Religionslehrer in Wattenscheid – war einverstanden und bewarb sich am 19. Oktober 1946 in Minden (vgl. UniA PB, A.V.1-Pollmann). Dort akzeptierte man seine Bewerbung, so daß er zum 1. Dezember 1946 angestellt wurde.

So standen im Herbst 1946 bereits sechs zukünftige DozentInnen der Pädagogischen Akademie fest: Rosenmöller für Philosophie, Aufmkolk für Soziologie und Sozialpädagogik, Stähler für Pädagogik, Beyerle für Geschichte, Maasjost für Geographie und Biologie sowie Pollmann für katholische Religion. Sie waren im wesentlichen von der Mindener Regierung ausgewählt worden. Es handelte sich um vorläufige Ernennungen, die endgültige Anstellung sollte nach erfolgter Entnazifizierung stattfinden.

Weitere Berufungen standen stärker unter dem Einfluß von Rosenmöller, der im November 1946 heftige Auseinandersetzungen mit dem Kultusministerium in Düsseldorf und dem Mindener Regierungspräsidenten über die Stellenbesetzungen führte. Die von diesem bereits ernannten Dozenten akzeptierte er: Beyerle charakterisierte er als „sehr lebendig, Jugendführer“; Stähler als „ein[en] ausgez. Pädagoge[n]“; Maasjost „als Heimatkundler anerkannt“; Pollmann als „vorgeschl. vom Erzbischof, ich glaube sehr gut“ (HStAD, NW 26-167; s. auch Anh. IV.11). Darüber hinaus machte Rosenmöller aber eigene Vorschläge und wehrte sich gegen Ablehnungen. Die Konflikte konzentrierten sich auf die Besetzung der Stelle für Unterrichtsmethodik, die endgültige Berufung von Frau Aufmkolk und die Ablehnung von Dozenten, weil diese NSDAP-Mitglieder gewesen waren.

Die Methodikstelle hatte für Rosenmöller im Rahmen der VolksschullehrerInnenausbildung zentrale Bedeutung. Sie sollte mit jemandem besetzt werden, der aus der Volksschulpraxis kam. Er schlug den Volksschullehrer Wilhelm Ebel vor, der zu dieser Zeit Regierungsrat in Arnsberg war:

„Kommt aus dem Volksschullehrerstand, ausgezeichnete Methodiker [...]. Ohne ihn können wir nicht beginnen.“ (ebd.)

Mehrfach richtete Rosenmöller eine diesbezügliche Bitte an Antz. Dieser sprach sich jedoch gegen eine Ernennung des Regierungsrates aus:

„Herr Ebel ist eine umstrittene Persönlichkeit, und nach dem, was mir sehr vertrauenswürdige Kenner der Verhältnisse berichtet haben, scheint mir doch Vorsicht am Platz zu sein.“ (UniA PB, A.V.1./3.-1)

Antz wollte stattdessen Oswald Opahle berufen, der ebenfalls Volksschullehrer gewesen war und als Mitherausgeber der wiedergegründeten „Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ zeichnete.

Opahle und Ebel hatten sehr unterschiedliche Vorstellungen, was den Aufbau des Volksschulunterrichts anbetraf. Ebel war überzeugter Herbartianer und setzte auf die „bewährte Handwerkslehre“ (Neumann 1985, S. 48), als die der Erziehungswissenschaftler Dieter Neumann Herbarts schon im Kaiserreich den

SeminaristInnen vermittelte „Stufenlehre“ bezeichnet. In seiner Untersuchung pädagogischer Theorien zur LehrerInnenausbildung kommt Neumann zu dem Ergebnis, daß Herbarts „praktizistisches Muster“ als „trojanisches Pferd“ im Seminarwesen gewirkt und den Eindruck erweckt habe, „man hätte es bereits mit Wissenschaft zu tun“ (ebd.). Ebel formulierte noch 1950 in seiner „Lehr- und Erziehungskunst“ demgegenüber:

„Einiges Nachdenken wird uns überzeugen, daß Herbart recht hat und daß es gar nicht anders sein kann.“ (Ebel 1950, S. 305)

Bissig antwortete Opahle auf diese Einschätzung in einer Rezension des Werkes:

„Der Verfasser sollte wissen, daß dieses Nachdenken stattgefunden hat und bei den Gestaltpsychologen und namhaften Theoretikern der Pädagogik in überzeugender Weise zu den entgegengesetzten Ergebnissen geführt hat.“ (Opahle 1951, S. 240)

Opahle wies darüber hinaus darauf hin, daß es – entgegen der deterministischen Formulierung Ebels – „eine Gebrauchsanweisung“ für die Gestaltung des Volksschulunterrichts „nicht mehr“ geben könne (ebd.), stattdessen sei eine gründliche Ausbildung notwendig.

Rosenmöller wollte Opahle im äußersten Fall als zweiten Methodiker akzeptieren, nicht aber ohne Ebel als Stelleninhaber. Sein scharfes Ablehnungsschreiben an Antz vom 11. Dezember 1946, als klar war, daß Ebel vom Kultusministerium nicht berufen würde, macht deutlich, was Rosenmöller zu seiner Ablehnung bewog. Der Leiter der Pädagogischen Akademie vertrat eine traditionell-katholische Philosophie in der Linie der Scholastiker (näheres s.u. Kap. III.3.2). Er sah Opahle – der zwar „treuer Katholik“ (HStAD, NW 26-167) war, wie Rosenmöller formulierte – nicht in dieser Tradition, da Opahle sich an den Neukantianismus in der Pädagogik – eine aus der „Moderne“ stammende Strömung, die Anhänger im Reformkatholizismus hatte – anlehnte und nicht dem Herbartianismus anhing:

„Ich habe nicht vor, einen Kantianismus in die Pädagogik der Akademie hineinzubringen oder in ihr in Führung zu bringen. [...] Die neuscholastische Linie muß sich einheitlich durchsetzen.“ (ebd.)

Darüber hinaus kritisierte Rosenmöller, Opahle sei „ein sehr scharfer Denker“, er habe „nichts von der Lebendigkeit, die für unsere Studenten notwendig ist“, und kam zu der Konsequenz:

„Die Lehrer von Paderborn werden ihn nicht verstehen.“ (ebd.)

Auffallend deutlich hob Rosenmöller in seinem Ablehnungsschreiben negativ hervor, daß Opahle „bei dem protestantisch getauften Juden Hönigswald“ (ebd.) in Breslau studiert habe. Richard Hönigswald – von Kauder als „exponierte(r) Vertreter des Neukantianismus“ (Kauder 1998, S. 80) bezeichnet – war bis 1930

Professor in Breslau gewesen und hatte dann einen Ruf nach München erhalten, wo er 1933 als Lehrstuhlinhaber für Philosophie zwangsemeritiert wurde. Die Nationalsozialisten verschleppten Hönigswald in das Konzentrationslager Dachau, nach seiner Entlassung emigrierte er zunächst in die Schweiz, dann in die USA (vgl. Pechmann 1988, S. 36). Das Verhältnis zwischen Katholizismus und Protestantismus sowie zwischen Christentum und Judentum spielte offensichtlich ebenfalls eine Rolle bei der Ablehnung Opahles.

Rosenmöllers wiederholter Protest gegen den „Kantianer“ hatte zur Folge, daß dieser nicht an die Pädagogische Akademie Paderborn berufen wurde, sondern ab 1947 als Dozent für systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik in Oberhausen lehrte. Die Methodikstelle in Paderborn blieb zunächst unbesetzt, im April 1947 berief das Kultusministerium den Schulrat des Kreises Meschede, Dr. Theodor Schwerdt. Auch diesen akzeptierte Rosenmöller nur notgedrungen (vgl. UniA PB, A.V. 1./3.-1).

Der zweite Konfliktpunkt zwischen Rosenmöller und den zuständigen Behörden war die endgültige Anstellung von Emmy Aufmkolk. Diese bereitete zwar bereits seit August die Eröffnung der Pädagogischen Akademie Paderborn mit vor, doch die Mindener Bezirksregierung wollte auf die Soziologiestelle Dr. Theophil Thun berufen, einen Nationalökonom, der laut Rosenmöller vom Kultusministerium ebenfalls „sehr protegiert“ (ebd.) wurde. Der Leiter der Akademie versuchte anfänglich, dem Konflikt aus dem Weg gehen, indem er Aufmkolk für Soziologie und Sozialpädagogik vorschlug, Thun dagegen für Psychologie, doch der Leiter der Schulabteilung in Minden wollte nur Thun *oder* Aufmkolk. Daraufhin setzte sich Rosenmöller für Aufmkolk ein. Er schrieb an Antz, daß diese „in den Fragen der christlichen Gesellschaftslehre ganz ausgezeichnet bewandert“ (ebd.) sei. Frau Aufmkolk lehrte seit 1942 an der Wohlfahrtsschule der Provinz Westfalen Wirtschaftslehre und Sozialpolitik. Sowohl Rosenmöller, der den Eindruck hatte, „daß die Berufung [...] sicher sei“, als auch der Erzbischof von Paderborn baten sie, nach Paderborn zu kommen. Daraufhin kündigte sie und arbeitete seitdem mit dem Leiter der Akademie zusammen. Rosenmöller:

„Sie hat mir nun mehr als 2 Monate als die einzige der zukünftigen Kollegen durch ihre Klugheit und großen Erfahrungen auch in allen organisatorischen Fragen hervorragende Dienste in dem sehr schwierigen Aufbau der Akademie in dieser fast völlig zerstörten Stadt geleistet.“ (ebd.)

Rosenmöller konnte sich gegenüber dem Mindener Regierungspräsidenten durchsetzen – nicht zuletzt deswegen, weil Antz ebenfalls die Dozentur für Aufmkolk befürwortete (vgl. UniA PB, A.V. 1./3.-1). Bei der Berufung wurde auf Rosenmöllers ursprünglichen Vorschlag zurückgegriffen und Thun die Psychologiestelle übertragen.

Ein dritter Konfliktpunkt war die Ablehnung von Bewerbern, die NSDAP-Mitglied gewesen waren. Konkret ging es Rosenmöller um die von ihm vorge-

schlagenen Dozenten Dr. Otto Most, bis 1939 Dozent für Philosophie an der Universität Breslau, Dr. Kuhn, Psychologe und Schüler Oswald Krohs, sowie Studienrat Pape, Lehrer für Musik in Coesfeld. Alle drei waren Mitglieder der NSDAP gewesen und wurden daher von dem Leiter der Mindener Schulabteilung abgelehnt:

„Er wollte nicht mehr Parteileute.“ (HStAD, NW 26-167)

Mit Beyerle, Stähler und Maasjost seien schließlich bereits drei Mitglieder des DozentInnenkollegiums in der NSDAP gewesen.

Obwohl Most nach seiner Dozententätigkeit als Heerespsychologe gearbeitet hatte, seine Aufgabe damit u.a. in der psychologischen Begleitung der Kriegsführung bestanden hatte (vgl. Kempf 1988, S. 72), und Kuhn Schüler von Oswald Kroh gewesen war (zu Kroh s. Kap. II.3), plädierte Rosenmöller für ihre Anstellung:

„Ich glaube, daß die 3 von mir Vorgeschlagenen nicht schuldiger sind als die in Aussicht genommenen.“ (ebd.)

Er konnte sich in bezug auf diese beiden Personen jedoch nicht durchsetzen. Einige Jahre später spielten die Bedenken der Bezirksregierung keine Rolle mehr: Most bekam 1948 eine Professur für Philosophie an der Universität Münster, Kuhn lehrte ab 1949 an der Pädagogischen Akademie Aachen Psychologie. Bei Pape war Rosenmöller erfolgreich. Die Musikdozentur an der Paderborner Akademie vergab das Kultusministerium im April 1947 zwar an Gotthard Speer, doch Mitte des Jahres wurde eine zweite für Pape eingerichtet, der bis zum Beginn weiterer Lehrgänge wegen mangelnden Bedarfs an Lehrveranstaltungen im Fach Musik zunächst nur Sprecherziehung gab (vgl. Interview F.).

Daß Rosenmöller von Ablehnungen wegen NS-Aktivitäten nichts hielt, wird auch deutlich in seinen Hinweisen, daß er – „sollten bei dem einen oder anderen (Bewerber; S.B.) Schwierigkeiten von der Mil. Reg. bestehen“ – die Genehmigung der Lehrtätigkeit „von dem hiesigen Educationofficer erwirken“ würde (UniA PB, A.V. 1./3.-1).

Um die Besetzung der weiteren Dozenturen gab es weniger Konflikte. Neben Beyerle, Stähler und Pollmann wurde am 1. Dezember 1946 die Studienrätin Maria Hagemann angestellt. Sie sollte Englisch lehren, aber auch Deutsch vertreten. Vier Wochen später wurde neben Thun und Maasjost noch Dr. Franziska Knoke berufen, die Mathematik und Physik lehrte. Damit war das Gründungskollegium komplett. Die drei zuletzt eingestellten DozentInnen hatten zwar erst ab 1. Januar 1947 Anspruch auf Gehalt, arbeiteten aber bereits ab dem ersten Tag des Lehrbeginns (4. Dezember 1946) an der Pädagogischen Akademie Paderborn. Nebenamtlich lehrten der Schulrat des Kreises Paderborn, Konrad Ernst, Methodik des Rechenunterrichts und ein Volksschullehrer, Franz Knaup, Methodik des Deutschunterrichts.

Die Erstausswahl der Studierenden nahmen Rosenmöller, Aufmkolk und der Rektor der Paderborner Herz-Jesu-Volksschule, Günther, vor. Beyerle spricht von 1.800 Bewerbungen um die 120 Studienplätze (vgl. Beyerle 1962, S. 114), was allerdings stark überhöht erscheint. Pollmann nennt eine Zahl von 1.000 BewerberInnen (vgl. Interview Pollmann), und die „Westfalen-Zeitung“ berichtete am 6. Dezember 1946 von 700 Bewerbungen (vgl. Eine Lehrer-Akademie in Paderborn 1946). Diese Angabe war wohl richtig, wie sich aus Bemerkungen in den Akten rekonstruieren läßt. In bezug auf die Plätze für Frauen – die Studienplätze waren quotiert: 90 für Männer und 30 für Frauen – wies Rosenmöller 1947 darauf hin, daß für den ersten Lehrgang lediglich zehn Prozent hatten angenommen werden können, das heißt, es hatten sich etwa 300 Frauen beworben. Auch A. H., Studentin im ersten Lehrgang der Pädagogischen Akademie Paderborn, berichtet davon, daß es für sie schwer war, aufgenommen zu werden. Sie begründet dies zum einen mit der hohen Zahl an BewerberInnen und zum anderen damit, daß Ältere und Heimkehrer aus dem Krieg Vorrecht auf einen Platz gehabt hätten (vgl. Interview H.).

Für Männer scheinen am Ende des Auswahlverfahrens sogar noch einige Plätze freigewesen zu sein, wie aus einem Schreiben der Akademie-Sekretärin hervorgeht (vgl. UniA PB, A.IV.7.a)-1). G. M., wie H. Student im ersten Lehrgang, erwähnt, daß zu Beginn der Lehrgang nicht ganz voll gewesen sei:

„Da wurde nochmals so an Hecken und Zäune geklopft.“ (Interview M.)

Die freien Plätze wurden später mit rückkehrenden Kriegsgefangenen gefüllt.

Bei der Auswahl der Studierenden gab es weder ein formales Mitspracherecht von außen oder verbindliche institutionalisierte Vorgehensweisen noch eindeutig festgelegte Kriterien (zu den in Paderborn angewendeten Kriterien s.u. Kap. III.5.1). Aus der Darstellung Pollmanns wird deutlich, daß die DozentInnen großen Handlungsspielraum besaßen (vgl. Interview Pollmann). So bewarb sich beispielsweise J. W. aus dem Kriegsgefangenenlager heraus um einen Studienplatz an der Pädagogischen Akademie Paderborn. Rosenmöller forderte ihn auf, sich nach der Entlassung wieder zu melden. W.:

„Das tat ich am 24.6.1947. Herr Prof. Rosenmöller fragte: Wollen Sie nun gleich heute an den Vorlesungen teilnehmen oder morgen wiederkommen. Ich war froh und glücklich und entschied mich für das letztere.“ (UniA PB, A.V.2.c)-W.)

Etwa im Oktober 1946 fand für diejenigen, die nicht so spontan Aufnahme fanden, wie W. es hier beschrieb, die Aufnahmeprüfung statt. Ende des Monats erhielten 99 Studenten und 33 Studentinnen die Aufnahmebestätigung. Vom Entnazifizierungsausschuß wurden alle anerkannt.

Vier Wochen später stand die Genehmigung der Militärregierung zur Eröffnung des ersten Lehrgangs allerdings immer noch aus. Rosenmöller war ein Beginn „noch vor Weihnachten“ (HStAD, NW 26-167) wichtig. In Schreiben an

Antz wies er wiederholt darauf hin, daß genügend Räume zur Verfügung stünden und auch sonst alle Vorbereitungen abgeschlossen seien:

„Im Interesse der Studierenden scheint es mir wünschenswert, daß wir noch im Dezember beginnen. Wenn wir auch nur 14 Tage zur Verfügung hätten bis Weihnachten, so würde die Zeit doch ausreichen, die Gemeinschaft einigermaßen zusammenzuschließen und sie soweit zu formen, daß die Arbeit im neuen Jahr sofort in vollem Umfang beginnen könnte.“ (ebd.)

Die langerwartete Erlaubnis erhielt Rosenmöller am 29. November 1946. Er schrieb sofort an Antz, daß die Akademie am 4. Dezember mit dem Lehrbetrieb beginnen wolle, „um keine kostbare Zeit zu verlieren“ (ebd.). Damit war dieser offenbar einverstanden.

Die materiellen Bedingungen stellten sich vor allem zu Beginn als sehr bescheiden dar. Es fehlte sowohl an Geld, da vom Land Nordrhein-Westfalen für die Akademie erst ab April 1947 Gehaltszahlungen und Sachausgaben getätigt wurden, als auch an Bezugsscheinen, wie aus einem Schreiben von Rosenmöller an Antz im November 1946 hervorgeht. Er konnte zwar von der Fertigstellung bestellter Möbel berichten, diese durften aber ohne Holzscheine nicht ausgeliefert werden:

„Wir kämpfen seit 6 Wochen um diese Scheine. Die Behörden arbeiten zum Ver zweifeln langsam.“ (ebd.)

Der Pädagogischen Akademie standen bis 1948 weder ein Schreibtisch noch ein abschließbarer Schrank zur Verfügung (vgl. UniA PB, A.IV.5.a)-2). Der Leiter bestritt lange Zeit die Sachausgaben der Akademie aus eigener Tasche, wies aber dringlich darauf hin, daß er das „nicht bis ins Ungewisse“ fortsetzen könne, da er sein „ganzes Vermögen verlor und seit Anfang 1945 auch kein Einkommen habe“ (HStAD, NW 26-167).

Vor allem die Beschaffung von Wohnraum für Lehrende und Studierende gestaltete sich erwartungsgemäß sehr schwierig, da Paderborn weitgehend zerstört war. So wohnte Rosenmöller in der Akademie, und der Religionsdozent Pollmann zog nach Harth zu seinen Eltern, weil er in der Stadt keine Wohnung fand (vgl. Interview Pollmann). Das bedeutete, daß er um halb sechs Uhr morgens dort mit dem Zug losfahren mußte und vom Paderborner Bahnhof aus dann bis zum Neuen Waisenhaus in der Stadtheide, dem Standort der Akademie, zu Fuß gehen mußte. Später bekam Pollmann mit Hilfe des Erzbischofs ein Zimmer in Marienloh, von wo aus er mit der Straßenbahn oder dem Fahrrad zur Akademie fahren konnte. Auf diese Weise half die katholische Kirche auch den Studierenden, indem sie „Kontakte herstellte“ zu BürgerInnen, die Wohnraum vermieten konnten (ebd.). Dagegen fand die Pädagogische Akademie bei der Stadtverwaltung offenbar wenig Hilfe. Pollmann erinnert sich, wie einmal vor Beginn des Lehrgangs Unterkünfte für die Studierenden gesucht wurden, der Stadtdirektor – um Hilfe gebeten – aber sagte:

„Was kümmert mich die Akademie, das ist Sache des Landes. Ich bin für die Stadt verantwortlich.“ (ebd.)

III.2.3 Eröffnung der Pädagogischen Akademie Paderborn und Hoffnungen auf eine Universität

Die offizielle Eröffnung der Pädagogischen Akademie Paderborn fand am 11. Dezember 1946 statt, eine Woche nach Lehrbeginn. Rosenmöller und Antz hätten wegen der Kälte lieber erst – wie die Akademien in Lüdenscheid und Dortmund – im Januar 1947 die Eröffnung gefeiert, doch der Leiter der Mindener Schulabteilung legte dieses Datum fest, um direkt im Anschluß an Bielefeld auch die Paderborner Akademie eröffnen zu können (vgl. UniA PB, A.V.1./3.-1; s. auch Anh. IV.6). VertreterInnen aller relevanten Behörden und Institutionen reisten an: Mrs. Wilson als Vertreterin der britischen Militärregierung, Joseph Antz für die Landesregierung, ein Abgeordneter des Landtags, der Mindener Regierungspräsident, Generalvikar Rintelen für den Erzbischof, Oberkreisdirektor und Landrat, Stadtdirektor Norbert Fischer und Bürgermeister Christoph Tölle sowie Kreisschulrat Ernst (vgl. Aus der weiten Welt. Paderborn 1947 und Kraftzentrum bester Erziehungsarbeit 1946).

Die Feier begann mit einem Gottesdienst, das anschließende Programm bestand aus geistlichen Liedern, gesungen von Studierenden des Sonderlehrgangs und des ersten Normallehrgangs (vgl. UniA PB, A.V.2.c)-M.). Während Mrs. Wilson in ihrem Grußwort nur kurz wünschte: „Möge es gelingen, durch eine neue Erziehung ein glückliches Deutschland zu schaffen“ (zit. nach Kraftzentrum bester Erziehungsarbeit 1946), stellten zwei der drei Hauptredner die „hohen christlichen Kulturideale, auf deren Grundlage die Akademie arbeiten werde“ (Rosenmöller, zit. nach Aus der weiten Welt. Paderborn 1947) in den Mittelpunkt. Der Generalvikar wünschte, daß an der Paderborner Akademie „christkatholische Lehrer und Lehrerinnen“ ausgebildet würden, „die fähig sind, junge Menschenkinder zu wahrhaften Christen zu formen, Menschen von Adel, Kraft und demütigem Selbstvertrauen“ (zit. nach Kraftzentrum bester Erziehungsarbeit 1946).

Der dritte Hauptredner war der Bürgermeister der Stadt Paderborn, Christoph Tölle. In seiner Rede mischten sich patriotische Töne mit Gedanken zur Völkerverständigung. So sah er in bezug auf Deutschland eine „Zeit der Erniedrigung eines Volkes“ (HStAD, NW 26-167) und folgerte:

„Alles, was um die Begriffe Heimat, Volk und Vaterland kreist, müssen wir pflegen.“ (ebd.; s. auch Anh. IV.7)

Über eine „echte, treue, gesunde Vaterlandsliebe“ hinaus forderte Tölle aber auch eine Erziehung zur Völkerverständigung, als Lehre aus der Vergangenheit und aus aktuellen Gründen:

„Im Zeitalter der Atombombe darf es für die Völker nur einen Weg geben: Planmäßige Zusammenarbeit.“ (ebd.)

Die Errichtung einer Pädagogischen Akademie in Paderborn war in der Stadt offenbar eine Initialzündung für weitergehende Pläne. Die „Westfalen-Zeitung“ machte sich im November 1946 „Gedanken um die Geltung der Stadt“ und begrüßte die Bemühungen um die Ansiedlung einer Universität in Paderborn:

„Es wäre ein vornehmer Ausgleich für das durch die frühere Garnison angezogene und nun fehlende betriebsame Leben.“ (Gedanken um die Geltung der Stadt 1946)

Ähnlich dachte man offensichtlich in den Reihen der CDU-Fraktion, die am 6. November 1946 im Verwaltungs- und Finanzausschuß einen Antrag stellte „bezüglich einer Universität“ (StadA PB, A 5516). Dieser wurde zwei Tage später im nichtöffentlichen Teil der Stadtvertreterversammlung verhandelt, die zu diesem Zweck in einen Ausschuß verwandelt wurde (vgl. StadA PB, A 5514). Es handelt sich hier vermutlich um die erste Sitzung des Universitätsausschusses, deren Protokoll laut Riesenberger bisher als verschollen galt (vgl. Riesenberger 1988d, S. 179).

Die CDU begründete die Notwendigkeit einer Universitätsgründung in Paderborn damit, daß in der gesamten Provinz Westfalen erst eine vorhanden sei. Auf die zweite habe Paderborn einen „durchaus berechtigten Anspruch“ (StadA PB, A 5514). Die Stadtverwaltung formulierte nach dieser Sitzung eine Eingabe an die Landesregierung, in der sie „die Gründung einer Universität beantragt“ (Kurzmeldungen 1947, S. 187). Diese Eingabe überreichte der Bürgermeister dem ehemaligen Oberpräsidenten der Provinz Westfalen und Zentrums-Abgeordneten Gronowski. Zusätzlich bat Tölle Antz um Unterstützung (vgl. HStAD, NW 26-167; s. auch Anh. IV.18). Der Mindener Regierungspräsident hatte das Vorhaben wohl als „aussichtsreich“ bezeichnet (StadA PB, A 4898). Doch der Bürgermeister mußte dem Universitätsausschuß in seiner zweiten Sitzung am 25. April 1947 mitteilen, daß nach Auskunft Gronowskis „keine Aussichten für die Errichtung einer neuen Universität bestehen“ (ebd.). Josef Höfer, Professor an der Paderborner Philosophisch-Theologischen Akademie, der die Einschätzung Gronowskis teilte, regte daraufhin an, die Stadt solle sich um eine katholische Universität bemühen:

„Zweckmäßig sei es, den Herrn Erzbischof für diese Sache zu gewinnen.“ (ebd.)

Die CDU-Fraktion schloß sich dieser Anregung an und beantragte am 23. Juni 1947 im Verwaltungs- und Finanzausschuß, Paderborn solle dem „Katholischen Universitätsverein“ beitreten (vgl. StadA PB, A 5516). Dieser Verein hatte „die Errichtung einer katholischen Volluniversität im Lande Nordrhein-Westfalen“

(Aus der weiten Welt. Düsseldorf 1947) zum Ziel. Wegen der Universitätsdichte im Rheinland sollte diese im westfälischen Landesteil gegründet werden (vgl. Katholische Universität in Westfalen 1947, S. 316). Die Stadt machte sich anscheinend Hoffnungen, daß Paderborn als Standort dabei Berücksichtigung finden würde. Diese gingen allerdings nicht in Erfüllung.

III.3 Das DozentInnen-Kollegium der Anfangszeit

III.3.1 Strukturelle Beschreibung

Offiziell hatten bei Lehrgangs-Beginn im Dezember 1946 erst sechs Personen eine Anstellung als DozentInnen, doch lehrten auch bereits die drei zum 1. Januar 1947 angestellten DozentInnen. Dabei handelte es sich um folgende Personen und Fächer:

- ◆ Prof. Dr. Bernhard Rosenmöller (Philosophie),
- ◆ Dr. Emmy Aufmkolk (Soziologie und Sozialpädagogik),
- ◆ Dr. Wilhelm Stähler (Pädagogik),
- ◆ Dr. Karl Beyerle (Geschichte),
- ◆ Josef Pollmann (Religion),
- ◆ Maria Hagemann (Englisch, vertretungsweise auch Deutsch),
- ◆ Dr. Theophil Thun (Psychologie),
- ◆ Dr. Franziska Knoke (Mathematik und Physik) und
- ◆ Dr. Ludwig Maasjost (Erdkunde).

Bis zum Ende des ersten Normallehrgangs erhöhte sich die Zahl der hauptamtlich Lehrenden auf vierzehn Personen. Hinzu kamen zum 1. April bzw. 1. Juni 1947:

- ◆ Dr. Theodor Schwerdt (Pädagogik/Didaktik und Methodik),
- ◆ Gotthard Speer (Musik),
- ◆ Christel Poll (Kunst),
- ◆ Dr. Maria Schmidt (Chemie und Biologie) und
- ◆ Heinrich Pape (Musik).

Die Besetzung einer hauptamtlichen Dozentur für Sport unterblieb wegen fehlender Räumlichkeiten, die Akademie hatte weder Zugang zu einer Turnhalle noch eigene Geräte oder Bälle (vgl. HStAD, NW 26-80). Eine Deutsch-Dozentur wurde trotz starker Bemühungen seitens der Akademie vom Kultusministerium nicht bewilligt. Sie wurde anfangs von Schwerdt, später von Hagemann vertreten.

Umstritten waren sowohl die Gehaltseinstufung der Lehrenden als auch der Termin ihrer endgültigen Anstellung. Bei der Einstufung spielten für das Kultusministerium – über die wissenschaftliche Qualifikation hinaus – das Alter und NS-Aktivitäten eine Rolle, während Rosenmöller diesen Punkten in seinen eingereichten Vorschlägen weniger Beachtung schenkte. Seine Wünsche scheinen die Vorstellungen von Antz weit überstiegen zu haben. Das wird deutlich, wenn Antz am 12. April 1947 formuliert:

„Es ist unmöglich, alle von Ihnen vorgeschlagenen Damen und Herren der Gruppe H1b zuzuweisen, denn 1. ist Herr Dr. Schwerdt älter als die meisten vorgeschlagenen; 2. war er nicht Pg.“ (UniA PB, A.V.1./3.-1)

Das Kultusministerium setzte seine Vorstellungen in der Landesregierung durch (vgl. HStAD, NW 26-82): Bis auf Pollmann (mit Abstand jüngster Dozent des Gründungskollegiums und nicht promoviert) und Hagemann (ebenfalls nicht promoviert), die als DozentInnen mit A2c2 der Reichsbesoldungsordnung aus der Weimarer Republik eingestuft wurden, erhielten zwar alle anderen Mitglieder des Gründungskollegiums einen Rang zugesprochen, der im Fall der festen Anstellung mit dem ProfessorInnentitel verbunden war, doch mußten sich Maasjost, Beyerle, Stähler und Thun mit der Stufe A2b zufrieden geben. Die Gruppen der Besoldungsstufe A entsprachen denen von LehrerInnen an Gymnasien und von RegierungsrätInnen und waren mit den Universitätsrängen der H-Besoldungsstufe nicht vergleichbar (vgl. Ambrosius 1948, S. 120f. und S. 123f.). Bei den ersten drei Dozenten ist die niedrige Einstufung wohl auf ihre NSDAP-Mitgliedschaft zurückzuführen, bei Thun spielte vermutlich eine Rolle, daß er sich als Nationalökonom qualifiziert hatte und nicht als Psychologe. Von den drei übrigen – jeweils unbelasteten – DozentInnen Rosenmöller, Aufmkolk und Knoke wurde einzig Rosenmöller als ehemaliger Universitätsprofessor und mit Abstand ältester Dozent in die Gruppe der Hochschullehrer mit H1b eingeordnet. Aufmkolk und Knoke erhielten die Stufe A1b zugesprochen.

Die endgültige Anstellung der Lehrenden zögerte sich lange hinaus. Das war jedoch kein spezifisches Problem der Paderborner Akademie, sondern betraf auch die vier anderen westfälischen und die drei später errichteten rheinländischen Akademien. Noch im Januar 1948 schrieb Frau Aufmkolk als stellvertretende Akademierektorin nach Düsseldorf, daß bisher „kein Dozent endgültig ernannt oder angestellt“ (HStAD, NW 26-141/43) worden sei. Die Anstellung erfolgte dann im Laufe des Sommers 1948 – allerdings nur für die unbelasteten DozentInnen; Beyerle, Stähler und Maasjost waren Ende des Jahres noch nicht festangestellt. Antz schrieb Mitte November von „Bedenken [...], die in politischer Hinsicht gegen die Ihnen bekannten Mitglieder Ihres Dozentenkollegiums vorgebracht wurden“, und forderte die Akademie auf, „dokumentarisches Material dafür beizubringen, daß die genannten Herren nicht innerlich dem Hitlersystem zugetan waren“ (UniA PB, A.V.1./3.-1). Die Lehrenden der Pädagogischen Akademie Paderborn wußten, warum die endgültige Ernennung noch

nicht stattgefunden hatte, sie hatten bereits zwei Wochen vor dieser Aufforderung Antz mitgeteilt:

„Wir (haben; S.B.) alle aus der engen Zusammenarbeit heraus die Überzeugung gewonnen, daß die drei Herren (Beyerle, Stähler und Maasjost; S.B.) nicht die geringste Hinneigung zum Nationalsozialismus haben und je gehabt haben. Sie waren auch vor dem Umbruch schon als Gegner des Nationalsozialismus bekannt und deswegen gefährdet.“ (ebd.; s. auch Anh. IV.19)

Unterschrieben war die Erklärung von sieben der seinerzeit vierzehn hauptamtlichen DozentInnen. Nicht unterschrieben hatten außer Hagemann und Pape, der als ehemaliges NSDAP-Mitglied selber belastet war, Thun und Schwerdt. Diese Tatsache ist deshalb interessant, weil Thun und Schwerdt vermutlich die einzigen Mitglieder des Kollegiums waren, die vom Kreissonderausschuß einen „Ausweis für politisch, rassisch oder religiös Verfolgte“ erhalten hatten (vgl. ebd.). Pollmanns Äußerung zum Umgang mit Biographien im Nationalsozialismus macht deutlich, wieso die sieben DozentInnen eine solche Erklärung für die drei ehemaligen NSDAP-Mitglieder abgegeben hatten: Für den Religionsdozenten war „keiner der Dozenten belastet“ (Interview Pollmann). Wer in der NSDAP gewesen war, sei bekannt gewesen, aber:

„Wer den sogenannten Adler trug, war deswegen noch lange nicht in der Seele ein Nationalsozialist.“ (ebd.)

Diskutiert wurde in der Akademie über dieses Thema nicht. Die DozentInnen seien einfach davon ausgegangen, daß weder Lehrende noch Studierende „richtige Nazis“ gewesen seien. Pollmann:

„So stellte sich für uns das Problem zunächst nicht.“ (ebd.)

Wann die Festanstellung der drei Dozenten dann endgültig erfolgte, kann aus den vorliegenden Quellen nicht ermittelt werden, zu Professoren wurden Beyerle und Maasjost jedenfalls erst sehr spät – im September 1954 – ernannt (vgl. UniA PB, A.V.1.-5); Stähler war zwischenzeitlich verstorben.

Betrachtet man die Altersstruktur des Kollegiums der Pädagogischen Akademie Paderborn, stellt man fest, daß in der Anfangszeit drei Generationen vertreten waren: Da waren zum einen Speer (geb. 1915), Poll (geb. 1914) und Pollmann (geb. 1912), die zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit erst knapp über dreißig Jahre alt und damit weniger als zehn Jahre älter als ein Großteil der Studierenden, aber dreißig Jahre jünger als Rosenmüller waren. Sie waren im wesentlichen in der Zeit der Weimarer Republik sozialisiert worden und erlebten den Beginn der NS-Zeit als junge Erwachsene. Alle drei absolvierten einen Teil ihres Studiums in der Zeit des Nationalsozialismus.

Die zweite Generation bildeten Maasjost (geb. 1905), Beyerle, Pape und Hagemann (geb. 1904), Aufmkolk (geb. 1903), Stähler (geb. 1902), Thun und Schmidt (geb. 1901) und – mit Einschränkungen – Schwerdt (geb. 1899). Sie

waren bei Beginn ihrer Lehrtätigkeit Anfang bis Mitte vierzig. Kindheit und erste Jugendjahre hatten sie im Kaiserreich verlebt; sie erlebten aber auch noch den Ersten Weltkrieg und den Zusammenbruch des Kaiserreichs als Jugendliche, die noch zur Schule gingen. In der Weimarer Republik hatte diese Gruppe studiert und teilweise promoviert; eine Referendariatsstelle bzw. eine feste Anstellung suchten die angehenden LehrerInnen in der Zeit der großen LehrerInnenarbeitslosigkeit Anfang der 30er Jahre. In dieser Situation erlebten sie den Beginn des Nationalsozialismus. Vielleicht ist daher auch zu erklären, daß alle vier ehemaligen NSDAP-Mitglieder des Kollegiums dieser Altersgruppe entstammten.

Frau Knoke (geb. 1894) und Herr Rosenmöller (geb. 1883) waren die ältesten im DozentInnenkollegium. Sie wurden vollständig im Kaiserreich sozialisiert und erlebten den Ersten Weltkrieg und den Zusammenbruch des Kaiserreichs bereits als Erwachsene. Frau Knoke studierte und promovierte zu Beginn der Weimarer Republik und erhielt recht schnell eine Planstelle. Rosenmöller promovierte noch im Kaiserreich, seine Habilitation erfolgte 1923. Den Nationalsozialismus erlebten beide als etablierte Berufstätige. An der Paderborner Akademie begannen sie als über 50- bzw. über 60jährige.

Der große Alters- und Erfahrungsunterschied im Kollegium sei kein Problem gewesen, meint Pollmann. Dagegen habe es eine andere Gruppenbildung gegeben, die er in folgender Weise beschreibt: „auf der einen Seite ‚Studienräte‘ und auf der anderen Seite ‚Nicht-Studienräte‘“ (Interview Pollmann). Unter Studienräten verstand Pollmann „Formalisten“, unter Nicht-Studienräten „musische Leute“ (ebd.). Während die einen eher auf Leistung Wert gelegt hätten, sei es den anderen auf die erzieherische Einwirkung angekommen. Zur Gruppe der „Studienräte“ rechnet Pollmann Rosenmöller, Stähler, Knoke und Thun, zur zweiten Gruppe Aufmkolk, sich selber, Speer, Beyerle und Poll. Bei letzteren (außer Aufmkolk) betont er die Herkunft aus der katholischen Jugendbewegung der Weimarer Republik. Deutlich sei diese Unterscheidung beispielsweise im Umgang mit den Studierenden geworden: Die einen hätten nur ihr Fach vertreten, während die anderen einen intensiven Kontakt zu den StudentInnen auch über die Vorlesungen hinaus gepflegt hätten. Man habe gemeinsam musiziert, sei gewandert oder habe Theater gespielt (vgl. ebd.).

In eine ähnliche Richtung der Differenzierung des Paderborner Kollegiums – wenn auch mit der Nennung anderer Namen – geht eine Beschreibung des späteren Akademie-Dozenten Pöggeler, der die KollegInnen Schmidt, Pape, Beyerle, Maasjost und Schwerdt als im Sinne der Sprangerschen Bildnerhochschule tätig charakterisiert: Sie hätten „nicht nur als Wissenschaftler Rang und Namen (gehabt; S.B.), sondern verfügten auch über ein Charisma der Menschenbildung, das viel stärker formte als der Transfer von rationaler Erkenntnis“ (Pöggeler 1993, S. 59).

Als weitere Differenzierung im Kollegium ist die Geschlechterverteilung anzusehen. Pollmann führt zu diesem Punkt aus, daß es „keine Probleme“ zwischen Dozenten und Dozentinnen gegeben habe, obwohl die Dozentinnen in der Minderheit gewesen seien. Man habe sich immer wieder bemüht, Frauen zu finden:

„Wenn eine Frau eine Arbeit konnte, dann konnte sie das eben. Und es war auch nicht so, daß die Männer im Kollegium deswegen gegen sie opponierten, weil sie eine Frau war.“ (ebd.)

Die Frauen seien gleichberechtigt gewesen.

Manche Hinweise deuten jedoch darauf hin, daß sich das Geschlechterverhältnis der Paderborner DozentInnen nicht von dem traditionellen Muster, das auch nach 1945 dominierte, unterschied: So waren in der gesamten Zeit der Pädagogischen Akademie bis auf eine Ausnahme alle Dozentinnen ledig und hatten keine Kinder. In ihrer sozialgeschichtlichen Untersuchung der Volksschullehrerinnen haben Gahlings/Floering in bezug auf diese Tatsache festgestellt, daß besonders für katholische Lehrerinnen eine „Orientierung an der Lebensform der Nonne“ (Gahlings/Moering 1961, S. 62) gültig war. Seit den 50er Jahren fand hier zwar ein Wandel statt, doch waren die Dozentinnen der Paderborner Akademie mit dem traditionellen Frauen-Leitbild großgeworden. Danach galten für die Lehrerin die Werte der „auf Familienleben verzichtenden, einzig ihrem Beruf hingegebenen und ihn aus religiösen Kräften lebenden Klosterfrau“ (ebd., S. 61). Eine Katholikin wurde Lehrerin „aus Berufung“ (ebd., S. 64). Neben der religiösen Komponente gehörte zu diesem Bild auch das „Ideal der Jungfräulichkeit“ (ebd., S. 66). Gahlings/Moering sprechen in diesem Zusammenhang von einem „ungeschriebenen Standesgesetz der katholischen Lehrerinnen“ (ebd., S. 57). Die Forderung nach Ehelosigkeit der Lehrerinnen habe unter Katholikinnen ihre stärksten Verfechterinnen gefunden (vgl. ebd., S. 76). So erstaunt auch nicht, daß 1948 eine Absolventin des ersten Lehrgangs, die im Unterschied zu allen anderen keine Stelle suchte, als Grundangabe, bald zu heiraten (vgl. UniA PB, A.V.2.c)-9).

Die einzige Ausnahme unter den Paderborner Dozentinnen – Hella Peters – stand diesem vorherrschenden „Frauenbild“ nicht grundsätzlich entgegen, denn Frau Peters war aus einer Notsituation heraus wieder berufstätig geworden, und zwar ab 1948 nebenamtlich als Dozentin für Leibeserziehung und Nadelarbeit und ab 1953 hauptamtlich. Ihr Mann war als Soldat im Zweiten Weltkrieg gestorben, und nun mußte sie die drei Kinder „durchbringen“. In einem solchen Fall konnte nach katholischen Vorstellungen auch eine Frau Lehrerin werden, die dem eigentlichen Ideal nicht entsprach:

„Erwerbstätigkeit ist in dieser Konzeption die zweite und die schlechtere Wahl für die Frau.“ (Brehmer 1990b, S. 5)

Die dichotome Vorstellung von „weiblichen“ und „männlichen“ Eigenschaften kam noch Anfang der 60er Jahre in einem Sammelband der Pädagogischen Akademie Paderborn zum Ausdruck, in dem die Dozentin für Nadelarbeit, Marita Stamm, über „Die Frau in der Lehrerbildung“ schrieb. Hier war die Rede von „Wesensunterschieden zwischen Lehrer und Lehrerin“ (Stamm 1962, S. 95). Dabei wurde von Stamm die Frau, deren eigentliches Tätigkeitsfeld Haushalt und Familie sein sollte, im Beruf auf spezifische Bereiche beschränkt. Konkret führte Frau Stamm als mögliche „Frauenberufe“ die Tätigkeiten an, die ums Essen, um Kleidung oder eben um Erziehen kreisen:

„Erzieherinnen dienen im besonderen dem ganzen Menschen“ (ebd., S. 94)

Aus einer solchen Formulierung spricht im übrigen nicht nur eine polare Geschlechtervorstellung, sondern auch eine ganz bestimmte Hierarchisierung, denn die beiden „Wesen“ stehen demnach nicht gleichberechtigt nebeneinander, sondern in einem Über- und Unterordnungsverhältnis: Frauen müssen „dienen“.

In seinem Wissenschaftsverständnis ist das Kollegium der Pädagogischen Akademie Paderborn in der Anfangszeit vermutlich recht geschlossen gewesen. Da sich alle DozentInnen der Gründungsgruppe der Paderborner Akademie als katholische WissenschaftlerInnen verstanden, galt für sie die kirchliche Glaubenslehre, deren wichtigster Baustein die Zwei-Quellentheorie mit ihrem Vorrang der Offenbarung vor der Vernunft war. Dazu gehörte bis 1950 auch die Ablehnung der modernen Naturwissenschaften (vgl. Meurers 1982, S. 29). Pollmann bestätigt, daß alle DozentInnen „auf dem Boden der christlichen Wertethik gestanden haben“ (Interview Pollmann). Von den zukünftigen LehrerInnen erwarteten sie vier „Kardinaltugenden“ im Sinne Thomas von Aquins: Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Maß, wie sie damals vor allem von dem katholischen Religionsphilosophen Josef Pieper als christliche Lehre interpretiert wurden. Von anderen Leitwerten wie Toleranz, Emanzipation oder Mündigkeit „war keine Rede, es ging um Wahrheit, die Wahrheit war absolut“ (ebd.).

Bei der Auslegung der christlichen Wertethik hat es allerdings vermutlich Differenzierungen gegeben, die denen innerhalb des zeitgenössischen Katholizismus entsprachen. Rosenmöller sah sich in der Tradition der Neuscholastik, Pollmanns Behandlung von Camus in den Religionsvorlesungen sowie seine Verweise auf Steinbüchel deuten eher auf die Linie eines „christlichen Existentialismus“ hin. Mehrheitlich scheinen die DozentInnen eher der traditionell-konservativen Richtung katholischer Ideenwelten verbunden gewesen zu sein als einer liberaleren oder reformkatholischen Richtung.

Pollmann verneint das Vorhandensein einer geistig bestimmenden Persönlichkeit im DozentInnenkollegium (vgl. Interview Pollmann). Zwar sei Beyerle verbal sehr stark gewesen, habe aber dadurch nicht mehr Einfluß gehabt. Niemand habe allein wichtige Entscheidungen treffen können, wie dies beispiels-

weise für den Leiter der Wuppertaler Akademie, Oskar Hammelsbeck, galt. Es seien in der Regel Mehrheitsentscheidungen getroffen worden, wobei sich – nach Pollmann – meistens die beiden „Fraktionen“ der wissenschaftlich orientierten und der erzieherisch orientierten Lehrkräfte gegenüber gestanden hätten (vgl. ebd.). Aus Sicht der ehemaligen Studierenden kristallisieren sich dagegen drei zentrale Personen heraus: neben Rosenmöller als Leiter der Akademie und dem von Pollmann erwähnten „recht temperamentvollen“ (Interview F.) Beyerle „mit seiner Menschlichkeit und mit seiner großen Phantasie“ (Interview B.) vor allem auch Pollmann selber, „weil er dem Ganzen ein Gesicht gab“ (Interview H.).

III.3.2 Der Akademieleiter Professor Dr. Bernhard Rosenmöller – biographische Skizze

Die herausragende Rolle des Akademieleiters für die Gestaltung der Paderborner Pädagogischen Akademie ist bereits deutlich geworden. Die Beschreibung des Lehrkörpers soll daher durch eine biographische Skizze Bernhard Rosenmöllers abgeschlossen werden. Die Informationen entstammen vor allem den im Archiv der Universität Paderborn gesammelten Unterlagen, Rosenmöllers Veröffentlichungen und einem ausführlichen Interview mit Bernhard Rosenmöller jun.

Rosenmöller wurde am 17. April 1883 in Hamburg als Sohn eines Kaufmanns geboren. Er hatte sechs Geschwister. Als Bernhard Rosenmöller zwölf Jahre alt war, zog die Familie um in das niederländische Haarlem; er selber besuchte aber bis 1899 weiter das Gymnasium in Meppen, das er mit der Mittleren Reife verließ, weil er Priester werden wollte. Sieben Jahre lang war Rosenmöller Schüler an Priesterseminaren in den Niederlanden, bis er 1906 „im Zusammenhang mit der Antimodernismusbewegung“ (UniA PB, A.V.1.-Rosenmöller) durch den Haarlemer Bischof entlassen wurde. Es hatten sich im Ausgang des 19. Jahrhunderts katholische Strömungen gebildet, die der gesellschaftlichen Entwicklung entsprechend versuchten, ihre Religionsauffassung auf eine neue Basis zu stellen; ihre Vertreter wurden „Modernisten“ genannt (vgl. Meurers 1982, S. 34ff.). Der Papst hatte diese 1907 in einer Enzyklika verurteilt (Langner 1982b, S. 172). Vermeintlichen Anhängern des „Modernismus“ wurde die kirchliche Anerkennung verweigert, vor allem in Deutschland und den Niederlanden war die Antimodernismusbewegung sehr stark (vgl. Trippen 1982, S. 60). Daraufhin studierte Rosenmöller in Freiburg Theologie, Nationalökonomie, Geschichte und Alte Sprachen und promovierte über „Die Theologie des Hl. Fulgentius von Ruspe“. Da ihm aber Papst Pius X. nun endgültig die Diakonsweihe verweigerte – mit der erzwungenen Laisierung als Konsequenz –,

konnte die theologische Doktorwürde nicht verliehen werden (vgl. UniA PB, A.V.1.-Rosenmöller).

Der 27jährige wandte sich einer weltlichen Laufbahn zu, machte 1910 in Hameln das Abitur nach und studierte anschließend in Münster Theologie, Geschichte und Alte Sprachen. 1913 promovierte er in Geschichte bei Aloys Meister über den preußischen Minister Schulenberg-Kehnert und legte ein Jahr später Staatsexamina in Griechisch, Latein, Geschichte, Religion, Philosophie und Deutsch ab. 1914 erwarb Rosenmöller die deutsche Staatsangehörigkeit neu, woraufhin er im April 1915 die Einberufung erhielt. Bereits drei Monate später wurde der 32jährige schwer verwundet und im April 1916 nach einer längeren Dienstunfähigkeit wieder entlassen. In den folgenden Jahren arbeitete Rosenmöller als Lateinlehrer an einem Mädchengymnasium in Münster. Ende 1919 heiratete er, von seinen vier Kindern wurden zwei Priester.

In der Weimarer Republik entwickelte Rosenmöller eine rege Tätigkeit im Bereich der katholischen Wissenschaft und im katholischen Verbandswesen. So engagierte er sich ab 1920 im Katholischen Akademikerverband, mit dessen Vorsitzenden Prälat Franz Xaver Münch ihn eine enge Freundschaft verband (vgl. UniA PB, A.V.1.-Rosenmöller). Bis 1933 leitete er den Ortsverband Münster, für den er Veranstaltungen mit Wissenschaftlern wie Max Scheler, Nikolai Hartmann und Romano Guardini organisierte. Er gehörte dem Hauptvorstand des Katholischen Akademikerverbandes an – neben Hermann Platz und Josef Schnippenkötter, die nach 1945 in der bildungspolitischen Diskussion für Nordrhein-Westfalen eine entscheidende Rolle spielten. Auch arbeitete Rosenmöller an der Zeitschrift des Akademikerverbandes „Der katholische Gedanke“ mit.

1923 habilitierte sich Bernhard Rosenmöller bei Max Ettliger in Münster über die „Religiöse Erkenntnis nach Bonaventura“. Damit begann seine intensive Auseinandersetzung mit Platon und dessen Interpretation durch Bonaventura. Auf eine Hochschulprofessur mußte er jedoch einige Jahre warten, die von ihm erhoffte Ettliger-Nachfolge (vgl. Interview Rosenmöller jun.) trat der Philosoph – und Freund Rosenmöllers – Peter Wust an. So blieb Rosenmöller Direktor des von den beiden katholischen LehrerInnenvereinen getragenen „Instituts für wissenschaftliche Pädagogik“ in Münster, dessen Leitung er 1923 übernommen hatte, und Mitherausgeber der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“. 1931 erhielt er eine außerplanmäßige Professur der Universität Münster, im selben Jahr begründete er die Salzburger Hochschulwochen mit, die bis zu ihrem Verbot durch die Gestapo 1938 die Stelle der bisherigen Jahrestagungen des Katholischen Akademikerverbands ausfüllten und die Gründung einer „Gesamtdeutschen Katholischen Universität“ (Paus 1977, S. 12f.) zum Ziel hatten. Er beteiligte sich selber mit Vorträgen, so führte er im August 1933 in einer achtstündigen Veranstaltung in die Philosophie Bonaventuras ein (vgl. Die dritten Salzburger Hochschulwochen 1933, S. 220).

Rosenmöllers Freund Gottfried Hasenkamp machte als dessen charakteristische wissenschaftliche Leistung dieser Zeit das „zwischen Theologie und Philosophie angesiedelte und vornehmlich auf Bonaventura gegründete Denken“ (UniA PB, A.V.1.- Rosenmöller) aus. Rosenmöller, dessen wissenschaftlich produktivste Zeit in den zwanziger und dreißiger Jahren lag, sah sich selber in der Tradition der Neuscholastik, so wird er auch in einem Handbuch der katholischen Philosophie eingeordnet (vgl. Bauer 1990, S. 159). Bei der Neuscholastik handelt es sich um eine Mitte des 19. Jahrhunderts wiederbelebte und zusehends einflußreiche katholische Strömung, die deutlich gegen alle modernen theologischen Strömungen gerichtet war. Deswegen war die seinerzeitige kirchenamtliche Zuordnung Rosenmöllers zu den Modernisten wohl eine Fehleinschätzung (vgl. Interview Rosenmöller jun.). Die Neuscholastik setzte der Aufklärung die Metaphysik entgegen: Statt von „Freiheit“ sprachen die Neuscholastiker von „Notwendigkeit“, statt „Wissen“ forderten sie „Glauben“, und gegenüber der „Vernunft“ forderten sie den Vorrang der „Offenbarung“ (vgl. Krenn 1982, S. 21f.). Wer ihnen nicht folgte – wie beispielsweise der Theologe Anton Günther –, mußte damit rechnen, daß seine Werke aufgrund des innerkirchlichen Einflusses der Neuscholastiker und ihres Anspruchs auf „Ausschließlichkeitsgeltung“ (Trippen 1982, S. 65) auf den Index gesetzt wurden.

Im Bereich der katholischen Philosophie bemühten sich allerdings Philosophen wie Max Scheler und Peter Wust, zu deren Kreis auch Rosenmöller gehörte, um eine „geistige Reform“, eine „Bewältigung der vom Modernismus aufgeworfenen Probleme“ (Scheffczyk 1982, S. 53f.), indem sie im Konflikt mit dem aufkommenden Neukantianismus die Metaphysik intensiver begründeten und ausdeuteten. „Metaphysik der Seele“ nannte Rosenmöller die überarbeitete Fassung seiner „Religionsphilosophie“ (vgl. Rosenmöller 1947). In der „Religionsphilosophie“ hatte Rosenmöller eine „Grundlagenkrise der natürlichen Theologie“, ausgelöst durch das „Eindringen der Methoden des neuzeitlichen mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkens“, konstatiert (Rosenmöller 1932, S. IV). Dieses Denken wolle mit Hilfe des Experiments Tatsachen kontrollierbar machen, „absolut gesicherte Erkenntnis“ könne jedoch nur gestützt auf „apriorische Kenntnis“ gewonnen werden (ebd., S. 30), mit Ehrfurcht und „vertrauendem“ Denken (ebd., S. 31). Erkenntnisfähigkeiten sollten nicht allgemeingültig definiert sein, sondern theologischen Gesichtspunkten sollte eine normative Funktion zukommen. So sprach Rosenmöller Atheisten die Möglichkeit des „Personseins“ ab. Aufgabe von Wissenschaft sollte nach Rosenmöller die Sinndeutung sein, und die sei abhängig von der Weltanschauung. Bei Rosenmöller wird hier jene Tendenz zum Integralismus deutlich, die Hürten für weite Teile des Katholischen Akademikerverbands feststellte (vgl. Hürten 1986, S. 199f.).

Vertrat Rosenmöller also innerhalb der christlichen Philosophie eine dezidiert neuscholastische Richtung, so war er doch offen für eine Auseinandersetzung mit anderen innerchristlichen Positionen. Privat organisierte Rosenmöller

beispielsweise ökumenische Begegnungen mit Karl Barth, weswegen ihn Hasenkamp als „Ökumeniker der ersten Stunde“ (UniA PB, A.V.1.-Rosenmöller) bezeichnete. Karl Barth gehörte derselben Generation an wie Rosenmöller. 1921 war der protestantische Theologe Professor in Göttingen geworden; er wechselte vier Jahre später an die Universität Münster, wo er auch Rosenmöller kennenlernte, und erhielt 1930 einen Ruf nach Bonn. 1933 wurde er von den Nationalsozialisten entlassen. Die theologischen Auseinandersetzungen im Haus Rosenmöller wurden offenbar scharf geführt, wie aus besorgten Anfragen Barths hervorgeht, ob er „verletzend“ gewesen sei, wie zwei Teilnehmerinnen der Dispute berichten. Rosenmöller sprach in diesem Zusammenhang selber vom „Gebrüll des Löwen“, beruhigte Barth aber:

„Es soll ohne Rücksicht auf die Überzeugungen des Anderen gesagt werden, was katholische, was kalvinische bzw. Ihre Theologie lehrt, ohne Vermischungen.“ (KB-A, Brief v. 6. Januar 1929)

An den ökumenischen Gesprächen, die in der katholischen Kirche jener Zeit noch eine Besonderheit waren und beargwöhnt wurden, nahmen Herr und Frau Barth, Herr und Frau Rosenmöller, Herr und Frau Hasenkamp, Frau Annemarie Nossen und Frau von Kirschbaum teil. Barths Weggang 1930 wurde von Rosenmöller in vielen Briefen außerordentlich bedauert:

„Schade, daß wir uns [...] nicht austauschen können! Aber unsere Abende gehören ja der Vergangenheit an.“ (KB-A, Brief v. 27. Oktober 1930)

Barth schickte Rosenmöller weiterhin seine Werke zu, die dieser mit großem Interesse las, aber grundsätzlich der Überzeugung war:

„Wird wahrhaft die Frage nach der Wahrheit aufgeworfen, so ist unsere Position die starke und Ihre die schwache überall dort, wo wir auseinandergehen.“ (KB-A, Brief v. 29. August 1932)

Den Beginn des Nationalsozialismus erlebte Rosenmöller als außerordentlicher Professor für Philosophie und verantwortlicher Schriftleiter im Vorstand des Katholischen Akademikerverbands (vgl. KB-A, Brief v. 12. Januar 1933). Von seiner Tätigkeit als Professor ist aus dieser Zeit wenig bekannt, im Akademikerverband war er dagegen sehr aktiv. Dieser konnte 1933/34 noch relativ ungestört arbeiten. Am 2. Juni 1933 fand eine Vorstandssitzung statt, an der Rosenmöller teilnahm (vgl. Chronik 1933). Im Herbst 1933 wurden die Salzburger Hochschulwochen zum dritten Mal durchgeführt, an denen sich Rosenmöller auch beteiligte. Ende 1933/Anfang 1934 hielt er einen Vortrag über „Die Menschenliebe“ vor dem Akademikerverband (vgl. Chronik 1933/34).

Wie Rosenmöller selber den 30. Januar 1933 beurteilte, wird an keiner Stelle direkt deutlich. Er schrieb allerdings einmal:

„Wir hoffen herzlich, daß man auch im neuen Reich die Bedeutung einer freimütigen theologischen Diskussion anerkennt und diese achtet.“ (KB-A, Brief v. 6. Juli 1933; s. auch Anh. IV.9)

Aus dieser Briefstelle läßt sich schließen, daß Rosenmöller die Machtübergabe zwar akzeptierte, als Kriterium für ein weiteres Einverständnis aber forderte, daß auch zukünftig der theologische Diskurs unabhängig bleiben müsse.

Als Mitglied des Hauptvorstandes des Katholischen Akademikerverbands verantwortete Rosenmöller dessen politische Positionen mit. Zur Haltung des Verbandes in den Jahren 1932/33 liegen keine Untersuchungen vor, seine Position zum Nationalsozialismus muß daher aus Aufrufen und Stellungnahmen in der Verbandszeitschrift „Der katholische Gedanke“ rekonstruiert werden. Eine offizielle Stellungnahme des Akademikerverbandes ist in Heft 3 des Jahrgangs 1933 abgedruckt. Diese gewinnt dadurch an Gewicht, daß sich der Verband vorher immer als ein unpolitischer Verband verstanden und sich daher zur politischen Form der Weimarer Republik nie geäußert hatte (vgl. Hürten 1986, S. 190f.). Nach dem 30. Januar 1933 forderte der Akademikerverband dann dazu auf, „am Neubau der Zeit mitzuschaffen“ (Landmesser 1933, S. 264). Dabei konstatierte der Verband, daß er – im Gegensatz zu anderen Teilen des Katholizismus mit ihren „sozialpolitischen Anpassungen an den liberalen Zeitgeist“ (ebd., S. 266), wie hervorgehoben wurde – „keine Wandlung seiner geistigen Haltung vorzunehmen“ (ebd., S. 264) brauche:

„Manche fundamentalen Wahrheiten, die sich die jetzige neue Zeit zu eigen gemacht hat, (stimmen; S.B.) mit den katholischen Lehren weithin überein.“ (ebd.)

Als Beispiele nannte der Akademikerverband „die Stellung unserer neuen politischen Macht zum Liberalismus und Marxismus, zum Kulturbolschewismus auf allen Gebieten, zur ständischen Ordnung, zur organischen Staats- und Reichsidee“ (ebd.). Darüber hinaus wurde begrüßt, daß „die Gemeinschaft das vorgebende formale und gestaltende Prinzip“ (ebd., S. 267) sein solle. Damit vertrügen sich nicht die Prinzipien der „Parteiendemokratie“:

„Die Neuordnung muß hierarchisch sein.“ (ebd., S. 272)

Das Resümee des Akademikerverbandes lautete:

„Das verpflichtet uns katholische Intellektuelle um so mehr zu ganzer Mitarbeit im wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Leben.“ (ebd., S. 264)

Der Verband verknüpfte damit christlich-imperiale Ideen, die sich im Sinne einer „deutschen Sendung“ verstehen ließen. Er träumte von einer „christlichen Weltordnung, einer gegliederten Ganzheit, [...] wo jedes Volk in seiner typisch völkischen nationalen Eigenart richtig gesehen und in seiner gottgewollten Sendung im Rahmen der Völkergesamtheit erkannt und bewertet wird“ (ebd., S. 270). Als positives Beispiel wurde die Zeit der Ottonen herausgestellt, in der

die deutsche Nation „führende Macht“ geworden sei, die die Staatenordnung zusammengehalten habe:

„Der Geist des alten *sacrum imperium*s (bleibt; S.B.) überzeitlich und bindend auch für uns.“ (ebd., S. 271)

Weitere Aufrufe mit ähnlichen Inhalten folgten in der Verbandszeitschrift im Laufe des Jahres (vgl. Aufruf an die katholischen Akademiker Deutschlands 1933, Münch 1933, Münch 1934, Münch/Landmesser 1933 und Papen 1933).

Später hat diese Zustimmung zum Nationalsozialismus angesichts der Bedrohung des eigenen Terrains – des katholischen Verbandslebens – nachgelassen. Es muß aber festgehalten werden, daß der Katholische Akademikerverband die NS-Regierung in der schwierigen Phase ihrer Etablierung stützte. Rosenmöller hat nicht zu erkennen gegeben, daß er in dieser Zeit nicht mit seinen Vorstandskollegen übereinstimmte. Einer brieflichen Äußerung von ihm im April 1934 ist jedoch zu entnehmen, daß ein möglicher Konfliktpunkt im Verhältnis zur Politik des NS-Staates die Diskriminierung der Juden war. Das wird deutlich in Rosenmöllers Schreiben vom 25. April 1934 an Karl Barth, in dem er die Politik der Deutschen Christen als theologisch nicht begründbar darstellt. Für ihn lag die „*Natura Humana* jenseits aller Rasse und aller zeitl. Entwicklung“ (KB-A, Brief v. 25. April 1934). Gestützt wird diese Interpretation des Briefes durch eine Aussage des Sohnes von Rosenmöller:

„Von Anfang an hielten die Eltern den Antisemitismus für ein großes Unrecht. Eindringlich hatte Rosenmöller schon in den ersten Jahren Bischöfe ersucht, gegen die Judenverfolgung zu protestieren“ (Rosenmöller jun. 1989, S. 428f.)

Rosenmöllers eigene Konsequenz gegenüber dem Nationalsozialismus war, daß er – trotz vorhandener politisch-ideologischer Berührungspunkte – zu keiner Zeit Mitglied der NSDAP war, ebensowenig einer angeschlossenen Organisation (vgl. StA MS, OP 8293) und seinen Kindern auch nicht erlaubte, in die HJ einzutreten (vgl. Rosenmöller jun. 1989, S. 428). Lediglich dem Winter-Hilfswerk trat Rosenmöller bei.

Ende 1934 wurde der mittlerweile 51jährige als Professor für Philosophie an die Staatliche Akademie in Braunsberg/Ostpreußen berufen, „die der Ausbildung von Priestern diene und von Priestern geleitet wurde, die überzeugte Nationalsozialisten waren“ (ebd., S. 426), was wohl auch mit der „Grenzlandlage“ zusammenhing. Berufungsverhandlungen führte Rosenmöller am 15. November 1934 direkt in Berlin mit der NS-Regierung (vgl. KB-A, Brief v. 22. Dezember 1934), vermutlich mit dem Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Mit dem Ergebnis war Rosenmöller zufrieden:

„Hier in Braunsberg habe ich einen beschränkten, aber verantwortungsvollen und geschlossenen Wirkungskreis.“ (ebd.)

Er hielt für die ersten beiden Studienjahrgänge Vorlesungen in systematischer Philosophie und Geschichte der Philosophie. Parallel dazu engagierte er sich weiter im Katholischen Akademikerverband. So hielt er 1935 einen Vortrag auf der Herbsttagung des Verbandes und veröffentlichte in diesem und dem folgenden Jahr einige Aufsätze in „Der katholische Gedanke“. In diesen entwickelte Rosenmöller eine sehr widersprüchliche Einschätzung der gesellschaftlichen Entwicklung. Einerseits konstatierte er 1935 in bezug auf Deutschland, daß „wir der Periode einer wahrhaft großen katholischen Geschichtsschreibung entgegengehen“ (Rosenmöller 1935, S. 56), war also optimistisch hinsichtlich einer positiven Entwicklung im Verhältnis von Katholizismus und Nationalsozialismus, andererseits sah er die Welt „mitten in dem entscheidungsvollen Endkampf zwischen der civitas Dei und dem Fürsten dieser Welt stehen. Wer nimmt ihn noch ernst, den Satan?“ (ebd., S. 63). Diese „Endzeit“ (Rosenmöller 1936, S. 25) sah Rosenmöller auch ein Jahr später noch, zog nun daraus aber folgende Konsequenz:

„In allen Situationen der Endzeit hat die *vita contemplativa* den Vorrang vor der *vita activa*. Nichts ist wichtiger als die Erhaltung der Substanz des christlichen Volkes, als die Pflege des liturgischen, mystischen und asketischen Lebens.“ (ebd.)

Hier handelt es sich um eine für Teile des Katholizismus typische Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus: Überwog anfangs eine abwartende Sympathie, so ging diese angesichts der Bedrohung des katholischen Terrains in den Versuch der „Besitzstandswahrung“ über. Die eigene Kultur wurde gegenüber den Zumutungen des NS-Regimes verteidigt, was darüber hinaus gefährdet war, wurde nur in Einzelfällen entschieden verteidigt.

1937 folgte für Rosenmöller die überraschende Berufung auf den renommierten Philosophie-Lehrstuhl der Universität Breslau, den er bis 1945 innehatte. Kleineidam schreibt dazu in seiner Geschichte der Breslauer Theologisch-Philosophischen Fakultät:

„Seine (Rosenmöllers; S.B.) Berufung bedeutete einen Bruch mit der bisherigen Breslauer Tradition, die seit einem halben Jahrhundert von der thornistischen Neuscholastik bestimmt war. [...] Rosenmöller kam von Augustinus und Bonaventura her und war stark von der Phänomenologie beeinflusst.“ (Kleineidam 1961, S. 117)

Den Stil der Vorlesungen Rosenmöllers beschreibt Kleineidam als „frommes Philosophieren“ und Rosenmöller selbst als „gütigen, frommen Mann von hoher geistiger Kultur“ (ebd.). Rosenmöller war die Professur von der NS-Regierung verliehen worden, sein Sohn spricht dennoch von einem „Widerstand“ seines Vaters, der „geistiger Natur“ (Rosenmöller jun. 1989, S. 422) gewesen sei. Rosenmöller selbst schrieb 1953:

„Ich suchte die Studenten vor dem Gift der nationalsozialistischen Weltanschauung zu bewahren und in ihrem Glauben an den persönlichen Gott zu festigen.“ (zit. nach ebd., S. 425f.)

Aus seinem Briefwechsel mit Peter Wust ist für die ersten drei Jahre in Breslau – bis zu Wusts Tod im April 1940 – herauszulesen, daß es für Rosenmöller Probleme gab, doch ob es sich bei den Reaktionen darauf um „Widerstand“ im Sinn der geschichtswissenschaftlichen Definition gehandelt hat (vgl. Eckert 1995), ist fraglich. So schrieb Rosenmöller 1937:

„Man fühlt sich in den großen Hörsälen kleiner. Man hat die Unruhe, man müsse es noch besser machen. Dagegen gibt es hier recht erhebliche Widerstände zu überwinden, die es für Dich am Anfang auch wohl gab, aber sie waren weniger tragisch zu nehmen.“ (A-FK, Brief v. 25. April 1937)

Als Beispiel nannte Rosenmöller, daß eine Woche nach Beginn seiner Vorlesung über Logik und Ethik ein Anschlag der Studentenschaft erschienen sei, daß für das Examen „keine bestimmten Vorlesungen nachgewiesen werden müßten, z.B. nicht Logik und Ethik“ (ebd.). Gleichzeitig berichtete Rosenmöller aber auch, daß er mit den Studenten „gut fertig“ (ebd.) werde.

Als Professor für Philosophie bemühte er sich, seinen Bereich zu verteidigen und sich innerhalb dessen nicht einschränken zu lassen: Seine Veranstaltungen wurden – wie die aller katholischen Dozenten – 1939 nur noch für „Angehörige der katholisch-theologischen Fakultät“ ausgewiesen, wie sein Sohn berichtet (vgl. Rosenmöller jun. 1989, S. 427). Dagegen setzte er sich zusammen mit seinem Kollegen Most zur Wehr. Sie fuhren nach Berlin. Dort konnten sie sich aber nicht durchsetzen; Rosenmöller wurde allerdings – im Gegensatz zu Most – „noch einigermaßen höflich“ (ebd.) behandelt. Most wurde kurze Zeit später zusammen mit Schulemann und Alfred Petzelt – dem „letzte(n) Pädagoge(n) des Neukantianismus“ (Kauder 1998, S. 84) – entlassen.

1939 konnte die zweite Auflage von Rosenmöllers „Religionsphilosophie“ erscheinen (vgl. Rosenmöller 1939a). Er war auch – neben Karl Adam und Peter Wust – mehrere Jahre Mitherausgeber der Franziskaner-Zeitschrift „Wissenschaft und Weisheit“, in der er 1938 (vgl. Rosenmöller 1938), 1939 (vgl. Rosenmöller 1939c) und 1940 (vgl. Rosenmöller 1940) auch veröffentlichte. 1943 bekam er zum 60. Geburtstag „von vielen Kollegen sehr aufmerksame Glückwünsche“ (Rosenmöller jun. 1989, S. 427). Zur Emigration oder zum Verstummen mancher Philosophen formulierte Rosenmöller in dieser Zeit eine fragwürdige Position:

„Man könnte zwar meinen, da die Philosophie unser Land verläßt – nur wenige widmen sich ihr noch: Heidegger, Hartmann, an ihrer Peripherie Heinrich Scholz –, es sei an der Zeit zu gehen. Aber es ist doch wohl anders. Die christl. Philosophie erhält eine höhere Bedeutsamkeit in der Bewahrung und in der Auflockerung allzu starrer Formen. Ich sehe da viel Positives.“ (A-FK, Brief v. 17. August 1939)

Statt die Vertreibung von Wissenschaft aus Deutschland zu kritisieren, sah Rosenmöller in der neuen Konstellation also „eine höhere Bedeutsamkeit“ der christlichen Philosophie und „viel Positives“. Daraus spricht jene Haltung, die

Wolfgang Fritz Haug für zahlreiche philosophische Strömungen – nicht nur für die Phänomenologie, die Wertphilosophie und die Ontologie, sondern auch für Nietzsche- und Platonrezeption und für einen Teil der Hegelrezeption und die Anthropologie – in bezug auf ihre Haltung zum Nationalsozialismus festgestellt und in ihrer Bedeutung für die Befestigung der Macht des Regimes deutlich gemacht hat:

„Das fast allseitige Gerangel der Philosophen war funktional für den Faschismus.“
(Haug 1989b, S. 8)

Dies vertrug sich durchaus damit, daß die NS-Ideenwelt „keinen Platz für eine besondere philosophische Leitideologie“ (ebd., S. 7) hatte.

Rosenmöllers Auffassung ist aus dem Absolutheitsanspruch der konservativ-katholischen Philosophie und deren Ablehnung eines pluralistischen Wissenschaftsverständnisses zu erklären, sie macht aber trotzdem bestürzt – nicht zuletzt deswegen, weil auch Rosenmöllers Freund Karl Barth von der Vertreibung betroffen war. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, daß möglicherweise aus Sorge vor Repressionen nur keine *schriftlichen* Unterlagen über eine Protesthaltung Rosenmöllers in dieser Sache existieren.

Deutlicher werden Rosenmöllers Differenzen zur NS-Ideologie seit Kriegsbeginn. Das läßt sich aus dem Briefwechsel mit Wust rekonstruieren. Den Zweiten Weltkrieg hielt Rosenmöller für ein „Unglück über Deutschland“ (A-FK, Brief v. 1. November 1939), die Zeit sei „voller Grauen“ (A-FK, Brief v. 22. Oktober 1939; s. auch Anh. IV.8). Diese Ablehnung bezog sich auch auf den Krieg „im Osten“ (ebd.), der in der deutschen Bevölkerung eher auf Zustimmung stieß. Der ganz und gar nichtmilitaristisch gesonnene Philosoph Rosenmöller lebte allerdings in einer Art Schicksalsergebenheit und zog „Trost“ (ebd.) aus Briefen wie dem folgenden:

„Da schreibt ein hoher Beamter in äußerst schwierigen Dienstverhältnissen an seine Frau [...], er habe sein Leben Gott angeboten, er möchte nicht noch länger schuldig werden. Der Mann hat vieles hindern können, aber er konnte schließlich nicht gegen höhere Weisungen handeln. Es war sein letzter Brief. Am Tage darauf fiel er.“
(ebd.)

1944 wurde Rosenmöller von der Philosophischen Fakultät an die Theologische versetzt, „was sowohl den Satzungen der Universität wie auch den Abmachungen des Konkordats widersprach“ (Kleineidam 1961, S. 117) und eine Einschränkung seines Tätigkeitsfeldes bedeutete.

Anfang 1945 floh Rosenmöller vor der Roten Armee von Breslau nach Borken in Westfalen. Hier überarbeitete er 1945/46 seine „Religionsphilosophie“ und gab sie als „Metaphysik der Seele“ (Rosenmöller 1947) neu heraus. Über seine Beurteilung der Niederlage Hitler-Deutschlands ist nichts bekannt. Zum Nationalsozialismus nahm Rosenmöller in der Zeit nach 1945 in zwei Veröffentlichungen Stellung: Bei einer handelt es sich um ein Gedenkblatt für Bi-

schof von Galen nach dessen Ernennung zum Kardinal (vgl. Rosenmüller 1946), bei der anderen um eine Rezension von Carl Gustav Jungs „Antwort auf Hiob“ (vgl. Rosenmüller 1952). Eine deutlich konturierte Analyse findet sich dort nicht; die Reflexionen bleiben diffus und bevorzugen verallgemeinernde religionsphilosophische Kategorien. Bei der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus handelte es sich für Rosenmüller um die Frage nach dem Ursprung des „Bösen“ und des Leidens der „Unschuldigen“. Seine Antwort lautete:

„Für den Christen sind die Ratschläge Gottes nicht voll enthüllt. Wir wandeln aber im beglückenden Vertrauen auf den Herrn Jesus Christus, der die Sünden der ganzen Welt hinweggenommen und das Leid der ganzen Menschheit geheiligt hat. Heiliges Leid, wieviel wäre hier zu sagen!“ (ebd.)

Als eigentlicher Ursprung des Nationalsozialismus galt Rosenmüller der „Abfall von Christus“ (Rosenmüller 1949, S. 9). Dieser habe aber nicht nur in Deutschland stattgefunden, so daß er auch die anderen europäischen Länder „von den gleichen Zersetzungstendenzen wie Deutschland zerrüttet“ (ebd.) sah. Die Situation Deutschlands nach dem Ende des Nationalsozialismus verglich er mit der des antiken Athens, für das er eine „Vermassung des Volkes“ beklagte. Rosenmüller vertrat ein personalistisches Geschichtsbild, in dem „Erneuerung nur von Männern kommen konnte, die eine klare Sicht der wandellosen Werte und Maßstäbe gewonnen hatten“ (ebd.).

Im Sommer 1946 wurde Rosenmüller zum Gründungsrektor der Pädagogischen Akademie Paderborn berufen, an der er Philosophie lehren sollte:

„Diese Arbeit bereitete ihm viel Freude, deshalb lehnte er einen Ruf als Ordinarius an die Univ. Münster ab.“ (UniA PB, A.V.1.-Rosenmüller)

Was Rosenmüller in Paderborn vermitteln wollte, wird deutlich aus seiner Rede zur Eröffnung des zweiten Normallehrgangs 1947. Hier betonte er die Konfessionalität der Akademie, die es ermögliche, alle Fächer auf christlicher Grundlage zu vertreten (vgl. Rosenmüller 1949, S. 5). Über Gottesdienste und Feiern sollten Gemeinschaftserlebnisse erwirkt werden. Rosenmüller wollte mit Hilfe christlicher Philosophie, Pädagogik, Geschichte etc. „die Tore zum wahren Menschsein“ (ebd., S. 7) öffnen. Denn eine Ausbildung ohne „Tiefe“ werfe nur „Ware auf den Massenmarkt, vielleicht sehr fein bearbeitete Teile, aber nur Teile, die in der Maschine des Kollektivs genau funktionieren“ (ebd.).

Nach Auskunft seiner KollegInnen hat Rosenmüller für die Studierenden eine „Vaterfigur“ (Poll 1975, S. 40) verkörpert, „nicht archaisch fern, sondern voller Offenheit und Großzügigkeit“ (ebd.). Sie hätten mit allen Problemen zu ihm kommen können, daher habe er in den Reihen der Studierenden große Anerkennung genossen (vgl. Interview Pollmann). Einige Studierende schließen sich in der Tat dieser Einschätzung an, wenn sie formulieren, daß Rosenmüller „ein väterlicher Mensch“ (Interview B.) bzw. „ein gütiger Mensch“ (Interview H.) gewesen sei. Ebenso positiv lautete das Urteil des Geographie-Dozenten

Maasjost, der Rosenmöller „als liebenswürdigen Menschen, als weitherzigen Professor, als feststehende Persönlichkeit im Wechsel der vergangenen Zeiten und als frohen Befürworter des Austausches mit dem Ausland“ (UniA PB, A.V.1.-Maasjost) charakterisierte. Die Erinnerungen anderer Studierender ergeben allerdings auch weitere Facetten des Persönlichkeitsbildes (s.u. Kap. III.4).

Berichtet wird, organisatorische Fähigkeiten seien dem Akademieleiter abgegangen. Pollmann schildert, wie Rosenmöller einmal alle Studierenden des ersten Lehrgangs vor dem offiziellen Beginn zu sich bestellt habe, ohne an Nachtquartier, Verpflegung und ähnliches zu denken. Obwohl der Rektor formal Lehre und Verwaltung zu leiten hatte, habe letztere immer von der Sekretärin, von anderen DozentInnen oder von den StudentInnen erledigt werden müssen (vgl. Interview Pollmann). Diese Aussage bestätigt eine Durchsicht der Akademie-Unterlagen der Anfangszeit. Viele administrative Schreiben sind von Aufmkolk als Stellvertreterin verfaßt und nicht von Rosenmöller, auch mußte offenbar die Sekretärin sehr eigenständig arbeiten. Auf manchem – von ihr unterschriebenen – Brief findet sich der Vermerk „abgesandt“ und darunter der Hinweis, daß der Inhalt dem Rektor noch zur Kenntnis gebracht werden müsse.

Rosenmöller habe „im Reich der Ideen“ (Interview Pollmann) gelebt. Für die Studierenden sei sein philosophisches Wissenschaftsverständnis sehr schwierig nachzuvollziehen gewesen. Sie hätten gesagt:

„Er fängt an, und dann schraubt er sich hoch, und dann ist er oben, und wir alle sind noch unten.“ (ebd.)

Bereits ein Jahr nach Beginn des Lehrbetriebs der Pädagogischen Akademie Paderborn zog sich Rosenmöller – vermutlich aufgrund der äußerst schlechten Arbeitsbedingungen im Waisenhaus, in dem er sein Zimmer hatte – eine schmerzhaft Gelenkentzündung zu, die mit einem Krankenhausaufenthalt und langer Dienstunfähigkeit verbunden war. Ende 1949 verließ er die Paderborner Akademie, die Verabschiedung erfolgte im Rahmen der „Thomastage“. Drei Jahre später zog Rosenmöller nach Münster um, wo er 1947 bereits eine Honorarprofessur erhalten hatte. Schwerpunkt seiner Tätigkeit dort waren die von dem Münsteraner Professor Wilhelm Staehlin und Erzbischof Jäger wiedergegründeten ökumenischen Tagungen. Im Katholischen Akademikerverband engagierte er sich allerdings nicht wieder, der habe ein ganz „neues Gesicht“ (Interview Rosenmöller jun.) bekommen. Rosenmöller wurde 1959 emeritiert. Er starb am 19. März 1974 im Alter von 91 Jahren.

III.4 Studium und Lehre an der Pädagogischen Akademie Paderborn

132 Studierende begannen am 4. Dezember 1946 ihr Studium an der Pädagogischen Akademie Paderborn. R. B. berichtet, daß es relativ „primitiv“ (Interview B.) losging. Für den Lehrbetrieb standen nur die wenigen Räume im Neuen Waisenhaus zur Verfügung, die unmöbliert waren. Es handelte sich um zwei Schlafsäle und drei kleinere Räume, von denen einer von Rosenmüller als Büro genutzt wurde und einer als Konferenz- und Aufenthaltsraum der DozentInnen diente. In den drei anderen wurden Veranstaltungen durchgeführt. Beyerle berichtet, daß die Ausstattung der leeren Räume „fast unüberwindliche Schwierigkeiten“ (Beyerle 1962, S. 115) bereitet habe. Hocker und Stühle habe man von Paderborner Handwerkern bekommen, aber nicht in ausreichender Zahl, so daß ein Teil der Studierenden anfangs stehen mußte (vgl. Interview Pollmann). Und H. erzählt, wie sie von der Straßenbahnhaltestelle aus immer gerannt sei, um einen der wenigen Klappstühle zu erhalten (vgl. Interview H.). Später habe man dann mit Hilfe von Brettern, die jeweils über zwei Stühle gelegt wurden, weitere Sitzmöglichkeiten geschaffen (vgl. Interview Pollmann). Tische und Schränke fehlten allerdings immer noch, so daß die StudentInnen auf den Knien schreiben mußten – bei eisiger Kälte, denn Kohlen gab es ebenfalls nicht ausreichend. Ebenso mangelte es an Papier, jeder Fetzen wurde genutzt (vgl. UniA PB, A.V.2.c-O.). Geräte für Sport- und Musikunterricht besaß die Akademie – außer einem alten Klavier – ebensowenig wie ein Radio oder ein Filmgerät; auch stand keine Turnhalle zur Verfügung (vgl. HStAD, NW 26-80). Es war alles „sehr ärmlich“ (Interview H.), führt eine ehemalige Studentin aus.

Ein Problem war vor allem, daß nur wenig Bücher zur Verfügung standen. Zu Beginn habe man lediglich die „Kritische Didaktik“ von Schwerdt gehabt (vgl. Interview F.). Zwar sollte eine Zentralbücherei in Lüdenscheid, die den Bestand der Dortmunder Lehrerbildungsanstalt übernommen hatte, den Grundstock für die westfälischen Akademien liefern, doch mußte hier erst die Literatur auf ihre Verwendbarkeit nach dem Ende des Nationalsozialismus geprüft und ein Katalog angelegt werden. Der Leiter der Bücherei, Walther Koch, sortierte 654 Bände vollständig aus – da „heute untragbar“ (Koch 1948, S. 359) – und gab 1473 „nur für besondere wissenschaftliche Zwecke“ (StA MS, OP 8293) frei. Es handelte sich um Bestände aus den Bereichen Geschichte, Politik, „Rassenkunde“, Sport, Pädagogik und Literatur. Gut 2.500 Bücher wurden auf die westfälischen Akademien verteilt, da sie als Doppel Exemplare vorhanden waren. Paderborn erhielt davon lediglich 182 Bände (vgl. ebd.). Der erste Katalog der Zentralbücherei erschien erst 1948, so daß sich die Fernleihe bis dahin außerordentlich schwierig gestaltete (vgl. Koch 1948, S. 370).

In Paderborn wurden deshalb eigene Initiativen ergriffen (vgl. H.[offknecht] 1949, S. 14): Der Generalvikar bat die Pfarrer, der Mindener Regierungspräsi-

dent die LehrerInnen der Region um eine Bücherspende. Der Erzbischof veranlaßte eine Stiftung der Paderborner Erzbischöflichen Akademischen Bibliothek. Ein Offizier der britischen Militärregierung besorgte einige englische Bücher, und der ehrenamtliche Betreuer der Bibliothek der Pädagogischen Akademie, Rektor i.R. Meinolf Hoffknecht, sammelte einzelne Bücher bei Privatleuten. So konnten bis Ende 1947 insgesamt 1.300 Bände beschafft werden, die Pollmann allerdings als „Sammelsurium“ (Interview Pollmann) bezeichnet.

Groß waren die finanziellen Sorgen der Studierenden, sie mußten allein 120,- RM pro Semester an Studiengebühren bezahlen. Besonders Bedürftige konnten ein Stipendium erhalten, diese waren „gerade für Ostflüchtlinge“ (UniA PB, A. IV.7.a)-2) vorgesehen. Da die Summe jedoch nur bis zu einem Viertel der Einnahmen durch Gebühren ausmachen durfte, reichten diese Beihilfen nicht aus. Die StudentInnenschaft der Paderborner Akademie stellte deswegen einen Antrag an die Stadt auf finanzielle Unterstützung der „bedürftigen Ostflüchtlinge“ (StadA PB, A 5520). Der Schulausschuß beschloß in seiner Sitzung vom 16. Juni 1947, Frau Aufmkolk dafür 1.500,- RM zur Verfügung zu stellen. Dieser Beschluß wurde vom Rat zwei Wochen später dahingehend abgeändert, daß der Betrag direkt an das StudentInnenhilfswerk – eine selbstverwaltete studentische Einrichtung – überwiesen werden solle (vgl. StadA PB, A 5514). Ein Teil der Studierenden finanzierte das Studium über Ersparnisse, die aus der Zeit als Soldat vom Wehrsold übriggeblieben waren.

Die Versorgung der Studierenden mit Wohnraum und Nahrungsmitteln stellte sich ebenfalls als problematisch dar. Beyerle schildert die Bedrohung durch den „nackten Hunger“ recht dramatisch:

„Hätten jedoch der Diözesan-Caritasverband, das Irische Rote Kreuz und die Schwedenhilfe, hätten nicht die Bauern des Paderborner Landes unserer Mensa über diese Hungerjahre hinweggeholfen, die PA hätte aufgeben müssen.“ (Beyerle 1962, S. 115)

Insbesondere die Soziologiedozentin Aufmkolk hat sich in diesem Zusammenhang für die Belange der Studierenden eingesetzt, indem sie sich auch noch in ihrer Freizeit für sie einsetzte, um ihnen eine Wohnung o.a. zu besorgen (vgl. Interview H.).

Mehrfach starteten die Studierenden „Bettelgänge“ bei den Bauern der Umgebung. Sie bekamen dafür eine Bescheinigung von Rosenmöller, die sie als Studierende der Pädagogischen Akademie Paderborn auswies (vgl. UniA PB, A.V.2.c)-T.). Die StudentInnen profitierten auch von der Unterstützung aus den USA: Besonders Bedürftige – vor allem die Heimatvertriebenen – erhielten manchmal ein CARE-Paket (vgl. ebd.).

Die Wohnungssuche im zerstörten Paderborn wurde über das Sekretariat der Akademie organisiert, das Adressen ausgab. Auf diese Weise erhielten alle StudentInnen ein Dach über den Kopf, mußten aber manchmal ihre Zimmer teilen oder mit nicht beheizbarem Wohnraum Vorlieb nehmen. Selbst wenn ein Ofen vorhanden war, konnte manchmal nicht den ganzen Winter durch geheizt wer-

den. L. hatte beispielsweise „für den ganzen Winter nur einen Korb voll Brikketts“ (Interview L.). Er war froh, daß er abends in einem geheizten Zimmer der Vermieter sitzen durfte. Insgesamt waren die materiellen Bedingungen, unter denen die Pädagogische Akademie Paderborn 1946 startete, so schlecht, daß Pollmann sie wohl mit Recht als „Provisorium“ (Pollmann 1964, S. 67) bezeichnete.

Der Rektor der Pädagogischen Akademie Paderborn war nicht nur für die Organisation der Lehre zuständig, sondern mußte auch die Verwaltung übernehmen. Da Rosenmöller keine organisatorischen Fähigkeiten besaß (s.o. Kap. III.3.2), übernahm einen Großteil der Arbeit die Sekretärin der Akademie, Änne Hesse. Ein weiterer Verwaltungsangestellter, der für Haushaltsfragen zuständig war, war der Geschäftsführer Richard van Thiel, der am 1. Januar 1947 seinen Dienst in Paderborn aufnahm. Bis Kriegsende hatte er in der Verwaltung der Wehrmacht gearbeitet (vgl. Interview Pollmann).

Welche Vorstellung Rosenmöller von der Aufgabe der Pädagogischen Akademie Paderborn hatte, wird in einer Rede zur Immatrikulation des zweiten Lehrgangs deutlich. Erziehung sah er hier als missionarische Tätigkeit im Dienst der katholischen Kirche:

„Wie der Bischof seine jungen Priester hinaussendet, um das Volk im Geiste Christi zu erneuern, so sendet er auch die jungen Lehrer. Um sie für diese Sendung zu bereiten, rufen wir sie in die Akademie.“ (Rosenmöller 1949, S. 4)

Diese Einstellung spiegelt sich auch in der Einschätzung von seiten der Studierenden. H. schreibt dem Leiter zwar zu, ein „durch und durch gütiger Mensch“ gewesen zu sein, der jedoch auch ganz eingenommen gewesen sei „von seiner Sendung, uns Werte zu vermitteln“ (Interview H.).

Die Ausbildung der Studierenden wurde von Rosenmöller – entsprechend seinem Wissenschaftsbegriff – der christlichen Lehre untergeordnet. Nur in ihr sah er eine „Wahrheit“ gegeben, die Maßstäbe vermitteln könne. Auch die Geschichte wollte Rosenmöller mit biblischen Maßstäben beurteilen:

„Die Lehre von der Erbsünde, von der Menschwerdung, dem Tode und der Auferstehung Christi, von der Wiederkunft des Herrn öffnet nicht nur den Blick für die entscheidenden Traditionen der Menschheitsgeschichte, sie gibt auch die einzigen sicheren Maßstäbe für die Beurteilung alles Historischen.“ (Rosenmöller 1949, S. 4)

Eine solche Ausbildung gab den Studierenden nur in geringem Maß eine Möglichkeit an die Hand, gesellschaftliche Vorgänge wissenschaftlich zu erfassen. Macht und Herrschaft als gottgewollte Kategorien ließen gesellschaftliche Verhältnisse als „natürlich“ und unveränderbar erscheinen.

Eine spezifische Gemeinschaftsvorstellung des Akademieleiters ergänzte das Ausbildungskonzept. Rosenmöller sprach von der Pädagogischen Akademie als Ort „einer echten Gemeinschaft“:

„Alle bindet das Mahl zur Gemeinschaft in Christus.“ (ebd., S. 6)

Ein „Band“ solle sich um DozentInnen und Studierende „schlingen“:

„Gemeinsam lauscht man der Dichtung und hohen Musik. Singen und Basteln, Puppentheater und Laienspiel, Sport und Volkstanz binden immer neue Gruppen zu froher Gemeinschaft.“ (ebd.)

Auch für Pöggeler, Dozent an der Paderborner Akademie von 1953 bis 1955, ermöglichte erst das „Prinzip der Überschaubarkeit“ eine „civitas academica“ (Pöggeler 1993, S. 58).

Von den Studierenden wurde diese Einstellung durchaus unterschiedlich bewertet. H. bezeichnet die Teilnahme an den Gemeinschaftsgottesdiensten als „selbstverständlich“ und hebt im positiven Sinn hervor:

„Es war wirklich eine katholisch ausgeprägte Akademie.“ (Interview H.)

Nach Meinung anderer handelte es sich hierbei allerdings um eine erzwungene Gemeinschaft, aus der keiner ausscheiden durfte: Einzelne ehemalige Studenten beklagen sich in bitteren Darstellungen über die alles umfassende Kontrolle des Akademieleiters (vgl. UniA PB, A. V .2. c)-St.). Verstand Rosenmöller aus seiner Interpretation der katholischen Lehre heraus die Gottesdienste als Mittel der Gemeinschaftsbildung, so sah die Realität für diejenigen, die dem nicht vollständig folgten, anders aus:

„Morgens wurde genauestens und haarscharf beobachtet, wer nicht im Gottesdienst gewesen ist. Und es wurde offen darüber Beschwerde geführt, daß etwa 12 Leute nicht zur Kommunion gegangen sind.“ (Interview M.)

Die Kontrolle ging auch über die Akademie hinaus. So habe die Tante eines Studenten vom Pfarrer vorgeworfen bekommen, daß sich der Neffe „nicht religiös genug betätige“ (ebd.). Den DozentInnen blieb der Dissens in der StudentInnenschaft nicht verborgen. Statt diesen jedoch zu tolerieren, protokollierten sie:

„Über die mangelhafte Haltung der Studentenschaft und über einen immer wieder sichtbaren Mangel an Gemeinschaftsbewußtsein wird Klage geführt und Möglichkeiten zur Abschaffung dieser Mängel erwogen.“ (UniA PB, A.IV.5.a)-1)

Zweimal wurden die Studierenden daraufhin in die Heimvolkshochschule Hardehausen „kommandiert“ (Interview M.). Nach Pöggeler leisteten diese einwöchigen Veranstaltungen, daß das Ethos des LehrerInnenberufs „theologisch, philosophisch und pädagogisch gründlich reflektiert“ wurde (Pöggeler 1993, S. 59), aber eben in lockererer Form als im Rahmen des üblichen Vorlesungsbetriebes. Der ehemalige Student B. urteilt in diesem Sinne:

„Das waren schon notwendige Tage, um eben aus diesem strengen Arbeiten herauszukommen.“ (Interview B.)

Das Ziel, eine bessere Gemeinschaft unter den Studierenden zu stiften, sei vielfach auch erreicht worden – „vielleicht nicht über die ganze Breite der Teilneh-

mer, aber doch in verhältnismäßig großen Gruppen“ (ebd.). Andere Studierende heben die Gesprächsmöglichkeiten hervor. F. führt aus, daß sie den Aufenthalt in Hardehausen „immer als sehr nette und auch sehr freie Atmosphäre empfunden“ habe, weil man mit den Dozenten „wirklich reden“ konnte (Interview F.).

Diese positiven Einschätzungen – Rosenmöller: „Es kommen auch die schönen Tage, die verlebt werden in einem alten Kloster.“ (Rosenmöller 1949, S. 7) – werden jedoch wiederum nicht von allen geteilt. M:

„Wie Exerzitien lief das ab.“ (Interview M.)

Andere Studenten äußern sich nicht weniger kritisch, so daß deutlich wird, daß der „geschlossene Lebensraum Pädagogische Akademie Paderborn“ (Interview Pollmann) mit seiner eindimensionalen Ausrichtung auf traditionelle Formen des Katholizismus für manche Studierende ein erzwungenes Mitmachen bedeutete, da Verweigerung negativ sanktioniert wurde. Zum besseren Verständnis muß allerdings darauf hingewiesen werden, daß diese Geschlossenheit nicht nur für die Paderborner Akademie typisch gewesen ist, sondern für das katholische Milieu jener Zeit überhaupt. Pollmann erinnert in bezug auf Paderborn insgesamt, daß damals ein „Dorfbewußtsein“ geherrscht habe, in dem es ein Evangelischer oder ein Jude eben „nicht leicht“ gehabt habe (Interview Pollmann).

Eine gewählte Interessenvertretung der Studierenden existierte nicht von Anfang an; der erste Sprecher, Karl Ludwig Balzer, wurde ernannt. Wer diese Ernennung vornahm, dazu gibt es widersprüchliche Aussagen, vermutlich war es die britische Militärregierung (vgl. UniA PB, A.V.2.c)-T.). Nach einem halben Jahr sollte eine ordentliche Wahl stattfinden. L. berichtet, wie es zu seiner Kandidatur hierfür kam: Eine Gruppe Studierender – ehemalige Offiziere, Schwerkriegsbeschädigte – hatte „Angst, aufgrund ihrer Offizierslaufbahn benachteiligt zu werden“ (Interview L.). Sie wollten einen Sprecher, den sie gut kannten und von dem sie annehmen konnten, daß er auch ihre Interessen vertrat. L. schien ein geeigneter Kandidat zu sein. Dieser beschreibt seine Durchsetzung auch in den anderen Gruppen:

„Sie haben mich ausgesucht und dafür gesorgt, daß ich gewählt wurde – mit entsprechender Propaganda.“ (ebd.)

Neben L. waren im ersten gewählten StudentInnenausschuß Hans Etteler, Meinolf Humpert, Grete Marfording, Heinz Neuhaus und Hans Weck vertreten. Ihre Aufgaben hätten sie sich selber gesucht: Drängung auf ein Vorlesungsverzeichnis, Mensa-Organisation mit „Bettelgängen“, Kontaktaufnahme zu anderen Pädagogischen Akademien und Hilfe für einen „geordneten Studienbetrieb“ (ebd.). Daß als Aufgabe des StudentInnenausschusses auch gesehen wurde, die Erstellung eines Vorlesungsverzeichnisses durchzusetzen, war für damalige Verhältnisse recht ungewöhnlich und ist sicher zum Teil auf die Universitätserfahrung L.s zurückzuführen. Anfänglich wurde nur ein Stundenplan erstellt, der

alle Veranstaltungen enthielt (s. auch Anh. IV.15). Diese mußten von allen Studierenden belegt werden, es gab keine Wahlmöglichkeiten. Ziel des Ausschusses war, von den DozentInnen einen Vorlesungsplan zu erhalten, der ein breiteres Angebot enthielt. L. mußte aber feststellen:

„Das habe ich die ganze Zeit nicht erlebt.“ (ebd.)

Den Studierenden war durchweg nicht an Konflikten mit den Lehrenden gelegen, sie setzten auf „Zusammenarbeit“ (Ns.[Neuhaus] 1949, S. 12). Auch H. betont, sie hätten „keinen Gedanken gehabt zu demonstrieren, weil uns dies oder jenes nicht gefallen hätte“: „Im ganzen war man doch sehr hörig“ und „glaubte, daß das, was vermittelt wurde, gut und richtig war“ (Interview H.). Aus diesem Grund wählten die Studierenden auch einen „Vertrauensdozenten“, der an ihren Versammlungen teilnehmen und die Verbindung zu den Lehrenden sichern sollte. H.:

„Das Gros war mit dem einverstanden, was uns geboten wurde.“ (ebd.)

Eine Besonderheit in der Arbeit des StudentInnenausschusses war die Gründung der „Thomas-Vereinigung“ und der „Thomastage“. L. schildert als Motive hierfür:

„Man versuchte, etwas Gemeinschaftliches, etwas Höherstehendes auf die Beine zu bringen.“ (Interview L.)

Das sollte die Vereinigung sein. Ihr Schwerpunkt war, jährlich einmal die Thomastage zu veranstalten, die von den Studierenden vorbereitet und durchgeführt werden sollten. Andere Feste hatten keine größere Bedeutung. H.:

„Eigentlich haben wir nicht viel neben dem Studium an aufgelockerten Dingen gehabt.“ (Interview H.)

Die Gründung der Thomasvereinigung fand am 19. Dezember 1947 statt, an ihr nahmen etwa 100 Studierende des ersten Lehrgangs teil. Der StudentInnenausschuß machte zwei Namensvorschläge für den zu gründenden Verein: „Thomasvereinigung“ und „Pädagogische-Akademie-Vereinigung“ (UniA PB, A.IV.5.a)-1). Der erste Lehrgang entschied sich geschlossen für den Namen des mittelalterlichen Theologen und Philosophen. Der Thomasvereinigung traten außer den Studierenden der Pädagogischen Akademie auch die Lehrenden bei, korporativ auch die Paderborner LehrerInnenschaft (vgl. ebd.). Die ersten Thomastage wurden im Frühjahr 1948 gefeiert (s. auch Anh. IV.16), ihre Bedeutung wurde so groß, daß im Herbst 1949 der Rektor im Rahmen dieser Feierlichkeiten verabschiedet wurde.

Nach Aussagen von Pollmann war die Thomasvereinigung der Versuch eines Teils der Studierenden, eine eigenständige LehrerInnenorganisation zu schaffen, „einen Gegenverband gegen den bestehenden katholischen Lehrerverband und den katholischen Lehrerinnenverband, die uns antiquiert vorkamen“ (Interview Pollmann). Der neue Verein sollte für Männer und Frauen offen sein und

an die Werte der katholischen Jugendbewegung der Weimarer Republik anknüpfen. Als seine Aufgaben sahen die Mitglieder die Weiterbildung der LehrerInnen und die Sorge um die materielle Situation der Studierenden an. Seinen Schwerpunkt sollte er in der Pädagogischen Akademie haben. Dieser eigenständige Versuch der Paderborner Studierenden und Lehrenden sei gescheitert, als die alten Verbände wieder erstarkten, der Staat die Fortbildung der LehrerInnen zu organisieren begann und sich auch die finanzielle Situation der Studierenden besserte, meint Pollmann (vgl. ebd.). Indirekt klingen die von Pollmann angeführten Ziele in den Aussagen L.s an, auch läßt sich die soziale Aufgabe des Thomasvereins aus den Unterlagen rekonstruieren, gleichwohl taucht die Absicht der Gründung eines neuen LehrerInnenvereins weder in dem Protokoll der Gründungssitzung auf noch berichtet L. direkt von einem solchen Vorhaben.

Das Studium selbst begann am 4. Dezember 1946. An diesem Tag waren aber noch nicht alle StudentInnen in Paderborn. So berichtet L., daß er sich erst drei Tage später auf den Weg gemacht habe. Andere waren vom Besuch der Veranstaltungen an der Akademie befreit. Beispielsweise schildert der ehemalige Student W. ein Gespräch mit Rosenmöller, in dem dieser sich nach seiner Wohnsituation erkundigte. Als der Rektor erfuhr, daß der Student täglich von Bad Driburg mit dem Zug anreise, weil er als Mann ohne Einkommen kein Zimmer in der Stadt bekommen hatte und auch gern bei Frau und Tochter bleiben wollte, antwortete Rosenmöller dem nur noch 46 Kilogramm schweren W.:

„Das halten Sie nicht aus in den überfüllten Zügen.“ (UniA PB, A.V.2.c)-W.)

Er schlug ihm vor, an der Driburger Volksschule zu hospitieren und Unterrichtsversuche zu machen, „ab und zu“ könne er sich dann auch mal in Paderborn sehen lassen.

Für die meisten Studierenden bedeutete das Studium aber, in der Woche über 30 Stunden belegen zu müssen. So geht aus M.s Stundenplan hervor, daß er – nachdem im ersten Semester aufgrund der noch nicht vollständigen DozentInnenschaft „nur“ knapp 30 Stunden zu belegen waren – im Sommersemester 1947 an fünf Tagen in der Woche von etwa acht Uhr bis 19 Uhr Vorlesungen hatte. Er belegte insgesamt 39 Stunden (vgl. UniA PB, A.V.2.c)-M.): 2 x Gottesdienst, 3 Std. Religion, 2 Std. Philosophie, 2 Std. Psychologie, 1 Std. Pädagogik, 3 Std. Didaktik, 3 Std. Hospitation an der Domschule, 4 Std. Musik, 2 Std. Orgel, 2 Std. Sprecherziehung, 2 Std. Turnen, 2 Std. Geschichte, 3 Std. Englisch, 2 Std. Kunst, 1 Std. Biologie, 1 Std. Erdkunde, 1 Std. Mathematik und drei Stunden, die heute aus seinem Stundenplan nicht mehr entzifferbar sind.

Die Lehrveranstaltungen wurden durchgängig von allen Studierenden besucht, auch wenn es keine Anwesenheitskontrollen gab (vgl. Interview F.): Es habe nicht zur Diskussion gestanden, daß man einmal eine Vorlesung „schwänzte“, sondern die Teilnahme war eine „Selbstverständlichkeit“ (Interview H.). Um die Inhalte mitzubekommen, habe man alles mitgeschrieben. In

den Vorlesungen und Seminaren wurde der Stoff nicht diskutiert, sondern von den DozentInnen vorgetragen (vgl. Interview Pollmann). Sie ließen sich dabei von der Überlegung leiten, was die Studierenden denn für den späteren Unterricht in der Volksschule benötigen würden. Pollmann:

„Die Praxis war also weitgehend normierend für die Auswahl der dozierten Stoffe.“ (ebd.)

Was in der Volksschule nicht behandelt wurde, sei auch in der Akademie nicht behandelt worden. Ausnahmen bezeichnet Pollmann als „Luxus“ (ebd.). Einen hohen Stellenwert hatten Didaktik und Methodik, die für alle Fächer gelehrt wurden, wobei Didaktik allerdings nur als etwas „umgreifender als Methodik“ (ebd.) verstanden wurde. M. und L. berichten übereinstimmend, daß für sie in der Tat diese beiden Fächer die wichtigsten Veranstaltungen gewesen seien. Philosophie beispielsweise sei nur so „nebenbei“ (Interview L.) gelaufen, das sei eben so „abgesehen worden, weil es auf dem Plan stand“ (Interview M.). F. weist dagegen auf die Bedeutung der Philosophie-Vorlesungen für sie hin (vgl. Interview F.).

Jedes Fach war zunächst nur mit einer Dozentin/einem Dozenten besetzt, so daß die Studierenden keine Wahlmöglichkeiten hatten. Die Gefahr war also groß, daß sie deren/dessen Methode als die einzig richtige vermittelt bekamen. Diese Gefahr wurde auch von den britischen Erziehungskontrolloffizieren beklagt, die die Vorlesungen besuchten, sich ansonsten aber nur wenig zu dem Gesehenen äußerten (vgl. UniA MS, PH 6001, S. 8). Erste Doppelbesetzungen fanden 1947 statt, und zwar in den Fächern Pädagogik und Musik. Diese Doppelbesetzungen blieben aber für lange Zeit die einzigen.

In seiner Rede zum 25jährigen Bestehen der Pädagogischen Akademie Paderborn reflektierte Pollmann 1971 die Bewußtseinslage der Paderborner Lehrenden und Studierenden nach dem Ende des Nationalsozialismus. Sein Aufsatz gibt einen zusammenfassenden Einblick in die Vorstellungen, die in den ersten Jahren nach 1945 an der Akademie vertreten wurden. Vorlesungsmitschriften o.ä. waren leider nicht mehr aufzufinden, so daß eine direkte Rekonstruktion nicht möglich ist. „Im Jahre 0“ (Pollmann 1976, S. 264) habe man sich damals befunden, am „0-Punkt“ (ebd., S. 266), womit der Religionspädagoge das Gefühl des Neuanfangs betonen wollte. Diesen Neuanfang schildert Pollmann als „Suche nach festem Boden“, ausgehend von der Frage danach, was sich im Nationalsozialismus – der „Feuersbrunst“ – als „feuerbeständig“ erwiesen habe und somit für den Wiederaufbau der VolksschulehrerInnenausbildung verwendet werden könne. Das Ergebnis fiel allerdings nicht sehr umfangreich aus:

„Schiller war zu wortedel und ideenhoch, Goethe zwar konkret, aber in einer harmlosen Welt, Stifter verlockte durch Schönheit. Alles war vergangen.“ (ebd., S. 265)

Die Suchenden wurden fündig bei Dichtern der Gegenwart, die „ähnliches“ erlebt hätten wie sie, die Lehrenden und Studierenden der Paderborner Akademie. Haushofer, Hagelstange und Bergengruen wurden gelesen, aber nicht Benn und erst recht nicht Brecht:

„Denn wir lebten in der Pädagogischen Akademie Paderborn, der Katholisch-Pädagogischen Akademie Paderborn.“ (ebd.)

In diese katholische Abgeschlossenheit, für die Pluralismus ein Fremdwort war, sei auch Celans „Todesfuge“ nicht gedrungen. In der Lehre sei hauptsächlich auf die traditionelle katholische Pädagogik und Philosophie der Weimarer Republik zurückgegriffen worden. Pollmann nennt vor allem Josef Pieper, diesen wiederum als Interpreten des Denkens Thomas von Aquins:

„Hier bei ihm, dem klassischen und unbestrittenen Kirchenlehrer, schien fester Boden zu sein.“ (ebd., S. 267)

Die Studentin F. formuliert dies – als positive Würdigung – wie folgt:

„Es war eben eine katholische Pädagogische Akademie. Die Grundwerte, wenn sie auch in keiner Weise aufoktroiert wurden, wurden dargestellt und schimmerten auch in den Vorlesungen durch. Das war damals die Grundlage.“ (Interview F.)

Dieses habe nichts damit zu tun gehabt, daß keine Meinungsfreiheit geherrscht habe oder man eine „eintönige Masse“ schaffen wollte. Die Meinungen der Studierenden seien „ganz sicher nicht immer konform“ gewesen, aber „Repressalien“ hätten nicht gedroht – sie habe dies jedenfalls nie so empfunden (ebd.).

Pollmann führt aus, daß sich daneben langsam eine zweite katholische Denkrichtung etabliert habe, die sich auf Haecker und Guardini stützte. Vorsichtige Anklänge an die existentialistische Theologie Karl Rahners seien laut geworden, die später „trotz offizieller kirchlicher Ängstlichkeiten und Warnungen auf beiden Seiten“ (Pollmann 1976, S. 267) in einen ökumenischen Dialog mündeten. Camus sei gelesen worden. Aber prinzipiell sei es in allen Fächern erst einmal beim Beharren auf Altbekanntem aus den 20er Jahren geblieben.

Aus den biographischen Porträts der Studierenden des ersten Lehrgangs und deren Auswertung im folgenden Kapitel werden weitere Charakteristika der Akademieausbildung deutlich. Zuvor soll jedoch exkursorisch ein Vergleich zur Situation an den deutschen Universitäten, insbesondere der einzigen Universität in Westfalen, der Universität Münster, gezogen werden. Die (west-)deutschen Universitäten nahmen ihren Betrieb nach dem Ende des Nationalsozialismus schnell wieder auf, und zwar zwischen Herbst 1945 und Frühjahr 1946 (vgl. Schildt 1997, S. 223). Die materielle Situation war ähnlich bedrängend wie an den Pädagogischen Akademien (vgl. Müller 1990, S. 102). In bezug auf die Mentalität der Studierenden hält Webler fest:

„Im Reflex auf die totale Politisierung in den Jahren vor 1945 ziehen sich die Studenten zunächst einmal aus der Politik zurück.“ (Webler 1995, S. 173)

Für die soziale Zusammensetzung gilt an den Universitäten – „im Zwiespalt zwischen Neuanfang und schnellem ‚Wieder‘-Aufbau“ (ebd., S. 170) –, daß wie an den westfälischen Pädagogischen Akademien vor allem ehemalige Kriegsteilnehmer bevorzugt zugelassen wurden, die zu der „eher unpolitischen und konservativen Grundstimmung“ (Schildt 1997, S. 237) beitrugen. Strukturelle Reformen, vor allem der Abbau der traditionellen Hierarchie der Ordinarien-Universität, wurden nicht vorgenommen. Schildt:

„Es sollte gewissermaßen eine stillschweigende Rückkehr zu den Verhältnissen vor 1933 geben.“ (ebd., S. 225)

Respondek spricht für die Münsteraner Universität davon, daß die Entnazifizierung des Lehrkörpers vor allem aufgrund der gegenseitigen Entlastung der Hochschullehrer „immer mehr zu einem Rehabilitationsverfahren“ (Respondek 1992, S. 516) geworden sei:

„Sich mit ihr (der eigenen Vergangenheit und Mitschuld; S.B.) kritisch auseinanderzusetzen, wollten an der Universität Münster damals nur wenige.“ (ebd., S. 522)

Wie an den Pädagogischen Akademie läßt sich für die (west-)deutschen Universitäten „eine hohe personelle Kontinuität“ (Ash 1995, S. 923) von der Zeit des Nationalsozialismus zum Nachkriegsdeutschland feststellen; spätestens mit der formellen Beendigung der Entnazifizierung im Herbst 1947 „begann die allmähliche Rückkehr vieler sogenannter ‚nomineller‘ NSDAP-Mitglieder oder als ‚Mitläufer‘ eingestufte Wissenschaftler ins akademische und wissenschaftliche Leben“ (ebd., S. 907).

Im Unterschied zu den westfälischen Pädagogischen Akademien engagierten sich allerdings die Universitätsoffiziere der britischen Militärregierung in sehr viel stärkerem Maße, so daß es ihnen gelang, an der Universität ein Klima zu schaffen, „in dem demokratische Normen und Zielvorstellungen langsam, aber sicher Fuß fassen konnten“ (ebd., S. 519). Dieses Klima wirkte vor allem auf die Studierenden, denen die Briten ein Recht auf Selbstverwaltung einräumten, so daß in Münster bereits im Herbst 1945 „Allgemeine Studentenausschüsse“ gebildet wurden, die fakultätsweise – bei einer durchschnittlichen Wahlbeteiligung von 40% – gewählt wurden. Ihre Aufgaben bestanden in der Vertretung der studentischen Interessen gegenüber der Hochschule und der Militärregierung, in der Teilnahme am Wiederaufbau der Universität und – anders als an der Paderborner Akademie – auch im „Heranführen an politische Fragen“ (ebd., S. 269). Die Studierenden erkämpften sich das Recht auf Teilnahme an den Sitzungen des Hochschulsenats und nahmen später auch zu gesellschaftlichen Fragen wie der Teilung Deutschlands Stellung (vgl. ebd., S. 271ff.).

Eine weitere Ursache für den Unterschied zur Situation an der Pädagogischen Akademie Paderborn stellt vielleicht die spezifische Prägung durch die Region Paderborn – nach Pollmann eine „pädagogische Provinz“ (Pollmann 1976, S. 266) – dar. Aussagen von Augustinus Reineke über die lokale katholi-

sche Jugendarbeit – ausgehend vor allem vom Jugendhaus in Hardehausen – ist zu entnehmen, daß „politische Fragen“ zunächst „in den Hintergrund“ rückten, so daß auch keine Aufarbeitung der NS-Vergangenheit erfolgte:

„Das war bei uns ein Stück tabu, man hatte einfach die Nase voll von den Dingen.“
(zit. nach Albertin 1992, S. 85)

Die Kirche nahm die Neuorganisation der Jugendarbeit nach dem Ende des Nationalsozialismus nicht wie vor 1933 verbandlich vor, sondern pfarrkirchlich, womit für die Jugendlichen ein Verlust an Autonomie einherging (vgl. ebd., S. 90). Dies kann als Erbe der NS-Zeit angesehen werden, in der nach dem Verbot der Verbände – in Paderborn 1937 diözesanweit erfolgt – die Jugendarbeit strukturell „stärker in das Gefüge der Kirche (Gemeinde, Dekanat, Bistum) eingebunden“ wurde und inhaltlich „katechetische Funktion“ erhielt (Reineke/Pahlke 1993, S. 274). Reineke hielt diese Form der Jugendarbeit auch für den Wiederaufbau für „tragfähig“ (ebd., S. 284). Die Jugendarbeit bestand daher anfangs – ähnlich wie an der Pädagogischen Akademie – im wesentlichen aus Gottesdiensten und Diskussionen um Fragen des Christentums.

Selbst gegen diese Form waren auf seiten des Klerus aber Vorbehalte vorhanden, nicht zuletzt wegen der „unkonventionellen Art vieler Jugendseelsorger“ (Albertin 1992, S. 89). Zum Konflikt kam es 1947 bei der Gründung des „Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ)“, in dem sich die kirchenamtliche Seite letztendlich durchsetzte. Diese Auseinandersetzungen reichten in die Pädagogische Akademie allerdings – soweit aus den Quellen und Gesprächen ersichtlich – nicht hinein.

III.5 Die Studierenden des ersten Normallehrgangs

III.5.1 Strukturelle Beschreibung

120 katholische StudentInnen im Alter von 18 bis 32 Jahren sollten an der Pädagogischen Akademie Paderborn in einem zweijährigen „Normallehrgang“ – so bezeichnet im Unterschied zu den verschiedenen kürzeren Sonderlehrgängen – zu VolksschullehrerInnen ausgebildet werden. Als Aufnahmevoraussetzung war das Abitur staatlicherseits nicht verpflichtend festgeschrieben worden, es konnte auch eine Begabtenprüfung abgelegt werden. Die 120 Plätze waren für 90 Studenten und 30 Studentinnen vorgesehen, diese Zahlen durften jeweils um höchstens zehn Prozent überschritten werden. Einzugsbereich der Paderborner Akademie sollte die Provinz Westfalen sein.

Diese Regelungen waren von den drei westfälischen Regierungspräsidien in Absprache mit dem Oberpräsidium für alle fünf Akademien ähnlich lautend getroffen worden. Die Akademieleiter besaßen aber Handlungsspielraum, wie die Handhabung des Aufnahmeverfahrens in Paderborn zeigt. Aus den Unterlagen derjenigen BewerberInnen, die abgelehnt wurden, geht hervor, welche Kriterien bei der Durchsicht der eingereichten Bewerbungsschreiben zugrundegelegt wurden (vgl. UniA PB, A.V.2.c)-1 und A.V.2.c)-2): Alter, katholisches Engagement, NS-Mitgliedschaften, Zeugnisnoten, geographische Herkunft, soziale Lage, „Charakter“.

Die Kriterien hatten bei der Auswahl von Frauen und Männern unterschiedlich großes Gewicht: Da der Andrang bei den Frauen in Relation zu den Studienplätzen besonders groß war, wurden hier strengere Maßstäbe angelegt. Nicht aufgenommen wurden weibliche Angehörige des Jahrgangs 1926 und jüngere. Frau H., Studentin im ersten Lehrgang, berichtet entsprechend, daß sie als Angehörige des Jahrgangs 1925 gerade Aufnahme finden konnte und eigentlich „ein bißchen jung“ (Interview H.) gewesen sei. Bei den Männern galt aufgrund der vergleichsweise niedrigeren Bewerberzahl erst der Jahrgang 1927 als „zu jung“, einzelne Ausnahmen wurden aber auch von dieser Festlegung gemacht. Das Abitur war bei den Frauen generelle Voraussetzung; hier machten Rosenmöller, Aufmkolk und Günther, die die Auswahl vornahmen, nur bei einer Studentin eine Ausnahme. Zwar wurde auch männlichen Bewerbern geraten, „die Reifeprüfung zu machen, da bei dem überstarken Andrang praktisch doch nur Bewerber mit guten Abiturzeugnissen zugelassen werden können“ (UniA PB, A.IV.7.a)-1), doch wurden zahlreiche Studenten aufgenommen, die lediglich die Mittlere Reife oder das absolvierte 11. Schuljahr nachweisen konnten. Die regionale Begrenzung auf die Provinz Westfalen wurde bei Männern und Frauen mit wenigen Ausnahmen eingehalten, aus dem Rheinland stammende Bewerbungsschreiben erhielten beispielsweise den – handschriftlichen – Vermerk „soll ins Rheinland gehen“ (UniA PB, A.V.2.c)-1).

Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl waren bei beiden Geschlechtern Aktivitäten im Rahmen der katholischen Kirche, die vom Pfarrer des Heimatortes bescheinigt werden mußten. Einer der interviewten Studenten des ersten Normallehrgangs sagt aus:

„Wenn das nicht vorlag, war die Chance, aufgenommen zu werden, gleich Null.“
(Interview M.)

In Einzelfällen schrieb Rosenmöller bei Fehlen dieser Unterlagen die örtlichen Pfarreien an und bat um Auskunft über die BewerberInnen, ob sie sich in der katholischen Jugendarbeit betätigten und wie ihre „charakterlich-sittliche Haltung“ (UniA PB, A.V.2.c)-1 und A.V.2.c)-2) sei. Dabei vermengte sich die Frage nach dem katholischen Engagement mit der Beurteilung von NS-Aktivitäten, „denn wir nahmen an, daß einer, der kirchlich gebunden war, kein eigentlicher Nazi gewesen sein konnte“ (Interview Pollmann). Dementsprechend wurde der

Pfarrer auch gefragt, wie der/die BewerberIn „weltanschaulich zum Nationalsozialismus“ stand. Auf der Grundlage seiner Aussage vermerkte Rosenmöller dann beispielsweise entweder „überzeugter Nationalsozialist auch heute noch“ (s. auch Anh. IV.13) oder „empfohlen vom Pfarrer“ oder „kommt nicht in Frage, beim Pfarramt angefragt“ (UniA PB, A.V.2.c)-1 und A.V.2.c)-2).

NSDAP-Mitglieder und HJ-Funktionäre wurden – soweit ersichtlich – von der Paderborner Auswahlkommission abgewiesen. Dieses Ausschlußkriterium beinhaltete im Gegenzug aber nicht, daß überzeugte GegnerInnen des Nationalsozialismus positive Aufnahme gefunden hätten. In den Unterlagen findet sich ein Beispiel, das auf eine Distanz der Auswählenden gegenüber NS-Verfolgten schließen läßt. Frau D. hatte mit ihren Bewerbungsunterlagen beglaubigte Abschriften eingereicht, die ihre Verfolgung durch den Nationalsozialismus bestätigten. Aus einem Schreiben ihres Vaters geht hervor, daß seine Tochter einer „langen Haft“ und einem „beim Volksgerichtshof schwebenden politischen Strafverfahren mit Todesurteilserwartung“ ausgesetzt war:

„Sie hat schon in früher Jugend (mit 18 Jahren) mutig ihre politische und religiöse Überzeugung vertreten, den Nazismus angegriffen und schwer dafür leiden müssen.“ (UniA PB, A.IV.7.a)-1; s. auch Anh. IV.12)

Auch er selber sei wegen seiner politischen Haltung „vom vergangenen System heftig drangsaliert“ (ebd.) worden. Die Bewerbung hatte keinen Erfolg: Auf dem Bewerbungsschreiben der Tochter wurde vermerkt:

„pol verfolgt. HJ-Ausschluß. R. Für Lehrerin wohl wenig geeignet. zurück ohne Bemerkg.“ (UniA PB, A.V.2.c)-1)

Da die formalen Aufnahmebedingungen – Abitur („R“) – erfüllt waren, läßt der Wortlaut vermuten, daß hier eine Bewerberin gerade aufgrund ihrer NS-Gegnerinnenschaft abgelehnt wurde bzw. gerade aufgrund der Verfolgung als „wohl wenig geeignet“ für den Lehrerinnenberuf galt. In der Folgezeit setzte sich der Vater noch einmal für seine Tochter ein, indem er auf ihr passendes Alter – Jahrgang 1924 –, auf das Abitur, auf ihre besondere musisch-literarische Neigung und auf die „einwandfreie Lebensführung“ seiner Tochter hinweist. Er hebt hervor, wie „aussergewöhnlich“ die Ablehnung angesichts des Vorliegens der formalen Voraussetzungen *und* politischer Verfolgung sei, die doch „als besondere Empfehlung für eine künftige Volksbildnerin anzusehen“ (UniA PB, A.IV.7.a)-1) sei.

Eine Zusage erhielt die Tochter dennoch nicht; Rosenmöller antwortete nur kurz, daß er „leider nur 10% der Bewerbungen aufnehmen konnte“ (UniA PB, A.V.2.c)-1). Die Proteste des Vaters erscheinen um so berechtigter und die unbegründete Mitteilung Rosenmöllers erscheint um so erstaunlicher, da die Anweisungen der EIGA Nr. 5 der Militärregierung ausdrücklich eine bevorzugte Aufnahme NS-Verfolgter, die in Kategorie 3A einzuordnen waren, vorsahen. Erst danach durften BewerberInnen aus anderen Kategorien, z.B. auch erst ein-

fache HJ- oder BDM-Mitglieder, aufgenommen werden. Noch am selben Tag hatte Rosenmöller im übrigen einem männlichen Bewerber geschrieben:

„Selbstverständlich spielt Kriegsverwundung [...] eine Rolle bei der Auswahl der Bewerber.“ (ebd.)

Soldaten fanden auf Anweisung des – mittlerweile nordrhein-westfälischen – Kultusministeriums bevorzugte Aufnahme, auch wenn sie kein Abitur hatten (vgl. HStAD, NW 26-71); Verwundung fand in Paderborn noch einmal besondere Berücksichtigung als Kriterium für eine Aufnahme (vgl. UniA PB, A.V.2.c)-1 und A.V.2.c)-2). So konstatiert L., daß sich unter den Studierenden mehrere ehemalige Offiziere der Wehrmacht befunden hätten, auch schwer Kriegsbeschädigte: „Unterschenkel-Amputierte, Oberschenkel-Amputierte“ (Interview L.).

Rosenmöller, Aufmkolk und Günther wählten aus den eingegangenen Bewerbungen etwa 200 Personen aus, die zur Aufnahmeprüfung zugelassen wurden. Da die Paderborner Akademie sich als „musische Akademie“ (Interview Pollmann) verstand, mußten die BewerberInnen einzeln vor je zwei DozentInnen singen und ein Gedicht auswendig vortragen. Im Gespräch wurden sie nach Kenntnissen über Gemälde befragt. Der zweite Teil der Aufnahmeprüfung bestand aus einer Lehrprobe. Die Studierenden sollten ohne eine Themenvorgabe seitens der Lehrenden eine Unterrichtsstunde halten. Im Rückblick wird dies heute durchaus widersprüchlich eingeschätzt. L. bezeichnet die Lehrprobe als „lächerlich“:

„Man wurde vor eine Klasse gestellt mit Kindern und wußte nicht, was man machen sollte.“ (Interview L.)

H., die den Kindern ein Märchen erzählt hat, charakterisiert ihre Erfahrungen dagegen eher als schön, weil ihr die Kinder zugehört hätten (vgl. Interview H.).

Die Aufnahmeprüfung sollte wohl zwei Zwecke erfüllen: Zum einen wollte man über die Frage nach Bildern und die Wahl des Themas bei der Lehrprobe herausbekommen, in welchen Vorstellungswelten die BewerberInnen lebten. Zum zweiten wurde die Lehrprobe durchgeführt, um die Eignung für den LehrInnenberuf festzustellen, ob überhaupt eine Fähigkeit vorhanden war, mit Kindern umzugehen (vgl. ebd.).

Nach sechs Wochen erhielten 99 Studenten und 33 Studentinnen die vorläufige Aufnahmebestätigung, eine endgültige Aufnahme fand erst nach einem Semester statt (vgl. UniA PB, A.IV.5.a) -1). Mit 132 Studierenden begann also der Lehrbetrieb im Dezember 1946. In bezug auf die Plätze für Männer galt der Lehrgang allerdings noch nicht als voll (vgl. Interview M.), im Laufe der zwei Jahre wurden elf weitere Studenten aufgenommen und eine Studentin. Diese nachträglich Aufgenommenen mußten zusätzlich zu den obigen Bedingungen eine Wohnung in Paderborn nachweisen (vgl. UniA PB, A.IV.7.a)-1). Der letzte Student erhielt seine Zulassung noch im Januar 1948, also ein halbes Jahr vor

der Abschlußprüfung. Er hatte ein Jahr „in England an entsprechenden Lehrgängen“ teilgenommen, vermutlich in englischen Kriegsgefangenenlagern: „Es liegen günstige Beurteilungen vor“ (UniA PB, A.IV.7.a)-1), stellte die DozentInnenkonferenz als Begründung für die Aufnahme fest.

Der erste Normallehrgang bestand so aus insgesamt 144 Studierenden, 110 Studenten und 34 Studentinnen. Im folgenden sollen diese auf ihre soziale und lokale Herkunft, Alter und Vorbildung etc. hin skizziert werden. Die Daten wurden ihren Personalkarten entnommen. Deren Auswertung barg einige methodische Probleme: Grundsätzlich gilt, daß eine Verallgemeinerung der getroffenen Aussagen bei den Studentinnen besonders problematisch ist, da deren Zahl mit 34 sehr gering war. Aus diesem Grund wird bei Stichprobenvergleichen auch auf die Anwendung statistischer Instrumente wie Signifikanztests etc. verzichtet. Die jeweiligen Ergebnisse können also nur als beschreibende Tendenzangaben angesehen werden. Einige Daten waren nicht zu ermitteln, die betreffenden StudentInnen wurden für die Auswertung aus der Grundgesamtheit herausgenommen. Bei Vergleichen mit Angaben des Statistischen Landesamts über die Bevölkerungsstruktur Westfalens, die aus heuristischen Gründen vorgenommen wurden, wurden jeweils die Daten des Landesteils Lippe-Detmold herausgerechnet, da das Landesamt vom Gebietsstand 1950 ausging, der Lehrgang in Paderborn aber bereits 1946 begann. In bezug auf die sogenannten „Heimatvertriebenen“ wurde die Definition des Landesamtes übernommen, nach der auch Personen mit einstigem Wohnort im Saarland in diese Kategorie fallen, um eine Vergleichbarkeit zu ermöglichen. (vgl. Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen 1952, S. 4).

Durchschnittlich waren die Studierenden bei Beginn des Lehrgangs knapp 23 Jahre alt, die Studentinnen waren mit 22 Jahren jedoch gut ein Jahr jünger als die Studenten. Während die Studentinnen altersmäßig sehr homogen zusammengesetzt waren – bis auf zwei Ausnahmen im Alter von 27 Jahren –, betrug die Altersspanne unter den Studenten mehr als zehn Jahre. Die Jahrgänge 1917 bis 1927 stellten jeweils mehrere Studenten, ein Student war 1946 bereits 37 Jahre alt.

Dieser große Altersunterschied sei jedoch „kein Problem“ (Interview M.) gewesen, sagt ein ehemali-

Geschl.	m	w
Jahrg.		
1927	5	0
1926	9	0
1925	18	17
1924	21	8
1923	15	7
1922	7	0
1921	14	0
1920	4	0
1919	8	2
1918	4	0
1917	3	0
1909	1	0
unbek.	1	0
gesamt	110	34

Quelle des Datenmaterials:
UniA PB, A.V.2.c)

Tabelle 1:

Alters- und geschlechtsspezifische Verteilung im ersten Normallehrgang der Pädagogischen Akademie Paderborn

Geschlecht	m	w
Geburtsort		
Provinz Westfalen	72	22
davon: Landkreis Paderborn	18	13
Heimatvertriebene	22	9
sonstige Regionen	14	3
unbekannt	2	0
gesamt	110	34

Tabelle 2:

Regionale Herkunft der Studierenden des ersten Normallehrgangs der Pädagogischen Akademie Paderborn

gen fast vierzig Prozent der Studentinnen. Deren Herkunft war regional also deutlich eingeschränkter. Außerordentlich hoch war der Anteil der Heimatvertriebenen an den StudentInnen: JedeR Fünfte stammte aus der Gegend östlich der Oder-Neiße-Linie bzw. aus dem Saarland. Für die Gesamtbevölkerung im Landkreis Paderborn traf das nur auf etwa zehn Prozent zu, für die Stadt selber zu diesem Zeitpunkt sogar nur auf 3,4%. Läßt man die Heimatvertriebenen außer acht, ist interessant festzustellen, daß über 40 Prozent der Studierenden vom Land kamen, aus Dörfern und Kleinstädten. Hier war der Anteil der Studenten vergleichsweise höher als der

ger Student – hierzu befragt – aus. Die älteren Studenten seien aber wohl „in sich gekehrter und zurückgezogener und mehr auf die Ausbildung ausgerichtet“ (Interview L.) gewesen, während die jüngeren auch anderen Unternehmungen neben dem Studium nachgingen, zum Beispiel an einem Tanzkurs teilnahmen (vgl. ebd.).

Sechs Studenten waren bei Lehrgangsbeginn verheiratet, davon hatten vier bereits Kinder; die Studentinnen waren alle ledig. Etwa zwei Drittel der Studierenden kamen aus der Provinz Westfalen; von den Studenten war nur jeder Sechste im Landkreis Paderborn geboren, dage-

Geschlecht	m	w
Schulbildung		
Abitur	88	33
davon: Abitur und Studium	8	5
Handelsabitur	1	0
11. Schuljahr und Förderkurse	14	0
11. Schuljahr, Mittlere Reife oder Volksschule und Handelsschule	18	1
Volksschule	1	0
unbekannt	3	0
gesamt	110	34

Tabelle 3:

Vorbildung der Studierenden des ersten Normallehrgangs der Pädagogischen Akademie Paderborn

der Studentinnen. Deutlich höher im Vergleich zu den Studentinnen war aber auch der Anteil der Studenten, der aus einer Großstadt stammte, insgesamt ein Viertel. Das starke Übergewicht der Herkunft der Studentinnen aus mittelgroßen Städten ist damit zu erklären, daß die Stadt Paderborn in diese Kategorie fiel und viele Studentinnen hier geboren waren.

Die Untersuchung der Vorbildung der Studierenden gestaltete sich vor allem bei den Studenten sehr schwierig, da statt der Angabe des Abschlusses auf den Personalkarten der Bildungsgang verzeichnet war und dieser stark differierte. So mußte der Abschluß indirekt aus der Länge der Schulzeit rekonstruiert werden.

Die Vorbildung der Studentinnen war deutlich höher als die der Studenten, was nicht zuletzt auf die Auswahlpraxis im Vorfeld des Lehrgangs zurückzuführen ist. Bis auf eine Ausnahme – abgeschlossenes elftes Schuljahr – hatten alle Frauen das regulär erworbene Abitur. Jede siebte Studentin hatte darüber hinaus in der Zeit des Nationalsozialismus bereits ein Studium begonnen. Eine Studentin hatte drei Semester Naturwissenschaften studiert, die anderen Philologie oder Philosophie. Bei den Männern hatten nur gut 80 Prozent das Reifezeugnis, das zudem manche nur über Förderkurse nach dem Krieg erworben hatten. Letztere hatten in der Regel nur elf Schuljahre absolviert und waren dann zur Wehrmacht einberufen worden. Ihr Abitur holten sie nach der Entlassung in besonderen Kursen für diese Zielgruppe nach. Ein Student hatte eine fachgebundene Hochschulreife, das Handelsabitur.

Studiert hatten im Verhältnis zu den Studentinnen nur halb so viele Studenten, das Spektrum war aber mit Theologie, Bergbau, Jura, Philosophie und Lehramt breiter. Jeder sechste Student hatte kein Abitur, sondern lediglich ein abgeschlossenes elftes Schuljahr, die Mittlere Reife oder den Besuch von Volksschule und Handelsschule vorzuweisen. Ein Student hatte ausschließlich die Volksschule besucht und anschließend eine kaufmännische Lehre absolviert. Der habe sich aber „durch Privatunterricht, vor allem in Geschichte, Englisch und Mathematik fortgebildet“ (UniA PB, A.V.1./2.), versicherte Rosenmöller dem Kultusministerium.

Zur Untersuchung der sozialen Herkunft der Studierenden erfolgt im Interesse der Vergleichbarkeit eine ähnliche Klassifizierung, wie sie bereits für die Studierenden an Pädagogischen Akademien in der Weimarer Republik vorgenommen wurde: Die erste Gruppe stellen als untere gesellschaftliche Schicht die Arbeiterfamilien, in der zweiten Gruppe der mittleren gesellschaftlichen Schichten werden die einfachen und mittleren Angestellten und Beamten (= neues Kleinbürgertum) sowie die Landwirte, Handwerker und Kleinhändler (= traditionelles Kleinbürgertum) zusammengefaßt, eine dritte Gruppe bilden die oberen gesellschaftlichen Schichten der höheren Beamten, Freiberufler und Selbständigen mit akademischer Ausbildung (= Großbürgertum). Meine Zuordnung der Studierenden der Pädagogischen Akademie Paderborn geschah nach

dem Beruf des Vaters, da bis auf den Bereich der Landwirte die Mütter offenbar nicht erwerbstätig waren oder dazu keine Angaben gemacht wurden. Als methodisches Problem trat auf, daß in den Angaben der StudentInnen Berufsbezeichnungen (z.B. Glasmacher oder Dentist), Laufbahn-Kategorien (z.B. Reichsbahn-Obersekretär oder technischer Landesinspektor) und Angaben zur gesellschaftlichen Stellung (z.B. Angestellter oder Arbeiter) durcheinandergingen. Diesbezügliche Angaben sind daher auch mit Vorsicht zu lesen.

Geschlecht	m	w
Schicht		
Großbürgertum	9	6
Kleinbürgertum	82	27
<i>davon: neues Kleinb.</i>	54	17
Arbeiterfamilien	13	1
unbekannt	6	0
gesamt	110	34

Tabelle 4:

Sozialstruktur des ersten Normallehrgangs der Pädagogischen Akademie Paderborn

Die Ergebnisse der sozialstrukturellen Untersuchung des ersten Lehrgangs der Paderborner Akademie ähneln überraschend deutlich den Daten aus der Weimarer Republik: Wiederum rekrutierten sich mehr als drei Viertel der StudentInnen aus dem Kleinbürgertum, zwei Drittel davon kamen aus dem neuen Kleinbürgertum. Der Rest entstammte zu etwa gleichen Teilen Arbeiterfamilien und den oberen gesellschaftlichen Schichten. In bezug auf diese beiden Gruppen sind jedoch die geschlechtsspezifischen Unterschiede – wie bereits in der Weimarer Republik – auffällig. So kamen im Verhältnis viermal mehr Studenten als Studentinnen aus Arbeiterfamilien, doppelt so viele Studentinnen wie Studenten aus dem Großbürgertum: Für Arbeitersöhne erstrebenswert, schied der VolksschullehrerInnenberuf

für Arbeitertöchter aufgrund der langen Ausbildungszeit – Abitur und zweijähriges Studium – aus. Nur eine Studentin entstammte einer Arbeiterfamilie. Bedeutete der VolksschullehrerInnenberuf für einen Sohn des Großbürgertums offensichtlich noch immer einen gesellschaftlichen Abstieg – weniger als zehn Prozent der Studenten kamen aus diesen gesellschaftlichen Schichten –, bot er für eine junge Frau die Möglichkeit, überhaupt erwerbstätig zu werden; etwa jede sechste Studentin gehörte dem Großbürgertum an.

Über die Schichtzugehörigkeit hinaus ist ein Blick auf die Kategorien der gesellschaftlichen Stellung interessant: Bei der Einteilung nach Selbständigen, mithelfenden Familienangehörigen, Beamten und Angestellten sowie Arbeitern fällt der – aufgrund obiger Ergebnisse nicht überraschend – weit überdurchschnittliche Anteil an Beamten- und Angestelltenkindern sowie an Kindern von Selbständigen gegenüber dem nur minimalen Anteil an Arbeiterkindern auf. Bei einer Einteilung nach Sektoren erwiesen sich Land- und Forstwirtschaft an der

Pädagogischen Akademie Paderborn dagegen wider Erwarten als nicht überrepräsentiert. Deutlich überhöht war dagegen der Anteil der Öffentlichen Dienste und Dienstleistungen, was angesichts der vorhergehenden Erkenntnisse zu erwarten war. In bezug auf den Sektor Industrie und Handwerk bietet sich ein widersprüchliches Bild, je nachdem welche Region als Vergleichsgrundlage gewählt wird. Im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt in der Provinz Westfalen war dieser Sektor unter den StudentInnen der Pädagogischen Akademie Paderborn sehr deutlich unterrepräsentiert, diese Unterrepräsentation fiel aber weniger deutlich aus im Vergleich zum gering industrialisierten Landkreis Paderborn.

Bei einem Drittel der Studierenden war bereits mindestens ein Elternteil verstorben, in der Regel der Vater. Mehr als die Hälfte hatte drei oder mehr Geschwister, ein Viertel der Studenten sogar mindestens fünf. Bei etwa dreißig Prozent der StudentInnen war das Elternhaus völlig oder teils ausgebombt. Die materielle Situation war also bei vielen wohl sehr angespannt. Das geht auch aus den Antworten der Studierenden auf die Frage, ob sie die Semesterbeiträge zahlen könnten, hervor. Nur ein Teil sah sich in der Lage, die volle Summe zu zahlen. Bei anderen erhielt beispielsweise die „Mutter als Witwe keine hohe Rente“, war der „Vater noch nicht entnazifiziert“, waren „noch drei Kinder in der Ausbildung“, war der „Vater tot und wir ausgebombt und ausgeplündert von Russen“, hatte der „Vater keine Existenz (aus russischer Kriegsgefangenschaft zurück, noch arbeitsunfähig)“.

Gut dreißig Prozent der StudentInnen wohnten vermutlich deshalb auch bei den Eltern. Lediglich ein Drittel der Studenten und weniger als jede fünfte Studentin hatten ein beheizbares eigenes Zimmer gefunden bzw. konnten es sich leisten. Die übrigen hatten entweder keinen Ofen oder teilten sich mit anderen ein Zimmer. Zwei Studenten lebten mit Ehefrau und Kindern in einer eigenen Wohnung. Kriegsdienst hatten fast alle Männer und auch ein Teil der Frauen geleistet. Mehr als jeder fünfte Student war anschließend kriegsversehrt, sieben sogar zu 70 bzw. 100 Prozent. Läßt man die Zeit der Gefangenschaft und die Wehrpflicht vor Kriegsbeginn – aus der einige direkt zur Wehrmacht eingezogen worden waren – außer acht, waren viele Studenten immer noch mehrere Jahre Soldat gewesen: knapp die Hälfte für drei bis vier Jahre und fast ein Viertel fünf bis sechs Jahre. Der Rest – das betraf vor allem die jüngeren – war Ende 1943 oder im Laufe des Jahres 1944 eingezogen worden. Nur sechs Studenten hatten keinen Kriegsdienst leisten müssen. Die Hälfte der Studentinnen hatte Kriegshilfsdienst absolviert. Hier handelte es sich um Tätigkeiten in der Rüstungsindustrie, als Flakhelferinnen oder beim Reichsarbeitsdienst.

Pollmann formuliert hinsichtlich dieser Lebensläufe, daß die Studierenden des ersten Lehrgangs lange Zeit „keinen Kontakt zur geistigen Welt“ (Interview Pollmann) mehr gehabt hätten. Er bezeichnet sie, von denen ja nur wenige direkt nach dem Abitur an die Akademie gekommen waren, als „gestandene Män-

ner und Frauen“ (ebd.). Sie hätten den kurzen Studiengang mit seinen vier Semestern gewählt, weil sie „bald fertig werden, bald einen Beruf haben und bald wieder in ihrer Familie sein (wollten; S.B.)“ (ebd.).

Die StudentInnenschaft ist insgesamt wohl „weltanschaulich homogen“ (Interview M.) zusammengesetzt gewesen, von unterschiedlichen Orientierungen innerhalb des katholischen Studierendenmilieus kann aber ausgegangen werden. An organisierten Gruppen existierten der „Bund Neudeutschland“ auf der Seite der Studenten und „Heliand“ bei den Studentinnen. Studentische Verbindungen gab es zunächst keine, „die Abneigung der Studenten dagegen war sehr groß“ (Interview Pollmann). Es hatten sich schnell auch größere informelle Gruppen gebildet, die aus unterschiedlichen Gründen entstanden waren. L. spricht von einer Gruppe ehemaliger Offiziere, die sich zusammengetan hätten, um ihre Interessen zu wahren (beispielsweise bei der Wahl des StudentInnenausschusses; s.o. Kap. III.4). M. erwähnt einen „liberalen Flügel“ (Interview M.), zu dem er sich selber zählte. In der Abneigung gegenüber den im Bund Neudeutschland organisierten Studenten waren sich beide Studenten einig:

„Die große Gruppe dominierte. [...] Sie standen immer zusammen und belegten einen der ihren (Beyerle und Pollmann; S.B.) mit Beschlag.“ (ebd.)

L. erwähnt den Religionsdozenten im Zusammenhang mit dem Bund Neudeutschland nicht, für ihn handelte es sich um einen „festen Kern, eingeschworen auf Professor Beyerle“ (Interview L.). Es habe sich um eine „puritanische Richtung“ gehandelt, die Studenten „versuchten sehr streng, ihre Ziele, ihre Ideen durchzusetzen“ (ebd.). Dies hätte aber zum Nachteil der „Offiziere“ reichen können – „die waren bei denen natürlich unten durch“ –, von daher sei er, L., als StudentInnensprecher in diesen Angelegenheiten mehrfach bei Rosenmöller und Aufmkolk gewesen:

„Es ging hart auf hart.“ (ebd.)

B. erklärt die Gruppenbildung unter den Studierenden – die er sogar noch viel deutlicher mit der Formulierung betont, zwischen den beiden Hauptgruppen sei ein „Stacheldraht“ (Interview B.) gespannt gewesen – mit den unterschiedlichen Lebenserfahrungen: Auf der einen Seite habe es die älteren Studierenden gegeben, die zum Teil den ganzen Krieg mitgemacht hätten und lange Zeit Reservoffiziere gewesen seien. Diese seien sogar in Uniform in die Akademievorlesungen gekommen. Auf der anderen Seite hätten die „weniger vom Kommiß geprägten“ Jüngeren gestanden, die sich ein bißchen jugendbewegt fühlten und denen „die alten Herren gegen den Strich gingen“ (ebd.). Politische Auseinandersetzungen über die NS-Zeit habe es aber nicht gegeben.

Um einen Einblick in die Bewußtseinslage der Studierenden zu bekommen, sollen im folgenden zwei Untersuchungen herangezogen werden, die sich mit dem Selbstbild und den gesellschaftlichen Vorstellungen Jugendlicher und junger Erwachsener nach dem Zweiten Weltkrieg befassen, und zwar von Heinz

Bude und Rolf Schörken. Es ist anzunehmen, daß Budes und Schörkens Ergebnisse, die von ähnlichen Unternehmungen (vgl. Krönig/Müller 1990) und Lebensberichten (vgl. z.B. Jugend unterm Schicksal 1950 und Harig 1990) im wesentlichen gestützt werden, auch auf die Studierenden der Pädagogischen Akademie Paderborn zutreffen. In bezug auf diese liegt eine solche Studie nicht vor, aber Vergleiche lassen sich über Aussagen von Lehrenden und Studierenden herstellen.

Bude untersucht die sogenannte „Flakhelfer-Generation“, also die Jahrgänge 1926 bis 1928, für die die Erfahrungen des Nationalsozialismus konstitutiv waren: In dieser Zeit gingen sie zur Schule, traten in die Hitler-Jugend ein, leisteten ein bis zwei Jahre Kriegsdienst als Flakhelfer, z.T. auch schon als Soldat, und viele von ihnen gerieten mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs in Kriegsgefangenschaft. Bei Beginn ihrer Ausbildung an der Pädagogischen Akademie Paderborn waren die Angehörigen dieser Altersstufe 18 bis 20 Jahre alt. Zu dieser Generation gehörten zwar nur wenige StudentInnen der Paderborner Akademie – rund zehn Prozent –, zumindest in bezug auf die Studenten scheint die von Bude herausgearbeitete Mentalität aber über die drei genannten Jahrgänge hinauszureichen (s.u. Kap. III.5.2).

Bude arbeitet heraus, wie der Krieg und der Einzug als „Flakhelfer“ von den Schülern dieser Altersgruppe gesehen wurde:

„Den Gestellungsbefehl hätten sie wie eine Art Erlösung empfunden, erzählen die Gesprächspartner heute [...], endlich seinen Mann stehen dürfen.“ (Bude 1987, S. 24f.)

Die Niederlage im Zweiten Weltkrieg und der Zusammenbruch des NS-Staates war für viele von ihnen eine tiefe Enttäuschung, ihnen wurde gleichsam „der Boden unter

Tabelle 5:
Altersstruktur der „Flakhelfer“-Generation

<u>Jahr</u>	<u>Alter</u>		
Dez. 1946	20	19	18
1945	18-19	17-18	16-17
1944			
1943			
1942			
1941			
1940			
1939	12-13	11-12	10-11
1938			
1937			
1936			
1935			
1934			
1933	6-7	5-6	4-5
1932			
1931			
1930			
1929			
1928			*
1927		*	
1926	*		

(Darstellung in Anl. an Schörken 1990, S. 12)

den Füßen weggezogen“ (ebd., S. 58). Ende 1945 kehrten die meisten der ehemaligen „Flakhelfer“, soweit sie überlebt hatten, nach kurzer Kriegsgefangenschaft in ihre Familien zurück.

Ihren weiteren Lebensweg beschreibt Bude mit „Funktionstüchtigkeit“ und „ontologischer Unsicherheit“ (ebd., S. 55). Diese Unsicherheit sei das Resultat von „Vaterlosigkeit“, „Sprachlosigkeit“ und „Geschichtslosigkeit“, analysiert Bude. Durch ihre Erfahrungen früh erwachsen geworden, hätten die zurückgekehrten Söhne zu Hause häufig den Platz der Väter eingenommen; als die Überlebenden dieser aus längerer Kriegsgefangenschaft zurückgekehrt seien, hätten die Flakhelfer den „Aufstand gegen die Väter“ vermieden. Bude:

„Auffällig ist gerade die verspätete Ablösung aus der Elternfamilie.“ (ebd., S. 61f.)

Diese späte Ablösung ist auch in den autobiographischen Berichten von Studenten der Paderborner Akademie zu konstatieren.

Die Sprachlosigkeit der „Flakhelfer“ sei eine Reaktion gewesen auf das allgemeine „betäubende Schweigen“ (ebd., S. 66) nach dem Zusammenbruch. Jeder Ansatz eines eigenen Neuanfangs sei von dem vorherrschenden Wunsch nach einer Restauration erdrückt worden. Pollmann beschreibt, wie distanziert und abwehrend die Studierenden auf seine Vorlesungsangebote über Camus reagiert hätten.

Als drittes Phänomen konstatiert Bude eine „Geschichtslosigkeit“ der Jahrgänge 1926 bis 1928:

„Zu jung, um ein Nazi gewesen zu sein, aber alt genug, um vom Nazi-System geprägt zu sein – das ist das historische Dilemma der Flakhelfer-Generation.“ (ebd., S. 69)

Die Folge sei gewesen, daß viele Angehörige dieser Generation sich in einen geschichtslosen Pragmatismus geflüchtet hätten, „an die Möglichkeit einer kontinuierbaren Geschichte konnten sie nicht mehr glauben“ (ebd.).

Bude – gestützt auf Schelsky und in Auseinandersetzung mit Heinrich – stellt nun eine Verbindung her von den Folgen dieser historischen Erfahrungen der „Flakhelfer“ zu ihren späteren Leistungen beim Wiederaufbau der Bundesrepublik, denn „geräuschlos, aber wirkungsvoll schafft sie (die Flakhelfer-Generation; S.B.) den Aufstieg aus Ruinen“ (ebd., S. 55). Die eigene Unsicherheit kompensierend, hätten die Jahrgänge 1926 bis 1928 für die gesellschaftliche Rekonstruktion „funktioniert“. Diese zweispältige Gefühlslage spiegelten auch die Gespräche mit den ehemaligen Studierenden der Pädagogischen Akademie Paderborn (s.u. Kap. III.5.2). Budes Resümee:

„Die Flakhelfer-Generation erinnert an Personen, die, innerlich haltlos, einen äußeren Halt durch elastische Anpassung an die Erwartungen der anderen suchen.“ (ebd.)

Übrigens gilt für überraschend viele Angehörige des ersten Normallehrgangs der Akademie, daß sie heute in lokalen bzw. regionalen Spitzenpositionen zu finden sind (vgl. Interview L.; vgl. UniA PB, A.V.1.-Rosenmüller).

Eine Ergänzung zu Bude bildet die Untersuchung von Rolf Schörken, der seine Analyse auf die Jahrgänge ab 1921 ausdehnt und auch die jungen Frauen einbezieht. In diese Kategorie fielen drei Viertel der Studierenden des ersten Lehrgangs der

Pädagogischen Akademie Paderborn. Für die Männer der Jahrgänge 1921 bis 1925 gilt, daß sie die jungen Soldaten des Zweiten Weltkriegs stellten, die „mindestens in der zweiten Kriegshälfte an allen Fronten im Einsatz waren“ (Schörken 1990, S. 13). In bezug auf die Frauen dieser Geburtsjahrgänge gilt, daß auch sie im letzten Kriegsjahr „in der Regel zu verschiedenen Formen des Kriegshilfsdienstes herangezogen (wurden; S.B.)“ (ebd.).

Der Zusammenbruch bedeutete für diese Jahrgänge – auch für die meisten Nicht-Nazis – den Verlust der Orien-

Tabelle 6:

Altersstruktur der Jahrgänge 1921 bis 1925

<u>Jahr</u>	<u>Alter</u>				
Dez. 1946	25	24	23	22	21
1945	23-24	22-23	21-22	20-21	19-20
1944					
1943					
1942					
1941					
1940					
1939	17-18	16-17	15-16	14-15	13-14
1938					
1937					
1936					
1935					
1934					
1933	11-12	10-11	9-10	8-9	7-8
1932					
1931					
1930					
1929					
1928					
1927					
1926					
1925					*
1924				*	
1923			*		
1922		*			
1921	*				

(Darstellung in Anlehnung an Schörken 1990, S. 12)

tierung an Deutschland als einem Staat, der eine „sehr viel breitere, elementarere und wirksamere Sinngabungsinstanz“ (ebd., S. 14) gewesen sei als der Nationalsozialismus, wobei Krieg und Politik „vielfach als zwei verschiedene Dinge“ (ebd., S. 44) angesehen worden seien:

„Trauer, Niedergeschlagenheit, oft Verzweiflung über die totale Niederlage Deutschlands [...] haben offensichtlich auch diejenigen empfunden, die im selben Augenblick mit Erleichterung konstatierten, daß es mit Hitler zu Ende war.“ (ebd., S. 43)

Schörken schließt aus seiner Analyse von Autobiographien, daß der 8. Mai 1945 für die Angehörigen der untersuchten Jahrgänge insofern eine Befreiung bedeutete, als er „die Abwesenheit von Zwang und Gewalt“ (ebd., S. 42) versprach.

Aufschlußreich ist, wie diese jungen Erwachsenen in den Zeiten des Umbruchs ihre Identität bildeten, die teilweise „neu“ sein mußte, teilweise aber auch Kontinuität sichern sollte:

„Es kam einfach darauf an, einen Strang der personalen Entwicklung, der nicht mit dem Nationalsozialismus übereinstimmte, als Anknüpfungspunkt zu benutzen.“ (ebd., S. 108)

Für die StudentInnen der Paderborner Akademie bot sich hier der Katholizismus als Bezugspunkt an. Die meisten hatten durchgängig – unabhängig von Zustimmung zum NS-Staat oder dessen Ablehnung – an ihrer Religion festgehalten, die ihnen jetzt als Orientierungshilfe dienen konnte. Darüber hinaus bot die katholische Kirche der allgemeinen Suche nach Geborgenheit einen Raum. Da sich aber beide Kirchen „als unversöhnliche Gegner des Nationalsozialismus mehr stilisierten als wirklichkeitsgetreu darstellten“ (ebd., S. 110), behinderte diese Anlehnung an die Kirche die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit. Daß diese in der Paderborner Studierendenschaft nicht stattfand, bestätigt auch Pollmann, der formuliert, daß die NS-Zeit im Prinzip „ein Loch“ (Interview Pollmann) gewesen sei. Selbst Kriegserlebnisse waren zu diesem Zeitpunkt eher ein Tabu. H. formuliert zur Kriegsversehrtheit mehrerer Mitstudenten:

„Ich hätte mich nicht getraut, jemanden anzusprechen, um ihn auf die Zeit des Krieges hin zu befragen.“ (Interview H.)

Zurück blieb – unabhängig von der konkreten vorherigen Einstellung zum NS-Staat – ein „Gefühl des Betrogenwordenseins“ (Schörken 1990, S. 140) und das „Bewußtsein der verlorenen Jahre“ (ebd., S. 139), woraus der Wunsch resultierte, aufzuholen und sich zu etablieren, und nicht, sich mit der NS-Vergangenheit auseinanderzusetzen.

Auf ein solches Bewußtsein verweist auch Pollmann, wenn er die Paderborner Studierenden beschreibt. Er hebt allerdings auch die bedrängenden Lebensbedingungen der unmittelbaren Nachkriegszeit als „ablenkende“ Faktoren hervor:

„Wenn Sie nicht wissen, ob Sie am anderen Tag ein paar Kartoffeln haben, oder wenn Sie ein Studium machen müssen, bei dem Sie keine Bücher, kein Schreibmaterial haben, dann rückt diese simple alltägliche Sache vor die großen weltanschaulichen Auseinandersetzungen.“ (Interview Pollmann)

B. führt dagegen aus, daß es sich bei Studium und Lehre indirekt immer um eine Aufarbeitung der NS-Vergangenheit und der nationalsozialistischen „Aktivitäten, die ja für uns erschütternde Entdeckungen waren“ (Interview B.), handelte:

„In den Vorlesungen wurde das zwar nicht so benannt, aber jede Vorlesung – ob in Pädagogik oder Philosophie – war ja im Grund eine Bewältigung dieser Zeit, aber es wurde nicht so genannt.“ (ebd.)

Die Abschlußprüfung fand für 109 der 110 Studenten und 33 der 34 Studentinnen am 5. August 1948 statt. An ihr nahmen auch ein Pater – der anscheinend seine Kenntnisse überprüfen wollte, ohne einen Abschluß anzustreben – und ein Student teil, der nur einen Ergänzungs-Lehrgang von einem Semester belegt hatte. Bis auf acht Personen bestanden alle Studierenden mit insgesamt guten bis befriedigenden Noten (s. auch Anh. IV.17), wobei die Studentinnen deutlich besser abschnitten als die Studenten. Nur jeder Zwanzigste schloß mit sehr gutem Ergebnis ab, es bekamen aber auch nur zwei Studenten die niedrige Endnote „ausreichend“. Eine Studentin hatte aus Krankheitsgründen nicht an der Prüfung teilgenommen, sie holte sie am 2. Februar 1949 zusammen mit zwei durchgefallenen Studenten nach; alle drei bestanden. Ein Student war in der Prüfung erkrankt, er machte sie am 12. Oktober 1948 nach. Drei Studenten wurden in den zweiten Lehrgang zurückgestuft, mit dem sie Ende 1949 die Prüfungen ablegten und bestanden. Endgültig haben ihr Studium also nur drei Studenten aufgegeben – zwei davon aufgrund nicht ausreichender Leistungen –, das bedeutet eine Abbruchquote von unter drei Prozent bei den Männern; von den Studentinnen hat keine ihr Studium abgebrochen. Einer der Studenten hatte die Pädagogische Akademie Paderborn bereits ein Semester vor Ende des Studiums verlassen. M. schildert, daß dieser „nicht tragbar“ (Interview M.) gewesen sei, da er „ein Mädchen geschwängert“ (ebd.) habe. Die Nachricht sei auf dem kirchenamtlichen Weg an die Akademie gelangt, woraufhin der Student sein Studium habe abbrechen müssen. Proteste dagegen habe es nicht gegeben:

„Man wußte, daß man da tunlichst nicht nachfragen sollte.“ (ebd.)

Daß eine uneheliche Schwangerschaft ein Grund sein konnte, eine Bewerberin nicht aufzunehmen bzw. von der Akademie zu weisen, klingt auch bei Pollmann durch (vgl. Interview Pollmann).

Acht Monate nach Abschluß des Lehrgangs sollten die ehemaligen StudentInnen an die Paderborner Akademie ihre angetretene Stelle melden, mitsamt dem Antrittsdatum. Aus den eingegangenen Antworten – knapp ein Drittel hatte nicht reagiert – läßt sich herauslesen, daß es für die AbsolventInnen trotz der Behauptung M.s. „wer von der Akademie kam, kam mit Kußhand unter“ (Interview M.), und trotz des eklatanten LehrerInnenmangels nicht so einfach war, eine Stelle zu finden. Nach einem Monat arbeitete jedenfalls erst jeder sechste der männlichen Absolventen, allerdings bereits fast jede dritte ehemalige Studentin als LehrerIn. Zwei Monate später war erst gut die Hälfte der ehemaligen Studenten untergekommen, dagegen bereits fast zwei Drittel der Absolventinnen. Jeden Monat wurden dann einige weitere LehrerInnen eingestellt, aber es suchten im April 1949 noch immer zehn Prozent der Antwortenden eine Anstellung. Eine Frau wollte nicht mehr als Lehrerin arbeiten, da sie beabsichtigte zu heiraten.

Der überwiegende Teil dieser AbsolventInnen der Pädagogischen Akademie Paderborn arbeitete an katholischen Volksschulen, nur vereinzelt waren sie an Gemeinschaftsschulen tätig. Interessant ist, daß immerhin mehr als ein Drittel der männlichen Absolventen eine Anstellung außerhalb der Provinz Westfalen angenommen hatte, dagegen traf das nur auf etwas über zwanzig Prozent der Lehrerinnen zu, von denen ein Drittel im Landkreis Paderborn geblieben war. Das galt nur für jeden sechsten Lehrer.

Hier zeigt sich noch einmal die stärkere sozialräumliche Immobilität der Studentinnen. Die Suche der Studenten war jedoch zum Teil auch erzwungenermaßen so weit ausgedehnt. Sie hatten vor Abschluß des Lehrgangs ihre Wünsche in bezug auf einen späteren Einsatzort angeben können, und dieser lag bei über 90 Prozent der Studentinnen wie der Studenten in der Provinz Westfalen (vgl. HStAD, NW 26-56).

III.5.2 Biographische Porträts von Studierenden des ersten Lehrgangs

Im Interesse eines genaueren Profils der Pädagogischen Akademie Paderborn in ihrer Frühphase ist eine Ergänzung der bisherigen Informationen aus der Perspektive damals beteiligter Studierender sinnvoll, auch deshalb, weil durchaus differierende Einschätzungen der Akademieausbildung vermutet werden können. Als Methode wurde die mündliche Befragung gewählt, um so eine biographische Selbstpräsentation der Studierenden zu ermöglichen. Gefragt wurde auch, mit welchen Erfahrungen und Einstellungen die Studierenden an die Pädagogische Akademie Paderborn kamen und wie sich später ihr Berufsleben gestaltete. Die Darstellung erfolgt zunächst anhand von Einzelporträts der Befragten (s.u. Kap. III.5.2.1 bis III.5.2.5). Diese „*deskriptive Rekonstruktion*“ wird ergänzt durch eine „*interpretative Rekonstruktion*“ (Haupt/Schäfer 1992, S. 17), mit der eine zusammenfassende Einordnung der Selbstdefinitionen der

Studierenden in den historischen Gesamtzusammenhang erfolgt und auffällige Gemeinsamkeiten oder Besonderheiten herausgearbeitet werden (s.u. Kap. III.5.3).

Mit den StudentInnen wurden – von mir bzw. von Mitarbeiterinnen des Archivs der Universität-GH Paderborn – qualitative Interviews geführt, die i.d.R. 1,5 bis 2,5 Stunden lang waren. Der biographisch-narrative Teil stand jeweils am Beginn und dauerte i.d.R. mindestens eine Stunde. Meine anschließende text- und thematische Feldanalyse dieser Interviewteile orientierte sich an den folgenden Fragen:

1. Weshalb wird dieses Thema an dieser Stelle eingeführt?
2. Weshalb wird dieses Thema in dieser Textsorte präsentiert?
3. Weshalb wird dieses Thema in dieser Ausführlichkeit bzw. Kürze dargestellt?
4. Was sind die möglichen thematischen Felder, in die sich dieses Thema einfügt?
5. Welche Themen (Lebensbereiche oder Lebensphasen) werden angesprochen und welche nicht?“ (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, S. 153)

Mit Hilfe dieser Fragen werden Rückschlüsse auf die heutige Bedeutung historischer Erfahrungen möglich, und es kann eine Typenbildung erfolgen:

„Eine Typenbildung in diesem gestalttheoretisch-strukturalistischen Verständnis bedeutet, die Gestaltetheit der Lebenserzählung und der zugrunde liegenden Regeln ihrer Konstitution zu rekonstruieren und nicht wie bei einer deskriptiven Typenbildung einzelne Merkmalskriterien summativ zusammenzufassen.“ (Rosenthal 1994, S. 23)

Die Befragten sind in diesem Teil des Interviews Objekte und Subjekte der Erzählung zugleich; es handelt sich um „rückschauend interpretierende Rekonstruktionen“ anhand der eigenen Erinnerungen und „von jenem Erfahrungs- und Bewußtseinsstandort aus, den der oder die Berichtende zum Zeitpunkt der Rückschau einnimmt“ (Klafki 1991, S. 159). Wolfgang Klafki weist auf die „Gefahren der Selbststilisierung, der Harmonisierung, der rückwirkenden ‚Konstruktion‘ eines vielleicht nur vermeintlich konsistenten Entwicklungszusammenhanges“ (Klafki 1988b, S. 9) hin, denen gegenüber es sensibel zu sein gilt. Rosenthal hat zwei Schritte ausgemacht, die bei Interviews zu finden sind: zum einen die Erinnerung selbst, für die eine „Kontextualisierung“ (Rosenthal 1994, S. 85) notwendig sei, also das Finden eines Bezugspunktes aus dem gegenwärtigen Relevanzsystem, und zum anderen die dann folgende Erzählung, die „sowohl mehr als auch weniger als das Erinnerungsnoema“ (ebd., S. 90) enthalte.

Die Darstellung der folgenden „Fälle“ richtet sich an diesen methodischen Vorgaben aus und hebt jeweils die Aspekte hervor, deren besondere Bedeutung für die Befragten in den Gesprächen deutlich wurde. Im Mittelpunkt meines Untersuchungsinteresses standen dabei die folgenden thematischen Kategorien: Elternhaus, Schulbildung, Stellung zum Nationalsozialismus, Prozeß der Berufswahl, Studium an der Paderborner Akademie, weiterer Lebensweg sowie

Gesamteinschätzung der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie und der Lehrertätigkeit.

An den biographisch-narrativen Teil der Interviews schloß sich jeweils ein zweiter – stärker strukturierter und anhand eines Leitfadens geführter – Interviewteil an, der sich auf die Ausbildung an der Pädagogischen Akademie Paderborn konzentrierte und deren historische Rekonstruktion aus Sicht der Studierenden zum Ziel hatte. Die Erkenntnisse sind in die Darstellung eingeflossen (s.o.).

III.5.2.1 R. B.

B. wurde am 2. Mai 1925 in Paderborn als Sohn eines Vorschlossers geboren. Er hat einen jüngeren Bruder. Seine Eltern bezeichnet er als „stockkatholisch“ (Interview B.), die gesamte Verwandtschaft habe die Zentrumsparterie gewählt. B.s Familie hat bis zu seinem zehnten Lebensjahr im Stadtkern gewohnt und ist dann in ein selbsterbautes Haus am Dörener Weg gezogen. Von 1931 bis 1935 hat B. eine sechsklassige Volksschule für Jungen besucht und ist von dort auf die Städtische Oberrealschule für Jungen – das spätere Reismann-Gymnasium – gegangen. Am 12. Februar 1943 hat er das Abitur abgelegt.

Einer seiner Lehrer habe an ihm malerische Fähigkeiten entdeckt, ansonsten hat er an seine Volksschulzeit keine besonderen Erinnerungen:

„Die vier Volksschuljahre liefen so hin.“ (ebd.)

An die Zeit als Gymnasialschüler erinnert sich B. dagegen besser. So hebt er einen Geschichtslehrer hervor, der einen „guten“ Unterricht gemacht habe und nicht das offizielle Lehrbuch, sondern eins aus der Weimarer Zeit verwendet habe, „so daß wir kritisches Bewußtsein beigebracht bekamen“. Es habe jedoch auch NS-Anhänger unter seinen Lehrern gegeben, beispielsweise einen Physiklehrer, der statt von Optik von der „Lehre vom Licht“ sprach, um Fremdwörter zu vermeiden, und Bibel-Zitate als „typisch jüdisch“ diffamierte (zur Reismannschule im Nationalsozialismus im einzelnen vgl. Heller/Hülsbeck-Mills 1991). Die Schüler hätten diesen Lehrer jedoch nicht ernst genommen und als „Dummkopf“ angesehen. Die ganze Klasse habe bei antijüdischen Äußerungen immer „Pfui!“ gerufen, was von dem Lehrer als Beifall verstanden worden, von den Schülern aber als Widerspruch gemeint gewesen sei (vgl. ebd.).

Im Vergleich zur Volksschulzeit war die Gymnasialschulzeit wohl prägender, aber insgesamt meint B.:

„Die Schule war für uns gar nicht das wichtigste im Leben.“ (ebd.)

Die ein- bis zweimal wöchentlich stattfindenden Gruppenstunden der katholischen Jugend waren für ihn viel wichtiger. Diese fanden in einem katholischen Vereinshaus statt, waren aber nach der Zerschlagung der katholischen Jugend-

organisationen Mitte der 30er Jahre nicht mehr verbandlich organisiert. Dies festzustellen, ist B. wichtig; damit war auch seine weitere Einstellung zu katholischer Jugendarbeit geprägt. Bei den Treffen handelte es sich um ein Zusammenkommen von Gleichgesinnten, es wurde gelesen und einmal in der Woche eine Gemeinschaftsmesse gefeiert. An Wochenenden unternahmen die Jungen Fahrten und Zeltlager mit Lagerfeuer in der Egge, „was eigentlich nicht statthaft war“. Diese Fahrten entsprangen dem Lebensgefühl der Beteiligten:

„Wir haben als Jugendliche in einer Welt gelebt, die so ein bißchen romantisch war.“ (ebd.)

Angeregt von der Jugendbewegung gehörte für die katholischen Jungen das Wandern und das Volksliedersingen zum Jungsein. In jedem Jungenzimmer habe ein Bild vom „Bamberger Reiter“ – dem frühesten Reiterstandbild seit der Antike – gehangen, das damals als „Ikone“ katholischer Jugend galt.

Die Jungen hatten die Kontakte untereinander selber geknüpft, die Eltern B.s begleiteten diese Aktivitäten ihres Sohnes im katholischen Umfeld aber mit Wohlwollen. Dennoch rieten sie B., dem Jungvolk und später der Hitler-Jugend beizutreten. Sie „befürchteten, wenn du was werden willst, wenn du Abitur machen willst, dann ist die Hitlerjugend einfach eine Notwendigkeit“ (ebd.). Der HJ trat B. dann auch bei und sang dort im Chor, jedoch – nach seinen Aussagen – ohne die Uniform der HJ zu tragen.

B.s Verhältnis zum Nationalsozialismus ist als durchaus zwiespältig zu kennzeichnen: Einerseits war B. eingebunden in eine Jugendgruppe in der Tradition der ehemaligen katholischen Bünde Neudeutschland und Quickborn, und er gibt an, daß er und seine Freunde „wenig mit der Hitlerjugend am Hut“ hatten, andererseits bezeichnet er HJ- und Jungvolk-Führer als „völlig harmlose Burschen“ und SS-Offiziere als „schneidige Leute mit schneidigen Uniformen“, von denen es in der Stadt etliche gab – Leute, die reiten wollten, zum Beispiel:

„Wer irgendetwas tun wollte, mußte in einer NS-Organisation sein.“ (ebd.)

Diese Widersprüchlichkeit ist ihm offensichtlich nicht bewußt gewesen. Ihm ist die Aussage wichtig:

„Den Naziterror haben wir eigentlich erst 1945 durchschaut, nicht einmal 1945: 1946, als dann die ersten Bücher herauskamen – Kogon, Der SS-Staat.“ (ebd.)

Nach einer Begegnung mit KZ-Häftlingen in Wewelsburg bei einer Wanderung der katholischen Jugendlichen mit einem Pfarrer habe dieser ihnen erklärt, daß es sich bei den Gefangenen um handwerkliche Spezialisten – „Künstler“ – für den Ausbau der Burg handele. Daß diese Häftlingskleidung trugen, hielten die Jugendlichen nicht für verwunderlich:

„Wir wußten von den Bibelforschern, daß sie Wehrdienstverweigerer waren – wir mußten Soldat werden, und für uns war das eigentlich eine Selbstverständlichkeit, daß einer, der den Wehrdienst verweigerte, in ein Arbeitslager kam.“ (ebd.)

B. meint, daß „das einzige Kriegsverbrechen“, das er im Nationalsozialismus gesehen habe, die Bombardierung dreier als Lazarett gekennzeichnete deutscher Schiffe durch englische Flieger gewesen sei, während er das deutsche Verhalten wie folgt beurteilt:

„Wir haben einen fairen Krieg geführt.“ (ebd.)

Der Kriegsbeginn hatte offensichtlich bei B. das zwiespältige Zusammendenken von Nationalsozialismus und Katholizismus noch verstärkt: Die katholischen Jugendlichen trafen sich weiter in ihren heimlichen Gruppen, wurden aber „natürlich alle Soldat [...], weil das eine Selbstverständlichkeit war und weil Deutschland im Krieg war“. B. selbst hat sich sogar freiwillig gemeldet, weil er eine „Pflicht“ darin sah, für Deutschland zu kämpfen. „So ein bißchen“ habe die NS-Propaganda schon gewirkt. B. begründend:

„Und die Gefahr war immerhin da – der Bolschewismus war das Zerstörerische, der Nationalsozialismus natürlich auch, nur waren wir da Mitbeteiligte.“ (ebd.)

Weder Schule noch Eltern hatten zu einer Klärung solcher ideologischen Ambivalenzen beigetragen. Der Schulleiter sei „ein treukatholischer Mann“ gewesen, der jeden Morgen in den Gottesdienst ging und dort auch manchmal die Orgel spielte, aber gleichzeitig gelegentlich eine SA-Uniform in der Schule trug. Zu der eigenen Familie führt B. aus, daß seine Tante zwar hektographierte Predigten des Bischofs von Galen verteilt habe, seine Eltern ihm diese aber nicht zeigten, weil sie „wahrscheinlich Angst (hatten; S.B.), daß wir leichtsinnig irgendwo plaudern“. Und als die Synagoge brannte, habe er zwar eine Ohrfeige von seinen Eltern bekommen, weil er bei den Löscharbeiten zugesehen hatte, diese hätten ihm ihr Verhalten jedoch nicht erklärt, so daß er es nicht verstanden habe. „Seltsam“ fand B. als Jugendlicher auch, daß die Großmutter bei einer Erwähnung des Namens „Hitler“ immer ein Kreuzzeichen machte. Auch dieses Verhalten habe er erst viel später verstanden.

Deshalb sieht er es auch für sich als problematisch an, aus heutiger Sicht die damaligen Verhältnisse angemessen zu schildern:

„Meine Vergangenheit und meine Erziehung den jungen Leuten heute deutlich zu machen, ohne zu blenden und ohne etwas zu vertuschen oder unehrlich zu werden, das ist eine Schwierigkeit.“ (ebd.)

Anfang 1941 wurde B. zur sogenannten „Heimatflak“ eingezogen, die um die Stadt Paderborn postiert war, um Flugangriffe abzuwehren. B. stellt dies als Möglichkeit dar, „schnell wieder bei der HJ wegzukommen“. Jede dritte Nacht hatte er von abends 18 Uhr bis morgens 6 Uhr Dienst, um anschließend wieder in die Schule zu gehen. Einen richtigen Angriff hat er nicht erlebt. Daher urteilt er:

„Das war für uns Jungen ein Stück Abenteuer.“ (ebd.)

Nach dem Abitur absolvierte B. im Sommer 1943 den Reichsarbeitsdienst. Als einer von nur zwei Abiturienten in seiner Einheit und zudem als gläubiger Katholik hat er sich dort nicht wohlgefühlt und mußte auch einiges an Repressalien ertragen. Während er mit der harten Arbeit und den militärischen Übungen keine Probleme hatte, sondern diese als gute Vorbereitung auf das folgende Soldatendasein ansah – „Im nachhinein war ich froh, daß mich der Arbeitsdienst so hart angefaßt hat.“ (ebd.) –, hat ihn insbesondere das Verhältnis der anderen Arbeitsdienstleistenden zu Frauen gestört: Sie hätten kein anderes Thema im Kopf gehabt und nur „säuische“ Witze erzählt.

Nach Beendigung des Arbeitsdienstes wurde B. als Soldat eingezogen. Auch hier hat ihn wie schon zuvor die „reine Männerwirtschaft“ und das aus seiner Sicht unangemessene Gerede der anderen Soldaten über Frauen gestört. Seine Kriegserfahrungen wertet er dagegen eher positiv, da er neue Länder kennengelernt und viele handwerkliche Techniken – Brückenbau, Schweißen etc. – gelernt habe. B.s Kriegszeit bestand nämlich vor allem aus Ausbildungen und Aufsichtsfunktionen, von Gefechten blieb er weitgehend verschont. Aus Gründen der „Familientradition“ hatte sich B. als Pionier zur Artillerie gemeldet. Er wurde in Dänemark und Köln ausgebildet, besuchte dort einige Lehrgänge und wurde schnell Unteroffizier. Erst dann kam er nach Litauen an die Front. Dort fanden zu diesem Zeitpunkt (1944; S.B.) keine Kampfhandlungen statt, so daß seine Tätigkeit vor allem aus dem Verlegen und Räumen von Minen bestand, bevor er wieder eine Kriegsschule besuchen durfte. Gegen Ende des Krieges bekam er bei dem Aufbau des sogenannten „Ostwalls“ Aufsichtsfunktionen über eine Kolonne Frauen und alte Männer zugewiesen. Hier kam er erneut in Konflikt mit seinen Vorstellungen von geschlechtsspezifisch angemessenem Verhalten, in diesem Fall bezogen auf das andere Geschlecht, die Frauen also: B. bezeichnet sie als „männerdoll“ und ebenso „sauig“ wie die Männer beim Reichsarbeitsdienst. Er weist im Gespräch darauf hin, daß das damalige Verhältnis katholischer Jugendlicher zu Mädchen heute nur noch schwer verständlich zu machen sei (vgl. ebd.).

B. wurde während seiner Aufsichtstätigkeit zum Oberfähnrich und kurz vor Kriegsende noch zum Leutnant der Reserve befördert. Vor der Kapitulation setzte er sich nach Westen ab. Auf dem Rückweg kam er zweimal in Kriegsgefangenschaft, konnte jedoch beide Male nach kurzer Zeit fliehen, so daß er bereits am 20. Mai 1945 wieder zu Hause in Paderborn ankam.

Den Wiederaufbau hat B. in materieller Hinsicht nicht annähernd so einschränkend wie andere – beispielsweise A. H. (s.u. Kap. III.5.2.3) – erlebt: Sein Elternhaus stand noch und hatte die Bombardierungen unbeschadet überstanden, und bis Ende 1945 konnte er bei einem Bauern arbeiten, so daß die Verpflegung gesichert war. Schwieriger war für B. allerdings die Frage der Berufswahl:

„Ich hatte das Abitur und sonst nichts, und Deutschland war kaputt.“ (ebd.)

Zuerst strebte er die höhere Forstlaufbahn an, da er meinte, damit seinen Traum vom einfachen Leben verwirklichen zu können und mehr mit Pflanzen und Tieren als mit Menschen zu tun zu haben. Er formuliert drastisch:

„Ich hatte die Schnauze voll von den Menschen, ob das Männer oder Frauen waren.“ (ebd.)

Da die Einstellungschancen als Förster allerdings sehr gering waren, orientierte er sich auf ein Chemiestudium, was ihm dann allerdings zu trocken erschien.

Spaß hatte B. in der Nachkriegszeit noch immer an katholischer Jugendarbeit, in diesem Fall als Gruppenleiter. Im Herbst 1945 habe er mit anderen angefangen, die Kinder und Jugendlichen zu sammeln, um mit ihnen Gruppenstunden durchzuführen und sich am Wiederaufbau des Doms zu beteiligen. Es sei ihm wichtig gewesen, „aus den Kindern und Jugendlichen vernünftige Menschen zu machen“. Wie bereits zur Zeit des Nationalsozialismus – möglicherweise auch als Folge dieser Erfahrung – hat B. wieder viel Wert darauf gelegt, daß die Jugendarbeit im Rahmen der kirchlichen Gemeinde und nicht in einem Verband stattfand:

„Ich war gegen diese Spezialisierung in Standesorganisationen.“ (ebd.)

Im Interesse der Offenheit und Gemeinsamkeit sollte die gesamte Pfarrjugend einer katholischen Gemeinde in die Jugendarbeit einbezogen werden, aus allen sozialen Schichten. Verpflegt durch das irische Rote Kreuz, hat er mit den Jugendlichen auch längere Fahrten unternommen.

Durch diese Jugendarbeit gewann B. Spaß am Umgang mit jungen – „noch bildungsfähigen“ – Menschen, „die man noch formen kann“, so daß er beschloß, Lehrer zu werden. Nach seiner Bewerbung um Aufnahme in die Pädagogische Akademie Paderborn wurde er zur Aufnahmeprüfung eingeladen, die er ohne Probleme bestand. B. war eher ein Mann der Praxis, der daraus auch das Interesse am Lehrerberuf erworben hatte, so daß es ihn immer „enttäuschte, wenn darüber geredet wurde, wie man Jugendliche wieder begeistern kann, statt einfach damit anzufangen“. Dennoch bewertet er die Ausbildung insgesamt eher positiv, da die Freiheit gegenüber der Schulzeit größer war:

„Als Schüler mußte man zuhören, man mußte seine Schularbeiten am nächsten Tag fertig haben.“ (ebd.)

Die Praxiserfahrungen des eigenen Unterrichtens während der Ausbildung haben ihm – dieser Einstellung entsprechend – am meisten gegeben, und wenn es anfangs nur die Erfahrung war, daß er bereits nach einer viertel Stunde heiser war, weil er das viele Sprechen nicht gewohnt war. Er nahm für sich eine private Sprecherziehung vor. Im Stadtschulpraktikum konnte B. selbständig eine zweite Klasse unterrichten, da ein Lehrer ausgefallen war. Im Landschulpraktikum hat er sogar drei Monate lang ein zweites Schuljahr und zusammen mit einem Kommilitonen ein siebentes Schuljahr unterrichtet. B:

„Das ist uns gar nicht so schwierig vorgekommen.“ (ebd.)

Und ein positives persönliches Erlebnis war dies trotz sehr großer Klassen auch:

„Als wir da so alleine standen, hat uns das viel mehr Spaß gemacht als alles andere.“ (ebd.)

In den ersten Semesterferien wurde er zur „Re-education“ nach England geschickt. Er wohnte privat in einer Familie und hat Kurse besucht, sein Urteil lautet allerdings:

„Da habe ich nichts von abgebracht, von der Demokratie da.“ (ebd.)

Prägende Person der Studienzeit war für B. der Religionsdozent Pollmann, der ihm „das meiste gegeben“ habe, der „uns auch ein bißchen die Augen aufgemacht hat für die Wirklichkeit und die Vergangenheit“. Dies hatte offenbar für B. erheblichen Stellenwert, weil die Prägung durch die Soldatenzeit tief ging, so daß es ihm „schwer fiel, über die Zeit wegzukommen und die Zeit zu verstehen“. B.:

„Jeder, der da war, ob die Älteren oder die Jungen, war bemüht, mit der Vergangenheit fertig zu werden. Wir sind ja mit Scheuklappen durch die Nazizeit geführt worden.“ (ebd.)

Auch andere Dozenten werden von ihm positiv beurteilt, so daß sein Gesamturteil lautet:

„Das waren qualifizierte Leute, die mir eine ganze Menge gegeben haben.“ (ebd.)

Unmittelbar nach der Abschlußprüfung hatte B. es zunächst schwer, als Volksschullehrer eine feste Anstellung zu finden, so daß er erst einmal private Dienstverträge annahm. Ostern 1949 erhielt er dann in einem Paderborner Vorort in einer dreiklassigen Volksschule eine Planstelle. Dort war das Verhältnis zu den Kollegen, die vor seiner Anstellung „gut miteinander harmonierten“, gespannt, da er „als Störenfried“ in das Kollegium kam. B. war deutlich jünger als die anderen Lehrer, so daß er bei den SchülerInnen schnell sehr beliebt war, was zu Konflikten führte. Dennoch hat ihm das Unterrichten Spaß gemacht. Wegen des Mangels an Räumlichkeiten hat er vor allem nachmittags unterrichtet. Da waren die ersten drei Jahrgänge zusammen in einem Raum versammelt, und er mußte den Unterricht entsprechend organisieren. Dies hat B. bei allen Problemen – z.B. einer angemessenen Nutzung der Tafel bei drei verschiedenen Themen und fehlenden Büchern – als spannende Herausforderung angesehen. Er resümiert (und betont dabei noch einmal sein Berufsverständnis):

„Das Lehrersein hat mir Freude gemacht, solange ich 30 Stunden in *einer* Klasse sein konnte.“ (ebd.)

III.5.2.2 G. M.

Ganz anders stellt sich die Lebensgeschichte von B.s ehemaligem Mitstudenten M. dar. Dessen gesamte Erinnerung ist von Kritik an der Enge des Paderborner Katholizismus geprägt. M. wurde am 21. April 1923 in Bottrop als Sohn eines Architekten geboren. Er hatte einen älteren und einen jüngeren Bruder, die beide als Soldaten im Zweiten Weltkrieg starben. „Ich bin durchgekommen“ (Interview M.), merkt er in bezug auf seine Zeit als Soldat an. Das erste Jahr seiner Schulzeit absolvierte der Junge 1929/30 noch in Bottrop, wurde dann aber nach Paderborn geschickt. Die allgemeine Wirtschaftskrise hatte auch seinen Vater getroffen, „und in Paderborn war gut versorgte Verwandtschaft“. Bis seine Eltern später nachkamen, wohnte M. bei seiner Tante. Nach vier Jahren Besuch der Volksschule ging er ab 1934 auf dieselbe Schule wie B., die Reismann-Oberrealschule für Jungen. In bezug auf diese Zeit erinnert sich M. daran, daß etwa ab der 10. Klasse der Religionsunterricht untersagt gewesen sei und der Pfarrer – der spätere Paderborner Generalvikar Rintelen – statt dessen die SchülerInnen zu sich nach Hause gebeten habe:

„Das war sehr locker. Der machte das nicht nach dem Katechismus oder den allgemeinen Anweisungen, sondern holte immer Literatur, die auf dem Index stand.“ (ebd.)

1942 machte M. Abitur, direkt im Anschluß wurde er eingezogen. Da er bei der Flieger-HJ gewesen war, wo er mit dem Bau von Modellen auf den Dienst in der Luftwaffe vorbereitet worden war und hier einen Lehrgang im Morsen mit offizieller Funkprüfung absolviert hatte, wurde er während der Rekrutenzeit auf die „Abwehr“-Tätigkeit vorbereitet. Er lernte Verschlüsseln und Entschlüsseln, in Berlin wurden die Soldaten auf höheres Tempo getrimmt. Auf seine Leistungen ist M. auch heute noch stolz.

M. wurde in Italien nicht an der Front eingesetzt, sondern immer „hinten“, also relativ ungefährdet. Seine Aufgabe war das Abhören des englischen Funks:

„Wir waren die einzigen, die noch Aufklärung brachten. Nach Zerschlagung der Luftwaffe und der Marine brachten wir für die Führung immer noch Unterlagen.“ (ebd.)

Wegen der hohen Bedeutung der Funker für die Fortführung des Krieges und damit für den Bestand des NS-Staates, die M. nicht kritisch reflektiert, wurden diese vor dem Vorrücken der Alliierten rechtzeitig nach Norditalien zurückgezogen, damit die Weiterarbeit gesichert war. In den Dolomiten geriet M. schließlich in Kriegsgefangenschaft. Nach einem halben Jahr wurde er von den Briten entlassen und kehrte nach Paderborn zurück. Zu seinen Empfindungen angesichts des Endes des Zweiten Weltkriegs führt M. aus, daß er froh gewesen sei, daß es vorbei war:

„Jetzt zählte nur ein Beruf, ran, ran, ran; voran – in Stellung, bürgerlich werden.“
(ebd.)

M. wäre gern Künstler geworden, doch seine Bewerbungen an Kunsthochschulen in Düsseldorf, Hamburg und Karlsruhe wurden mit der Empfehlung abgelehnt:

„Ich sollte ganz nach der Natur malen.“ (ebd.)

So suchte er weiter nach einer Ausbildungsmöglichkeit. Zu seiner Entscheidungsfindung stellt er fest:

„Rein pragmatisch bot sich die Möglichkeit, Lehrer zu werden.“ (ebd.)

Er hatte von der Ausbildung von Soldaten zu Volksschullehrern in Sonderlehrgängen gehört, doch der Paderborner Lehrgang war bereits belegt, als er dort nachfragte. Beyerle wies ihn auf die bevorstehende Eröffnung einer Pädagogischen Akademie in Paderborn hin, bei der er sich im Juni 1946 bewarb. Den zwischenzeitlichen Verdienst bei der britischen Militärregierung legte er an die Seite, um damit sein Studium zu finanzieren. Doch er bekam von der Akademie keine Antwort. Auf seine Nachfrage hin wurde ihm bedeutet, daß in seinen Papieren Zeugnisse von Pfarrern und kirchlichen Institutionen fehlten. M. holte sie sich vom örtlichen Pfarrer, von Rintelen und von seinem ehemaligen Religionslehrer, woraufhin er einen Studienplatz an der Akademie erhielt.

Die Zeit seines Studiums sieht M. heute sehr kritisch, er bezeichnet die Paderborner Akademie mit ihrer Betonung der Konfessionalität als „katholische Kaderschmiede“ (ebd.). Sich selber zählte er zum liberalen Flügel innerhalb der StudentInnenschaft. Gut gefallen hat ihm lediglich der Kunstunterricht bei Frau Poll, bei der er viel belegte und auch die Abschlußarbeit über „Die moderne Malerei und die junge Generation“ (UniA PB, A.V.2.c)-M.) geschrieben hat. Sie hätten ein „ausgezeichnetes Verhältnis“ (Interview M.) gehabt und zusammen Ausstellungen gemacht. Dieser Kontakt habe sich auch über die Studienzeit hinaus gehalten. Insgesamt habe er lieber bei Dozenten wie Schwerdt als bei Beyerle studiert:

„Das Reden war meine Sache nicht.“ (ebd.)

Außerdem hätten die Unterrichtsversuche sowieso mehr gebracht als die Vorlesungen. M:

„Bei Schwerdt, da ging das zuck-zuck.“ (ebd.)

Philosophie-Vorlesungen habe er dagegen „abgesessen“, weil sie im Plan gestanden hätten.

In seinem Studium hat M. auch Orgel gespielt, meldete sich aber nicht zur Orgelprüfung, da dann die „Gefahr“ bestanden hätte, daß er eine Planstelle bekäme, „wo der Lehrer der Organist oder der Organist der Lehrer ist, also Dahl,

Schwaney oder Atteln, diese Käffer“, wo man „versauert und verbauert bis in alle Ewigkeit“ (ebd.).

Bei allen Unterschieden zu den Darstellungen der anderen Studierenden wird in M.s Beschreibung der damaligen Lebenssituation doch auch ein konservatives Pflichtbewußtsein ähnlich wie bei L. deutlich:

„Die Zeit war eng, es fehlte an allem. Aber alle waren zufrieden, keiner war mistig, alle rissen sich am Riemen.“ (ebd.)

M.s Mutter erhielt eine kleine Rente, von bekannten Bauern bekamen sie manchmal eine Tüte Gemüse, so daß er feststellen konnte:

„Man kam so hin.“

Um so größer war seine Freude, direkt nach der Prüfung eine Anstellung zu finden, so daß er am nächsten Ersten das erste feste Geld erhielt:

„Das fühlte sich so gut an.“ (ebd.)

In einem größeren Paderborner Vorort bekam M. bald eine Planstelle, die er bis 1970 innehatte. Im Gegensatz zu L. und F. (s.u. Kap. III.5.2.4 und III.5.2.5) besuchte M. keine Fortbildungen, um Karriere zu machen. An einer Stelle erwähnt er, daß er sich als Werklehrer hätte spezialisieren können, doch da nur eine unbezahlte Freistellung möglich gewesen wäre und er Familie hatte, habe er das nicht gemacht.

Aus der Beschreibung seiner Zeit als Lehrer wird eine starke Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen deutlich, die vor allem den Einfluß der katholischen Kirche betrifft. So führt er aus, daß man im Religionsunterricht als Lehrer nach den Anweisungen des Pfarrers arbeiten mußte:

„Es war ja nicht so, daß man das nicht gewollt hätte, aber in praxi sah das ganz anders aus.“ (ebd.)

Als Beispiel nennt er den Beicht- und Kommunionunterricht des Pfarrers im dritten Schuljahr:

„Danach war die Klasse dann kaputt.“ (ebd.)

Die Schüler seien mit Inhalten konfrontiert worden, die vom pädagogischen Standpunkt aus nicht vertretbar gewesen seien. Aufgabe der Lehrer war es, die Kinder dann zum Beichten zu führen. M.:

„Ich hatte eine ganze Reihe Kinder, die ganz verstört waren, die nicht mit wollten.“ (ebd.)

M. nennt noch weitere Beispiele dafür, daß die katholische Kirche an den Volksschullehrer Ansprüche stellte, die er abwehrte. So sollte er den Kirchenchor übernehmen, wogegen er sich sträubte. Er hätte auf Verlangen des Rektors Kirchenlieder mit den Schülern einüben sollen, was er aber ebenfalls nicht wollte. Auch sei erwartet worden, daß er in der Kirche bei den Gottesdiensten

und anderen Gelegenheiten direkt hinter den Kindern Platz nähme, um sie disziplinieren zu können. M.:

„Ich habe mich nachher geweigert, hinter den Schülern Position zu beziehen, und bin nach Paderborn in die Kirche gefahren.“ (ebd.)

Predigt und Fronleichnamsprozessionen seien „nicht kindgerecht“ gewesen, da sei es nicht seine Aufgabe gewesen, für Ruhe zu sorgen. Der Rektor der Schule habe daraufhin versucht, über M.s Ehefrau Einfluß zu nehmen:

„Aber die kommt aus dem liberaleren Baden und entgegnete dem Rektor, auch hier müßten alte Zöpfe abgeschnitten werden.“ (ebd.)

Erst in den 60er Jahren sei das Verhältnis von Kirche und Schule etwas lockerer geworden, die Koedukation sei eingeführt worden, und die Konfessionen seien näher zusammengedrückt.

Aus dieser Schilderung läßt sich eine liberale Berufsauffassung M.s herauslesen. Diese stellt sich jedoch nicht widerspruchsfrei dar. So spricht er an einer Stelle von einer „böartigen Klasse“; wenn die einem „ans Fell“ wolle, werde es „kritisch“. Erstaunlich ist auch, daß er zu der Zeit, in der nach seiner Beschreibung eine Besserung der schulischen Konstellation eintrat, aus seinem Amt ausschied:

„1970 bin ich aus dem Dienst gegangen, es wurde unerträglich.“ (ebd.)

Zur Begründung führt er mehrere Gegebenheiten an, deren einzelnes Gewicht schwer abzuschätzen ist. Eine große Rolle scheint sein offensichtlich von Beginn an angespanntes Verhältnis zum Rektor gespielt zu haben, den er als „restriktiv“ bezeichnet. Darüber hinaus sei er gesundheitlich angeschlagen gewesen, er sei „immer in die Vollen“ gegangen und schließlich „ausgebrannt“ gewesen. Deutlich wird jedoch auch eine Überforderung durch die neuen, von ihm eigentlich positiv bewerteten Verhältnisse:

„Hinzu kamen die ganz neuen Verhältnisse in der Schule. [...] Jetzt kamen im 9. Schuljahr alle Konfessionen zusammen, Männlein und Weiblein.“ (ebd.)

Wenn er nicht vorzeitig seinen Beruf aufgegeben hätte, meint M., hätte er bis Ende der 80er Jahre unterrichten können:

„Aber wenn ich bedenke, was inzwischen an Umbrüchen stattgefunden hat – wir sind aus einer alten Welt.“ (ebd.)

Einige der DozentInnen zur Zeit seiner Ausbildung an der Akademie seien noch „reines klassisches 19. Jahrhundert“ gewesen, und in der Schule seien damals noch Direktoren tätig gewesen, die an Präparanden ausgebildet worden waren, „totgute Magister, handwerklich einwandfrei“ (ebd.). Aus diesen Bemerkungen kann man schließen, daß die Ausbildung, die M. 1946 bis 1948 in Paderborn erhalten hatte, den neuen komplexeren Anforderungen seit Ende der 60er Jahre allein – also ohne weitere Fortbildungen – nicht mehr gerecht werden konnte.

Seine Konsequenz war, daß er den Dienst quittierte und seinen Kindern riet, niemals LehrerInnen zu werden, worauf zwei der vier allerdings nicht eingingen.

III.5.2.3 A. H.

Wieder einen anderen Blickwinkel zeigt das Interview mit der Studentin A. H. Frau H. wurde 1925 als viertes von sieben Geschwistern in Paderborn geboren. Ihr Vater war Werkmeister bei der Bahn, die Mutter Hausfrau. Aufgrund der großen Familie mußten die Kinder zu Hause viel helfen. Obwohl der Vater nur über ein relativ niedriges Einkommen verfügte, wurde in der Familie viel Wert auf eine weiterführende Schulausbildung gelegt: Alle sieben Kinder haben Abitur gemacht. Frau H. hat von 1932 bis 1936 eine Volksschule für Mädchen besucht und ist dann – nach einer Aufnahmeprüfung – auf das Oberlyzeum für Mädchen (das spätere Pelizaeus-Gymnasium) gegangen, wo sie 1944 Abitur gemacht hat. Die Eltern hätten beide auf eine weiterführende Schulausbildung verzichten müssen, da sie aus einfachen Verhältnissen kamen; sie wollten ihren Kindern eine solche aber ermöglichen (vgl. Interview H.).

Die Volksschulzeit hat Frau H. in schlechter Erinnerung, da die Lehrerin streng und den Kindern nicht besonders zugetan gewesen sei. Im Gymnasium hatte sie dagegen vor allem zu ihrer langjährigen Klassenlehrerin ein gutes Verhältnis, da sie „gut eingestellt war, das heißt antinationalsozialistisch“ (ebd.). Von der Grundeinstellung her kennzeichnet Frau H. ihre Eltern als sehr sozial und als „total gegen das Nazi-Regime eingestellt“. Der Vater war bis 1933 Mitglied im „Bund der Kinderreichen“, u.a. auf seine Initiative hin habe dieser in der Paderborner Südstadt eine Siedlung für Arbeitslose aufgebaut. Zu Beginn des Nationalsozialismus hat der Vater diese Vereinstätigkeit aufgegeben.

Die Familie war sehr religiös: Der Vater war in der Pfarrgemeinde tätig, die Kinder in katholischen Jugendverbänden, und zwar die Jungen im Bund Neudeutschland und die Mädchen im Heliand. Sie nahmen auch nachmittags am freiwilligen Religionsunterricht teil. Die Eltern achteten darauf, daß keines der sieben Kinder Mitglied in der Hitlerjugend wurde. Ihr Bruder habe sogar heimlich die Predigten des Bischofs von Galen vervielfältigt und versandt, berichtet Frau H. Die ältere Schwester habe in der Schule Schwierigkeiten gehabt, da sie weder im BDM noch in einer anderen NS-Organisation Mitglied war. Auf Druck ihrer Lehrerinnen sei sie schließlich pro forma in einen – Frau H. nicht näher bekannten – Verband eingetreten (vgl. ebd.).

Frau H. schildert die NS-Zeit als für sie persönlich sehr belastend: Da sie die kritische Einstellung der Eltern kannte, habe sie immer „Angst“ gehabt. Die Kinder seien von den Eltern immer angehalten worden, nichts aus den Gesprächen zu Hause weiterzusagen. Einmal sei auch ihr Haus durchsucht worden. Da

der Vater politisch sehr interessiert war, hätten die Eltern auch regelmäßig den englischen Sender gehört.

Im November 1938 hat H. gesehen, wie die Paderborner Synagoge brannte:

„Ich stand fassungslos da, aber kein Mensch wagte etwas zu sagen.“ (ebd.)

Es sei eben zu gefährlich gewesen, sich dazu zu äußern. Man habe zwar keine Ahnung von den Konzentrationslagern gehabt, aber geahnt, daß „etwas nicht stimmte“. Erst nach Kriegsende habe sie konkrete Informationen über die Verfolgungen im Nationalsozialismus erhalten, über die sie sehr „entsetzt“ gewesen sei.

Auch die Schulzeit sei von der NS-Ideologie „geprägt“ gewesen, sie hätten sich alle „geduckt“ verhalten müssen (zur Pelizaeusschule im Nationalsozialismus vgl. Heller 1990). Besonders sei dies im Abitur deutlich geworden, als der Oberschulrat anwesend war. Es habe zwar auch Schülerinnen und LehrerInnen gegeben, die NS-kritisch eingestellt waren, aber eben auch andere, so daß man sehr vorsichtig sein mußte:

„Wir wurden so geduckt während der ganzen Schulzeit und waren froh, wenn es einigermassen lief.“ (ebd.)

Vor diesem Hintergrund hat H. vor allem die Mitgliedschaft im Heliand als positiv empfunden, weil es „so gelockert zugeht“. Man habe über Erfahrungen sprechen können, über die in der Schule nicht geredet werden durfte:

„Es war eine sehr schöne Zeit, die uns viel bedeutet hat.“ (ebd.)

Sehr prägend waren für Frau H. die Kriegserfahrungen. Ihre Abiturprüfung mußte im Luftschutzkeller fortgesetzt werden, am 27. März 1945 wurde das erst 1936 erbaute Elternhaus total ausgebombt, so daß die Familie fast nichts retten konnte. Zudem ist der älteste Bruder von Frau H. 1944 als Soldat in Rußland gestorben. Dies war für die Familie ein „sehr schwerer Schlag“; Frau H. gibt an, daß sie bis heute „nichts *mehr* erschüttert“ hat.

Den Einmarsch der Alliierten in Paderborn Ostern 1945 hat Frau H. aufgrund ihrer negativen Einstellung zum NS-Regime als „Befreiung“ und die unmittelbare Nachkriegszeit insgesamt als „sehr positiv“ erlebt (ebd.). Die größte Erleichterung sei gewesen, „daß man jetzt mal wirklich Freiheit erleben konnte“. Es seien zwar materiell schwere Zeiten gewesen, aber man habe das Gefühl gehabt:

„Es geht bergauf.“ (ebd.)

Bereits früh hatte Frau H. beschlossen, einen sozialen Beruf – z.B. als Fürsorgeerin – zu ergreifen. Dieses Interesse habe sie in ihrer großen Familie erworben, die Eltern seien ein Vorbild gewesen. Der Lehrerinnenberuf kam für sie lange Zeit nicht in Frage, „weil man sich da ja nicht frei bewegen konnte“. In der NS-Zeit sei dieser zu sehr ideologisch beeinflusst gewesen. Nach dem Abitur absol-

vierte sie daher zunächst ein Praktikum in einem Krankenhaus. Dadurch konnte sie auch dem Arbeitsdienst entgehen, worüber sie v.a. wegen des Todes ihres Bruders „froh“ war (ebd.).

Nach Kriegsende wußte sie nicht, „was weiter mit mir würde“, so daß sie ein halbes Jahr lang als Haushaltshilfe arbeitete, bevor sie von der Gründung einer Pädagogischen Akademie zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen in Paderborn hörte und sich um die Aufnahme bewarb. Sie wurde zur Aufnahmeprüfung eingeladen, die in der Busdorfschule stattfand, und erhielt anschließend eine Zusage, was sie rückblickend als ein „Geschenk“ für sich bezeichnet. Ihre beiden Schwestern sind auch Lehrerinnen geworden: die ältere an einer Berufsschule, die jüngere besuchte den zweiten Lehrgang der Paderborner Akademie.

Prägende Lehrende der Studienzeit war für H. die Soziologiedozentin Aufmkolk, von der sie sich persönlich angesprochen fühlte und zu der sie auch privat Kontakt hatte. H. gab an, nicht nur besonderes Interesse an den von Frau Aufmkolk vertretenen Gebieten, sondern auch „wirklich Vertrauen zu ihr“ (ebd.) gehabt zu haben. Zudem seien ihre Vorlesungen gut aufgebaut gewesen und hätten eine klare Linie gehabt. Insgesamt habe Aufmkolk manches mehr getan, „als ihre Pflicht war“. Bei der Soziologiedozentin hat H. später dann auch ihre Examensarbeit zum Thema „Erziehung zur Ehrfurcht als sozialpädagogische Aufgabe des Volksschullehrers“ geschrieben.

Wichtig war H. darüber hinaus die Teilnahme am „Kleinen Chor“, der von Speer geleitet wurde und der sich wöchentlich traf, was für sie immer der „Höhepunkt in der Woche“ (ebd.) war. „Nach den Jahren der Strenge und des Druckes“ bedeuteten ihr die Auftritte des Chors in der Öffentlichkeit viel. Der Psychologiedozent Thun dagegen „sprach mich nicht so besonders an“. Sie habe zwar auch einmal an einer Kindesbeobachtung teilgenommen, aber immer das Gefühl gehabt:

„Es geht nicht recht weiter.“ (ebd.)

Als Wahlfächer entschied sich Frau H. für katholische Religion, wofür sie auch die Lehrbefugnis erwarb, und Soziologie, zudem erhielt sie die Lehrbefähigung für Musik und Sport.

Zusätzlich zu den im Studienplan vorgesehenen Praktika hat H. schon während des Studiums in freien Zeiten immer mal wieder Aushilfstätigkeiten an Schulen – z.T. in sehr großen Klassen mit mehr als 60 SchülerInnen – übernommen. Sie hat dies – ohne daß wie bei den Praktika ein Dozent im Klassenraum saß – als persönlichen „Test“ (ebd.) gesehen.

Was die Gesamtbewertung des Studiums angeht, sieht H. dieses im Vergleich zur Schulzeit „ein Stück positiver“, da man „in Freiheit arbeiten konnte“. Umfang und Inhalte des Studiums beurteilt sie dagegen aufgrund der Kürze der Ausbildungszeit („nur knapp vier Semester“) kritischer:

„Wir haben nur das nötigste Rüstzeug mitbekommen.“ (ebd.)

Fehlende Kenntnisse habe man sich später in der Praxis durch Teilnahme an Fortbildungen, individuelle Fortbildungen oder Austausch mit KollegInnen aneignen müssen. Auch die Gesamteinschätzung des Lehrkörpers fällt positiv aus:

„Wir hatten schon gute Dozenten!“ (ebd.)

Anders als M. hat H. keine Konflikte gehabt, sondern war mit den Inhalten und den Organisationsformen der Akademie im wesentlichen einverstanden gewesen. Dies ist sicher u.a. aus ihrer strikt katholischen Erziehung zu erklären.

Nachdem sie unmittelbar im Anschluß an ihr Erstes Staatsexamen für drei Monate eine Aushilfsstelle mit 14 Unterrichtsstunden an einer Hilfsschule in Paderborn bekommen hatte, erhielt H. Anfang 1949 ihre erste feste Anstellung an einer Volksschule in einem Paderborner Vorort, wo sie bereits ihr Land-schulpraktikum gemacht hatte und damals „mit sehr viel Engagement ganz frei schalten und walten“ konnte. Diese Begeisterung setzte sich auch in ihrem Berufsleben fort:

„Ich ging ganz in dieser Aufgabe auf.“ (ebd.)

Ostern 1949 übernahm Frau H. zum ersten Mal ein erstes Schuljahr mit 28 Kindern:

„Das war wunderbar.“ (ebd.)

Die materiellen Bedingungen seien allerdings mit 126,- DM für eine volle Stelle schlecht gewesen, so daß sie sich sehr einschränken mußte:

„Ich konnte mir absolut nichts leisten.“ (ebd.)

Es sei beispielsweise nicht möglich gewesen, eine Reise zu machen. Selbst ein Fahrrad konnte sie nur mit Unterstützung ihrer fünf Jahre älteren Schwester, die Berufsschullehrerin war, kaufen.

H. war als Lehrerin in das katholische Gemeindeleben eingebunden. Sie fuhr z.B. am Wochenende von Paderborn zu den Gottesdiensten ihres Schulortes oder gestaltete mit den SchülerInnen Beerdigungen. Nachmittags machte sie mit interessierten Mädchen kirchliche Gruppenstunden. Diese Tätigkeiten, die traditionell mit einer konfessionellen Volksschule verbunden waren, waren für sie „ein Stück Selbstverständlichkeit“, sicher manchmal „lästig, aber es gehörte dazu“ (ebd.).

Auch bei H. finden sich Hinweise auf eine Überforderung, auf die sie auch selbst aufmerksam macht. Die Klassen seien zu groß gewesen, und es habe auch damals schon schwierige SchülerInnen mit Verhaltensstörungen gegeben:

„Man ist überfordert. Das Gefühl habe ich manchmal gehabt.“ (ebd.)

Sie hat häufig einzelne SchülerInnen privat gefördert, weil sie meinte, daß sie sich während des Unterrichts nicht genügend um diese kümmern konnte. Schulische Probleme von SchülerInnen lastete sie sich selber an und fragte sich:

„Schaffst Du das überhaupt, daß alle Kinder am Ende des ersten Schuljahrs zum Lesen kommen.“ (ebd.)

Im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen kamen für H. mit ihrer geschlechtsspezifischen Rolle verbundene gesellschaftliche und eigene Anforderungen hinzu. Einerseits führt sie zwar aus:

„Ich habe nichts vermißt, wenn es auch aus heutiger Sicht unvorstellbar ist, daß man als junge Lehrerin auf dem Dorf sitzt und nicht mehr Ablenkung hat.“ (ebd.)

An anderen Stellen des Interviews aber hört sich dies anders an: Sie sei „sehr auf sich selbst gestellt“ gewesen, und es sei schon so gewesen, „daß man sich als junge Lehrerin manchmal ein bißchen einsam fühlte – gerade auf dem Dorf“. Sie habe eben die Vorstellung gehabt, daß eine Lehrerin unverheiratet bleiben müsse und daß sich die Teilnahme an Festivitäten für sie nicht schicke. Frau H.:

„Das ist ja auch klar: Entweder ging ich in den Lehrberuf *oder* ich heiratete. Das war für mich tatsächlich eine Entscheidung. Und ich hatte mich entschieden.“ (ebd.)

Verheiratete Frauen seien im Lehrberuf eine Ausnahme gewesen. Sie habe sich zudem immer gefragt, wie diese es schafften, Familie und Beruf zu vereinbaren. Sie habe zwar einige Studenten ihres Lehrgangs besonders nett gefunden, „aber das war ein Tabu für mich“ (ebd.). Dies war im übrigen keine Einstellung, die sie erst im Studium erworben hatte, sondern Folge ihrer katholischen Erziehung zu Hause, aufgrund derer H. beispielsweise auch keinen Tanzkurs besucht hatte. Manchmal hat sie bei Festen, zu denen sie als Einzelperson nicht gehen konnte, „Neid“ auf die anderen empfunden, aber dann gedacht:

„Das ist eben Dein Los, das ist so richtig.“ (ebd.)

Eine solche Orientierung wurde ihr später zusätzlich auch von außen vermittelt. Der Akademiedozent Beyerle habe beispielsweise einmal ausgeführt:

„Ach, wenn Sie nach [..., Name eines Paderborner Vorortes; S.B.] gehen, haben Sie nie die Chance zu heiraten.“ (ebd.)

Aus heutiger Sicht betrachtet sie diese damalige Einstellung durchaus kritisch, da es nicht gut sei, wenn man als Lehrerin nur im Beruf aufgehe; es sei besser, auch persönliche Interessen zu pflegen. Auch sei ja die Möglichkeit gegeben, eine Teilzeitstelle zu übernehmen.

Die geschlechtsspezifischen Einschränkungen ihres Lebensentwurfs sieht Frau H. also sehr deutlich. Dennoch resümiert sie zusammenfassend:

„Ich habe es eigentlich nicht bereut, daß ich diesen Beruf ergriffen habe. Ich habe es gern gemacht.“ (ebd.)

III.5.2.4 S. L.

L.s Eltern wuchsen Anfang dieses Jahrhunderts auf dem Gebiet des heutigen Tschechiens in der Monarchie Österreich-Ungarn auf. Der Vater war Glasmacher. L. bezeichnet seine Eltern als „wanderfreudige Leute“ (Interview L.). Vor dem Ersten Weltkrieg wanderten sie nach Deutschland aus, weil in Österreich-Ungarn Gewerkschaften verboten waren und der Vater Kassierer in einer Gewerkschaft war. Bei der Gründung der Tschechoslowakei 1918 wählte Familie L. – trotz mittlerweile mehrjährigen Aufenthalts in Deutschland – die tschechoslowakische Staatsangehörigkeit. Als Motiv der Eltern gibt L. an:

„Wir bleiben das, was wir waren.“ (ebd.)

In Deutschland wechselten sie anfangs häufig ihren Wohnsitz, bis die Mutter nicht mehr habe umziehen wollen und die Familie in Porta blieb.

Hier wurde L. am 10. September 1919 geboren. Er hatte fünf ältere Geschwister. 1926 wurde er in eine katholische zweiklassige Volksschule eingeschult, die er bis 1931 besuchte. Er wechselte dann in die fünfte Klasse der Missionschule St. Xaver in Bad Driburg „mit dem Ziel, Missionar zu werden“ (ebd.). Dieser Schule der Styler Missionare war ein Internat angeschlossen, in dem L. lebte. Zu Beginn der NS-Zeit war er vierzehn Jahre alt.

Das sogenannte „Mutterhaus“ des Ordens umschloß eine deutsche Auslandsschule mit anerkanntem Abitur, es befand sich in Styl in den Niederlanden. L.:

„In der Nazizeit war die Schule in Gefahr, daß ihr die Anerkennung abgesprochen würde, weil sie katholisch war.“ (ebd.)

Daher sei er als Tschechoslowake gefragt worden, ob er dorthin wolle, damit eine bestimmte Zahl an Ausländern nachgewiesen werden könne. So ging L. zur 10. Klasse nach Styl und machte dort Abitur. Er hatte schon seit seinem neunten Lebensjahr in Chören gesungen und begann hier mit dem Dirigieren. Musik spielte für L. auch später immer eine große Rolle.

„Zur Vorbereitung auf den Orden“ ging L. anschließend in die Schweiz, doch bereits nach zwei Monaten wurden er und seine Mitschüler gefragt, ob sie nicht nach Mehlsack in Ostpreußen gehen wollten. Dort war eine Ordensniederlassung aufgelöst worden, das Gebäude sollte aber wegen des Risikos einer Beschlagnahme nicht leer stehen. In Mehlsack blieb L. ein Jahr. Dort habe er auch „die Kristallnacht erlebt – schrecklich“ (ebd.).

Mitte 1939 ging der knapp Zwanzigjährige an ein Theologenseminar in St. Augustin im Rheinland, das Ende 1941 von der Gestapo „von einem auf den anderen Tag aufgehoben“ wurde:

„Wir haben alle unser persönliches Eigentum verloren.“ (ebd.)

Sein Theologiestudium setzte er in Freiburg fort. Zum weiteren Geschehen führt L. aus:

„Inzwischen brauchte der große Führer damals mehr Soldaten. Er war ja inzwischen auch in die Tschechoslowakei einmarschiert, von daher bekamen meine Eltern schon vor mir die deutsche Staatsangehörigkeit.“ (ebd.)

Auch L. erwarb die deutsche Staatsangehörigkeit. 1942 wurde er kurz vor Abschluß seines Studiums eingezogen. Weil er Theologie studiert hatte, wurde er bei der Kriegsmarine Sanitäter. In den Niederlanden erhielt er eine zweimonatige Grundausbildung, der eine Sanitätsausbildung folgte. Von August 1942 bis September 1944 leistete L. dann Kriegsdienst in Frankreich „im Sanitätsbunker der Batterien, die nach Dover 'rüberschossen“:

„Bei gutem Wetter konnten wir Dover sehen, sahen Fenster blinken, sahen Autos und Züge fahren.“ (ebd.)

Am 29. September 1944, nach der Invasion der Alliierten, geriet er in Kriegsgefangenschaft.

Nach Aufenthalt in einigen Durchgangslagern wurde er in ein „Nazi“-Lager nach Sheffield in Großbritannien gebracht, da er bei der Kriegsmarine gewesen war und die gefangenen Marineangehörigen, Fallschirmjäger und SS-Leute dorthin kamen. Die Beschreibung der Gefangenenezeit ist bei L. entweder geprägt von positiver Stellungnahme zur Behandlung durch die Alliierten, wenn die Lebensumstände im Lager gut waren, oder von Verständnis, wenn sie schlecht waren. Daß für ihn die Niederlage Deutschlands keine Katastrophe war, kann man aus seiner distanzierten Beobachtung der Reaktionen von Mitgefangenen folgern:

„Hier waren auch NS-Offiziere, die nicht wahrhaben wollten, daß der Krieg verloren war.“ (ebd.)

Diese hätten alle Nachrichten der Briten über alliierte Siege für „erlogen und erstunken“ gehalten:

„Als eines Nachts eine V1 über das Lager flog, traten am nächsten Tag alle NS-Anhänger mit ihren SS-Runen und anderen Abzeichen, die sie vorher abgelegt hatten, wieder auf.“ (ebd.)

In Sheffield konnten sich die Gefangenen für ein Theologenseminar in einem anderen Lager melden. L. hat daraufhin fünf Monate in Colchester/Essex Seminare besucht. Ein Professor aus Birmingham beschaffte Literatur, fortgeschrittene Studenten unter den Gefangenen hielten Vorlesungen. Die Abschlüsse wurden von dem College in Birmingham anerkannt. Als „eindeutiger Nicht-Nazi“ (ebd.) sei er, L., als einer der ersten am 28. Juli 1946 aus der Kriegsgefangenschaft entlassen worden. Der 27jährige fuhr zu seinen Eltern nach Porta zurück.

Zu Hause ging es ihm vor allem darum, sich beruflich zu orientieren. L. wollte nicht weiter Theologie studieren, daher hat er sich in Minden bei der Bezirksregierung erkundigt, was er beruflich machen könne. Am liebsten hätte er

Chemie oder Musik studiert, aber das sei nicht möglich gewesen. Damals hätte es geheißen, „man muß schon mit dem Schinken unterm Arm ankommen, wenn man aufgenommen werden will“ (ebd.). Die Schulabteilung des Regierungspräsidenten machte ihn darauf aufmerksam, daß bald eine Pädagogische Akademie in Paderborn eröffnet werde, bei der er sich auch bewarb. L:

„Man nahm das, wovon man leben konnte. Es war nicht mein Traumberuf.“

L. wurde zur Aufnahmeprüfung eingeladen, im Rahmen des Unterrichtsversuchs behandelte er eine griechische Fabel:

„Ich kannte ja nichts anderes, weil ich von einem humanistischen Gymnasium kam.“ (ebd.)

Daß er aufgenommen wurde, schreibt er der Tatsache zu, daß er in keiner NS-Organisation gewesen sei:

„Als Theologe war ich im Grunde genommen sogar ein Nazi-Verfolgter.“ (ebd.)

L. reflektiert nicht, daß er sich – trotz aller Einschränkungen beispielsweise im Zusammenhang mit der Auflösung des Seminars St. Augustin – im NS-Staat frei bewegen und sein Studium immerhin fast zu Ende führen konnte.

Die Zeit an der Pädagogischen Akademie sieht L. bei weitem nicht so kritisch wie M. Zwar störte ihn der Niveau-Unterschied im Vergleich zur Universität, doch wertet er die Rahmenbedingungen – insbesondere die Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung – positiv und hebt den guten Kontakt zu den Lehrenden hervor. Für diesen Gesamteindruck gibt es mehrere Erklärungen, die sich vor dem Hintergrund seines bisherigen Lebensweges anbieten: So hatte er bereits vor dem Besuch der Akademie ein besonders positives Verhältnis zur christlichen Religion und zur katholischen Kirche, immerhin wollte er Missionar werden und hatte Theologie studiert. Auch der musische Anteil der Ausbildung war ihm nicht fremd, da er in Chören gesungen, dirigiert und vermutlich auch selber ein Instrument gespielt hat. Zum dritten hatte L. lange Zeit in Internaten bzw. im Theologen-Seminar in internatsähnlicher Form gelebt, so daß ihm die Geschlossenheit der Akademie sowie die Kontrolle auch der persönlichen Lebensverhältnisse nicht problematisch erschienen.

In der Beschreibung seines weiteren Lebensweges zeigt sich eine deutliche Aufstiegsorientierung, die schon in der Kritik am Niveau der Ausbildung deutlich geworden war. So schloß L. sein Studium mit insgesamt guten Noten ab, ärgert sich aber heute noch über ein „befriedigend“ für die Unterrichtsversuche. Bei der Examensarbeit wählte er ein theologisches Thema, das er bei Pollmann schrieb: „Spuren und Abbilder der Dreifaltigkeit in der Schöpfung und ihre unterschiedliche Verwendung“ (UniA PB, A.V.2.c)- L.).

Bereits im Rahmen seines Studiums hatte L. zahlreiche zusätzliche Qualifikationen erworben. So hatte er die Lehrbefähigung für den katholischen Religionsunterricht und für Musik erworben, hatte außerdem Pädagogik, Psycholo-

gie und Englisch jeweils mit zusätzlichen Arbeitsgemeinschaften belegt und eine Ausbildung am Filmgerät absolviert (vgl. ebd.). Seine erste Stelle fand er an einer Volksschule für Mädchen in Detmold. Die zweite Lehrerprüfung legte er bereits 1951 ab, „zu einem möglichst frühen Zeitpunkt“ (Interview L.). Parallel belegte L. einen Chorleiter-Lehrgang an der Detmolder Musikhochschule und machte dort die Prüfung in Musik als Fach für die Realschule. Mitte der fünfziger Jahre wechselte L. an eine Realschule und hörte noch einmal Vorlesungen bei seinem ehemaligen Dozenten für Philosophie in Paderborn, Adams. Sein Ziel war die Promotion, dafür belegte er auch in Münster Philosophie-Veranstaltungen, „aber es war schwierig, einen Doktorvater zu finden“ (ebd.). Stattdessen absolvierte er dann Ferienkurse in Frankreich an den Universitäten Dijon und Lille. 1958 wurde der knapp Vierzigjährige Realschuldirektor. Ein Jahr später legte er noch eine Zusatzprüfung in Englisch als Fach für die Realschule ab, seine Arbeit schrieb er über „Priestergestalten bei Graham Greene“. 1984 wurde L. als 65jähriger pensioniert.

In der Gesamteinschätzung seines Lehrerdaseins wird bei L. die „Funktionstüchtigkeit“, von der Bude spricht, recht deutlich. Er habe seinen Beruf „nicht mit übermäßiger Begeisterung ausgeübt“, führt er aus, aber „pflichttreuer als die Studenten seit den 70er Jahren“. Seine Haltung sieht er als allgemeingültig für die Angehörigen seiner Generation an:

„Wenn wir etwas anfaßten, dann haben wir versucht, das 100%ig zu machen.“ (ebd.)

Der Beruf sei für sie nicht „Job“ gewesen, sondern „Aufgabe“.

III.5.2.5 N. F.

Frau F. wurde 1923 als ältestes Kind eines Justizbeamten in Delbrück geboren. Sie hatte eine Schwester und zwei Brüder. Weil der Vater 1930 nach Paderborn versetzt wurde, zog die Familie hierhin um, wo F. dann bis kurz nach ihrem Abitur lebte. Nach fünf Jahren in der Volksschule – mit parallelem Privatunterricht in Französisch im letzten Jahr – und einer Aufnahmeprüfung für das Gymnasium besuchte Frau F. ab der sechsten Klasse zunächst das Oberlyzaeum St. Michael, das von Schwestern des Klosters der Augustinerinnen geführt wurde, wo sie sich „sehr wohlfühlt“ (Interview F.) hat. Allerdings habe sich an der Schule in der Zeit des Nationalsozialismus einiges geändert: So habe sie ab der Klasse 8 nicht den neusprachlichen Zweig der Schule besuchen und auch nicht zum hauswirtschaftlichen Zweig der Pelizaeusschule wechseln, sondern die sogenannte „Studienanstalt“ mit Latein bis zum Großen Latinum absolvieren wollen. Dies war jedoch nicht mehr möglich, ihr wurde gesagt:

„Eine deutsche Frau braucht diese Dinge nicht.“ (ebd.)

Um später in die Oberstufe zu kommen, mußte sie zudem eine hauswirtschaftliche Prüfung ablegen, um zu zeigen, daß sie auch über hausfrauliche Fähigkeiten verfügte. Es habe auch einige Lehrer gegeben, die „ein bißchen sehr braun waren“, aber von diesen seien sie „nicht schikaniert worden“ (ebd.). Ein Jahr vor dem Abitur wurde die katholische Schule aufgelöst und die Klasse – mit den weltlichen Lehrern der Michaelsschule – an die Pelizaeusschule verlagert, wo F. kurz vor ihrem 18. Geburtstag 1941 im neusprachlichen Zweig das Abitur machte.

Eine für sie wichtige Erinnerung an die Schulzeit stammt aus dem zweiten Volksschuljahr, als während eines politischen Wahlkampfes ihre Lehrerin die SchülerInnen aufgefordert habe:

„Kinder betet! Wenn der Hitler an die Regierung kommt, dann gibt es Krieg.“ (ebd.)

Daran habe sie sich immer wieder erinnert, nachdem Hitler an der Macht war, und sie habe Angst vor einem Krieg gehabt. Diese Angst sei durch die Atmosphäre zu Hause verstärkt worden, wo der Vater gegenüber den Kindern zwar sehr vorsichtig mit kritischen Äußerungen gewesen sei, aber doch seine Distanz zum Nationalsozialismus habe spüren lassen:

„Hinterher war einem vieles klarer, man war als Kind ja doch unbefangen. Doch hat mich dies die ganze Zeit begleitet.“ (ebd.)

In ihrer Freizeit war Frau F. in der katholischen Jugendarbeit tätig, und zwar im Heliand. Als die NS-Regierung diesen Bund immer weiter auf den kirchlichen Raum beschränken wollte, hätten sich die Mädchen privat in Familien getroffen und auch weiter – als Freundinnen – Fahrten gemacht. Nach der Jugendkundgebung anlässlich der Weihe des Bischofs Lorenz Jäger (19.10.1941; S.B.) habe sie aber Schwierigkeiten bekommen. So habe einmal eine Hausdurchsuchung bei ihr und ihrem Bruder stattgefunden, wonach sie von der Gestapo – getrennt – zum Verhör vorgeladen wurden. F.:

„An einem Sonntag morgen mußte ich da erscheinen. Die Türen gingen hinter mir zu [...], und da saß der ‚gute‘ Herr mit einer Schnapsflasche auf dem Tisch und hinter ihm zwei gekreuzte Karabiner an der Wand. Diesen Eindruck habe ich nie vergessen. Ich habe Angst gehabt.“ (ebd.)

Bis heute frage sie sich, woher die Gestapo viele Einzelheiten ihrer privaten Tätigkeiten kannte, z.B. über Fahrten nach außerhalb von Paderborn Bescheid wußte. Die ganze Zeit des Nationalsozialismus charakterisiert F. so, daß man immer „ein bißchen auf dem Pulverfaß“ gesessen habe.

Eine freiwillige Meldung zum Arbeitsdienst kam für F. nicht in Frage, stattdessen machte sie beim Roten Kreuz eine Ausbildung zur Schwesternhelferin und arbeitete ein halbes Jahr in einem Lazarett in Paderborn. Ihr Berufsziel war zu diesem Zeitpunkt Jugendfürsorgerin, wofür noch weitere sechs Monate

Praktikum notwendig waren, die sie zur Hälfte im Kreisjugendamt Paderborn und zur Hälfte in einem Mädchenerziehungsheim absolvierte. Die zweijährige Ausbildung zur Jugendfürsorgerin absolvierte sie an der Westfälischen Frauenschule für Volkspflege des Katholischen Fürsorgevereins in Dortmund, wo sie 1944 das Examen ablegte. Parallel hatte Frau F. Kurse an einem religionspädagogischen Institut belegt und eine Prüfung als Pfarrhelferin abgelegt. Eine erste Stelle bekam sie unmittelbar im Anschluß an ihre Jugendfürsorge-Ausbildung beim Katholischen Fürsorgeverein in Warendorf, für den sie ein Jahr lang evakuierte Kinder betreute, die im Bezirk untergebracht worden waren. Anschließend arbeitete sie von Herbst 1945 bis Herbst 1946 für denselben Träger in Hannover, wo sie während der Ausbildung bereits ein Praktikum absolviert hatte.

Das Kriegsende erlebte Frau F. als „Zusammenbruch“. Nach dem Bombenangriff am 27. März 1945 habe sie „so gerade noch“ mit dem Fahrrad nach Paderborn kommen können, wo ihre Eltern ausgebombt worden waren.

Frau F. hatte „immer vor, Lehrerin zu werden“, was auch mit ihrer Tätigkeit in der Jugendarbeit zusammenhing. Doch in der Zeit des Nationalsozialismus wollte sie ihren Berufswunsch nicht realisieren, da sie – wie A. H. – LehrerInnen zu stark ideologischen Zwängen ausgesetzt sah:

„Damals gab es ja diese nationalsozialistischen Lehrerbildungsanstalten. Aber das wollte ich auf keinen Fall!“ (ebd.)

Während ihrer Tätigkeit als Jugendfürsorgerin in Hannover hörte sie von der Eröffnung einer Pädagogischen Akademie in Paderborn, bei der sie sich „sofort“ um Aufnahme bewarb und nach der Einstellungsprüfung – u.a. einer Lehrprobe, an die sie sich noch erinnert – angenommen wurde.

Die materiellen Umstände der Ausbildung charakterisiert F. als „Notbehelf“, es habe wenig zu Essen gegeben etc., aber die Atmosphäre an der Akademie sei „sehr gut“ gewesen:

„Obwohl die äußeren Rahmenbedingungen nicht gut waren, haben wir sehr schöne Feste gefeiert.“ (ebd.)

Frau F. weist darauf hin, daß etwa drei Viertel der Studierenden Männer waren. Einzige Folge davon sei aber gewesen, daß Studierende und Lehrende die Studentinnen schneller gekannt hätten, weil es sich um eine kleinere Gruppe handelte. Probleme habe es nicht gegeben:

„Es war weder so, daß man sich als Frau an die Seite geschoben fühlte, noch daß man besonders herausgehoben wurde. Das war nicht so.“ (ebd.)

Am nachdrücklichsten erinnert sich Frau F. an die Person des Akademieleiters, Prof. Dr. Rosenmöller, den sie als „väterlichen Herrn“ und „sehr gütigen, hilfsbereiten Menschen“ bezeichnet, und an seine Vorlesungen:

„Er entschwebte manchmal etwas. Das heißt nicht, daß er in seinen Ausführungen sehr vom Boden abhob, aber ich glaube, daß er alles um sich herum vergaß.“ (ebd.)

Dies galt z.B. bei Vorlesungen über Platon. Die Studierenden „schmunzelten“ dann ein wenig, aber Frau F. bezeichnet dies als „ein sehr schönes Erlebnis“.

Frau F. entschied sich für katholische Religionslehre und Musik als Wahlfächer. Als schön erinnert sie – ähnlich wie A. H. – vor allem die Teilnahme am Chor und seinen Aufführungen. Bis heute hat Frau F. noch Kontakt zu ihrem ehemaligen Musikdozenten Speer. Kritik ist dagegen an der Deutschausbildung herauszuhören, wenn Frau F. formuliert, daß die von dem Lehrstuhlvertreter Schwerdt vorgebrachten Inhalte „nur so in Richtung seiner Kritischen Didaktik gingen“ und sich auf Grammatik und Satzlehre beschränkten. Für ihre Prüfung habe sie über diese Themen gedacht:

„Nein, also diese Dinge machst du nicht.“ (ebd.)

Sie hat sich dann ein literarisches Prüfungsthema – ein Gedicht des Schriftstellers Werner Bergengruen – ausgesucht. Ihr Interesse an solchen Themen führte auch zu einer positiven Einschätzung des Wahlfachs Religion, weil der Religionsdozent Pollmann die Studierenden mit zeitgenössischer Dichtung – z.B. von Rudolf Alexander Schröder, Werner Bergengruen, Edzard Schaper – vertraut machte. Einmal habe er beispielsweise ein Seminar über das Gottesbild in den Psalmen im Vergleich zum Gottesbild in der modernen Literatur veranstaltet.

Im Vergleich zur Zeit des Nationalsozialismus beschreibt Frau F. ihre Akademie-Zeit als positive Erfahrung:

„Da wir ja alle in einer Zeit gelebt hatten, in der wir unter Druck saßen, war das eine sehr befreiende Atmosphäre.“ (ebd.)

1948 hat Frau F. ihr erstes Staatsexamen abgelegt. Ihre Examensarbeit hat sie in katholischer Religionslehre bei Pollmann zum Thema „Die Behandlung des Sakramentes der Firmung in der Volksschule“ geschrieben. Praxisrelevant wurde diese Arbeit im folgenden Jahr bei einer Firmung, bei der sich der Pastor bei Frau F. Anregungen für die Gestaltung des Gottesdienstes holte. Rückblickend schätzt Frau F. die Ausbildung insgesamt wie folgt ein:

„Auf dem Rüstzeug und den Grundwerten, die man vermittelt bekam – wie man überhaupt seinen Beruf auffaßte und in die Schule ging –, konnte man schon aufbauen.“ (ebd.)

Im Rahmen eines privatrechtlichen Dienstvertrags bekam sie an einer Paderborner Volksschule für Mädchen und Jungen eine halbe Stelle, die nach etwa einem Jahr auf die volle Stundenzahl aufgestockt wurde. Später erhielt sie an derselben Schule auch eine Planstelle.

1951 legte Frau F. ihre zweite Staatsprüfung ab. Als an der Pädagogischen Akademie Realschulkurse eingerichtet wurden, hat Frau F. diese Gelegenheit

wahrgenommen und hier die Unterrichtsfächer katholische Religionslehre und Geschichte gewählt. Das Studium hat sie 1958 mit der Prüfung zur Realschullehrerin abgeschlossen.

Die Tätigkeit als Lehrerin hat Frau F. immer Spaß gemacht, sie habe nie größere Schwierigkeiten gehabt – weder in der Grundschule, noch in der Hauptschule mit den bis zu 17 Jahre alten Schülern. Es habe ihr auch „nicht leid getan“, daß sie erst eine Ausbildung zur Jugendfürsorgerin gemacht hatte:

„Das habe ich nach dem Krieg sehr gut brauchen können. In ihrer Schule seien nicht nur Waisenkinder gewesen, sondern auch Kinder, die nach den Kriegswirren aufgefangen werden mußten.“ (ebd.)

Zu dieser positiven Einschätzung trägt vermutlich auch bei, daß Frau F. durchaus bewußt ist, daß eine Ausbildung keine statische Vorgabe für das folgende Berufsleben sein kann:

„Den Unterricht, wie wir ihn anfangs gemacht haben, den würde und könnte man heute nicht mehr geben, weil die Situation eine ganz andere ist.“ (ebd.)

Dementsprechend hat Frau F. in der Folgezeit häufig Fortbildungen an der Akademie belegt. 1964 wurde sie Konrektorin einer achtklassigen Paderborner Volksschule. Im Rahmen eines Modellversuchs beteiligte sie sich an der Erprobung eines freiwilligen neunten Schuljahrs. Bereits zwei Jahre später wurde sie im Alter von 43 Jahren Rektorin – zunächst an einer Volksschule, nach der Trennung von Grund- und Hauptschule an einer Hauptschule. 1985 wurde F. im Alter von 62 Jahren pensioniert.

Ihre Zeit als Schulleiterin sieht Frau F. im Rückblick vor allem durch eine zunehmende Regelungsdichte gekennzeichnet:

„Durch die unendlich vielen Gesetze, Erlasse usw. wurde die Schule immer mehr verwaltet. Das gefiel mir nicht immer so.“ (ebd.)

Der „reine Verwaltungskram“ habe ihr keinen Spaß gemacht, sie habe dagegen Wert auf eine „menschliche Basis“ der Arbeit gelegt, was heute eher zu kurz komme. Frau F. weist aber darauf hin, daß sie in ihrer Arbeit „sehr große Freiheit“ gehabt und daher „unter den Schulräten nie gelitten“ habe:

„Ich habe oft gesagt: Das finde ich nicht sinnvoll! Ich will nicht Eltern, Lehrer oder Schüler verrückt machen. Wir machen das so, wie wir das für sinnvoll halten. Das war damals durchaus noch möglich.“ (ebd.)

Frau F. hat sich als Schulleiterin auch immer darum bemüht, in allen Jahrgangsstufen zu unterrichten:

„Man hat dann einen besseren Überblick und weiß, was los ist. Man hat dann auch mehr Verständnis für die Sorgen der Kollegen in den einzelnen Altersstufen.“ (ebd.)

Die Entscheidung für den Lehrerinnenberuf hat sie bis heute nicht bereut.

III.5.3 Auswertung der lebensgeschichtlichen Interviews mit den ehemaligen Studierenden und zusammenfassende Betrachtung des ersten Normallehrgangs

Wertet man die Informationen aus den lebensgeschichtlichen Interviews aus und faßt sie zusammen, so lassen sich einige deutliche Gemeinsamkeiten in den Gesprächsthemen und im biographischen Stellenwert einiger Aspekte feststellen, die auf eine prägende Bedeutung in den Lebensgeschichten der Befragten schließen lassen: Die Betonung des Engagements in der katholischen Jugendarbeit und dessen Rang im Vergleich zur Schule; die intensive Erwähnung der Zeit als Luftwaffenhelfer und des nur sechs Monate dauernden Reichsarbeitsdienstes; die Herausstellung der Kriegszeit; unterschiedliche Perspektiven von Frauen und Männern; die Hervorhebung der Berufswahl und der Arbeitssuche im Anschluß an die Akademie-Ausbildung. Diese Aspekte sollen deshalb im folgenden besonders berücksichtigt werden. Die von den befragten Studierenden genannten Daten zu ihrer Herkunft entsprechen im wesentlichen den in dieser Arbeit zuvor herausgearbeiteten Merkmalen: Die Väter hatten i.d.R. Berufe aus dem Spektrum des neuen oder alten Kleinbürgertums inne – die Mütter waren sämtlich nicht berufstätig –, die Studierenden selbst waren bei Studienbeginn zwischen 20 und 22 Jahre alt (nur einer war bereits 26 Jahre) und hatten das Abitur erworben.

Was die Einstellungen und Erfahrungen anging, mit denen die Studierenden an die Pädagogische Akademie Paderborn kamen – selbstverständlich aufgrund der konfessionellen Organisation der Akademie als Mitglieder der katholischen Kirche –, so ist doch die starke Verankerung von B., F. und H. in der katholischen Jugendarbeit auffällig. Diese drückt sich in der regelmäßigen Teilnahme an den „Gruppenstunden“ der katholischen Jugendorganisationen – bzw. später in der NS-Zeit an deren Ersatz in privatem Rahmen – und auch in der Teilnahme an Fahrten und Zeltlagern aus. Wenn auch die Beteiligung katholischer Jugendlicher an der Jugendarbeit aufgrund der relativen Geschlossenheit des katholischen Milieus insgesamt hoch war, scheint hier doch zusätzlich ein spezifischer Auswahlmechanismus bei der Aufnahme in die Akademie gegriffen zu haben; Aktivität in katholischen Jugendgruppen erleichterte den Zugang zur PA. Umgekehrt trug sie sicher auch zur Motivierung für einen pädagogischen Beruf bei.

Zur historischen Einordnung sei vermerkt, daß die katholischen Jugendverbände zu Beginn der NS-Zeit noch unter dem Schutz von Artikel 31 des Konkordats standen, ab 1934 aber zunehmend Behinderungen hinnehmen mußten, die schließlich 1935 in das Verbot mündeten, Kluft zu tragen und in der Öffentlichkeit geschlossen aufzutreten – dies richtete sich vor allem gegen Wanderungen, Zeltlager und Märsche, mit denen beispielsweise die Paderborner Jugendorganisationen noch im Frühjahr 1935 ihren „Selbstbehauptungswillen“ (Grevelhöster 1999, S. 227) demonstrierten –, und zwischen 1937 und 1939 mit der

Auflösung der katholischen Jugendorganisationen endeten. Aus den Gesprächen mit den PA-Studierenden wird bestätigt, daß die vormals organisierten Aktivitäten zumeist unter dem Deckmantel privater Tätigkeit weitergeführt wurden. Zudem war seelsorgerische Tätigkeit noch erlaubt. Georg Pahlke hat in seiner Untersuchung über katholische Jugendliche zwischen 1933 und 1945 herausgearbeitet, daß die besondere Leistung der Jugendorganisationen darin bestand, „daß sie jugendbündische Elemente mit Jugendpastoral und Seelsorge so verband, daß die Inhalte und Formen der katholischen Jugendarbeit für die Mitglieder pädagogisch ‚ganzheitlich‘ wirkten“ (Pahlke 1995, S. 427).

Der starken Bindung an die katholischen Jugendorganisationen entsprechend finden sich in den Äußerungen der Befragten die Topoi wieder, die Untersuchungen zur katholischen Jugend in der NS-Zeit generell herausgearbeitet haben: der positive Wert der „Gemeinschaft“, ein romantisches Lebensgefühl, ein besonderes katholisches Frauenbild, eine weltanschauliche Distanz zum Nationalsozialismus sowie die Akzeptanz des „Soldatentums“.

Im Hinblick auf die Atmosphäre an der Pädagogischen Akademie unabhängig von den fachlichen Inhalten, insbesondere die persönlichkeitsbildenden Elemente der Ausbildung, geben die aus der katholischen Jugendarbeit stammenden Befragten eine positive Gesamteinschätzung ab. Sie heben die Überschaubarkeit der Einrichtung, den direkten Kontakt zu den Lehrenden, Feste und Feiern und besonders auch die einwöchigen Veranstaltungen in der Bildungsstätte Hardehausen hervor. Hier einen Zusammenhang zu den aus der Jugendarbeit bekannten und positiv erlebten Gemeinschaftsvorstellungen herzustellen, ist naheliegend.

Dies macht gerade auch ein Blick auf die beiden Personen deutlich, die von dem vorherrschenden Bild abweichen: L. stammte aus einer Familie, die in den Ort seiner Volksschulzeit gerade erst zugezogen war. Zudem verließ er den Ort bereits wieder im Alter von zwölf Jahren, um andernorts eine Missionsschule – mit angeschlossenem Internat – zu besuchen. Damit ergab sich keine Gelegenheit zur Integration in die örtlichen katholischen Jugendgruppen und zum Erleben ihres spezifischen Gemeinschaftsgefühls. Wenn auch seine weiteren Lebenspläne – Theologiestudium mit anschließender Missionarstätigkeit – eine starke Verankerung im Katholizismus erkennen lassen, fällt seine Einschätzung der gewählten Gemeinschaftsformen und bestimmter Gruppenbildungen eher kritisch aus. Zudem klingen Vorbehalte durch, etwa aus der Universität bekannte Elemente wie Wahlfreiheit im Studium etc. betreffend. Unverkennbar kritisch äußert sich der Befragte, der als einziger nicht aus der katholischen Jugendarbeit kam und auch sonst nicht besonders stark an den Katholizismus gebunden war. Seine Kritik bezieht sich dabei sowohl auf die Akademie-Ausbildung als auch auf die späteren Berufsbedingungen mit ihrer Verbindung von Volksschullehreramts und Pfarrgemeindegelbes. Die damit verbundene und von den anderen Studierenden nicht als negativ wahrgenommene Geschlossen-

heit und der Mangel an Pluralität der Denkrichtungen und Lebensformen waren ihm offenbar nicht angenehm.

Neben dem Katholizismus stellte der Nationalsozialismus den zweiten wichtigen Kontext im Leben der Befragten dar. Als Kinder und Jugendliche in der NS-Zeit mußten sie sich vor allem mit den Anforderungen der Hitlerjugend auseinandersetzen. Bald nach dem Machtwechsel waren mit Ausnahme der katholischen Organisationen alle Jugendverbände entweder verboten bzw. in die HJ eingegliedert worden oder hatten sich dieser freiwillig angeschlossen. Die Mitgliederzahl der HJ stieg so von nur ca. 100.000 Ende 1932 auf ca. 3,6 Mio. – bei insgesamt 7,7 Mio. Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren – Ende 1934 (vgl. Klönne 1982, S. 34). Ab 1936 war die HJ „Staatsjugend“, ab 1939 bestand die „Jugenddienstpflicht“. Doppelmitgliedschaften in der HJ und in einer katholischen Jugendorganisation waren ab Mitte 1937 verboten. Anfang 1939 zählte die Hitlerjugend 8,7 Mio. Mitglieder – bei insgesamt 8,9 Mio. Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren (vgl. ebd.). Die Mehrheit der PA-StudentInnen gehörte zu den Jahrgängen, für die noch kein Zwang zur HJ-Mitgliedschaft bestand.

In den Schilderungen der Befragten lassen sich deutliche geschlechtsspezifische Differenzierungen in der historischen Wahrnehmung und Erinnerung an die NS-Zeit feststellen, die u.a. vermutlich auch mit der Generationszugehörigkeit zusammenhängen: Die Studierenden waren – mit einer Ausnahme – 1933 erst acht bis zehn Jahre alt, bei der offiziellen Auflösung der katholischen Jugendverbände in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre also zwölf bis vierzehn Jahre und bei Kriegsbeginn 14 bis 16 Jahre alt; der Zweite Weltkrieg bildete für die Männer mit dem Militärdienst einen Brennpunkt, der bei den Frauen so nicht gegeben war. Die beiden Frauen betonten übereinstimmend und fast wortgleich die aus der katholischen Grundhaltung resultierende kritische Haltung des Elternhauses – und später auch der eigenen Person – zum Nationalsozialismus. Sie berichten verblüffend ähnlich von der Bedeutung der Predigten des Bischofs von Galen, der Angst vor Repressalien aufgrund ihrer Teilnahme an der katholischen Jugendarbeit, auch von einer Hausdurchsuchung Anfang der 40er Jahre. Bei F. schließt sich sogar noch ein Gestapo-Verhör an. Beide Frauen haben sich aufgrund ihrer Distanz zum NS-Regime – mit Erfolg – darum bemüht, den weiblichen Reichsarbeitsdienst, dessen Funktion von Susanne Watzke-Otte für die Zeit von 1939 bis 1945 als „wehrpolitisches Instrumentarium“ (Watzke-Otte 1999, S. 105) charakterisiert wird, durch Tätigkeiten als Krankenschwestern zu umgehen. Man geht wohl nicht fehl in der Annahme, diese Biographielinie als charakteristisch für das katholische Milieu in der NS-Zeit zu betrachten, weil die anfängliche Zustimmung, die hier durchaus auch vorhanden war, wegen der kirchenfeindlichen NS-Politik in partielle Ablehnung umschlug. Der Krieg wird von den beiden späteren Studentinnen lediglich in der Opferperspektive erlebt, und zwar im Zusammenhang mit dem Bombenangriff auf Pa-

derborn am 27. März 1945 und in einem Fall durch den Tod des Bruders als Soldat.

Die befragten Männer standen dagegen sehr viel stärker im Zwiespalt von Katholizismus und Nationalsozialismus. Auch ihr Elternhaus war dem katholischen Milieu stark verbunden, und auch sie setzten sich durchaus gegen NS-Eingriffe in das katholische Terrain zur Wehr, indem sie Ende der 30er Jahre weiterhin an der katholischen Gruppenarbeit teilnahmen, auf Fahrten gingen und auch als Soldaten die Gottesdienste besuchten; aber das Soldatsein für das NS-Regime war in ihren Augen doch „selbstverständlich“. Pazifistische Einstellungen – wie sie beispielsweise vom „Friedensbund deutscher Katholiken“ vertreten wurden (vgl. Blömeke 1992, S. 43ff., und Blömeke 1995) – waren nur in wenigen katholischen Jugendgruppen – z.B. bei den „Kreuzfahrern“ – verbreitet. Georg Pahlke stellt in seiner Untersuchung zur katholischen Jugend in der NS-Zeit fest:

„Krieg war bei jungen Katholiken als Mittel der Politik akzeptiert, wurde darüber hinaus aber ideologisch überhöht und in der Erfahrung des Zweiten Weltkrieges weitgehend nicht mehr als politische Kategorie begriffen.“ (Pahlke 1995, S. 433)

In den Schilderungen der befragten Studenten ist dementsprechend eine deutliche Trennung zwischen dem Zweitem Weltkrieg und dem militärischen „Einsatz für das eigene Land“ auf der einen Seite und der NS-Regierung mit ihrer durchaus abzulehnenden kirchenfeindlichen Politik auf der anderen Seite zu vernehmen. Für die Schule von B., die Paderborner Reismannschule, haben Heller/Hülsbeck-Mills festgestellt, daß in den Jahren 1939 bis 1943 immerhin 43 Schüler wie B. die Schule vorzeitig mit dem Abitur verließen, indem sie sich freiwillig zum Kriegsdienst meldeten (vgl. Heller/Hülsbeck-Mills 1991, S. 27f.). Daß Zeitzeugen der Verflechtung von Krieg und Nationalsozialismus vor allem durch „Entpolitisierung des Zweiten Weltkrieges“ zu entrinnen versuchen, ist nach Rosenthal typisch für eine Mehrheit der deutschen Soldaten und hat die „Funktion, die eigene Vergangenheit nicht weiter zu problematisieren und sich nicht der Gefahr auszusetzen, diese Vergangenheit möglicherweise entwerten zu müssen“ (Rosenthal 1990, S. 9f.).

Zu der auch im Rückblick nicht kritischen Einstellung zur eigenen Militärzeit trägt bei den Befragten vermutlich bei, daß sie als aus dem geschlossenen katholischen Milieu der ländlichen Provinz stammende Männer die neuen Erfahrungen im Ausland und bei der Ausbildung als positiv empfanden, wie dies auch die Rekonstruktion der Lebensgeschichte eines jungen saarländischen Katholiken (Jg. 1924) zeigt, für den die Wehrmacht den „Jugendtraum von der weiten Welt“ (Hauptert/Schäfer 1992, S. 195) repräsentierte. B. und M. weisen explizit auf diese Chancen hin, L. setzt sich zumindest nicht kritisch damit auseinander.

Pahlke erklärt darüber hinaus die unkritische Haltung zum Zweiten Weltkrieg, die für weite Teile zumindest der männlichen katholischen Jugend ty-

pisch gewesen zu sein scheint, mit unter den Jugendlichen herrschenden Vorstellungen eines romantischen Soldatentums, dem im Katholizismus weitverbreiteten Antibolschewismus und einem spezifisch deutsch-katholischen Patriotismus. Symbol für diese Gemengelage war der „Bamberger Reiter“, dessen Bild auch in B.s Zimmer hing und der eine christianisierte deutsche Gesellschaft symbolisierte (vgl. Pahlke 1995, S. 372). Christel Beilmann führt aufgrund eigener Erfahrungen und einer Untersuchung ihres jung-katholischen Umfeldes aus, daß es sich bei den jungen KatholikInnen damals um eine „ambivalente Gegnerschaft“ zum Nationalsozialismus gehandelt habe:

„Wir waren seine Gegner, weil die Nationalsozialisten die Kirche bekämpften; wir waren nicht seine Gegner, weil andere Feinde der Kirche auch von den Nationalsozialisten befehdet wurden.“ (Beilmann 1989, S. 188)

Für die Kriegszeit und die Einstellung der Männer bedeutete dies:

„Also kämpften wir, unsere Soldaten, die keineswegs Freunde des NS-Regimes waren, mit den Nationalsozialisten gegen den Bolschewismus, um Deutschland und das christliche Abendland zu retten.“ (ebd., S. 294)

Als problematisch konnte diese Haltung von den Jugendlichen nicht empfunden werden, weil selbst katholische Bischöfe – u.a. der heimische Paderborner Erzbischof Kaspar Klein und auch Bischof von Galen – zum Kriegsdienst aufriefen, Klein z.B. 1940 unter der Losung „Vorwärts im Namen des Herrn“ (zit. nach Sternheim-Peters 1992, S. 353).

Erstaunlich wenig thematisieren die Befragten den Zweiten Weltkrieg in den Interviews als traumatisches Erlebnis, wie er sonst vor allem von Soldaten geschildert wird, die an der Ostfront eingesetzt waren (vgl. Rürup 1991, S. 155ff., und Golovchansky 1991) – im Extrem von den am Kampf um Stalingrad beteiligten Soldaten (vgl. Ebert 1991, S. 32ff., und Wette/Ueberschär 1992). Dies läßt sich vermutlich damit erklären, daß die befragten Männer – soweit man ihre Erzählungen als vollständig ansehen kann – direkte Fronterfahrungen mit unmittelbaren Kampfhandlungen aufgrund spezifischer Aufgaben (Aufsichtsfunktionen, militärische Aufklärung bzw. Sanitätsdienst) nicht hatten. Was den vorhergehenden Einsatz als Luftwaffenhelfer angeht, der von den Befragten ebenfalls positiv gesehen wurde, kamen sicher noch jugendliche Bedürfnisse nach Anerkennung in der Welt der Erwachsenen hinzu, wie dies auch aus vergleichbaren Lebenserzählungen aufscheint (vgl. Otto 1988, S. 125ff., und Stimpel 1988, S. 115ff.).

Die HJ und der Nationalsozialismus überhaupt stellen sich in den Interviews vordergründig nur als weltanschauliche Gegner der katholischen Jugendlichen und späteren PA-Studierenden dar. Indirekt wird aber auch deutlich, daß mit den nationalsozialistischen Institutionen oder Organisationen auch verunsichernde, zumindest aber irritierende Erfahrungen für die katholischen Jugendlichen verbunden waren. Pahlke:

„Formen und Inhalte der NS-staatlichen ‚Dienste‘ konfrontierten sie mit einer ‚Moderne‘, von der das katholische Milieu sie bisher abgeschottet hatte.“ (Pahlke 1995, S. 431)

Dies gilt vor allem in zweierlei Hinsicht: in bezug auf die Geschlechterrollen, was insbesondere B. und H. – einmal aus männlicher und einmal aus weiblicher Perspektive – ansprechen, und in bezug auf die Faszination des technischen Fortschritts. Der BDM bot Mädchen und jungen Frauen „Möglichkeiten zu einer vergleichsweise freien und selbständigen Jugendarbeit, was sich symbolisch etwa in der in katholischen Kreisen undenkbar öffentlich getragenen Sportkleidung, bestehend aus ärmellosem Hemd und kurzer Hose, ausdrückte“ (ebd.). Die Mädchen fühlten sich daher aufgewertet und erstmals als anerkannter Teil der „deutschen Jugend“, so daß Dagmar Reese zu dem Schluß kommt, daß „Mädchen zu den stärksten ‚Bündnispartnern‘ nationalsozialistischer Jugendpolitik gehörten“ (Reese 1991, S. 71). Im katholischen Milieu dagegen „schickte“ es sich noch nicht einmal, einen Tanzkurs zu besuchen. Mädchen und Frauen waren „eingebunden [...] in den Treuebezug zur Kirche und gleichzeitig abgeschirmt und abgeschottet [...] von allen außerkirchlichen Ereignissen, die allemal von Übel sein mußten“ (Beilmann 1989, S. 103). Sexualität war negativ bewertet – mit Ausnahme der Ausrichtung auf die Mutterschaft, nach der Eheschließung. In der Weimarer Republik hatte die katholische Kirche gegen jede Liberalisierung der Sexualmoral gekämpft und vor allgegenwärtigen sexuellen „Gefahren“ gewarnt. Pahlke:

„Letztlich diente die gesamte katholische Sexualpädagogik dem einen Ziel, Jugendliche vor jeder sexuellen Betätigung vor der Ehe abzuhalten.“ (Pahlke 1995, S. 395)

Katholische Jugendverbände, die Mädchen *und* Jungen offenstanden, waren daher die Ausnahme. Die Folge war in den Jugendgruppen eine „rigorose Sexualmoral“ (ebd., S. 397), die sich in einem verkrampften Umgang der Geschlechter, in Verklemmtheit und Prüderie äußerte, wie sie auch bei B. in den Schilderungen des Arbeitsdienstes und der Kriegszeit deutlich wird.

Die für die Jungenorganisationen im katholischen Milieu typischen jugendbündischen Elemente – Zelten, Wanderungen etc. – fehlten in den Mädchenorganisationen weitgehend noch. Pahlke:

„Nicht die Gestaltung des Jugendlebens stand im Vordergrund der *Jungfrauenvereinigungen* und *Kongregationen*, sondern die Vorbereitung auf die Rolle als Frau und Mutter.“ (ebd., S. 344)

Wenn sich dies auch nach 1933 bei den katholischen Jugendorganisationen etwas veränderte und der Gruppenstil etwas „lockerer“ wurde, so blieben die Grundzüge doch erhalten. Eine Lösung hieraus war katholischen Frauen auch bei kritischer Einstellung, die bei H. durchaus herauszuhören ist, nur schwer möglich, bot ihnen doch die NS-Weltanschauung – trotz andersartiger Realität,

d.h. zunehmender Frauenarbeit in den Kriegsjahren – keine wirkliche Alternative, da auch diese – in ihrer ideologischen Weise – auf die Mutterrolle ausgerichtet war (vgl. Weyrather 1993, S. 9). Aus politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen waren Frauen im Nationalsozialismus faktisch ausgeschlossen, wenn auch durch die Tradierung der „Idee der geschlechtergetrennten Sphären“ und deren neue inhaltliche Füllung „neue Aktionsfelder, gesellschaftliche Anerkennung und Befriedigung“ für Frauen entstanden (Reese 1991, S. 65). Die Differenz zwischen NS-Frauenbild und katholischem Frauenbild lag in den rassistischen Vorstellungen des ersten. Weyrather:

„Konservative Frauenbilder, z.B. das katholische Frauenbild, trennen die Frauen nicht grundsätzlich in die angeblich höherwertiger und minderwertiger Rassen, auch wenn in vielen konservativen Ideologien Rassismus nachweisbar ist.“ (Weyrather 1993, S. 10)

War eine katholische Frau mit den Beschränkungen, die ihr durch das Frauenbild auferlegt waren, nicht zufrieden, so kam ein Aufbegehren dennoch nicht in Frage, weil im Katholizismus die „Annahme einer ‚wesenhaften‘ Bestimmung der katholischen Frau zum Opferleben“ (Pahlke 1995, S. 362) eine zentrale Rolle spielte. Pahlke identifiziert als Stadien einer katholischen Normalbiographie die Mädchen- und Jugendzeit als Jungfrau, Heirat und Mutterschaft. Eine gewollt kinderlose Ehe war ebenso wie eine Berufsrolle der verheirateten Frau ideologisch ausgeschlossen und galt sogar als „sündhaft“ (ebd., S. 385). Berufstätigkeit wurde also nur für unverheiratete Frauen möglich, hatte für diese aber – wie von H. plastisch geschildert – Auswirkungen auf das erwünschte Verhalten in der Öffentlichkeit: geschlossene Kleidung, keine Schminke, kein Vergnügen (vgl. ebd., S. 387). Christel Beilmann, in der NS-Zeit selbst Mitglied einer katholischen Mädchenorganisation, kommt in ihrer Untersuchung auf der Basis von Tagebuchnotizen, Briefen und Zeitschriftenbeiträgen zu folgendem Schluß:

„Heute weiß ich, daß wir durch dieses Verwahrtwerden vor der wirklichen Welt, durch unser Beiunsselbstbleiben schuldig geworden sind gegenüber den Forderungen von Zeit und Gesellschaft.“ (Beilmann 1989, S. 103)

Die zweite „moderne“ Herausforderung des Nationalsozialismus für das katholische Milieu war der technische Fortschritt, nicht zuletzt in Form der militärischen Ausstattung. Die Interviews mit B. und M. zeigen die Technikbegeisterung auch von katholischen Jugendlichen, die von ihren eigenen Verbänden allerdings nur sehr begrenzt aufgenommen wurde und die zu einer Akzeptanz von Teilen des NS-„Angebotes“ führten: Motor- und Flieger-HJ, in der auch M. Mitglied war, galten wegen vermeintlich „relativ geringer weltanschaulicher Beeinflussung“ als „Nischen“ (Pahlke 1995, S. 432), und an den technischen Lehrgänge bei der Wehrmacht nahm man gern teil. Militärische „Härte“, die

auch hier gefordert wurde, entsprach im übrigen dem asketischen Selbstbild der katholischen Jugendlichen.

Deutlich geringeren Stellenwert nahm die Schule in den Gesprächen ein. Beide Gruppen – Männer und Frauen – haben die teilweise Prägung der Schulzeit durch NS-Ideologie und NS-AnhängerInnen unter ihren LehrerInnen wahrgenommen, die neben der katholischen Prägung der Schulzeit stand, und zwar unabhängig davon, ob es sich um eine konfessionelle oder um eine staatliche höhere Schule handelte. Untersuchungen zu den von den Befragten besuchten Schulen bestätigen diese Zweiteilung des schulischen Klimas: Heller berichtet für die Pelizaeusschule sowohl von der „konfessionellen Eingebundenheit“ (Heller 1990, S. 148) der Schule als auch von starker NS-Prägung, z.B. durch die Schulleiterin der Jahre 1939 bis 1943, die seit 1933 Mitglied der NSDAP, des NSLB, der NS-Frauenschaft, der NSV und des VDA war (vgl. ebd., S. 146). Die Verhältnisse an der Reismannschule charakterisieren Heller/Hülsbeck-Mills ähnlich, anhand der bereits von B. geschilderten regelmäßigen Teilnahme des Schulleiters an den Morgenandachten in der Schulkapelle und seiner gleichzeitigen SA-Mitgliedschaft (vgl. Heller/Hülsbeck-Mills 1991, S. 32ff.).

In diesem Sinn formuliert auch Beilmann aus den Erfahrungen ihrer katholischen Jugendzeit:

„Wir wußten ganz genau, welche ‚unsere‘ Lehrerinnen und Lehrer waren und welche nicht; für die Lehrer und Lehrerinnen galt das umgekehrt genauso. Je nach Weltanschauung gab es in der Schule Benachteiligungen und Bevorzugungen – auf beiden Seiten.“ (Beilmann 1989, S. 309)

Eine der beiden befragten Frauen mußte schulische Einschränkungen aufgrund ihres Geschlechts und wegen der diesbezüglichen NS-Ideologie hinnehmen, weil höhere Mädchenschulen seit 1937 nur noch mit einem hauswirtschaftlichen oder einem neusprachlichen Zweig und nicht mehr in altsprachlicher Form geführt wurden. Zudem wurde ein Jahr später ein Pflichtjahr in Hauswirtschaft bzw. eine Sonderprüfung in diesem Fach eingeführt, die auch F. ablegen mußte.

Die beiden Frauen weisen explizit darauf hin, wie sie die Diskussionsmöglichkeiten an der Pädagogischen Akademie im Vergleich zum ständigen „Ducken“ in der Zeit des Nationalsozialismus als befreiend empfanden. Auffällig ist, daß politische Differenzen von den Befragten fast nur anhand ihrer konfessionellen Aktivitäten thematisiert werden. Erstaunlich wenig werden die sehr viel massiveren Einschränkungen oder Verfolgungen sowie die Vertreibungen und Ermordungen von Juden genannt, überhaupt nicht die von politisch Andersdenkenden wie KommunistInnen, SozialdemokratInnen u.a., und die Konzentrationslager wurden nur als „Arbeitslager“ wahrgenommen. „Durchschaut“ habe man dies alles erst nach 1945, wie B. aussagt. Pahlke legt dar, daß die katholischen Jugendlichen zwar als „relativ resistent“ gegenüber dem Nationalsozialismus bezeichnet werden können, daß sich ihre Verweigerungshaltung „aber

fast ausschließlich auf die antikirchliche Einstellung des NS-Regimes und die daraus herrührenden Aktionen“ bezog:

„Alles, was darüber hinausging, wurde in katholischen Jugendkreisen nur ganz am Rande oder überhaupt nicht wahrgenommen. Auf die Bücherverbrennungen und die Verbannung ‚entarteter‘ Kunst traf dies ebenso zu wie auf die nazistische Judenpolitik.“ (Pahlke 1995, S. 436)

Gesellschaftliche Vorstellungen von katholischen Jugendlichen in dieser Zeit orientierten sich nach Auffassung von Pahlke an dem mittelalterlichen Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation, und zwar in idealisierter Form (vgl. ebd., S. 324). Beilmann bestätigt:

„Wir hatten das Bedürfnis, aller Welt und den Nationalsozialisten insbesondere zu zeigen, daß wir die besseren und zudem die eigentlichen, viel älteren Deutschen waren, Gründer und Hüter des Reiches.“ (Beilmann 1989, S. 277)

Diese Idealisierung enthielt allerdings fatale Parallelen zum NS-Staat: „Gottesreich“ – in Gestalt der mittelalterlichen christlichen Monarchie mit einem König als Heerführer –, „Jugendreich“ und „Deutsches Reich“ – im Bewußtsein „einer besonderen Sendung des deutschen Volkes“ (Pahlke 1995, S. 348) – hatten danach im Römischen Reich eine „Einheit“ dargestellt. Ähnliches konnte im „Dritten Reich“ mit seinen autoritären und nationalistischen Strukturen durchaus wiedergefunden werden. „Germanisch + christlich = deutsch!“ war unter den katholischen Jugendlichen eine weitverbreitete Losung (vgl. ebd., S. 334).

Ein Zeitgenosse der Befragten (Jg. 1919) hält diesen Gefühlen entgegen:

„Das wahre Gesicht des Krieges wie des Nationalsozialismus hat jeder, der nicht die Augen verschloß, sehen können und müssen. Die ‚Reichskristallnacht‘ von 1938 hatte niemand überhören können, auch wenn er in der Kaserne ‚nichts damit zu tun‘ hatte. Und natürlich haben wir später an der Ostfront alle von Hitlers ‚Kommissarbefehl‘ gewußt.“ (Scheuerl 1988, S. 77)

Christel Beilmann weist für die katholische Jugend darauf hin, daß diese es nicht gelernt habe, politische Fragen außerhalb des kirchlichen Raumes zu untersuchen, zu diskutieren und gegebenenfalls politisch zu widersprechen:

„Unsere Fähigkeit zu fragen, war erstickt, bevor sie sich überhaupt entwickeln konnte; erstickt von einer Sinnwelt mit einem kompletten Frage- und Antwortsystem, in dem keine Frage übrigblieb.“ (Beilmann 1989, S. 60)

Sie bezeichnet dies als „entscheidenden Gegensatz“ zur bündischen Jugend, die autonom gewesen sei. Aus dieser Problematik erklärt sich vermutlich auch die spezifische Mentalität, die an der Pädagogischen Akademie im Verhältnis zum Nationalsozialismus herrschte (s.o. Kap. III.4).

Die Betrachtungen über die StudentInnen des ersten Normallehrgangs der Pädagogischen Akademie Paderborn abschließend sei eine Typisierung vorgenommen: Mit welchen Prägungen aus der NS-Zeit begannen diese 1946 ihr

Studium? Wolfgang Klafki unterscheidet fünf typische Einstellungen und Handlungsorientierungen von Kindern und Jugendlichen in der NS-Zeit. Neben den beiden Extremen der überzeugten NS-AnhängerInnen und der WiderständlerInnen, zu denen die Befragten nicht gehörten, listet er drei Zwischentypen – unterschieden nach dem Grad der Zustimmung zum NS-Regime – auf (vgl. Klafki 1991, S. 161):

- ◆ Personen, die gehorsam mitmachten oder sich partiell mit der NS-Politik identifizierten,
- ◆ Personen, die selektiv Angebote des Nationalsozialismus wahrnahmen, sich aber Anforderungen entzogen, die nicht den eigenen Interessen entsprachen, und
- ◆ Personen, die zentrale Elemente des Nationalsozialismus ablehnten und sich den Ansprüchen des Staates soweit wie möglich entzogen.

Versucht man, die Rückblicke ehemaliger PA-Studierender auf ihre Kindheit und Jugend im „Dritten Reich“, wie sie in den Interviews vorkamen, diesen Kategorien zuzuordnen, so bieten sich – mit individuellen Unterschieden – am ehesten die beiden letzten Gruppen an. Als ausschlaggebende Faktoren für das Verhalten gegenüber dem Nationalsozialismus hat Klafki Einflüsse mikrosozialer Art (wie das Elternhaus und die peer-group), gesellschaftliche Institutionen (wie die Schule und NS-Organisationen), signifikante Bezugspersonen, spektakuläre Inszenierungen, die NS-Propaganda, ambivalent wirkende Einflüsse (etwa jugendliche Subkulturen), distanzschaffende Schlüsselerfahrungen und das „Hitler-Idol“ beschrieben, wobei Schichtzugehörigkeit, Geschlecht und pubertäres Verselbständigungsstreben jeweils differenzierend gewirkt hätten (vgl. ebd., S. 163f.). Als entscheidenden Faktor für die politische Orientierung betrachtet Klafki die Familie, während er der Schule eher nachrangigen Charakter einräumt (vgl. auch Klönne 1993, S. 231).

Diese Aussagen lassen sich für vier der fünf Befragten bestätigen: Ihre Familien, in ein katholisches Milieu eingebunden, prägten die Einstellungen in entscheidendem Maß. Das Engagement in der katholischen Jugend, das typisch für die Geschlossenheit des Milieus war, verstärkte die Kirchenbindung, so daß die Schule den Selbstdarstellungen zufolge keine entscheidende Rolle in der politischen Sozialisation spielte und auch die NS-Organisationen – unabhängig von formaler Mitgliedschaft oder Nicht-Mitgliedschaft – nicht intensiv wirksam werden konnten. Die Befragten unterscheiden sich damit deutlich von der Mehrheit der damaligen Jugendlichen. Klönne:

„Für etliche Millionen Jungen und Mädchen in Deutschland zwischen 1933 und 1945 war die Hitler-Jugend neben Familie und Schule die entscheidende Sozialisationsinstanz.“ (ebd., S. 225)

Den Schilderungen zufolge haben sich einige der Befragten der HJ-Mitgliedschaft auch bewußt zu entziehen versucht. Ob dies wirklich erfolgreich war, wie es anklingt, muß allerdings bezweifelt werden: Heller/Hülsbeck-Mills haben

zumindest für die Reismannschule herausgefunden, daß die meisten ihrer Schüler bereits 1933 der HJ beigetreten waren und die Schule 1936 als erste Schule der Kreise Paderborn und Büren eine HJ-Fahne als Zeichen für einen Organisationsgrad von mehr als 90% hissen konnte (vgl. Heller/Hülsbeck-Mills 1991, S. 25). Und Bracht weist in seiner Untersuchung zur preußischen Aufbauschule darauf hin, daß auch die Aufbauschulen in den katholischen Orten Westfalens – mit fast ausschließlich katholischer SchülerInnenenschaft – bereits vor der Pflichtmitgliedschaft der SchülerInnen in der HJ Mitte der 30er Jahre einen Organisationsgrad aufwiesen, der anderen Schulen gleich kam, und zwar zwischen 78 und 96% im Vergleich zur Spanne von 66 bis zu 98% insgesamt (vgl. Bracht 1998, S. 256). Möglicherweise wurde von den InterviewpartnerInnen „Mitgliedschaft“ in der HJ als wirkliche Beteiligung verstanden.

Der Prozeß der Berufswahl, der schließlich 1946 zur Bewerbung an der Paderborner Akademie führte, war offenbar stark von den spezifischen historischen Umständen geprägt: Die beiden befragten Frauen hatten sich – nicht zuletzt aufgrund ihrer Erfahrungen in der katholischen Jugendarbeit – für den Lehrerinnenberuf bereits sehr früh entschieden, wollten diesen aber – übereinstimmend – wegen der ideologischen Prägung dieses Berufs in der NS-Zeit nicht realisieren, sondern beschritten zunächst den Weg der Ausbildung zur (Jugend-)Fürsorgerin. Während die LehrerInnenausbildung an nationalsozialistischen LBA staatlich geregelt war, gab es Ausbildungsschulen für die Fürsorge auch in katholischer Trägerschaft. Während beide Frauen nach dem Ende des Nationalsozialismus dann doch die Pädagogische Akademie besuchten und damit nun ihren früheren „Traumberuf“ ergreifen konnten, hatten alle drei befragten Männer zunächst deutlich andere berufliche Pläne als eine Lehrerausbildung, nämlich ein Kunst-, Theologie-, Musik- oder Forststudium. In allen drei Fällen ließ sich dies aufgrund der Rahmenbedingungen nicht realisieren, weil keine Aufnahmechancen für Kinder aus nicht-privilegierten Elternhäusern bzw. nur schlechte spätere Einstellungschancen gegeben waren, was sich die Interviewten angesichts des Ziels, möglichst schnell eine Erwerbsmöglichkeit zu finden, nicht leisten konnten und wollten. „Rein pragmatisch“ nahmen sie nun das, „wovon man leben konnte“: die Ausbildung an der Paderborner Akademie. Mit Ausnahme von M. wirkte sich dies allerdings nicht negativ auf die Selbstwahrnehmung der späteren Berufstätigkeit aus: B. und L. berichten, daß sie Freude an ihrer Tätigkeit gehabt und die Entscheidung nicht bereut hätten. Die Unzufriedenheit von M. hatte andere – bereits dargestellte – Gründe.

Die Beurteilung der fachlichen Ausbildung an der Pädagogischen Akademie durch die Studierenden stellt sich sehr heterogen dar. Weder läßt sich eine prägende Hochschullehrerpersönlichkeit erkennen noch ein bestimmtes Leitfach oder eine prägende Veranstaltungsform. So werden beispielsweise von M. und B. die jeweiligen Lehrveranstaltungen – und entsprechend auch die Schulpraktika – positiv gewürdigt, die unmittelbar auf den methodischen Aspekt der Lehrtätigkeit ausgerichtet waren, während sie die Philosophie-Vorlesungen nur

„absaßen“. Genau umgekehrt dagegen die Darstellung von F. und L., die hierhin einen besonderen Wert sahen und eher universitäre Ansprüche an die VolksschullehrerInnenausbildung erhoben. Interessant ist, daß die beiden letztgenannten später eine berufliche Karriere machten. Im Unterschied zu der „objektiven“ Bedeutung einzelner Hochschullehrer für die Entwicklung der Akademie – insbesondere von Rosenmöller und Pollmann – stellen die Befragten noch andere prägende Persönlichkeiten heraus: neben dem Akademieleiter und dem Religionsdozenten werden auch die Soziologiedozentin Aufmkolk, der Musikdozent Speer und die Kunstdozentin Poll genannt. Diese Bewertungen scheinen eher vom damaligen subjektiven, fachlichen Interesse abhängig zu sein als von der Dozentenperson selbst. Die Haltung der DozentInnen zum Nationalsozialismus hat für deren Beurteilung in den Interviews ebensowenig eine Rolle gespielt wie die Frage, welche Richtung innerhalb des Katholizismus diese vertraten.

Die Gesamteinschätzung des Ausbildungsniveaus und seiner Angemessenheit für die spätere Tätigkeit fällt – wenn auch nicht in allen Aussagen gleich deutlich – eher kritisch aus. Darauf verweisen Formulierungen wie etwa, daß nur das nötige „Rüstzeug“ vermittelt worden sei, ein sofortiger Fortbildungsbedarf bestanden hätte, der Schuldienst Überforderung bedeutet habe. Allerdings darf man nicht verkennen, daß die Annahme, die PA-Studierenden hätten in ihrer kurzen Ausbildungszeit alle Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können, die für den selbständigen Berufseinstieg in allen Fächern der Volksschule, wie damals üblich, notwendig waren, wohl nicht realistisch ist. Auf jeden Fall wird aber eine starke Diskrepanz zwischen Ausbildungserwartungen und Ausbildungsrealität deutlich, die sich später auch in Überforderung und Hilflosigkeit gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen widerspiegelt.

Auffällig ist, daß sich das von Bude und Schörken herausgearbeitete „Pflichtbewußtsein“ der untersuchten Generation (s.o. Kap. III.5.1) in allen Biographien wiederfindet, bei zwei Personen mit einer starken Aufstiegsorientierung gekoppelt. Dieses „Pflichtbewußtsein“ wird bereits erkennbar an der Form, in der das Studium absolviert wurde, daß z.B. gar nicht erst der Gedanke aufkam, an einzelnen Veranstaltungen einmal nicht teilzunehmen. „Pflichtbewußtsein“ bestimmt auch die Auffassung vom Beruf, der als „Aufgabe“ bezeichnet wird, für den auch viel Freizeit „geopfert“ wurde – nicht immer mit Begeisterung, notfalls auch ohne eine solche. Zwei der befragten Personen haben sehr früh die zweite Staatsprüfung abgelegt, von Beginn an Fortbildungen besucht, die Realschullehrerprüfung abgelegt und bekamen verhältnismäßig jung (mit Anfang 40 Jahren) Schulleitungsaufgaben an weiterführenden Schulen übertragen.

Insgesamt zeigen die Einzelporträts das Bild einer Gruppe, für die in vielen Punkten die von Bude und Schörken herausgearbeiteten, besonderen lebensgeschichtlichen Merkmale der „Flakhelfer“-Generation zutreffen. Die Ausbildung an der Pädagogischen Akademie Paderborn bot dabei vor allem für die Männer

die Chance, pragmatisch eine berufliche Orientierung zu finden, und – im Hinblick auf die Erfahrungen in der Zeit des Nationalsozialismus – im Katholizismus eine Kontinuitätslinie zu erkennen, die historisch-politische Brüche nicht spürbar werden ließ, also persönliche Identität sicherte. Die aus den Interviews gewonnenen Eindrücke können sicherlich nicht einfach generalisierend auf alle Biographien der TeilnehmerInnen des damaligen PA-Lehrgangs übertragen werden. Immerhin lassen sie aber Erfahrungs- und Deutungszusammenhänge erkennen, die nicht als persönlich-zufällig zu verstehen sind.

III.6 Zusammenfassung

Die Untersuchung der Gründung und des Profils einer einzelnen Pädagogischen Akademie hat einen dichten Einblick in die konkrete Umsetzung des auf der Provinzebene geplanten Konzepts für die VolksschullehrerInnenausbildung in Westfalen gegeben. An der katholischen Akademie in Paderborn hatte die konfessionelle Organisation der Ausbildung eine spezifische Auswahl von Lehrenden, Studierenden und Studieninhalten zur Folge. Offengeblieben ist allerdings, auf wessen Initiative die endgültige Entscheidung für die Stadt Paderborn als Standort einer Akademie zurückgegangen ist. Einerseits war die Entscheidung naheliegend, als feststand, daß – neben der evangelischen Akademie in Bielefeld – eine weitere Akademie im Regierungsbezirk Minden gegründet und diese katholisch organisiert sein sollte; andererseits gab es Konkurrenz und war Paderborn eine stark zerstörte Stadt. Letztendlich begann die Ausbildung in einem Gebäude, das der Paderborner Erzbischof zur Verfügung gestellt hatte, so daß ein Zusammenhang zu diesem Angebot zumindest plausibel ist.

Der erste Normallehrgang begann am 4. Dezember 1946 unter schwierigen materiellen Bedingungen. Mobiliar und Bücher waren nicht ausreichend vorhanden, Nahrungsmittel für die Mensa knapp. Private Spenden halfen über die schlimmsten Bedrängnisse hinweg. Bei den Stadtvertretern hatte der Zuspruch einer Pädagogischen Akademie dazu geführt, daß sie für die Ansiedlung einer Universität initiativ wurden. Sie hatten jedoch keinen Erfolg.

Die ersten Berufungen von DozentInnen entschieden über den Charakter der westfälischen Akademien, sie wurden auf der Provinzebene durch die zuständigen Behördenvertreter (Oberpräsidium und Regierungspräsidien) unter Mitwirkung ihrer Berater, den Vertretern der beiden großen Kirchen, vorgenommen. Für Paderborn bedeutete dies die Ernennung Prof. Dr. Bernhard Rosenmöllers, katholischer Philosoph in der Linie der Neuscholastik und vormaliger Lehrender an der Universität Breslau, zum Gründungsrektor. Sein Einfluß auf die weitere Gestaltung der Akademie kann nicht überschätzt werden: Sein Votum war i.d.R. entscheidend für die Auswahl der weiteren Lehrenden, er legte die Kriterien für die Auswahl der Studierenden fest und entschied letztendlich über

Aufnahme bzw. Nichtaufnahme von Einzelpersonen, und er initiierte insbesondere die „gemeinschaftsbildenden“ Elemente der Ausbildung. Der formale Genehmigungsbedarf durch die britische Militärregierung bei Personalentscheidungen schlug sich nur in Verzögerungen endgültiger Anstellungen oder im Einzelfall in der Ablehnung eines Dozenten nieder. Weitergehender Einfluß ist nicht festzustellen.

Die Lehrenden der Paderborner Akademie kamen mehrheitlich aus dem traditionell-konservativen Spektrum des Katholizismus, dem auch Rosenmöller selbst zuzuordnen ist, und weniger aus liberalen oder reformkatholischen Ideenwelten. Zum Gründungskollegium gehörten vierzehn hauptamtliche DozentInnen, die die sogenannten „Grundwissenschaften“ und das Spektrum der Volksschulfächer – mit Ausnahme von Deutsch und Sport, für die keine Stellen bewilligt worden waren – vertraten. Unter diesen vierzehn Personen befanden sich vier ehemalige NSDAP-Mitglieder bzw. -Anwärter und zwei Personen, die in der Zeit des Nationalsozialismus vermutlich hatten Einschränkungen hinnehmen müssen. Die Altersspanne unter den DozentInnen war sehr groß: von Anfang 30 bis über 60 Jahren zu Beginn des ersten Lehrgangs. Das Profil der von diesen vertretenen Lehre ist nur schwer erkennbar, da keine Vorlesungsmitschriften o.ä. überliefert sind, aber aufgrund der Aussagen der ehemaligen Studierenden und des Religionsdozenten läßt sich rekonstruieren, daß die katholische Organisation der Akademie und die Auswahl der Lehrenden auch Auswirkungen auf die Inhalte der Ausbildung hatte, die in christlicher Sicht vertreten wurden. Eine Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit fand nicht statt.

Ein spezifischer Auswahlmechanismus griff auch bei den Studierenden: Sie hatten kirchliches Engagement in der Heimatpfarrei nachzuweisen. NS-Verfolgung begünstigte die Aufnahme in die Akademie trotz entgegenlautender Bestimmungen seitens der Militärregierung zumindest in einem bekannt gewordenen Fall nicht. Dagegen wurden Kriegsversehrte bevorzugt aufgenommen. 144 Personen begannen ihr Studium im ersten Lehrgang, 110 Männer und 34 Frauen. Sie waren Ende 1946 knapp 23 Jahre alt, wobei das Altersspektrum unter den Studenten breit gestreut war. Zwei Drittel der Studierenden kamen aus der Provinz Westfalen, mit ca. 20% war der Anteil der Heimatvertriebenen ungewöhnlich hoch. Während mit einer Ausnahme alle Studentinnen das Abitur vorweisen konnten, galt dies nur für 80% der Männer. Wie in der Weimarer Republik stammten rund drei Viertel der Studierenden aus dem Kleinbürgertum. Weltanschaulich stellt sich der erste Lehrgang als relativ homogen dar, allerdings gab es nach Aussagen der Studierenden Konflikte zwischen den Anhängern des Bundes Neudeutschland und den ehemaligen Offizieren. Die von Bude herausgearbeitete „Funktionstüchtigkeit“ dieser Jahrgänge zeigt sich auch in bezug auf die Lebenswege der Paderborner Studierenden: Viele von ihnen hatten später pädagogische Leitungsfunktionen inne. Die von Schörken herausgearbeitete Identitätsbildung nach dem Ende des Nationalsozialismus durch Kontinuierung eines Persönlichkeitsstranges erfolgte bei den befragten Studieren-

den über den Katholizismus. Die starke katholische Prägung der Akademiezeit wurde daher nur von wenigen – nicht aus der katholischen Jugendbewegung kommenden – Studierenden kritisiert.

Besonders im Vergleich zu den Sonderlehrgängen für Kriegsteilnehmer wird deutlich, daß einerseits die konfessionelle Organisation der Akademieausbildung zu einer stärkeren Prägung – bzw. „Lenkung“ – der Studierenden führte, daß aber andererseits ein Ausbildungskonzept zu erkennen ist, dem eine Tendenz zur Professionalisierung zugesprochen werden kann. Während die einjährige Notausbildung eher an die klassische Seminausbildung erinnert und sich die BerufsanfängerInnen wesentliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten selbst aneignen mußten, zielte die Akademieausbildung auf einen dichten Wechsel von Theorie und Praxis. Wie in den Berichten der ehemaligen Studierenden deutlich wird, scheint sie allerdings nicht umfassend genug gewesen zu sein, so daß Anzeichen von Überforderung zu erkennen sind.



IV. Analyse des Interaktionssystems beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46

Wer agierte? Wie wurde gehandelt? Und warum handelten die Beteiligten in den vorfindbaren Verläufen? Diese Fragen sind bewährte Ausgangspunkte soziologischer Untersuchungen, wobei hier unter Handeln alle menschlichen Verhaltensweisen verstanden werden sollen, „soweit sie sinnhaft, intentional und motivational sind und sich teleologisch (= zielgerichtet) auf äußere Dinge richten, um diese zu beeinflussen“ (Reinhold/Lamnek/Recker 1997, S. 249). Ist dieses Handeln auf andere Personen oder Gruppen gerichtet, wird es als soziale Interaktion bezeichnet. Im folgenden soll – die Ergebnisse der bisherigen Darstellung zusammenfassend – das Interaktionssystem dargestellt werden, in dem die Entscheidungen beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46 fielen.

Bei der Analyse eines solchen Interaktionssystems und der Beantwortung der obigen Fragen stehen sich traditionell zwei sozialwissenschaftliche „Schulen“ gegenüber: Einerseits Konzepte wie die Systemtheorie oder der historische Materialismus – und in seiner Tradition auch die kritische Theorie (vgl. Adorno 1953, S. 454, der angesichts des „Mißverhältnisses zwischen der Macht der Organisation und der des Einzelnen“ von einem „Zwang der Verhältnisse“ sprach, dem auf der anderen Seite „der ohnmächtige Einzelne“ gegenüberstehe) – mit der gesellschaftlichen Struktur als analytischem Bezugspunkt, andererseits Ansätze wie die Phänomenologie – und in ihrer Tradition z.B. die Ethnomethodologie – mit dem Individuum als Fixpunkt der Untersuchung. Im Rahmen meiner Arbeit findet sowohl die Handlungsebene, auf der soziale Interaktion als aufeinanderbezogenes Handeln von Ego und Alter gesehen wird, als auch die Systemebene, auf der soziales Handeln von bestimmten gesellschaftlichen Funktionen her gedacht wird, Berücksichtigung. Es werden also mikro- und makrosoziologische Aspekte einbezogen.

Meine Überlegungen stützen sich auf den Ansatz des amerikanischen Soziologen Talcott Parsons (1902-1979), der Handlungsebene und Strukturebene in ein strukturfunktionalistisches Konzept integriert hat. Parsons gilt bis heute als der „bedeutendste amerikanische soziologische Theoretiker der Nachkriegszeit“ (Fuchs-Heinritz 1995, S. 752), gleichzeitig als „Klassiker der soziologischen Handlungstheorie“ (Reinhold/Lamnek/Recker 1997, S. 254) und als der „unstreitig bedeutendste soziologische Systemtheoretiker“ (Bohnen 1994, S. 292; Hervorhebungen in beiden Zitaten von mir). Sein Ziel war, den Handlungsbegriff „vor idealistischen und kausaldeterministischen Reduktionen zu retten und gegen das in der Ökonomie vorherrschende Modell des rationalen Handelns die normative Dimension des Handelns und aller stabilen sozialen Ordnung zu betonen“ (ebd.). Weiss bezeichnet Parsons Ansatz als den „umfas-

sendsten Entwurf“ (Weiss 1993, S. 4) einer Integration von menschlichem Handeln und sozialer Struktur. Der Parsonssche Ansatz setzte sich in den 50er Jahren durch und dominierte die Soziologie bis in die 70er Jahre. Gerade in dem komplexen Forschungsfeld von Bildung und Erziehung zeigen sich seine Vorteile. Kleber:

„Trotz ungelöster Grundprobleme und sich daraus ergebender begrifflicher und methodischer Schwierigkeiten folgen immer mehr Sozialwissenschaftler diesem Ansatz, weil sie so am dichtesten an der Alltagswirklichkeit und an komplexen Problemfeldern arbeiten können.“ (Kleber 1995, S. 87)

Parsons wandte seinen Ansatz auch zur Analyse der gesellschaftlichen Funktionen des Schulsystems an und entwickelte eine Professionstheorie, die den LehrerInnenberuf einbezog (vgl. Parsons 1971 und Parsons/Platt 1990; s. auch Kap. V). Nachdem v.a. in den 80er Jahren mikrosoziologische Ansätze in der sozialwissenschaftlichen Forschung Vorrang gewannen, wird seit Anfang der 90er Jahre zunehmend wieder auf den Strukturfunktionalismus als Verbindung von Mikro- und Makroperspektive zurückgegriffen.

Betrachtet man zunächst die individuelle Handlungsebene, so ist soziales Handeln nach Parsons „Ego-Alter-Handeln“ (Parsons 1980, S. 144), das an individuellen Motiven orientiert, an soziale Rollen gebunden und durch gemeinsame Normen geregelt ist. Motive sind im personalen System („personality“) durch den Prozeß der Internalisierung verankert (vgl. Parsons 1986, S. 174ff.), Rollen haben sich im sozialen System („social system“) durch den Prozeß der Institutionalisierung und Normen im kulturellen System („culture“) durch den „langen Prozeß sozialer ‚Konditionierung‘ von Geburt an“ (ebd., S. 180) herausgebildet. Letzterer wird von Parsons auch als „Sozialisationsprozeß“ (Parsons 1975, S. 24) bezeichnet; als „Sozialisationsinstanzen“ (Parsons 1977, S. 275) benennt Parsons Familie, Schule und peer-group.

Parsons macht darauf aufmerksam, daß es sich bei der Unterscheidung der drei gesellschaftlichen Subsysteme Persönlichkeit, Gesellschaft und Kultur um „analytische Konstruktionen“ (Parsons 1996, S. 12) handelt, um ein Begriffsschema zur Analyse zu erhalten. In diesem Sinne tritt Nollmann Kritik entgegen, der Parsonssche Ansatz sei zu statisch und berücksichtige gesellschaftliche Konflikte nicht hinreichend: „Um das für die Sozialwissenschaften typische Dilemma der Prozeßhaftigkeit sozialer Phänomene zu meistern“ (Nollmann 1997, S. 81), sei Analyse spezifischer – quasi „angehaltener“ – Situationen notwendig. Jeffrey C. Alexander würdigt die Differenziertheit des Parsonsschen Ansatzes wie folgt:

„Mit Hilfe eines ausgefeilten Funktionsmodells und eines komplexen und dennoch präzisen Begriffsschemas definierte Parsons Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit als analytisch differenzierte Systeme, ein Gedanke, der Interpenetration postulierte, aber auch konkurrierende Ziele legitimierte.“ (Alexander 1993, S. 117)

Soziales Handeln ist also nicht Folge einer einzigen Ursache, sondern verschiedener Prozesse. Struktureller und sozialer Wandel treten als Folge von Spannungszuständen zwischen den Systemebenen ein. Das zusammenführende Element der drei genannten Subsysteme, das die Interpenetration leistet, ist die soziale Rolle (vgl. Bohnen 1994, S. 295). Bei dieser handelt es sich um „ein gleichmäßiges und regelmäßiges Verhaltensmuster, das mit einer sozialen Position oder einem Status assoziiert wird“ (Fuchs-Heinritz 1995, S. 567). In formalen Organisationen ist die soziale Rolle a priori definiert. In verschiedenen Interaktionszusammenhängen nimmt jeder Mensch verschiedene Rollen ein; dieser „Rollen-Pluralismus“ ist nach Parsons „ein Grundzug aller menschlichen Gesellschaften“, seine Zunahme ein Kennzeichen von Differenzierungsprozessen moderner Gesellschaften (Parsons 1996, S. 23).

Die im individuellen Handlungssystem zusammenkommenden Motive, Rollen und Normen führen dazu, daß jeder soziale Akteur in jeder Situation eine Reihe von Orientierungsalternativen („*pattern variables*“) vorfindet, anhand derer er eine Definition der spezifischen Situation vornimmt (vgl. Parsons 1975, S. 21f.). Diese *pattern variables* lassen sich als gegenüberliegende Endpunkte eines Kontinuums von Handlungsmöglichkeiten beschreiben:

- ◆ Affektivität oder Neutralität bzw. gefühlsbetonte oder sachlich bedingte Handlungsmotive,
- ◆ Selbstorientierung oder Kollektivitätsorientierung bzw. eigennützige oder gemeinschaftsorientierte Handlungsmotive,
- ◆ besondere oder allgemeine Zielsetzungen bzw. spezifische oder diffuse Handlungsmotive,
- ◆ Behandlung des sozialen Gegenübers nach partikularistischen oder nach universalistischen Maßstäben,
- ◆ Behandlung des sozialen Gegenübers nach Leistungskriterien oder askriptiv bzw. nach Qualität oder nach Tradition.

Nach Auffassung des Soziologen Alfred Bohnen gehört dieses Schema zur Analyse sozialer Rollen „zu den bemerkenswertesten handlungstheoretischen Beiträgen der modernen Soziologie“ (Bohnen 1984, S. 192f.), und Reinhold/Lamnek/Recker bezeichnen die Klassifikation als „empirisch einflußreich“ (Reinhold/Lamnek/Recker 1997, S. 254). Die *pattern variables* „erlauben es, eine nützliche Rollentypologie aufzustellen und zugleich die Wichtigkeit des Rollenbegriffes für die Analyse bestimmter makrosoziologischer Fragestellungen zu veranschaulichen“ (Boudon/Bourricaud 1992, S. 437).

Nach Ansicht der französischen Soziologen Raymond Boudon und François Bourricaud ermöglicht es die Typologie zudem, traditionale von „modernen“ (historisch betrachtet: industriegesellschaftlichen) Verhältnissen zu unterscheiden:

„In traditionellen Gesellschaften, die durch ein einfaches Arbeitsteilungssystem gekennzeichnet sind, sind die Rollen der Tendenz nach partikularistisch, diffus, affektiv nicht neutral und zugeschrieben.“ (ebd.)

In „modernen“ (industriellen) Gesellschaften ist dagegen die Handlungsorientierung mit dem jeweils entgegengesetzten Begriff zu kennzeichnen.

Als soziale Mechanismen zur Steuerung der Interaktion von Menschen in einer Gesellschaft identifiziert Parsons die vier Medien Geld, Macht, Einfluß und Wertbindung. In aller Kürze ist darunter zu verstehen: Während Ego mit „Geld“ einen ökonomischen Vorteil für Alter anbietet, handelt es sich bei Macht um „Durchsetzungsstrategien in der Form von Drohungen oder negativen Sanktionen“ (Parsons 1980, S. 70) in einem Beziehungssystem mit bestimmten Verpflichtungen. Unter Einfluß versteht Parsons, daß Ego Informationen liefert, die Alter aufgrund „hoher Reputation für Kompetenz, Zuverlässigkeit, Urteilsvermögen etc.“ (ebd., S. 151) übernimmt. Wertbindungen – „commitments“ – sind „moralische Verpflichtungen“ (ebd., S. 183) der Akteure eines sozialen Interaktionssystems, die jedoch „keine detaillierten Handlungsabläufe“ zur Erfüllung dieser vorschreiben, sondern auf den entsprechenden Ebenen spezifiziert werden müssen (ebd., S. 195). Commitments beruhen auf gemeinsamen Werten von Ego und Alter (vgl. ebd., S. 194).

Diese mehrdimensionale Klassifikation sozialer Orientierungen durch Talcott Parsons soll im folgenden angewandt werden, um die Handlungsorientierungen der einzelnen sozialen Akteure beim Wiederaufbau der VolksschullehrerInnen-ausbildung in Westfalen nach 1945 zu skizzieren, wobei kurz zu rekapitulieren ist, wer im betreffenden Interaktionszusammenhang überhaupt handelte.

Betrachtet man die Systemperspektive, so stehen die sozialen Akteure bzw. die einzelnen Systemeinheiten nach Parsons in funktionaler Interdependenz. Parsons unterscheidet die Grundfunktionen sozialer Interaktion – wiederum zu analytischen Zwecken – in vierfacher Hinsicht: „adaption“ als Anpassung der Strukturen und Prozesse eines Systems an die Systemumwelt und ihre sich verändernden Aufgaben, „goal attainment“ als Erreichung individueller und kollektiver Ziele, „integration“ als Verknüpfung der Einzelnen zu einem funktionalen Ganzen durch normative Elemente und Handlungen sowie „latency“ als Erhaltung der Systemstruktur und Tradierung der sozialen Ordnung (vgl. Parsons 1996, S. 20). Wegen der komplexen Beziehungen sei „eine wirklich saubere Einteilung“ (ebd., S. 21) nicht möglich, Parsons verdeutlicht aber an einem Beispiel die Beteiligung der drei Subsysteme – soziales System, kulturelles System und Persönlichkeitssystem – an diesen Funktionen:

„Die Integration von Mitgliedern umfaßt die Durchdringungszone zwischen dem sozialen und dem Persönlichkeitssystem. Es handelt sich jedoch grundsätzlich um eine Dreierbeziehung, da sowohl Teile des kulturellen Systems wie der sozialen Struktur in Persönlichkeiten verinnerlicht sind und weil Teile des kulturellen Systems in der Gesellschaft institutionalisiert sind.“ (ebd., S. 18)

Die vier Funktionen, die als das sogenannte AGIL-Schema bezeichnet werden, befinden sich in einer stabilen Ordnung in einem Gleichgewicht, das allerdings nicht notwendigerweise statisch sein muß:

„Bei diesen Funktionen geht es um weit mehr als um Systemerhaltung, wie man oft Parsons (miß-)verstanden hat.“ (Reinhold/Lamnek/Recker 1997, S. 670)

Je nachdem, ob die Funktionen nach innen oder außen gerichtet sind bzw. instrumentellen oder konsumtorischen Charakter haben, lassen sie sich in einer Vierfeldertafel darstellen:

	instrumenteller Charakter	konsumtorischer Charakter
internes Erfordernis	latency	integration
externes Erfordernis	adaption	goal attainment

Tabelle 7: Vierfeldertafel zu den Funktionen sozialer Interaktion nach Parsons

Im Hinblick auf den Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen nach 1945 stellt sich die Frage, ob und für welche dieser vier Felder Handlungen funktional waren, indem sie zur Bewältigung der Aufgaben beitragen, oder funktional neutral oder dysfunktional waren.

Während Ende der 70er und in den 80er Jahren in soziologischen Untersuchungen die mikrosoziologische Perspektive dominierte – hervorgehoben seien die Theorie des symbolischen Interaktionismus, die Ethnomethodologie und die Theorie der rationalen Wahl –, wird gegenwärtig versucht, die traditionelle Dichotomie von mikrosoziologischen und makrosoziologischen Ansätzen, von Handlungstheorien und Systemtheorien zu überwinden:

„Im Gegensatz zu einer früheren Generation gibt es heute kaum Theoretiker, die nicht wieder darauf zielen, kulturelle und strukturelle Faktoren zusammenzubringen oder Makro- und Mikrofaktoren erneut zu integrieren.“ (Alexander 1993, S. 33)

Der Strukturfunktionalismus Talcott Parsons, dessen handlungstheoretische Komponente durchaus auch in mikrosoziologische Ansätze eingeflossen war (vgl. z.B. Boudon 1980 und Boudon/Bourricaud 1992), wurde insbesondere von dem amerikanischen Soziologen Jeffrey C. Alexander neu aufgegriffen. Alexander kritisiert an den mikrosoziologischen Ansätzen die Gleichsetzung von Individuum und Mikroebene, was „extrem in die Irre“ (Alexander 1993, S. 197) führe:

„Normen und Bedingungen sind makrosoziologische Elemente.“ (ebd., S. 204)

Sie stellen für ihn damit das verbindende Glied zwischen der Handlungs- und der Systemtheorie Parsons dar. Parsons selbst formulierte dies wie folgt:

„Vom Standpunkt eines jeden konkreten Aktors sind alle anderen Aktoren als konkrete Einheiten Teil seiner Handlungssituation. In der Analyse eines sozialen Handlungssystems in seiner Gesamtheit kann dies jedoch nicht verallgemeinert werden. Die Logik der Generalisierung erfordert in diesem Kontext den Wechsel bestimmter Elemente aus der situativen zur Muster- bzw. normativen Kategorie.“ (Parsons 1986, S. 67)

Für Alexander zeichnet sich die Parsonssche Perspektive dadurch aus, daß es sich um einen *multidimensionalen* Ansatz handelt, in dem mikrosoziologische und makrosoziologische Analyse zwei Blickwinkel auf dasselbe Phänomen darstellen, das erst auf diese Weise angemessen zu erklären sei:

„Ich schlage vor, Handeln nicht als entweder instrumentell oder normativ zu begreifen, sondern als beides zugleich. Darüber hinaus sollte Handeln als sowohl durch interne wie durch externe Strukturen geordnet vorgestellt werden. Nur eine solch dialektische Kritik des präsuppositionalen Dilemmas befähigt uns, Sozialtheorie in multidimensionaler Weise zu fassen.“ (zit. nach Wenzel 1993, S. 15)

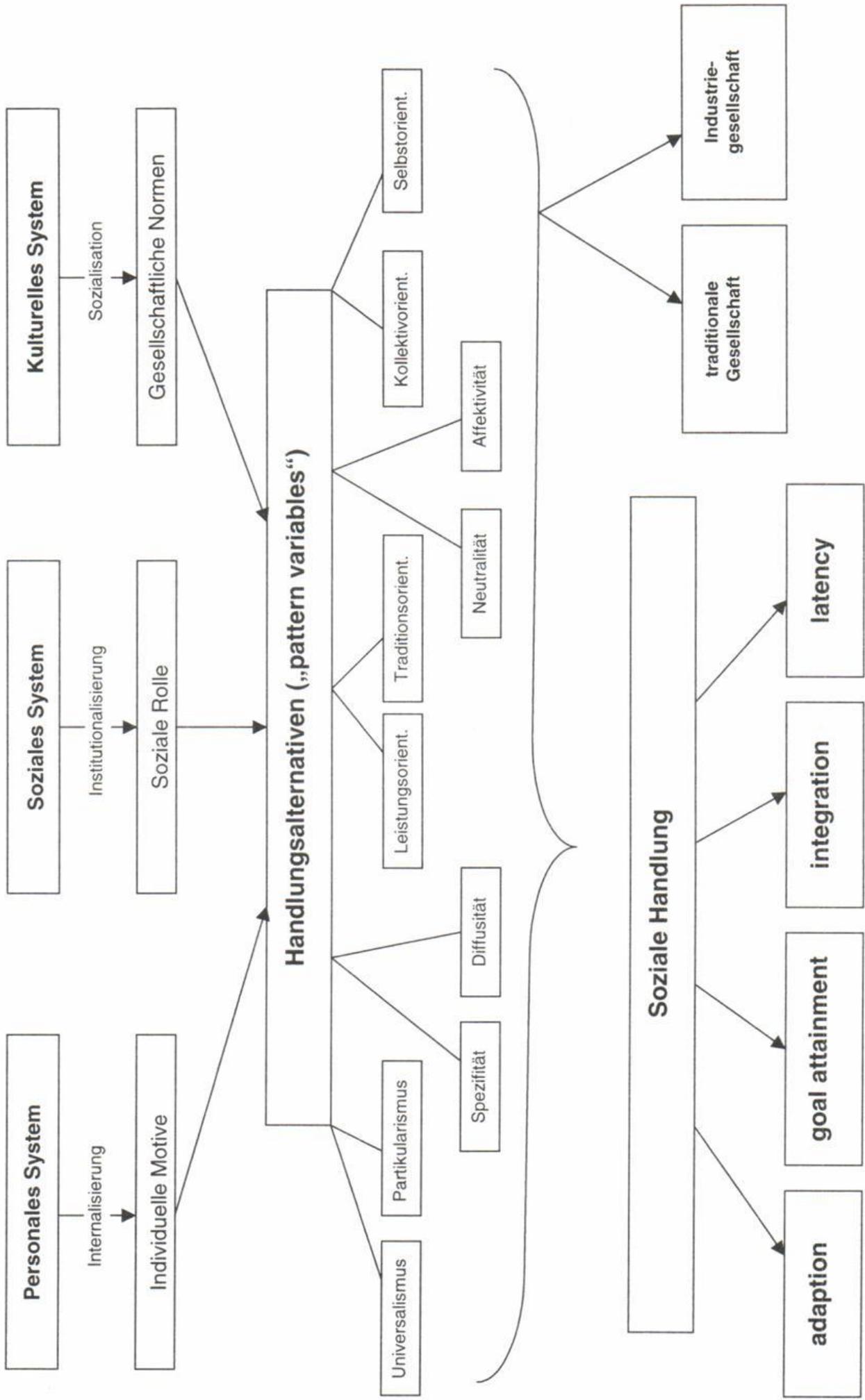
Es geht Alexander daher nicht nur darum, „das Parsonssche Problem [der Berücksichtigung der Handlungs- und der Strukturebene; S.B.] wiederaufzunehmen, sondern auch die eigentlichen Gehalte seiner theoretischen Arbeit“ (Alexander 1993, S. 34) – allerdings unter Abtrennung der eher als mechanistisch zu bezeichnenden Vorstellungen der späteren Parsonsschen Arbeiten, in denen Parsons eine Parallelisierung von biologischer Evolutionstheorie und sozialer Entwicklung vornimmt (vgl. Alexander 1988; vgl. auch die Kritik von Giddens 1995, S. 321ff.). Alexander übernimmt von Parsons das Modell der sozialen Ordnung mit den Subsystemen Persönlichkeit, Gesellschaft und Kultur (vgl. Alexander 1993, S. 196). Er sieht aber den Aspekt der Macht bei Parsons zu wenig berücksichtigt und lockert das enge Verständnis von Normen und Werten (vgl. Wenzel 1993, S. 24).

Daß die Deklaration der Parsonsschen *pattern variables* und des AGIL-Schemas als unterschiedliche Analyseperspektiven eines gesellschaftlichen Phänomens in der Tat dem Anliegen Parsons entspricht, darauf hatte Bohnen schon 1984 hingewiesen:

„Für Parsons selbst vertragen sich handlungs- und systemtheoretische Betrachtungsweise durchaus.“ (Bohnen 1984, S. 193)

Diesem Ansatz soll – unter Einbezug des von Alexander wieder stärker in die Diskussion gebrachten Machtaspekts und unter Einbezug der Unterscheidung von traditionellen und industriegesellschaftlichen Handlungsorientierungen (nach Boudon/Bourricaud) – hier gefolgt werden. Zusammenfassend stellt er sich wie folgt dar:

Grafik 1: Elemente einer sozialwissenschaftlichen Analyse in Anlehnung an den Strukturfunktionalismus Talcott Parsons'



Mit Hilfe dieses Analyseschemas soll im folgenden das Interaktionssystem beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46 noch einmal betrachtet werden. Zunächst wird gefragt, wer die sozialen Akteure waren und wie diese handelten, anschließend werden die von den Akteuren jeweils gewählten Handlungsalternativen dargestellt, und schließlich werden die damit erfüllten gesellschaftlichen Funktionen benannt.

Es lassen sich acht Gruppen von sozialen Akteuren identifizieren, die im hier interessierenden Interaktionssystem eine Rolle spielten: die britische Besatzungsmacht, die Kirchen, die deutschen (Bildungs-)Politiker, die deutschen (Bildungs-)Administratoren, die Städte und Gemeinden, die (Lehrer- oder Eltern-)Verbände, die Lehrenden der Pädagogischen Akademien sowie die Studierenden der Pädagogischen Akademien. Diese acht sozialen Gruppen werden im folgenden auf die Akteure, die individuellen und relationalen Merkmale, die Handlungsformen und Handlungsspielräume sowie die jeweilige Funktionalität hin betrachtet. Dabei stehen diejenigen vier Gruppen im Vordergrund, die die Entwicklung tatsächlich stark beeinflusst haben: Besatzungsmacht, Kirchen, (Bildungs-)Administratoren und PA-Lehrende, während die übrigen vier Gruppen – (Bildungs-)Politiker, (Lehrer- oder Eltern-)Verbände, Städte und Gemeinden sowie PA-Studierende – eher in den Hintergrund treten, da sie nicht in relevantem Ausmaß an der Interaktion beteiligt waren, wie sich aus der Sichtung der Quellen ergab.

Die verantwortliche Besatzungsmacht in der hier untersuchten Region war die britische Militärregierung. Diese war – wie beim Militär üblich – durch einen streng hierarchischen internen Aufbau und – in dieser spezifischen historischen Situation – durch weitreichende Befugnisse gegenüber den übrigen sozialen Akteuren im hier interessierenden Interaktionssystem gekennzeichnet. Insofern hätte die Militärregierung zur handlungssteuernden Institution werden können. Interaktionspartner war vor allem die deutsche Bildungsverwaltung. Die Interaktion zwischen Militärregierung und deutschen Bildungsadministratoren erfolgte überwiegend auf formalem Weg (z.B. über Erziehungskontrollanweisungen o.ä.) und hatte skalaren Charakter. Daneben ist aber auch eine starke informale Interaktion der Besatzungsmacht mit den beiden Kirchen festzustellen. Da die britische Besatzungsmacht den Kirchen gegenüber nicht unmittelbar weisungsbefugt war, handelte es sich hier eher um eine laterale Interaktion. Dies wird auch deutlich in der Form der Interaktion: Während die deutsche Bildungsverwaltung Anweisungen erhielt, ließen sich die Briten von den Kirchen beraten.

Die britische Militärregierung wurde in den spezifischen Handlungssituationen durch Erziehungsoffiziere repräsentiert, deren soziale Rolle durch ihre Position im Militärapparat weitgehend festgelegt war. Die Militärregierung war wiederum in das Viermächtesystem eingebunden – mit einer speziellen Bindung an die USA –, das von den Briten eine Einhaltung der gemeinsam getroffenen Beschlüsse der militärischen Sieger über Hitler-Deutschland erwartete. Norma-

tiver Hintergrund der Handlungen der britischen Offiziere war ferner die im Herkunftsland dominierende (vansittartistische) Faschismustheorie, die von den Offizieren vornehmlich erwartete, das Sicherheitsbedürfnis Großbritanniens zu berücksichtigen. Außerdem galt es im Hinblick auf die materielle Notlage, die britische Besatzungszone schnellstmöglich ökonomisch zu rekonstruieren – unter Ausschaltung der Konkurrenz für die eigene Wirtschaft. Bei den Offizieren handelte es sich in der Regel um christlich-konservativ geprägte Personen mit einem eher als liberal-konservativ zu bezeichnenden Demokratieverständnis. Dies drückte sich u.a. in der Gewährung von Freiheit in der Religionsausübung aus. Die individuellen Motive, die sich in den Handlungen der Offiziere ausdrückten, konnten auf der Basis des vorhandenen Quellenbestands nicht festgestellt werden.

Die Analyse des Interaktionssystems macht deutlich, daß trotz einer klaren – weitgehend geschlossenen – Organisationsform der Militärregierung eine eindeutige Beschreibung der sozialen Rolle der britischen Erziehungs-offiziere nicht möglich ist und daß diese unterschiedlichen, teils sogar widersprüchlichen Erwartungen ausgesetzt waren. Für den einzelnen sozialen Akteur resultierte daraus ein gewisser Handlungsspielraum. Wie weit dieser reichte, läßt sich allerdings nur schwer ausmachen, da sich das Handeln der Briten in bezug auf die VolksschullehrerInnenausbildung auf die Teilnahme an den grundlegenden Sitzungen der vorbereitenden Arbeitsgruppe des Oberpräsidiums, wo sie ihre Vorstellungen darlegten, und auf die Festlegung der Rahmenbedingungen für die Personalentscheidungen beschränkte. Weiter gingen die Erziehungs-offiziere in der Regel nicht; sie führten weder direkte Handlungen im Zuge des Wiederaufbaus des Bildungssystems durch noch traten sie in Westfalen in eine inhaltliche Diskussion über die Gestaltung der LehrerInnenausbildung mit der deutschen Seite ein (wie dies Walker in Nordrhein tat); sie übten hier aber auch keine strikte Kontrolle aus wie in manchen anderen politischen Bereichen. An einem gesellschaftlichen Diskurs waren sie, wie es scheint, nicht interessiert. Es handelte sich also vor allem um administrative Maßnahmen, die getroffen wurden, und damit um eine als indirekt zu kennzeichnende Interaktion, die sich zudem auf die deutsche Bildungsverwaltung und die Kirchen konzentrierte. Verbände, Parteien oder sonstige gesellschaftliche Interessenvertreter bzw. Studierende wurden von den Briten in den Interaktionsprozeß nicht einbezogen.

Betrachtet man den Handlungsraum der Briten unter den von Parsons herausgearbeiteten *pattern variables*, so lassen sich – stark reduziert – die folgenden Feststellungen treffen:

- ◆ Die Briten handelten überwiegend eher universalistisch orientiert. Sie sprachen sich für überkonfessionelle Ausbildungsinstitutionen aus und schenkten auch dem Geschlecht der Studierenden bei der Auswahl keine Aufmerksamkeit. Sie wollten generelle Kriterien (Abitur, NS-Aktivitäten etc.) angelegt wissen.

- ◆ Wenn auch traditionale Anklänge in den Aussagen der Erziehungsoffiziere zu verzeichnen sind, können ihre Vorstellungen doch als spezifisch und allein auf eine möglichst qualifizierte LehrerInnenausbildung gerichtet gekennzeichnet werden. Andere – allgemeinere – Ziele wie z.B. „Gemeinschaftsbildung“, „Persönlichkeitsbildung“, unabhängig von der LehrerInnenfunktion, standen deutlich im Hintergrund.
- ◆ Die Handlungen der Briten waren trotz ihrer Position als militärische Sieger und der Kriegserfahrungen i.d.R. sachlich bedingt und affektiv neutral.
- ◆ Die Erziehungsoffiziere setzten sich dafür ein, daß die VolksschullehrerInnen leistungsorientiert ausgebildet würden und ihre Tätigkeit dann aufgrund einer „erworbenen Rolle“ ausübten. Maßstab für deren Bewertung sollte der Erfolg im Studium sein.
- ◆ In den Handlungen der Briten ist eine Kollektivorientierung festzustellen.

Legt man die von Boudon und Bourricaud eingeführte Gesellschaftstypologie zugrunde, die sich aus den jeweiligen Orientierungen ergibt, so zeigt sich, daß die Briten auf allen fünf Handlungsebenen sich für eine Alternative entschieden, die für soziales Handeln in Industriegesellschaften typisch ist. Ihre Vorstellungen zur LehrerInnenausbildung können damit als der historischen Situation angemessen gelten. In diesem Sinn zeigt eine Analyse aus der Systemperspektive, daß im Spektrum des Parsonsschen Vier-Funktionen-Paradigmas die Funktionen der Anpassung an die externen Systemanforderungen sowie die kollektive Zielerreichung im Vordergrund standen, während Integration und Strukturhaltung eine geringere Rolle spielten.

Die Briten verzichteten allerdings auf eine direkte Steuerung der bildungspolitischen Entwicklung und damit auf eine Nutzung ihrer formalen Machtposition im Interaktionssystem. Von den übrigen sozialen Akteuren erwarteten sie im Grunde, daß diese von sich aus – auch ohne direkte Intervention der Besatzungsmacht – einen angemessenen Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung vornähmen und daß Personen eingesetzt würden, die sich in der Weimarer Republik demokratische Verdienste erworben hatten. Sie sprachen den Kirchen ein Mitwirkungsrecht zu, das sie aus deren (vermeintlicher) Widerständigkeit im Nationalsozialismus ableiteten. Das einzige Mittel zur Steuerung der Handlungen der übrigen Akteure im britischen Sinn war, Vorgaben für die Personalauswahl zu machen, wobei es vor allem um einen Ausschluß aktiver Nationalsozialisten ging. Im einzigen wirklichen Konfliktfall, der in den Jahren 1945 und 1946 auftrat – der Frage nach einer Einrichtung von Sondernotlehrgängen für 28- bis 40jährige –, ist kein rigider Eingriff der Militärregierung festzustellen, so daß diese sich letztendlich auch nur begrenzt durchsetzte. Es verdichtet sich der Eindruck, daß die Briten – im Vertrauen auf ihre Möglichkeiten eines eventuellen direkten Eingreifens – den deutschen Akteuren das Vorgehen überließen, solange diese im Rahmen der britischen Interessen agierten – und die Errichtung von Pädagogischen Akademien wurde offensichtlich so interpretiert.

Die zweite am Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung beteiligte soziale Gruppe waren die Kirchen, strukturell die katholische und die evangelische Kirche. In der vorliegenden Untersuchung wurde jedoch auf eine detailliertere Darstellung der Politik der evangelischen Seite verzichtet, da für den zweiten Teil der Arbeit nur noch die katholische Kirche relevant war. Diese zeichnete sich – wie die britische Militärregierung – durch einen hierarchischen Aufbau aus, besaß aber intern einen sehr viel dichter geschlossenen Normenbestand, der auf das Handeln ihrer einzelnen sozialen Akteure einwirkte. Deren Rollen waren eindeutig definiert; daß unterschiedliche Erwartungen an sie herangetragen wurden oder Konflikte zwischen wahrzunehmenden Rollen – z.B. als Priester und als Akademie-Dozent – auftraten, läßt sich in den Quellen nicht feststellen. Dieser Teil des Interaktionssystems trat offensichtlich sehr viel konsistenter auf als die übrigen Gruppen. Bei den kirchlichen sozialen Akteuren handelte es sich im Zusammenhang des Themas dieser Arbeit vor allem um die Bischöfe und ihre Generalvikare sowie im Einzelfall um Priester. Diese Personen waren durch formelle Anweisungen an die handlungsleitenden Prinzipien der Kirche gebunden und persönlich in der Regel einer konservativen Interpretation der religiösen Grundsätze verpflichtet.

Von außen wurde der katholischen Kirche eine hohe Glaubwürdigkeit aufgrund ihres Verhaltens in der NS-Zeit zugeschrieben. Sie erhielt damit eine starke Rolle im Wiederaufbau, und ihre sozialen Akteure wurden in der Provinz Westfalen wie selbstverständlich von britischer und deutscher Seite in die administrativen Beratungen über die Gestaltung der VolksschullehrerInnenausbildung einbezogen. Zuvor waren bereits die meisten Personalentscheidungen der britischen Militärregierung für die deutschen Verwaltungsspitzen auf Empfehlungen der Kirchen zurückgegangen, und zwar sowohl auf der Ebene des Oberpräsidiums als auch auf Ebene der Regierungsbezirke und der Städte und Gemeinden. Auch im Selbstbild pflegte die katholische Kirche das Image einer widerständigen Institution und leitete hieraus einen Anspruch auf gestaltende Mitwirkung beim Wiederaufbau ab. Von den übrigen sozialen Akteuren – Angehörigen der Bildungsverwaltung, Lehrenden und Studierenden der Pädagogischen Akademien etc. – wurde, wenn sie Mitglied der katholischen Kirche waren, eine selbstverständliche Folgebereitschaft erwartet, was durch entsprechende personalpolitische Auswahlprozesse abgesichert wurde. Eine unmittelbare Beteiligung an den entsprechenden Auswahlverfahren erwartete die Kirche aufgrund der konfessionellen Organisation der Pädagogischen Akademien; sie wurde von den Interaktionspartnern auch ohne Widerspruch eingeräumt.

Interaktionspartner der Kirche waren v.a. die britische Militärregierung, die deutsche Bildungsverwaltung und die Lehrenden an den Pädagogischen Akademien. Damit befand sich die Kirche in einem dichten Interaktionssystem mit allen wichtigen sozialen Gruppen, die nach 1945 am Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen beteiligt waren. Es handelte sich im wesentlichen um informale Interaktionen, wenn auch Kirchenvertreter an den

wichtigsten Sitzungen teilnehmen durften und somit an den Entscheidungen direkt beteiligt waren. Dies geschah aber nicht aufgrund eines formalen Beteiligungsrechts der Kirchen, sondern aufgrund der Bereitwilligkeit auf britischer und deutscher Seite, den kirchlichen Vertretern Einfluß zu geben. Die Interaktionen zwischen katholischer Kirche und deutscher Bildungsverwaltung entsprachen in ihrem grundsätzlichen Charakter denen zwischen Kirche und britischer Militärregierung (s.o.), indem kirchliche Rollenträger vorwiegend bei der Personalauswahl beratend tätig wurden und an den wichtigen Sitzungen teilnahmen. Dabei wurde in der Provinz Westfalen darauf geachtet, daß die katholischen Vorstellungen unmittelbare Berücksichtigung fanden.

Einheitlich traten die katholischen Akteure für die Konfessionalität der Volksschulen und der Ausbildung ihrer LehrerInnen ein. Sie hatten in diesem Punkt, von dem damaligen kirchlichen Standpunkt her gesehen, keinerlei Handlungsspielraum. Da die konfessionelle Bindung der Pädagogischen Akademien in Westfalen nicht oder kaum gefährdet schien, kam es hier zu keinerlei ernsthaften Konflikten, so daß in dieser Sache auch nur wenige direkte Aktionen zu verzeichnen sind: Der Einsatz des Paderborner Erzbischofs für Paderborn als Standort einer Akademie war wohl eher dem Interesse an einer Erhöhung des eigenen Status geschuldet als dem an der Sicherung der Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung, die ohnehin gewährleistet schien.

Damit unterscheidet sich das Agieren zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen deutlich von dem bei der Schulpolitik der katholischen Kirche. Auf diese nahmen die katholischen sozialen Akteure massiven und direkten Einfluß, indem sie Sonntagspredigten nutzten, der Erzbischof persönlich Stellung bezog etc. Ähnliches gilt für den Wiederaufbau der katholischen Jugendverbände, bei dem sich die kirchenamtlichen Personen aktiv einmischten, um Abweichungen von ihrem Konzept zu verhindern. In Nordrhein kann auch für die VolksschullehrerInnenausbildung ein stärkeres Einwirken der katholischen Kirche festgestellt werden: Wie in der Weimarer Republik entzündete sich hier die Auseinandersetzung an dem Projekt einer simultanen Pädagogischen Akademie, in diesem Fall der in Bonn. Während der Erzbischof persönlich zur Eröffnung der Essener Akademie kam, protestierte er gegen die Errichtung der Bonner Akademie – wie schon in der Weimarer Republik allerdings erfolglos.

Auf der Basis der Parsonsschen Analysekategorien läßt sich das Handeln der katholischen Akteure wie folgt charakterisieren:

- ◆ Der Einsatz der Kirchenvertreter war partikularistisch auf ein Durchsetzen der Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung und auf die Auswahl bestimmter katholischer DozentInnen und StudentInnen gerichtet, die ihre Kirchentreue aktiv unter Beweis stellen mußten. Die Akteure der anderen am Interaktionssystem beteiligten Gruppen wurden, soweit sie Mitglieder der katholischen Kirche waren, als Personen betrachtet, die einen kirchlichen „Auftrag“ zu erfüllen hätten.

- ◆ Damit hängt eine bestimmte Diffusität der Ziele zusammen. Diese waren hier nicht allein auf eine möglichst qualifizierte LehrerInnenausbildung gerichtet, sondern es ging darum, den Missionsauftrag der katholischen Kirche mindestens ebenso sehr zu berücksichtigen.
- ◆ LehrerInnenhandeln wurde aufgrund zugeschriebener und nicht erworbener Rollen bewertet. Das Prinzip der Geschlechterdichotomie stellte einen wichtigen Faktor bei der Bewertung des Handelns anderer Akteure dar.
- ◆ Infolge der Bindung an römisch-katholische Konfessionalität und deren Grundsätze war das Handeln nicht sachlich bedingt bzw. nicht affektiv neutral, sondern affektiv nicht neutral.
- ◆ Das Handeln der Kirche war kollektivorientiert. Unabhängig von Vorstellungen einzelner Personen sollten die Gesamtziele der katholischen Kirche erreicht werden.

Es läßt sich festhalten, daß sich die Vorstellungen der katholischen Kirche trotz fehlender formaler Machtposition weitgehend durchsetzten. Aus Sicht des systemtheoretischen Ansatzes Parsons' ist eine Fokussierung auf die Funktionen der Integration und der Systemerhaltung festzustellen. Die Zuordnung der einzelnen Handlungsorientierungen nach Boudon und Bourricaud zeigt zudem, daß dieses soziale Handeln der katholischen Kirche eher der Typik traditionaler Gesellschaften entsprach (vgl. auch Kap. V).

Eine Gruppe, die in der Weimarer Republik stark an der Interaktion beteiligt war, waren die Bildungspolitiker, damals vertreten durch die Parteien Zentrum – als aktiver Interessenvertretung der katholischen Kirche –, DNVP – als einer Interessenvertretung der evangelischen Kirche – sowie SPD und DDP. Diese gewährleisteten einen umfassenden gesellschaftlichen Diskurs über die VolksschullehrerInnenausbildung. Aufgrund der spezifischen historischen Umstände fehlte diese Akteursgruppe nach 1945 fast vollständig. Insofern fand auch kein gesellschaftlicher Interessenausgleich statt. Die noch in (Wieder-)Gründung befindlichen Parteien besaßen weder die Organisationsstruktur, um handelnd tätig werden zu können, noch ein dafür geeignetes Forum, da auf überregionaler Ebene erst mit Gründung des Landes Nordrhein-Westfalen erstmals ein Parlament gewählt und tätig wurde. Das „nominated council“, das die Funktion eines solchen gewählten Parlaments übernehmen sollte und das von Jürgensen auch als „durchaus ‚repräsentative‘ Körperschaft“ bezeichnet wird, in der sich die einzelnen Abgeordneten „ihrer demokratischen Verantwortung auch ohne demokratische Legitimation [...] sehr wohl bewußt“ waren (Jürgensen 1997, S. 24), wird in den Quellen nicht ein einziges Mal erwähnt, spielte also für den Entscheidungsprozeß keine Rolle. Der Mangel einer parteipolitisch-parlamentarischen Repräsentation oberhalb der kommunalen Ebene bedeutete auch, daß das Verwaltungshandeln auf Provinzebene nicht von einer demokratisch verfaßten deutschen Instanz, sondern lediglich von britischer Seite kontrolliert wurde.

Da diese aber nur selten direkt agierte, fiel die Initiative fast vollständig an die deutsche Bildungsverwaltung, und zwar auf zwei Ebenen, zwischen denen durchaus Reibungsflächen zu konstatieren sind: auf die Provinzebene mit dem Oberpräsidium als Institution und auf die Bezirksebene mit den Regierungspräsidien in Arnsberg, Minden und Münster als Institutionen. Personalisiert: Die sozialen Akteure waren Amelunxen, Brockmann und Koch auf der einen Seite sowie Fries und Müller, Hackethal und Schmidt und Zenz auf der anderen Seite. Charakteristisch ist für sie alle, daß sie aus einem christlichen Umfeld stammten. Im Gegensatz zur Nordrhein-Provinz war hier jedoch in Westfalen ein etwas breiteres Spektrum von konservativ-katholischen über reformkatholische bis zu christlich-sozialistischen Positionen vertreten.

Die deutschen Bildungsadministratoren interagierten sowohl mit der britischen Militärregierung als auch mit den PA-Lehrenden und mit den Kirchen. Die ersten beiden Interaktionsbeziehungen waren formaler – und skalarer – Art, letztere war informaler Natur. Das Parsonssche Handlungssystem läßt sich in diesem Fall nicht bruchlos anwenden, da zwischen den einzelnen Beteiligten graduelle Unterschiede bestanden, die die Zuordnung ihrer Handlungen zu den Endpunkten der jeweiligen Kontinua sehr vereinfacht erscheinen lassen. Um eine Übersicht zu erhalten, soll eine solche dennoch – mit entsprechenden Hinweisen auf Abweichungen – vorgenommen werden:

- ◆ Von der vorherrschenden Tendenz her ist das Handeln der deutschen Bildungsadministratoren als partikularistisch zu bezeichnen, wenn es auch universalistische Ansätze (vor allem bei Fries und Müller in Arnsberg) gab. Vor allem die Entscheidung für eine konfessionelle Bindung der Akademien kann nicht als von vornherein feststehend bezeichnet werden, sondern sie fiel erst im Laufe des Prozesses. Der Konflikt zwischen Universalismus und Partikularismus zeigte sich auch an der Auswahl der DozentInnen für die Pädagogischen Akademien: Zunächst beharrte die Bildungsverwaltung auf generellen Kriterien, unabhängig von spezifischen Erwartungen. Im Laufe der Zeit zeigte sich jedoch, daß sie diese Position nicht durchhielt und zunehmend partikularistische Kriterien ausschlaggebend wurden (katholische Glaubensstreue der BewerberInnen, persönliche Fürsprache des Akademieleiters Rosenmöller hinsichtlich einzelner Lehrender etc.).
- ◆ Die Regelungen der Organisation und Struktur der Pädagogischen Akademien im Detail sowie die der Studierendenauswahl erfolgten weitgehend leistungsorientiert, allerdings ist in bezug auf die Geschlechterfrage ein ähnlich dichotomes Konzept festzustellen wie bei den Kirchen.
- ◆ Mit der Dominanz der Leistungsorientierung verbunden war eine Spezifität in der Zielrichtung der Handlungen, im Sinne einer qualifizierten LehrerInnenausbildung, wenn auch auf der Ebene der Bezirksregierungen (vor allem in Münster) Initiativen auftraten, die in die gegenteilige Richtung wiesen: Schmidts Forderungen nach einer Überprüfung der gesellschaftlichen Vorstellungen im Auswahlverfahren, nach geschlechtergetrennten Ausbildungs-

gängen sowie nach einer Abgabe von Gutachten über die Familie der BewerberInnen deuten eher auf zugeschriebene Rollenerwartungen hin als auf erworbene sowie auf Ziele unabhängig von der späteren LehrerInnenfunktion.

- ◆ Die Handlungen der Verwaltung waren affektiv neutral.
- ◆ Und sie waren auch kollektivorientiert, da sich die Bildungsadministratoren darum bemühten, angesichts der konfessionellen Bindung sowohl katholische als auch evangelische und simultane Pädagogische Akademien einzurichten und so für alle Kategorien von Studierenden eine Ausbildungsmöglichkeit zu schaffen.

Die Handlungen der sozialen Akteure waren also teils traditional, teils „modern“ ausgerichtet, eine eindeutige Zuordnung zu einer Gesellschaftsform ist nicht möglich. Aus systemtheoretischer Sicht sind in den Handlungen alle vier Funktionen – Anpassung an die externen Systemanforderungen, kollektive Zielerreichung, Integration und Strukturhaltung – zu erkennen.

Eine Leerstelle muß in bezug auf jene Gruppe sozialer Akteure vermerkt werden, die in der Weimarer Republik parallel zu den Parteien ebenfalls besonders stark in die Diskussion eingebunden war: die Verbände – seien es Lehrer-, seien es Elternverbände. Wie die Parteien hatten sie erst spät von den Briten die Genehmigung zur (Wieder-)Gründung erhalten, so daß sie sich in Westfalen am Prozeß des Wiederaufbaus der LehrerInnenausbildung nicht mehr beteiligen konnten. Dies bedeutet, daß die Interessen der im Praxisfeld Betroffenen nicht institutionalisiert vertreten wurden und in der Interaktion nicht zum Zuge kamen. Betrachtet man diesen Sachverhalt im Zusammenhang damit, daß auch keine Beteiligung politischer Parteien stattfand, muß ein erhebliches Demokratiedefizit im Entscheidungsprozeß konstatiert werden. Dieses wird dadurch verschärft, daß die einzige (wenn auch „extern“) demokratisch legitimierte Instanz in diesem Vorgang – die britische Militärregierung – weitgehend auf soziale Handlungen verzichtete.

Relativ stark in das Interaktionssystem eingebunden war dagegen die sechste Gruppe sozialer Akteure: die Lehrenden an Pädagogischen Akademien, vertreten vor allem durch den jeweiligen Leiter (in mehreren Fällen waren jedoch auch einzelne Lehrende oder Gruppen von Lehrenden interaktiv beteiligt). Anders als die Universitäten waren die Akademien keine Körperschaften des öffentlichen Rechts, sondern unterstanden der Schuladministration, so daß sie formal auch kein Vorschlagsrecht bei Berufungen besaßen. Zudem zeichnete sich die Personalstruktur der Akademien durch einen hierarchischen Aufbau aus, so daß der Direktor der unmittelbare Vorgesetzte der übrigen Lehrenden war, was seine soziale Rolle nach innen und außen festlegte. Die PA-Lehrenden stellten diejenigen sozialen Akteure, bei denen individuelle Motive in den Handlungen am deutlichsten zu erkennen sind: Die DozentInnen setzten sich für ihre eigenen Arbeitsplatzansprüche ein. Ein universitäres Selbstverständnis läßt sich bei ihnen nur in bezug auf die Besoldungsansprüche feststellen. Sie for-

derten weder Lehrfreiheit für sich – im Gegenteil –, sie beanspruchten keine Forschungsaufgaben und legten keinen Wert auf akademische Selbstverwaltung. Die Bindung der Lehre an den Katholizismus wurde in diesem Personenkreis zumindest an der Paderborner Akademie eng ausgelegt, so daß es in Fragen der Personalauswahl zu Konflikten mit der Bildungsverwaltung kam. Diese Bindung überdeckte Differenzierungen etwa beim Altersunterschied unter den DozentInnen oder in der Frage der NSDAP-Mitgliedschaft, so daß die Lehrenden eine relativ geschlossene Gruppe darstellten. Eine ebensolche Geschlossenheit erwarteten sie von den Studierenden, auch Folgebereitschaft, was die geschriebenen Regeln und die ungeschriebenen Normen anging. Sogar das Privatleben der Studierenden wurde kontrolliert.

Betrachtet man die Handlungsorientierungen der PA-Lehrenden, so lassen sich folgende Feststellungen treffen: Wie bei der Kirche war das Handeln partikularistisch, traditionsorientiert und auf Ziele ausgerichtet, die über die Spezifik der LehrerInnenausbildung hinausreichten. Im Unterschied zum sozialen Handeln der kirchlichen Akteure kann das der PA-Lehrenden jedoch als affektiv neutral gekennzeichnet werden. Zum Teil – und mit der Zeit zunehmend – war es an den eigenen Interessen orientiert.

Eine zahlenmäßig starke Gruppe potentieller sozialer Akteure stellten die Studierenden an den Pädagogischen Akademien dar, rund 140 waren es allein in Paderborn. Sie kamen überwiegend aus der Provinz Westfalen, die Männer allerdings nur zu einem sehr geringen Teil direkt aus dem Landkreis Paderborn. Die Studierenden waren im Durchschnitt 22 bis 23 Jahre alt und besaßen in der Regel das Abitur, bei den Männern einige auch nur ein abgeschlossenes elftes Schuljahr oder vergleichbare Abschlüsse. Von der sozialen Herkunft her kamen die meisten Studierenden aus Familien des traditionellen und neuen Kleinbürgertums. Bis auf wenige Ausnahmen hatten alle Studenten mehrere Jahre Kriegsdienst, und die Hälfte der Studentinnen hatte Kriegshilfsdienst absolviert.

Die Studierenden spielten im hier interessierenden Interaktionssystem aber keine Rolle. Sie schrieben der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie eine ausschließlich funktionale Aufgabe zu: Sie wollten die Erfahrungen der Kriegsjahre hinter sich lassen und möglichst schnell einen Beruf ergreifen. Im Unterschied zum Universitätsstudium, das länger und weniger straff organisiert war, bot die VolksschullehrerInnenausbildung eine solche Möglichkeit. Trotz aller Kritik im Einzelfall entsprach die Ausbildung insofern den Erwartungen, die die Studierenden damit verbanden. Auch die meisten Lehrenden gingen an ihre Tätigkeit eher mit einem Schul- als einem Hochschulbewußtsein heran. Sie erwarteten von den Studierenden nicht, daß diese Einfluß auf die Gestaltung von Studium und Lehre anstrebten. Deshalb wurde auch keine akademische Selbstverwaltung im universitären Sinn aufgebaut. Es gab zwar einen Studierendenausschuß; dieser nahm aber eher Funktionen wahr, die mit denen von Schülersprechern zu vergleichen sind.

Aufgrund der Konfessionalität der Ausbildung, des starken kirchlichen Einflusses im Auswahlverfahren sowie den normativen Erwartungen der Lehrenden waren die Studierenden sehr stark an katholische Prinzipien gebunden. In dieser Hinsicht hatten sie keinerlei Handlungsspielraum – was denn auch entsprechende Sanktionen bei Abweichungen belegen.

Diese Aspekte stellten sich in der Provinz Hannover anders dar, in der die Studierenden Diskussionsveranstaltungen organisierten und eine starke akademische Selbstverwaltung aufbauten. Auch an den Universitäten gab es viele studentische Aktivitäten, obwohl ähnliche Kriegsbiographien zu verzeichnen sind. Es stellt sich allerdings die Frage, ob das „Schulverständnis“ von der PA-Ausbildung der Paderborner Studierenden typisch für alle Akademien in Westfalen war. Auf der Basis der vorhandenen Literatur läßt sich dies nicht beantworten.

Als achte und letzte potentielle Gruppe im Interaktionssystem lassen sich schließlich die Städte und Gemeinden, repräsentiert durch ihre Bürgermeister, Stadträte und Verwaltungen, identifizieren. Wie bereits in der Weimarer Republik handelte es sich hier nicht um eine organisierte Gruppe sozialer Akteure – im Gegenteil: Sie traten z.B. untereinander als Konkurrenten um den Standort einer Akademie auf. Auf die Struktur des Wiederaufbaus der LehrerInnenausbildung nahmen sie keinen Einfluß. Angesichts der Zerstörungen der Städte, des Mangels an Arbeitsplätzen und an lokaler Wirtschaftskraft erwarteten die jeweiligen EinwohnerInnen von ihren Repräsentanten vornehmlich, daß diese im Interesse der jeweiligen Gemeinde Firmenansiedlungen oder eben die Gründung einer Pädagogischen Akademie förderten: Studierende und Lehrende würden als Mieter und Käufer auftreten, Handwerker Aufträge zur Herrichtung des Gebäudes erhalten, und einige Arbeitsplätze als Hausmeister, in der Bibliothek etc. entstehen. Die Städte wußten untereinander um ihre Konkurrenz, was im Fall der Stadt Soest in um so positivere Beschreibungen der eigenen Lokalität mündete. Paderborn war dagegen so weit zerstört, daß selbst ein Gebäude fehlte, um die Akademie unterzubringen. Die Stadt konnte also kaum initiativ werden. Die Erwartung, daß möglicherweise die Kirche bei der Standortentscheidung für eine Pädagogische Akademie helfend einspringen könnte, erfüllte der Erzbischof.

Die Hoffnung auf wirtschaftlichen Aufschwung hatte auch in der Weimarer Republik nach dem Abbau der zahlreichen Seminarstandorte zu ähnlichen Initiativen geführt, auch wenn sich manche Stadt eine PA eigentlich nicht leisten konnte. Paderborn war damals nicht berücksichtigt worden. In der Nachkriegszeit stellte die Akademie für die Stadt jedoch eine Durchgangsstation auf dem erhofften Weg zu einer Universitätsgründung dar. Angesichts dieses weitgesteckten Ziels fiel der kommunale Einsatz allerdings vergleichsweise gering aus. An Interaktionen sind lediglich Schreiben an die Verwaltungen und der Beitritt zu einem Universitätsverein zu verzeichnen. Hier wären mehr Aktivitäten möglich gewesen, um Einfluß zu erhalten. Andere Aufgaben schienen den

Kommunalpolitikern aber vermutlich drängender. Zudem war die Erwartung der Bevölkerung, die Stadtväter möchten Arbeitsplätze schaffen, nicht eng auf diese Bildungseinrichtung hin angelegt, sondern eher auf andere Institutionen, Unternehmen u.ä.

Die Deutungen im Interaktionsschema zusammenfassend läßt sich konstatieren:

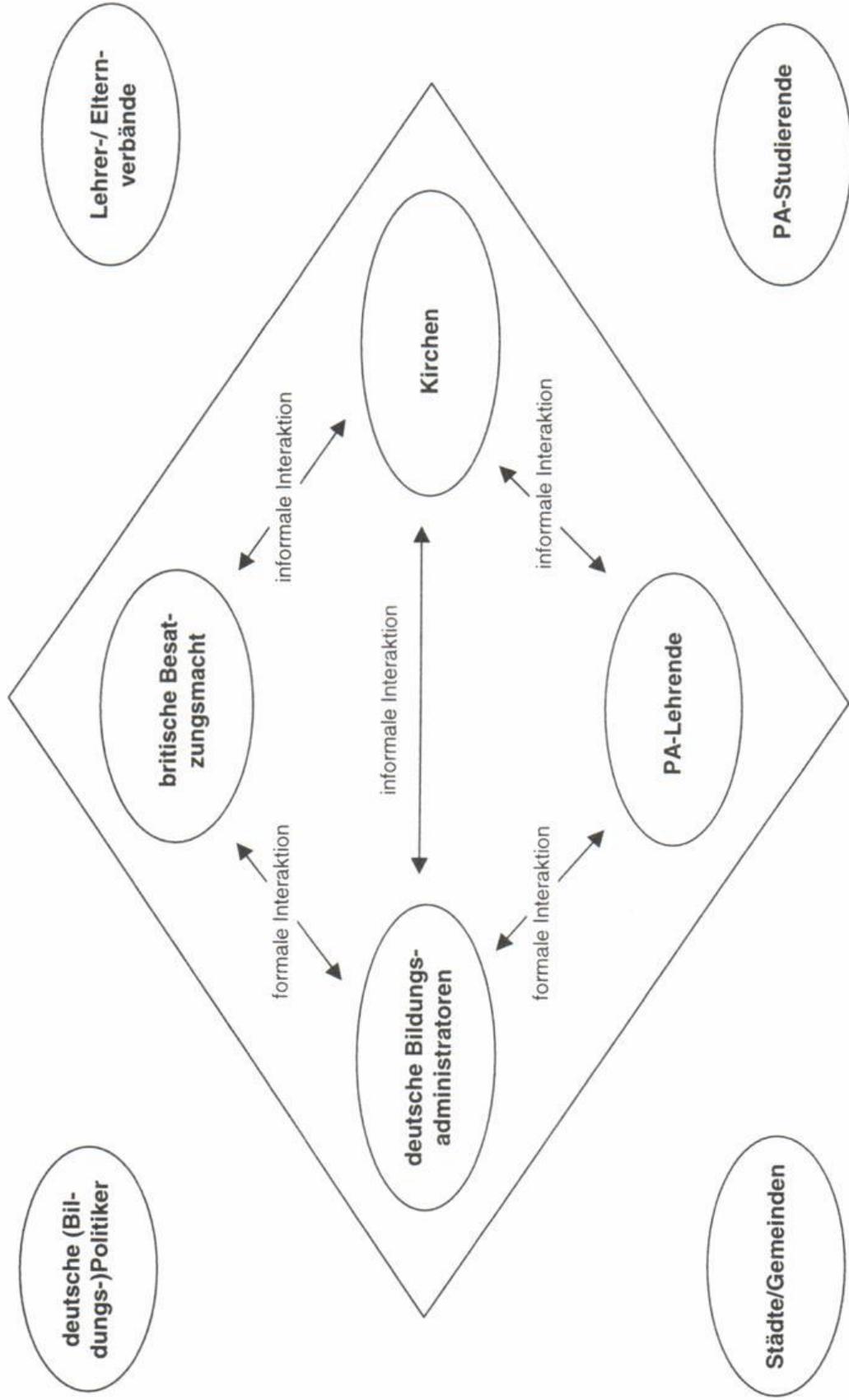
- ◆ Die sozialen Rollen der einzelnen Akteure waren in unterschiedlichem Grad durch Abhängigkeit oder Autonomie aufgrund der jeweiligen Organisationszugehörigkeit geprägt: Während ein Offizier der britischen Militärregierung oder ein Repräsentant der katholischen Kirche eher rigide Verhaltenszuschreibungen zu erfüllen hatte, besaßen die PA-Lehrenden oder die Angehörigen der deutschen Bildungsverwaltung in dieser spezifischen historischen Situation größeren Handlungsspielraum.
- ◆ Die beiden Gruppen, die in einer Demokratie den Ausgleich der Interessen sichern, die *Parteien* und *Verbände* nämlich, waren am Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung nicht beteiligt. Im Gegensatz zur Weimarer Republik, in der SPD, DDP, Zentrum und DNVP sowie der DLV sich heftig in solche Auseinandersetzungen einbrachten, befanden sich unmittelbar nach 1945 Parteien und Verbände selbst noch in der Phase der Wieder- bzw. Neugründung. Das „nominated council“ spielt im Entscheidungsprozeß keine Rolle.
- ◆ Die stattdessen demokratisch legitimierte Instanz, die *britische Militärregierung*, machte bei der Gestaltung der LehrerInnenausbildung nur wenig Vorgaben und beschränkte sich administrativ auf indirekte Steuerung durch Auswahl der wichtigsten deutschen Akteure auf personalpolitischer Ebene.
- ◆ Die *Kirchen*, in diesem Fall insbesondere die katholische Kirche, waren auf informale Weise stark in das Interaktionssystem eingebaut und konnten so den Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung entscheidend beeinflussen. Ihre sozialen Handlungsorientierungen entsprachen eher traditionellen Gesellschaftsformen als denen einer Industriegesellschaft.
- ◆ Die *Lehrenden der Pädagogischen Akademie* waren auf die Durchsetzung ihrer eigenen Interessen bedacht und nutzten dabei in der Regel die Interaktion mit den zuständigen Verwaltungsstellen. Aufgrund ihrer normativen Bindung an die katholische Kirche (im Fall Paderborn) beeinflussten sie die Entwicklung gleichzeitig in deren Interesse.
- ◆ Die *Studierenden* als Zielgruppe der Ausbildung nahmen keinerlei Einfluß auf die Gestaltung der Ausbildung. Sie akzeptierten Organisationsform und Strukturen, wie sie von anderen Akteuren vorgegeben waren, und zeigten eher das Bewußtsein von „SchülerInnen“ als das von „Studierenden“.
- ◆ Die *Städte und Gemeinden* waren genausowenig am Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung direkt beteiligt. Ihr Interesse bestand lediglich darin, als möglicher Standort einer Pädagogischen Akademie oder einer Universität als Wirtschaftsfaktor zum Zuge zu kommen.

- ◆ Aufgrund dieser Konstellationen besaß die *deutsche Bildungsverwaltung* fast uneingeschränkte Handlungsfreiheit und nutzte diese auch weitgehend, indem sie Formen und Inhalte der LehrerInnenausbildung sowie deren Personal bestimmte – ohne Kontrolle durch ein gewähltes deutsches Parlament und kaum kontrolliert durch die britische Militärregierung. Wenn in der soziologischen Forschung auch bereits seit langem weitgehend die Überzeugung vertreten wird, daß Verwaltungen nie ausschließlich Vollzieher staatlicher Rechtsnormen sind, sondern auch eigenständig handeln, kann eine solche Machtposition, wie sie im untersuchten Fall gegeben war, doch durchaus als ungewöhnlich gelten.

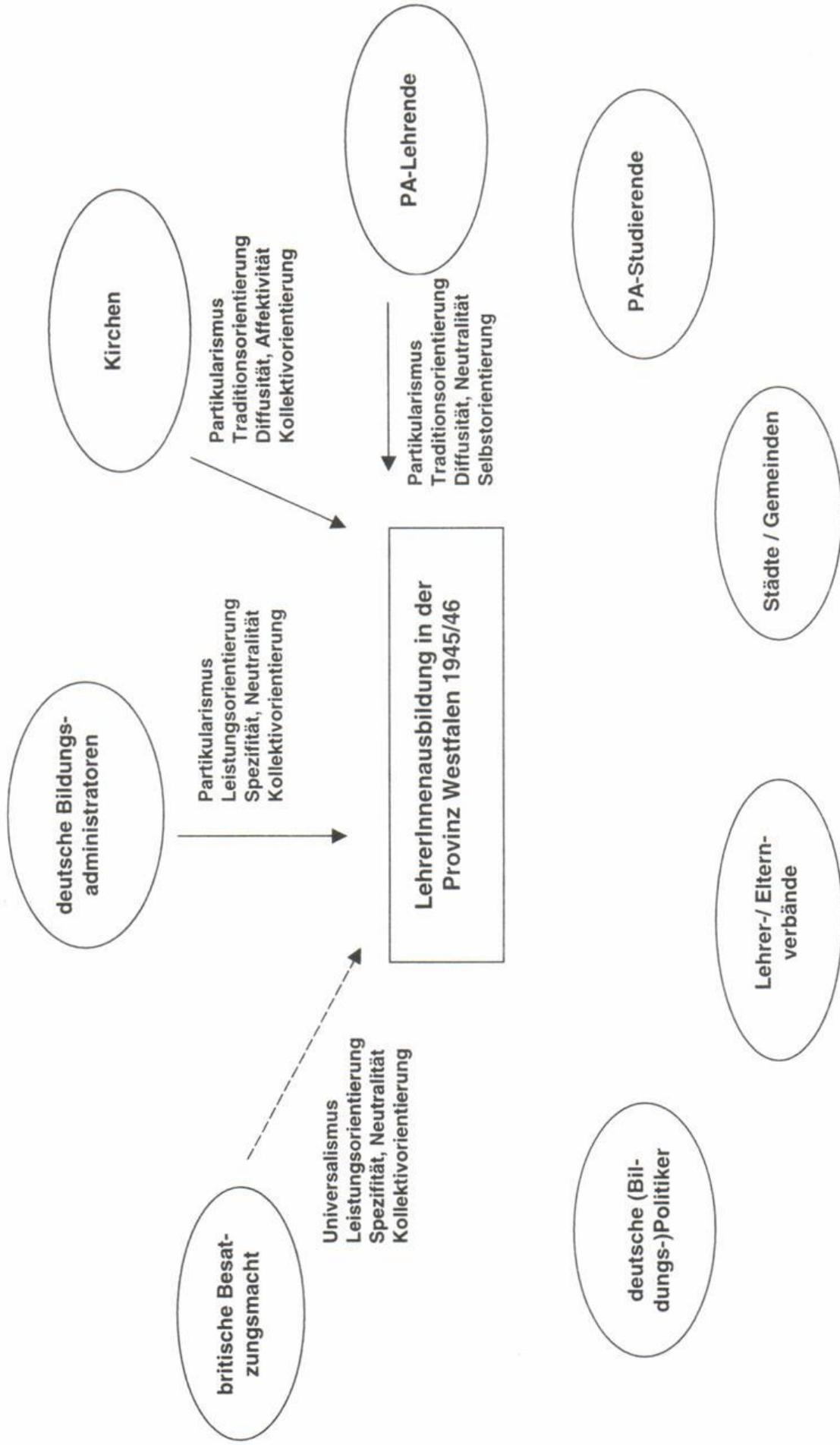
Obwohl Ausgangspunkt der Interaktion ein asymmetrisches Verhältnis der Partner untereinander insofern war, als daß die britische Militärregierung den übrigen sozialen Gruppen gegenüber „Macht“ im Sinne der Parsonsschen sozialen Medien zur Steuerung der Interaktion besaß, verlief der Interaktionsprozeß nicht in der absoluten Dominanz der Besatzungsadministration. Der Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen erfolgte 1945/46 aber auch nicht als politischer Entscheidungsprozeß mit vorhergehendem gesellschaftlichen Diskurs, in dem „Einfluß“ ein Mittel der Meinungsbildung gewesen wäre, sondern als administrativer Implementationsprozeß mit dem Vorrang der deutschen Bildungsverwaltung, die den Kirchen eng verbunden war. Commitments, und zwar die normativen Bindungen an die katholische Konfession, waren somit zentral.

Die beiden folgenden Grafiken zeigen zusammenfassend, welche sozialen Gruppen am Interaktionssystem beteiligt waren, wie der Interaktionsprozeß verlief und welche Handlungsorientierungen gewählt wurden:

Grafik 2: Interaktionssystem beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46



Grafik 3: Einfluß der beteiligten sozialen Akteure beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung



V. Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung: Entwicklungslinien in der LehrerInnenausbildung

Reform oder Restauration? Unter dieser Leitfrage stehen viele historische Untersuchungen, die sich mit dem Wiederaufbau Deutschlands nach dem Ende des Nationalsozialismus beschäftigen. Die Einschätzungen schwanken dabei, je nach methodischer Zugriffsweise und geschichtswissenschaftlicher „Schule“. In bezug auf die LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen kann in der Beantwortung der Frage kein Streitpunkt liegen: Was auch immer für die Entscheidung der Ausbildungsform letztendlich den Ausschlag gab – ob die Orientierung der westfälischen Bildungsverwaltung an den Nachbarprovinzen Hannover und Nordrhein, die personelle Kontinuität bei den zuständigen deutschen Akteuren in der staatlichen Bildungsverwaltung oder der informale Einfluß der Kirchen: Die Gründung von Pädagogischen Akademien als Einrichtungen zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen erfolgte in der Provinz Westfalen 1945/46 trotz einzelner darüber hinausweisender Reformkonzepte in bewußtem Rückgriff auf die Weimarer Tradition. Sie sollte gegenüber dem Nationalsozialismus eine Reform, ansonsten aber eine Restauration der Weimarer Verhältnisse darstellen. Bei allen Wiedereröffnungen und Neugründungen Pädagogischer Akademien bzw. Pädagogischer Hochschulen auf dem ehemals preußischen Territorium, das neben Westfalen die Provinzen Schleswig-Holstein, Hannover, Hessen-Nassau und Nordrhein umfaßte, hieß es „Zurück zu Weimar“ bzw. „von Weimar vorwärts“ (vgl. Lassahn 1996, S. 342). Diese Zielrichtung wurde inhaltlich durch jene Lehrpersonen abgesichert, die schon in der Weimarer Republik an diesen Einrichtungen tätig gewesen waren und die nun erneut zum Zuge kamen, wie in der Untersuchung aufgezeigt wurde. Für die in den vorhergehenden Kapiteln angesprochenen Provinzen Hannover, Westfalen und Nordrhein sei stellvertretend auf Antz, von den Driesch, Haase, Hammelsbeck und Weniger verwiesen. Daher ist für den Bereich der LehrerInnenausbildung der Einschätzung von Führ zu widersprechen, der für die Bildungspolitik der ehemaligen preußischen Provinzen nach 1945 deutend formuliert:

„Diese lösten sich von preußischen Traditionen.“ (Führ 1998, S. 4; vgl. auch Führ 1997, S. 11f.)

Die für die LehrerInnenausbildung festzustellende Kontinuität, von bildungspolitischen Konzepten aus der Weimarer Republik zum Wiederaufbau ab 1945 reichend, gilt im übrigen über Westfalen und Preußen hinaus: Der Süden Deutschlands griff zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen überwiegend auf seine Seminare mit ihren traditionellen Organisationsstrukturen und Lehrinhalten zurück, und Hamburg bildete wie vor 1933 VolksschullehrerInnen an Universitäten aus.

Interessanter als die Frage nach „Reform oder Restauration“ ist die Frage nach den ideengeschichtlichen Entwicklungslinien, die sich in diesen bildungspolitischen Entscheidungen spiegelten, sowie die Frage nach der Angemessenheit der Struktur der LehrerInnenausbildung „im Jahre 0“ (Pollmann). Was leistete die Ausbildung von VolksschullehrerInnen an Pädagogischen Akademien und was leistete sie nicht? Und auf welche geistigen Traditionen griff man zurück?

Seit Beginn einer institutionalisierten Ausbildung für GymnasiallehrerInnen 1890 war für Preußen eine Zweiteilung der LehrerInnenausbildung in eine niedere und eine höhere Form charakteristisch, die sich nach der erforderlichen Vorbildung, dem fachlichen Niveau, dem „Kern“ der Ausbildung und ihrer inhaltlichen Ausprägung – Konfessionalität, Stellenwert der Vermittlung von Berufsfertigkeiten etc. – unterschieden. Diese Unterschiede schlugen sich nach Berufseintritt in Besoldungs- und Statusdifferenzen nieder. Die preußischen VolksschullehrerInnen wurden bis zur Gründung von Pädagogischen Akademien in der Weimarer Republik seit 1810 an Seminaren ausgebildet, auf deren Konzeption auch nach 1945 noch einige Länder – vor allem im Süden Deutschlands – zurückgriffen und die auch einige einflußreiche Pädagogen in der Provinz Westfalen favorisierten. Der Charakter der Seminare war bis zum Ersten Weltkrieg durch die Stiehlschen Regulative von 1854 geprägt, die zwar 1872 novelliert wurden, in der Substanz aber gleich blieben. In noch kleineren Einheiten als bei den späteren Pädagogischen Akademien, mit dem Volksschulabschluß – und seit 1872 drei Jahren Präparandie – auf einem niedrigen Fundament aufbauend, in jedem Fall nach Geschlechtern getrennt, vorzugsweise auf dem Land angesiedelt, konfessionell geprägt und in Internatsform waren die Seminare darauf ausgerichtet, das praktizistische Muster der Herbartischen Formalstufen zu vermitteln. Oelkers und Neumann urteilen:

„Hierarchisch hochstehend und voll szientifiziert ist die Gymnasiallehrausbildung seit Beginn des 19. Jahrhunderts, von unten kommend und vom wissenschaftlichen Studium ausgeschlossen ist die Ausbildung der Volksschullehrer.“ (Oelkers/Neumann 1995, S. 127)

Im Vergleich zu der davor – bis ins 19. Jahrhundert hinein – üblichen „Meisterlehre“, also der Heranbildung neuer VolksschullehrerInnen durch Nachahmung erfahrener LehrerInnen, handelte es sich bei den Seminaren nur insofern um einen Fortschritt, als nun ein gewisses Maß an Systematisierung gesichert und so das VolksschullehrerInnenamt eigentlich erst zum Beruf mit eigener Ausbildung wurde. Ziel war, möglichst schnell für möglichst viele Volksschulfächer methodische Fertigkeiten – Berufsfertigkeiten – zu vermitteln. Die Seminarbildung war „der einfachen unterrichtlichen Situation [...] angepaßt“, „durch eine Menge auswendig zu lernender Inhalte belastet“, „stark an die gesinnungsbildenden Fächer Religion und Deutsch gebunden“ und „mit einer starken Disziplinierung“ verbunden (Apel 1992, S. 389).

Das Modell der Pädagogischen Akademie erteilte dieser reinen Handwerkslehre eine deutliche Absage und sollte ab 1926 einen Ausweg aus dem vorherigen „geistigen Ghetto“ (Weniger) darstellen. Diese neue Form der VolksschullehrerInnenausbildung in Preußen baute auf dem Abitur auf, fand in der Regel nicht mehr auf dem Land statt und nicht im Internatsbetrieb. Stattdessen stand die Persönlichkeitsbildung im Vordergrund, weshalb Eduard Spranger die Pädagogische Akademie der Weimarer Republik als „Bildnerhochschule“ bezeichnete. Diese Charakterisierung bleibt für den Wiederaufbau nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs gültig: Auch nach 1945 wurden in der Diskussion über die LehrerInnenausbildung Bildung und Wissenschaft explizit getrennt – ja sie wurden sogar als Gegensätze angesehen, die die je eigenen Intentionen des anderen Bereichs gefährdeten. Am Fall der Gründungsgeschichte der Pädagogischen Akademie in Paderborn ist dies deutlich zu erkennen. Der Bildungsbegriff war dabei mit einer Ganzheitsvorstellung verbunden, war „generalisierter Erwerb von Lebenserfahrung“, während Wissenschaft in dieser Sichtweise negative Assoziationen hatte, mit dem „Verlust von Synthese“ einherging (Neumann 1985, S. 69).

In der pädagogischen Theorie erfolgte in der Weimarer Republik die Ablösung des Herbartianismus, und zwar durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik. Nach 1945 knüpfte die Pädagogik hier wieder an. Spranger steht stellvertretend für diese „Kontinuität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und des philosophischen Idealismus“ (Führ 1998, S. 7). Personalistische, ganzheitliche und dialogische Theorieelemente stellten den ideellen Begründungszusammenhang für Aufbau *und* Wiederaufbau der VolksschullehrerInnenausbildung dar (vgl. Stimpel 1982, S. 98). An den Pädagogischen Akademien orientierte man sich in der Weimarer Republik und nach 1945 wissenschaftstheoretisch „durchgängig an der pragmatisch-hermeneutischen Metatheorie“ (Ruprecht 1982, S. 134). Neumann/Oelkers weisen dieser den Charakter einer „Leitdisziplin“ (Neumann/Oelkers 1982, S. 153) der PA-Ausbildung zu. Die Untersuchung des Wiederaufbaus der VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen und der Gründung der Pädagogischen Akademie Paderborn zeigt, daß vor allem die beiden damals starken Richtungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die Wertphilosophie Max Schelers und – mit Einschränkungen und nicht in Paderborn – der Neukantianismus Richard Hönlingswalds, dominierten.

Allerdings gilt es für die LehrerInnenausbildung der Provinz Westfalen in der Zeit nach 1945 im Vergleich zur Weimarer Republik ein Spezifikum zu registrieren, nämlich die bildungspolitische Dominanz konfessioneller Anschauungen und eine besonders starke kirchliche Ausrichtung der Pädagogischen Akademie Paderborn, wobei für beide historische Phasen die konfessionelle Organisation der Akademien Geltung hatte. Während die staatlich geregelte GymnasiallehrerInnenausbildung an Universitäten in Preußen von Beginn an dem kirchlichen Einfluß entzogen war und damit Ende des 19. Jahrhunderts die

Trennung von Lehramt und geistlichem Amt in diesem Sektor vollzogen war, hatten die Kirchen beim niederen Schulwesen 1918 nur die geistliche Schulaufsicht verloren. Volksschule und VolksschullehrerInnenausbildung blieben in Westfalen bis in die 60er Jahre hinein konfessionell organisiert. Noch heute finden sich als Hinterlassenschaft dieser Geschichte in katholisch geprägten Gegenden – wie z.B. in Paderborn – mehr konfessionelle Grundschulen als simultane.

Formal bedeutete die konfessionelle Organisation der VolksschullehrerInnenausbildung, daß man den Kirchen ein Mitwirkungsrecht bei Berufungen auf die sogenannten „grundwissenschaftlichen“ Lehrstühle einräumte, womit Religion, Pädagogik, Psychologie und die Methodik-Lehrstühle der aus weltanschaulicher Sicht wichtigsten Fächer wie z.B. Geschichte gemeint waren. Man ging hier von spezifisch katholischen bzw. evangelischen Lehrinhalten aus; an den katholischen Akademien waren die Glaubens- und Sittenlehre der katholischen Kirche und deren universaler Wahrheitsanspruch leitend für die Ausbildung, was auch Auswirkungen auf das Privatleben der Studierenden hatte, wie sich am Beispiel Paderborn feststellen ließ. Die Dozenten für Religion waren in jedem Fall Priester; zu ihrer Aufgabe gehörte es, in der Akademie gottesdienstliche Funktionen auszufüllen. Nosbüsch:

„Damit ergibt sich nun ein Bild von einer nicht leicht zu überbietenden inneren Geschlossenheit der Pädagogischen Akademien katholischen Bekenntnisses. In ihr sind alle wesentlichen Vollzüge auf einen zentralen Punkt hin ausgerichtet und damit für Studenten wie Dozenten vorgezeichnet.“ (Nosbüsch 1993, S. 238)

Vieles deutet darauf hin, daß diese Beeinflussung durch kirchliche Vorgaben zumindest in den katholischen Akademien Westfalens nach 1945 stärker prägend war als in den katholischen Akademien der Weimarer Republik. 1950 fand die christliche Orientierung der Bildungspolitik ihren Niederschlag auch in der Landesverfassung für das vier Jahre zuvor neu gegründete Bundesland Nordrhein-Westfalen. Artikel 7 der Verfassung führt – auf Bestreben von CDU und Zentrum und gegen den Widerstand von SPD und FDP – als schulisches Erziehungsziel an vorderster Stelle die „Ehrfurcht vor Gott“ (zit. nach Kringe 1990, S. 106) an. In der Geschichte der Pädagogischen Akademie Paderborn zeigte sich die katholische Prägung auch bei den Auseinandersetzungen um die Besetzung der Lehrstühle.

Daß in der pädagogischen Theorie an den Neuhumanismus und an die bereits skizzierte geisteswissenschaftliche Tradition angeknüpft wurde, kam der katholischen Kirche entgegen. Es lassen sich hier wichtige Berührungspunkte „im Horizont des Natur-Gnade-Schemas“ (Dienst 1998, S. 112) finden, womit die Überhöhung des pädagogischen Auftrags als „Gnade“ gemeint ist. Der Metaphysik der Bildung kam im Katholizismus *und* in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine hohe Bedeutung zu. Damit verbunden war eine Absage an den

„Rationalismus“, an rational-methodische Kompetenz als Bildungsziel; der Bildungsbegriff war mystifiziert (vgl. Neumann 1985, S. 84ff.).

Die Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung hatte noch in anderer Hinsicht Auswirkungen auf die Lehrinhalte an den Pädagogischen Akademien: Im Lichte des kirchlichen Seelsorgeauftrags kam der schulischen Erziehungsaufgabe eine besondere Bedeutung zu. Die Kirchen vertraten die Überzeugung, „daß ein Volk, eine Gesellschaft nur sinnhaft geordnet und gestaltet werden könnten, wenn sie von christlichen Werten und Normen erfüllt und durchdrungen seien – wobei ‚christlich‘ weithin mit der jeweils eigenen Konfession gleichbedeutend war“ (Dienst 1998, S. 119). Geistliches Personal, konfessionelle Schulaufsicht und Schulorganisation sowie schulischer Religionsunterricht stellten durch die Jahrhunderte in mancherlei Varianten Mittel zur Umsetzung dieser Ziele dar. Hatte die Volksschule im 19. Jahrhundert noch der konfessionellen Schulaufsicht unterstanden, verblieben im 20. Jahrhundert die konfessionelle Schulorganisation und der schulische Religionsunterricht. Um so wichtiger wurde die Person des Volksschullehrers/der Volksschullehrerin bei der Verwirklichung der religiösen Ziele – 1945 wiederum wohl noch stärker als in der Weimarer Republik. So hat die biographische Skizze des Leiters der Paderborner Akademie, Rosenmöller, eine für weite Teile des deutschen Katholizismus typische Denkrichtung in bezug auf die Deutung der Ereignisse zwischen 1933 und 1945 offenkundig werden lassen: Die seit der Renaissance stattfindende gesellschaftliche und auch ideengeschichtliche Säkularisierung wurde für die Durchsetzung des Nationalsozialismus in Deutschland verantwortlich gemacht (vgl. Melis 1998, S. 42ff.). Die Konfessionalität der Volksschule und der religiöse Auftrag der LehrerInnen hatten Konsequenzen für deren Vorbereitung. Eine universitäre Freiheit von Forschung und Lehre ließ sich damit nicht verbinden. Ellwein weist entsprechend darauf hin, daß „eine der wirklichen Streitfragen jener Zeit: Bekenntnis- oder Gemeinschaftsschule? unmittelbar in dieses Ausbildungsfeld (Ausbildung der VolksschullehrerInnen; S.B.) hineinwirkte“ (Ellwein 1998, S. 87).

Damit ist neben den lehrerbildnerischen Diskussionslinien ein weiteres, die VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen und in Paderborn prägendes Thema bereits angesprochen: der unmittelbare Bezug der Ausbildung auf die Volksschule. Auf der Basis des oben bereits angesprochenen strukturfunktionalistischen Ansatzes von Talcott Parsons (s.o. Kap. IV), der von Helmut Fend auf das Teilsystem Schule angewandt und empirisch untermauert wurde, lassen sich die folgenden drei sozialen Funktionen von Schule nennen: Legitimation bzw. Integration, Selektion bzw. Verteilung und Qualifizierung (vgl. Fend 1980, S. 16ff.; vgl. auch Fingerle 1987, S. 55ff., und Popp 1998, S. 265ff.; Parsons faßte Integration und Qualifizierung zur Funktion der „Sozialisation“ zusammen, vgl. Parsons 1971, S. 154ff.). Die ersten beiden Funktionen standen beim Wiederaufbau 1945/46 klar im Vordergrund: Die Konfessionalität von Schule und VolksschullehrerInnenausbildung sicherte eine obligatorische

Einführung der SchülerInnen in die – christlich geprägten – Normen und Werte der Gesellschaft. Darüber hinaus ging es darum, die SchülerInnen auf unterschiedlich hoch bewertete soziale Positionen zu verteilen. Damit der soziale Friede gesichert blieb, sollten die „Verlierer“ das Ergebnis akzeptieren. Auch hierzu trug die konfessionelle Ausrichtung der Volksschule bei, indem soziale Unterschiede als „natürlich“ legitimiert und in „Ehrfurcht vor Gott“ hinzunehmen waren. Die Qualifizierungsfunktion wurde demgegenüber als nachrangig betrachtet. Hierbei berührten sich die Interessen der katholischen Kirche und der hinter den Pädagogischen Akademien stehende Bildnergedanke, der unreflektiert an einem überkommenen Begabungsbegriff festhielt. Im Pendel zwischen Qualifikation und „Über“qualifikation war, wie schon häufig in der Geschichte des Bildungswesens, die Sorge vor einer Überqualifikation der VolksschülerInnen – und vor der daraus befürchteten sozialen Unzufriedenheit – vorherrschend (vgl. Furck 1995, S. 23f.). Eine Anhebung des Bildungsniveaus bedeutete potentiell auch Aufklärung und individuelle oder gesellschaftliche Emanzipation. Die nach 1945 reetablierte Trennung von niederem und höherem Schulwesen zementierte die überkommenen sozialen Verhältnisse und verhinderte eine Chancengleichheit der Kinder aus traditionell eher bildungsfernen Schichten – vor allem aus Arbeiter- und Landwirtsfamilien – mit denen aus mittleren oder gar höheren gesellschaftlichen Schichten.

Die auf die Volksschule zielende Bildungsbegrenzung hatte für die VolksschullehrerInnenausbildung zur Folge, daß eine Professionalisierung durch fachliche Differenzierung nicht für notwendig gehalten wurde. Während GymnasiallehrerInnen bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts eine lange fachliche Ausbildung mit anschließender praktischer Ausbildung im Referendariat erhielten, wurden die VolksschullehrerInnen bis in die 60er Jahre auf eine an die zweijährige PA-Ausbildung unmittelbar anschließende KlassenlehrerInnentätigkeit mit Unterricht in allen Fächern und Schuljahren vorbereitet. Dies erforderte eine dichte Vermittlung berufspraktischer Fertigkeiten statt einer fachlichen Spezialisierung. Studierende und Lehrende beklagten den damit einhergehenden „Enzyklopädismus“ (Dietrich 1993, S. 116): Die zukünftigen VolksschullehrerInnen hatten zehn Prüfungsfächer zu absolvieren; die ironische Bezeichnung der LehrerInnen als „pädagogische Zehnkämpfer“ bringt die Problematik der Ausbildung auf einen prägnanten Begriff. Eine Professionalisierung der Tätigkeit der VolksschullehrerInnen wurde auf diese Weise verhindert.

Unterstützt wurde der wissenschaftsferne Charakter der Ausbildung an Pädagogischen Akademien durch die Dominanz musischer Studienanteile, die explizit auch als Abwehr von „Rationalismus“ gedacht war – wenn auch nicht alle Lehrenden diesem Prinzip folgten, worauf die von dem Paderborner Religionsdozenten Pollmann erwähnte Polarität im Lehrkörper verweist, zwischen den von den Studierenden so genannten „Nicht-Studienräten“, die für das Musische standen, und den sogenannten „Studienräten“, die für fachliche Analyse standen. Aber auch die Organisation der Pädagogischen Akademien stand einer

wissenschaftlichen Ausbildung entgegen: Wie in der Weimarer Republik handelte es sich zunächst immer noch um überschaubare und regional eingebundene Einheiten, für die Studierenden gab es – mit Ausnahme der Flüchtlinge – keine Freizügigkeit über die Provinzgrenzen hinaus. Zum Teil gab es keine Koedukation, auf jeden Fall herrschte aber ein dichotomes Geschlechterbild vor. Anders als die Universitäten waren die Akademien keine Körperschaften des öffentlichen Rechts, sondern unterstanden der Schuladministration, so daß sie auch kein Vorschlagsrecht bei Berufungen besaßen und ohne Rektoratsverfassung von einem Direktor geleitet wurden. Und schließlich ist festzuhalten, daß man für die Pädagogischen Akademien zwar „Ansätze einer Theorie der Lehrerbildung“ (Ruprecht 1982, S. 132) feststellen kann, Müller-Rolli aber die VolksschullehrerInnenausbildung noch bis Mitte der 60er Jahre plausibel so charakterisiert:

„Ungelöst geblieben war die bildungstheoretische Begründung des beruflichen Selbstverständnisses des Volksschullehrerstandes.“ (Müller-Rolli 1998, S. 404)

Die Ausbildung von VolksschullehrerInnen an Pädagogischen Akademien war dem Modernisierungsprozeß, wie er sich gerade in der Weimarer Republik abgezeichnet hatte – man denke nur an die industriellen, politischen, sozialen und kulturellen Neuerungen der 20er Jahre und das gegenüber dem Kaiserreich große Maß an Freiheit und Optionsmöglichkeiten – und wie er sich nach 1945 fortsetzte, nicht angemessen. Spätestens mit den Flüchtlingsströmen nach dem Zweiten Weltkrieg wurden auch vorher sozial oder konfessionell geschlossene Regionen „durchmischt“, so daß traditionelle Milieus aufbrachen. Reble charakterisiert die bildungspolitische Entscheidung für konfessionelle viersemestrige Pädagogische Akademien daher einleuchtend als „etwas schmalpurig“ (Reble 1993); Ruprecht konstatiert die „Enge des Ansatzes“ (Ruprecht 1982, S. 135), und Neumann/Oelkers kommen zu der folgenden Einschätzung:

„Weder die Ansprüche der wissenschaftlichen Bildung noch die Ansprüche der praktischen Schulung konnten befriedigend erfüllt werden, und zwar um so weniger, je mehr diese stiegen.“ (Neumann/Oelkers 1982, S. 148)

Festgehalten werden muß, daß in weiten Teilen der (west-)deutschen Gesellschaft – anders als zu Beginn der Weimarer Republik – in den Jahren 1945/46 ein Bedürfnis nach Traditionalismus bestand. Der „Zusammenbruch“ Deutschlands 1945 hatte mentalitätsgeschichtlich keinen Reformwillen mit sich gebracht, sondern weitreichende politische Apathie. Zwölf Jahre Nationalsozialismus hatten die reformorientierten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ansätze weitgehend zerschlagen und die sie vertretenden Personen in die innere oder äußere Emigration getrieben oder ums Leben gebracht. Überlebende EmigrantInnen waren in der unmittelbaren Nachkriegszeit nicht gern gesehen – symbolisierten sie doch das „schlechte Gewissen“ der Mehrheit gegenüber dem Geschehenen; hinzu kam sehr bald der Druck des „Kalten Krieges“, der refor-

merische Ideen in die Nähe des „Kommunismus“ stellte. Oelkers erklärt die Rekonstituierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nach 1945 daher unter anderem auch mit dem „Fehlen attraktiver Konkurrenzparadigmen“ und dem „formativen Druck der gesellschaftlichen Restaurationsphasen“ (Oelkers 1998, S. 221). Es wurde zunächst nicht danach geforscht, welche gesellschaftlichen Entwicklungslinien die Etablierung des Nationalsozialismus gefördert hatten, abgesehen von dem Verweis auf die „Schuld“ der Säkularisierung, sondern die weitverbreitete Verunsicherung führte dazu, daß man sich an Altbekanntem festhielt – personell, ideell und institutionell. Gegen die „Rechristianisierung“ von Politik und Kultur gab es durchaus innerkirchlichen Widerspruch aus den Reihen des vormals starken Reformkatholizismus (vgl. Dienst 1998, S. 114f.; vgl. auch Blömeke 1992). In den Diskurs über die Bildungspolitik ging diese abweichende Meinung aber nicht ein.

Neben den herausgearbeiteten Traditionslinien spielten für den Aufbau der LehrerInnenausbildung in der Weimarer Republik und für den Wiederaufbau 1945/46 in der Provinz Westfalen jeweils auch zeittypische Besonderheiten eine Rolle. Wenn die finanziellen Aspekte auch manchmal überpointiert wurden, so läßt sich doch nicht leugnen, daß Preußen in der Weimarer Republik in einer starken Finanzkrise steckte, was hinsichtlich der Ausbildung der VolksschullehrerInnen die Ablehnungshaltung stärkte, wenn es um weitergehende Reformen als nur die Gründung Pädagogischer Akademien ging. Eine universitäre Ausbildung hätte unweigerlich eine Höherstufung der zahlenmäßig starken Berufsgruppe der VolksschullehrerInnen aus dem mittleren in den gehobenen oder gar in den höheren Beamtenndienst zur Folge gehabt. 1945/46 erfolgte der Wiederaufbau – anders als um 1918, wo ein LehrerInnenüberschuß Reformdiskussionen förderte – unter der Bedingung eines gravierenden VolksschullehrerInnenmangels. Da die SchülerInnen nach den Wirren aufgrund des Kriegsendes aber unbedingt „von der Straße“ sollten, folgten vermutlich auch eher reformorientierte Personen wie Otto Koch den Vorbildern der Provinzen Hannover und Nordrhein, im Sinne von Zeitersparnis gegenüber einer gründlichen – und damit länger andauernden – bildungspolitischen Diskussion, die möglicherweise auch noch eine längere Ausbildungszeit zum Ergebnis gehabt hätte. Zudem erfolgte der Wiederaufbau der VolksschullehrerInnenausbildung auf dem Verwaltungsweg; dieser war aus Strukturgründen einem reformerischen Einfluß nur schwer zugänglich. Beim Aufbau einer einzelnen Akademie sind als Einflußfaktoren schließlich noch zu bedenken: die Schwierigkeiten bei der Gewinnung von qualifizierten DozentInnen, die NS-Belastung im DozentInnenangebot, physische und psychische Kriegsschäden von Lehrenden und Studierenden, der Gebäudemangel, der Mangel an Einrichtungsgegenständen, der Wohnungsmangel, das Versorgungsdefizit. Die „Sackgasse einer Abseitsbildung“ für die VolksschullehrerInnen (Rutt 1993, S. 366) lag in der Konsequenz all dieser Faktoren.

Die britische Besatzungsmacht stellte sich dieser Entwicklung trotz anderer Vorstellungen gerade zur VolksschullehrerInnenausbildung nicht entgegen. Für sie war der wirtschaftliche Wiederaufbau ihrer Zone angesichts der eigenen ökonomischen Krise weitaus wichtiger als die Bildungspolitik, so daß die Briten keinen Versuch unternahmen, die Struktur der LehrerInnenausbildung zu beeinflussen. Sie setzten lediglich eine Zuständigkeit der Regierungsbezirke durch, was ein einheitliches Vorgehen in der Provinz Westfalen in bezug auf die Entwicklung einer Regelausbildungsform außerordentlich erschwerte, und gaben einen Zeitrahmen an, der festlegte, daß die Ausbildung der VolksschullehrerInnen „mindestens“ zwei Jahre dauern sollte. Bei der möglichen weitergehenden Steuerung beschränkten sich die Briten im Sinne des „indirect rule“-Prinzips auf eine Personalauswahl in den Spitzenpositionen, wobei sie vor allem auf Personen setzten, die bereits in der Weimarer Republik aktiv gewesen waren.

In der weiteren Geschichte der (Alt-)Bundesrepublik setzte sich eine Modernisierung auch der VolksschullehrerInnenausbildung durch. Sie ging einher mit einer Überwindung der „Bildnertradition“ und einer fachlichen Spezialisierung: Die traditionell pädagogisch und methodisch ausgerichtete Ausbildung der VolksschullehrerInnen wurde nun durch fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studieninhalte verändert. Der Erwerb von *Berufsfertigkeiten* wurde Aufgabe einer zweiten Ausbildungsphase. Daß sich die geisteswissenschaftliche und kulturphilosophische Pädagogik mehrheitlich gegen solche Professionalisierungsbestrebungen wandte – Spranger meinte noch: „Man kann aus dem Erziehen kein Gewerbe machen.“ (zit. nach Neumann 1985, S. 64) –, hielt diese ausbildungspolitischen Reformen nicht auf. Im Zuge einer zunehmenden Pluralisierung der Lebenswelten, des Verlusts der Überschaubarkeit der Pädagogischen Akademien bei wachsendem Zustrom an Studierenden sowie deren veränderter sozialer Rekrutierung fand in den 50er und 60er Jahren eine Erosion der vormals bestehenden weltanschaulichen Geschlossenheit der Akademien statt. Dieser Prozeß wurde durch die Entwicklung und Durchsetzung von empirisch-analytischen und kritisch-emanzipatorischen Ansätzen in der Pädagogik begleitet. Rudder/Neumann/Oelkers konstatieren ein „Vakuum“, das in der VolksschullehrerInnenausbildung an Pädagogischen Akademien „durch Auszehrung ihrer eigenen Theorie und Praxis“ entstanden sei (Rudder/Neumann/Oelkers 1982, S. 15), so daß eine Verwissenschaftlichung der Ausbildung von VolksschullehrerInnen bildungspolitisch als naheliegende Alternative erschien. 1957 wurde ihre Ausbildungszeit in Nordrhein-Westfalen zunächst von vier Semester auf sechs Semester verlängert, 1962 erfolgte eine Umbenennung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen.

Die einschneidende Veränderung in der Geschichte der nordrhein-westfälischen VolksschullehrerInnenausbildung der Nachkriegszeit fand 1965 mit der Entscheidung für die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung an Pädagogischen

Hochschulen statt: Diese wurden zu drei großen Hochschulen – Rhein, Ruhr und Westfalen-Lippe, die jeweils fünf Abteilungen umfaßten – mit Rektoratsverfassung und Körperschaftsrecht zusammengefaßt und bekamen das Promotions- und Habilitationsrecht zugesprochen. Zudem fiel das Konfessionsprinzip. Die Struktur der Ausbildung von VolksschullehrerInnen wurde der der GymnasiallehrerInnen angenähert. Diese Neuordnung geschah übrigens gegen den Widerspruch der Universitäten und ihrer InteressenvertreterInnen, insbesondere gegen das Votum des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA)“. Diesem Ausschuß gehörten rund zwanzig Personen aus Wissenschaft – v.a. Erziehungswissenschaft – und Wirtschaft an und hatte von 1953 bis 1965 die Aufgabe, die Bildungspolitik zu beraten (vgl. Führ 1997, S. 65f.). Erinnerung sei auch an die Bemühungen der Westdeutschen Rektorenkonferenz, universitär habilitierten PH-ProfessorInnen keine Lehrbefugnis für die Universität zu erteilen. In der unmittelbaren Nachkriegszeit hatten noch viele Lehrende an den Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Hochschulen selbst gegen eine Aufwertung ihrer Institutionen zu wissenschaftlichen Hochschulen gestanden: 1948 lehnten die niedersächsischen Direktoren der dortigen PHs, die in der Struktur den westfälischen Pädagogischen Akademien entsprachen, das ihnen angebotene Promotionsrecht ab (vgl. Stimpel 1982, S. 99).

Mit der Reform etablierte sich auch eine neue bildungstheoretische Begründung des LehrerInnenberufs, und es entwickelte sich ein professionelles Profil, das seinen Ausgangspunkt bei den Unterrichtsfächern nahm: LehrerInnen sollten zu Fachleuten für Lehr-Lernprozesse ausgebildet werden (vgl. Scholz 1993, S. 4). Das die Ära der Pädagogischen Akademie prägende Paradigma der Volksschullehrerin/des Volksschullehrers als BildnerIn, während die/der GymnasiallehrerIn als FachwissenschaftlerIn galt, wurde durch ein neues Leitbild ersetzt, dem zufolge sich die vorher getrennten Charakteristika wechselseitig ergänzen sollten. Das bedeutete Wissenschaft *und* Bildung, Persönlichkeitsentwicklung *und* Erkenntnisgewinnung, Theorie *und* Praxis in der LehrerInnenbildung. Der Deutsche Bildungsrat formulierte dementsprechend 1970 als Aufgaben *aller* LehrerInnen: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 217ff.). Als letzter Reformschritt kam schließlich in einigen Bundesländern – unter anderem in Nordrhein-Westfalen – in den 70er Jahren die Einführung der Stufenlehrerin/des Stufenlehrers hinzu.

Mit dieser Entwicklung reihte sich die VolksschullehrerInnenausbildung in die Professionalisierung der Lehrberufe insgesamt ein (vgl. Ruprecht 1993, S. 339). Seit 1956 wurde europaweit über „education as a profession“ (Liebermann) diskutiert, 1967 wurde der Begriff der „Professionalisierung“ erstmals auch in Deutschland in bezug auf LehrerInnen gebraucht. Talcott Parsons hat eine Professionstheorie entworfen, die die Berufe im Bildungssystem – Schule und Hochschule – einbezieht (vgl. Parsons 1971 und Parsons/Platt 1990). Er machte deutlich, daß Professionen auf einer anderen Strukturlogik als administratives (zweckrationales) oder marktkonformes (utilitaristisches bzw. selbst-

orientiertes) Handeln beruhen. Für professionelles Handeln gelten die folgenden *pattern variables* (s.o. Kap. IV): Neutralität, Kollektivitätsorientierung, spezifische Handlungsmotive, universalistische Maßstäbe und Leistungskriterien. Brunkhorst faßt Parsons Position wie folgt zusammen:

„Indem der *Universalismus* wissenschaftlicher Erkenntnis und fachlicher Standards an die Stelle bloß tradierter Ordnungen und Gewohnheiten tritt, indem die funktionale *Spezialisierung* die ursprüngliche Einheit des Lebens zerreißt und schließlich die Brandung der Affekte durch Versachlichung neutralisiert wird, löst sich die Berufsrolle von partikularen Kontexten ab.“ (Brunkhorst 1996, S. 346)

Analog zu den „klassischen“ Professionen des Mediziners, Juristen und Theologen finden sich diese Professionsmerkmale auch bei den „neuen“ Professionen (Parsons/Platt 1990, S. 326), u.a. in der LehrerInnenrolle:

„Sie ist im Vergleich zur Elternrolle in der Familie universalistisch an der spezifischen, von der konkreten Person ablösbaren Unterrichtsaufgabe orientiert, auf affektiv neutralisierte Gleichbehandlung festgelegt und erfüllt ihre Selektionsfunktion durch Leistungsorientierung und nicht durch biologische oder sonstige askriptiv festgelegte Kriterien.“ (Brunkhorst 1996, S. 347)

Entscheidend für diese Entwicklung war nach Parsons die Erhöhung des kognitiven Rationalitätsniveaus:

„Eine wichtige Quelle von Problemen für den früheren Lehrerberuf lag in der relativen Schwäche der kognitiven Grundlagen beruflicher Kompetenz in jenen Bereichen, die jenseits des recht elementaren Wissensstoffes lag, der zu vermitteln war.“ (Parsons/Platt 1990, S. 326)

Die Professionstheorie – in strukturfunktionalistischer, machtstrategischer oder kompetenzbezogener Tradition (vgl. zu dieser Differenzierung Wildt 1999, S. 146ff.) – spielt in der gegenwärtigen Diskussion um die Gestaltung der LehrerInnenausbildung eine zentrale Rolle (vgl. Köhler/Jahnke/Köpke 1999, Combe/Helsper 1996a, Bommers/Dewe/Radtke 1996 und Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992).

Die Integration in die Universitäten, die mittlerweile ihren Elitecharakter verloren und zunehmend berufsqualifizierende Funktionen übernommen hatten, so daß „eine gewisse Tendenz zur Konvergenz“ (Rudder/Neumann/Oelkers 1982, S. 15) zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität festgestellt werden konnte, bildete den folgerichtigen Abschluß der Entwicklung des LehrerInnenberufs zu einer Profession, da die neuen Ansprüche an die VolksschullehrerInnen von Pädagogischen Hochschulen nicht zu erfüllen waren – wenn die alten Universitäten die LehrerInnenausbildung damals auch lieber an Fachhochschulen gesehen hätten und sich den neuen Studiengängen gegenüber sehr abwehrend verhielten. In einigen Bundesländern – in Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz bis in die 90er Jahre, in Baden-Württemberg bis heute – blieben die Pädagogischen Hochschulen denn auch bestehen (zur aktuellen Kontro-

verse um den Ort der LehrerInnenausbildung vgl. Demmer 1999 und Metzner 1999).

Wo die Integration erfolgte, stellen Lehramtsstudierende heute vor allem in den geisteswissenschaftlichen Fakultäten und Fachbereichen oft die Mehrheit der Studierenden, und auch in vielen anderen Fächern stellen sie eine Gruppe, die zahlenmäßig über die einer kleinen Minderheit hinausgeht. Die Folge ist, daß mittlerweile auch die Traditionsuniversitäten die LehrerInnenausbildung nicht missen möchten. Bis heute bleiben allerdings bildungstheoretische Streitfragen, die in der kurzen Zeit der Existenz von Pädagogischen Hochschulen – an den Gesamthochschulstandorten wurden die PHs immerhin schon nach sieben Jahren Existenz, an den anderen erst etliche Jahre später in die Universitäten integriert – nicht gelöst werden konnten und die dann in der Universität um so schärfer zu Tage traten, vor allem die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der LehrerInnenausbildung, nach dem Konflikt zwischen Fachwissenschaft- und Schulpraxisbezug, nach dem Verhältnis von erziehungswissenschaftlichem Studium – dem Nachfolgebereich der früheren Grundwissenschaften – und den sich zu wissenschaftlichen Disziplinen entwickelnden Fachdidaktiken, nach den Aufgaben von erster und zweiter Ausbildungsphase sowie nach dem „Kern“ der LehrerInnenausbildung bzw. nach dem Zusammenhang der Studienbereiche in der LehrerInnenausbildung. Träger formuliert als zentrales aktuelles Problem der LehrerInnenausbildung:

„Die fehlende Integration der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteile verhindert ein vernetztes Lernen in Zusammenhängen.“ (Träger 1998, S. 43)

Dieser Mangel hat auch Auswirkungen auf den erreichten Grad der Professionalisierung: Denn „gemessen an einem idealtypischen Professionskonzept ist der Lehrerberuf nicht voll professionalisiert“ (Schwänke 1988, S. 25), stellt Schwänke fest und macht als Hauptursache dafür aus, daß es „für den Lehrerberuf keine Basiswissenschaft (gibt; S.B.), die in so hohem Maße handlungsleitend wäre wie die Medizin für den Arzt oder die Jurisprudenz für den Anwalt“ (ebd., S. 216). In ähnliche Richtung geht auch die Einschätzung von Boudon/Bourricaud:

„Obwohl auch der Beruf des Lehrers eine Profession sein kann, ist er doch nicht ohne weiteres mit dem des Arztes oder Rechtsanwalts vergleichbar. Dies gilt insbesondere für Länder [wie die Bundesrepublik Deutschland; S.B.], wo das Bildungswesen in den Händen öffentlicher, bürokratisch organisierter und geleiteter Institutionen liegt.“ (Boudon/Bourricaud 1992, S. 402)

Parallel zur Modernisierung der VolksschullehrerInnenausbildung läßt sich eine solche auch für die Entwicklung des Schulsystems konstatieren: 1965 machte Dahrendorf den bis dahin in den Hintergrund gedrängten Topos „gesellschaftsfähig“, daß Bildung Bürgerrecht sei (vgl. Dahrendorf 1965), womit er auf den

emanzipatorischen Gehalt von Schule verwies. Dieser Gedanke setzte sich in den 70er Jahren bildungspolitisch durch – gefördert durch einen immer schneller ansteigenden Qualifikationsbedarf in der Wirtschafts- und Berufswelt, von Picht 1964 als „Bildungsnotstand“ in Deutschland ausgerufen. Die überwiegende Zahl der Schulreformen seit Mitte der 60er Jahre ist durch diese beiden Postulate – Qualifikations- und Emanzipationszugewinn aller SchülerInnen – geprägt, so daß diese Funktionen der Schule gegenüber denen der Selektion und Integration im Diskurs in den Vordergrund rückten. Das rohstoffarme Deutschland wollte auf die Qualifizierung seiner Bevölkerung als zentralen Produktionsfaktor setzen. Das erforderte eine bessere Ausschöpfung der umfangreichen Begabungsreserven: Die bisher benachteiligten Arbeiterkinder, Mädchen, Landkinder und SchülerInnen katholischer Konfession sollten dieselbe Chance auf höhere Bildung bekommen wie andere. Zur Erreichung dieses Ziel wurde zunächst die symbolische Trennung zwischen niederem und höherem Schulwesen aufgehoben, indem die Volksschule in Grund- und Hauptschule geteilt wurde. Die Einführung von Schulstufen (Nordrhein-Westfalen) sollte eine höhere Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulformen gewährleisten; die Gründung einer neuen Schulform, der Gesamtschule in unterschiedlichen Varianten – additiv, kooperativ oder integrativ –, war neben der Errichtung von Gesamthochschulen im Universitätsbereich ein deutliches Zeichen der neuen Entwicklungslinie.

Die angestrebte Chancengleichheit im Sektor der Schule konnte mit den Reformen bis heute – mit Ausnahme der Schichtenspezifika – tatsächlich weitgehend erreicht werden: Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkinder, katholische und evangelische Kinder haben heute in der Regel dieselben Bildungschancen. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen der 80er und 90er Jahre kamen aber in Bildungspolitik und Öffentlichkeit neue und anders begründete kritische Stimmen zur Schule und LehrerInnenausbildung auf: Gesellschaftliche Probleme wie der „Orientierungsverlust“ Jugendlicher, „Politikverdrossenheit“, „Jugendgewalt“ und ansteigende Jugendkriminalität ließen den Ruf nach mehr „Erziehung“ in der Schule wieder laut werden. Bildungsgutachten wie die TIMS-Studie forderten eine stärkere fachliche Qualifizierung der SchülerInnen. „Praxisschock“ und Burn-out-Syndrom machten offenkundig, daß trotz verbesserter Ausbildung manche LehrerInnen den komplexen Anforderungen des LehrerInnenberufs nicht (mehr) gewachsen sind. Die öffentliche Finanzkrise stellte die Frage nach der Effizienz der Universitätsausbildung generell und der universitären LehrerInnenausbildung insbesondere. Ohne historisches Bewußtsein ist in all diesen Diskussionen das Risiko unreflektierter Rückgriffe auf traditionelle Lösungen und der Durchsetzung von als Reformen camouflierten Sparmaßnahmen gegeben.

Allerdings bietet die aktuelle Kritik an Schule und LehrerInnenausbildung auch produktive Ansätze. Eine neue bildungstheoretische Debatte über die LehrerInnenausbildung ist längst fällig – und diese kann nicht unabhängig von ei-

ner kritischen Reflexion der Aufgaben der Universitäten in der Gegenwart geführt werden, nachdem deren Auslesecharakter in den 70er Jahren weitgehend durchbrochen werden konnte und sie zu Massenausbildungsstätten wurden. Es stellt sich auch die Frage, ob es nicht an der Zeit ist, die LehrerInnenausbildung in ihrer ersten Phase aus der staatlichen Regulierung zu lösen, indem das Erste Staatsexamen durch einen akademischen berufsqualifizierenden Abschluß ersetzt wird (vgl. Baurmann/Thomann/Wolff 1998). Einen Versuch der Neuorientierung stellt in Nordrhein-Westfalen die Errichtung von „Zentren für Lehrerbildung“ an Universitäten dar, die quer zu den Fachbereichen und Fakultäten ein zentrierender Ort für die LehrerInnenbildung sein und den diversen Desintegrationsprozessen – zwischen Theorie und Praxis, zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase, zwischen den verschiedenen Lehramtsstufen, zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft – begegnen sollen (vgl. Hilligus/Rinkens 1998).

In der historischen Rückschau stellt sich die Geschichte der deutschen VolksschullehrerInnenausbildung – nimmt man die Zeit des Nationalsozialismus aus – als durchgängiger Weg zu einem höheren Ausbildungsniveau dar: Von der Meisterlehre zum Seminar, vom Seminar zur Pädagogischen Akademie, von dieser zur Pädagogischen Hochschule und in den meisten Bundesländern von der Pädagogischen Hochschule zur Universität. Säkularisierung, Demokratisierung und Professionalisierung stellen wichtige Entwicklungslinien in dieser Geschichte dar. Erreicht wurde damit ein großes Maß an geistiger Freiheit in der LehrerInnenausbildung und ein Abbau der zuvor herrschenden geschlechtsspezifischen, regionalen und konfessionellen Benachteiligungen in den Bildungschancen der SchülerInnen. Die Reinstitutionalisierung der Pädagogischen Akademie in der Provinz Westfalen nach 1945 hat hierzu allerdings keinen Beitrag geleistet. Erst Entkonfessionalisierung, fachliche Differenzierung und Umwandlung in wissenschaftliche Pädagogische Hochschulen brachten weiterführende Reformen, in Nordrhein-Westfalen mit der Integration der PHs in die neugegründeten Gesamthochschulen und die Universitäten zwischen 1972 und 1980 fortgesetzt (vgl. Blömeke 1996). Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen *und* der Charakter der Universitäten hatten sich mittlerweile soweit verändert, daß ein Schritt möglich wurde, der schon in den bildungspolitischen Diskussionen von 1848 postuliert worden war.

Eine einheitliche Ausbildung der LehrerInnen aller Schulstufen und Schulformen mit anschließender einheitlicher Besoldung gewährleistet allerdings noch nicht ohne weiteres die Erhöhung des Ausbildungsniveaus. Ruprecht:

„Es ist bis heute nicht gelungen, die bis ins erste Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts zurückverfolgbare Zweiteilung der Lehrerbildung in eine für das Gymnasium und eine andere für Volks- bzw. Grund- und Hauptschulen zu überwinden.“ (Ruprecht 1993, S. 333f.)

Wenn diese Segregation in den SPD-geprägten sogenannten „A-Ländern“, zu denen Nordrhein-Westfalen gehört, auch weniger auffällig ist als in Bundesländern mit Schulformausbildung bzw. mit je unterschiedlichen Einrichtungen dafür, wird doch auch für dieses Bundesland bei näherem Hinsehen deutlich, daß Ruprechts Einschätzung stimmt: Sechsemestrige Ausbildung der PrimarstufenlehrerInnen neben der achtsemestrigen Sekundarstufen II-Ausbildung – mit Bremen, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern haben überhaupt nur drei Bundesländer eine achtsemestrige Studienzeit auch für PrimarstufenlehrerInnen festgesetzt (vgl. Wittenbruch 1997, S. 258) –, Dreifachstudium mit entsprechend niedriger Stundenzahl neben dem Zweifachstudium, niedrigere Einstiegsbesoldung, geringere Aufstiegschancen etc. Die nordrhein-westfälische Bildungs- und Wissenschaftsministerin und die NRW-Landtagsfraktionen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen traten angesichts dessen kürzlich mit dem Vorschlag an die Öffentlichkeit, die Zahl der Lehrämter auf zwei zu reduzieren, die sich überlappen sollen, so daß ein Ausbildungsgang für LehrerInnen der Klassen 1 bis 10 und ein Ausbildungsgang für LehrerInnen der Klassen 5 bis 13 entstände (vgl. Gemeinsamer Antrag 1999 und SPD Landtagsfraktion Nordrhein-Westfalen 1997). Dies erinnert fatal an die einstmalige Trennung zwischen VolksschullehrerInnen- und GymnasiallehrerInnenausbildung (vgl. GEW 1999).

Die Kritik an der gegenwärtigen LehrerInnenausbildung zeigt zudem, daß Professionalisierung nicht einfach mit „Verwissenschaftlichung“ gleich gesetzt werden kann und daß eine technokratische Umsetzung von Theorie in Praxis nicht ohne weiteres möglich ist (vgl. Pollak 1998, S. 26; vgl. auch Prondczynsky 1998). „Die brisante Frage nach einem neuen Konzept der Lehrerbildung an Universitäten“ fand in dieser Hinsicht „bis heute nur unbefriedigende Antworten“ (Wittenbruch 1997, S. 259).

Dennoch ist vor dem Hintergrund der professionstheoretischen Diskussion, wonach Professionen angesichts der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Lebensbereiche Ausdruck einer Rationalitätssteigerung im Parsonsschen Sinn sind (vgl. Combe/Helsper 1996b, S. 10), für die historische Entwicklung der VolksschullehrerInnenausbildung zwischen Professionalisierung und Bildungsbegrenzung das Fazit zu ziehen, daß sie „auf dem Weg zu einem professionellen Beruf in den letzten 100 Jahren ein gutes Stück vorangekommen“ (Schwänke 1988, S. 221) ist.

Quellen- und Literaturverzeichnis

1. Unveröffentlichte Quellen

Archiv des Franziskanerklosters Münster (A-FK)

Briefwechsel Bernhard Rosenmöller – Peter Wust

Hauptstaatsarchiv Düsseldorf (HStAD)

NW 26-56, NW 26-71, NW 26-80, NW 26-82, NW 26-141/43, NW 26-167
RWN 46-37 (Nachlaß Bernhard Bergmann)

Karl Barth-Archiv Basel (KB-A)

Briefwechsel Bernhard Rosenmöller – Karl Barth

Staatsarchiv Münster (StA MS)

Oberpräsidium 8085, 8293, 8357, 8363, 8371, 8372, 8373
Provinzialschulkollegium 14447, 14471

Stadtarchiv Paderborn (StadA PB)

A 4898, A 5514, A 5516, A 5520

Universitätsarchiv Münster (UniA MS)

Pädagogische Hochschule Nr. 6001

Archiv der Universität-GH Paderborn (UniA PB)

A. Archiv der Pädagogischen Akademie Paderborn

IV. Struktur der Pädagogischen Akademie und der Pädagogischen Hochschule

1. Organisation
2. Ordnungen, Erlasse, Schriftwechsel mit den Ministerien
3. Räumliche Ausstattung, bauliche Entwicklung
4. Finanzen, Haushalt
5. Akademische Selbstverwaltung
6. Studentische Selbstverwaltung
 - a) AStA
 - b) Studentenhilfswerk
7. Verwaltung
 - a) Sekretariat
 - b) Hausmeister
8. Wissenschaftliche Einrichtungen
 - a) Institut für Kindesbeobachtung
 - b) Staatliches Pädagogisches Fachinstitut zur Ausbildung von Fachlehrern an Volksschulen
9. Bibliothek

V. Personal

1. Lehrende, Mittelbau
2. Studierende
 - a) Sonderlehrgang
 - b) LBA-Ergänzungslehrgänge
 - c) Normallehrgänge
3. Angestellte

VI. Hochschulbetrieb

1. Lehre
 - a1) Lehrveranstaltungen
 - a2) Studienfahrten
 - b) Studienordnungen
2. Prüfungen
 - a) Prüfungsordnungen
 - b) Begabten-Sonderprüfungen
 - c) Lehrerinnen- und Lehrerprüfung
 1. Volksschule
 2. Realschule
 - d) Verteilung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter
 - e) 2. Lehrerinnen- und Lehrerprüfung

- f) Diplomprüfungen
 - 3. Schulpraxis
 - a) Praktika
 - 1. Landschulpraktika
 - 2. Stadtschulpraktika
 - b) Junglehrerinnen und Junglehrer
 - c) Overbergschule
 - 4. Hochschulleben
 - a) Vereine, Verbände
 - 1. Katholischer Akademikerverband
 - 2. Verein katholischer deutscher Lehrerinnen, Katholischer Lehrerverband
 - 3. Cartellverband der katholischen deutschen Studentenverbindungen
 - 4. Thomas-Verein
 - 5. Albertus-Magnus-Verein
 - b) Feste, Jubiläen
 - c) Tagungen und Arbeitskreise
 - d) Theatergruppe
 - 5. LBA-Ergänzungslehrgänge
- VII. Außenbeziehungen der Pädagogischen Akademie Paderborn und der Pädagogischen Hochschule Paderborn
- 1. Pädagogische Akademie Paderborn
 - a) Kultusministerien
 - b) andere Pädagogische Akademien in Nordrhein-Westfalen
 - c) Kirchen
 - d) Stadt Paderborn
 - e) Institut für Bildung und Wissen
 - f) sonstige

2. Veröffentlichte Quellen und Sekundärliteratur

- Adorno, Theodor W., Individuum und Organisation. Einleitungsvortrag zum Darmstädter Gespräch 1953, in: Adorno, Theodor W., Soziologische Schriften I, Frankfurt/M. 1972 (= Gesammelte Schriften Bd. 8), S. 440-456
- Aitken-Davies, Zur Eröffnung der Pädagogischen Hochschule. Ansprache am 14. Januar 1946 in Hannover, in: Die Schule 1. Jg. (1946), Nr. 4, S. 1-3
- Albers, Bernhard, Lehrerbild und Lehrerbildung. Eine historisch-systematische Untersuchung zum Werk Oskar Hammelsbecks, Aachen 1988 (= Religionspädagogik heute Bd. 19)
- Albertin, Lothar, Jugendarbeit 1945. Neuanfänge der Kommunen, Kirchen und politischen Parteien in Ostwestfalen-Lippe, Weinheim/München 1992 (= Materialien zur historischen Jugendforschung)
- Alexander, Jeffrey C., Soziale Differenzierung und kultureller Wandel. Essays zur neofunktionalistischen Gesellschaftstheorie, Frankfurt/M./New York 1993 (= Theorie und Gesellschaft Bd. 27)
- Alexander, Jeffrey C., The New Theoretical Movement, in: Smelser, Neil J. (Hrsg.), Handbook of Sociology, Newbury Park u.a. 1988, S. 77-102
- Am 10. Dezember, in: Volks-Echo für Westfalen und Lippe v. 13. Dezember 1946
- Ambrosius, Laurenz, Das Besoldungsrecht der Beamten, Düsseldorf 1948
- Antz, Joseph, Bemerkungen zur Schulreform, in: Pädagogische Rundschau 2. Jg. (1948), S. 425-428
- A.[ntz], J.[oseph], An alle jungen deutschen Akademiker, in: Pädagogische Rundschau 1. Jg. (1947), S. 197
- Antz, Joseph, Die seminaristische Lehrerbildung des 19. und 20. Jahrhunderts in historischer und kritischer Beleuchtung, in: Pädagogische Rundschau 1. Jg. (1947), S. 135-146(a)
- Antz, Joseph, Vom Wesen der Pädagogischen Akademie und ihren besonderen Aufgaben in dieser Zeit, in: Pädagogische Rundschau 1. Jg. (1947), S. 152-158(b)
- Antz, Joseph, Neue Lehrerbildung im Land Nordrhein-Westfalen, in: Pädagogische Rundschau 1. Jg. (1947), S. 194-196(c)
- Apel, Hans-Jürgen, Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien, Donauwörth 1995
- Apel, Hans-Jürgen, „Denkkraft“, „Wissenschaft“, „Pädagogischer Takt“. Traditionslinien der Lehrerbildung in Deutschland, in: Die Realschule 100. Jg. (1992) Nr. 9, S. 388-391
- Ash, Mitchell G., Verordnete Umbrüche – Konstruierte Kontinuitäten: Zur Entnazifizierung von Wissenschaftlern und Wissenschaften nach 1945, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 43. Jg. (1995), S. 903-923
- Asmus, Walter, Zur Geschichte der Lehrerbildung in autobiographischer Sicht, in: Wynands 1993a, S. 25-54
- Aufmkolk, Emmy, Die gewerbliche Mittelstandspolitik des Reiches (unter besonderer Berücksichtigung der Nachkriegszeit), Diss. Münster 1930
- Aufruf an die katholischen Akademiker Deutschlands, in: Der katholische Gedanke 6. Jg. (1933), S. 295-296

Aus der weiten Welt. Düsseldorf, in: Der Dom v. 27. Juli 1947
Aus der weiten Welt. Paderborn, in: Der Dom v. 26. Januar 1947

- Bartholomé, Heinrich, Zur Geschichte der Pädagogischen Hochschule Dortmund, in: Pädagogische Hochschule Dortmund 1964, S. 15-49
- Bauer, Emmanuel J., Bernhard Rosenmöller (1883-1974), in: Coreth/Neidl/Pfligersdorffer 1990, S. 159-171
- Bauer, Heinz/Henkel, Gerhard, Der Kreis Paderborn, Paderborn 1984
- Baurmann, Jürgen/Thomann, Walter/Wolff, Dieter, Reform der Lehrerbildung durch Entstaatlichung?, in: Blömeke 1998, S. 107-123
- Becker, C. H., Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens (1926), in: Kittel 1965, S. 98-139
- Becker, Hellmut, Die preußischen Pädagogischen Akademien und die Entwicklung nach 1945, in: Schittko/Schmid 1986, S. 52-72
- Bei der Wieden, Claudia, Vom Seminar zur NS-Lehrerbildungsanstalt. Die Braunschweiger Lehrerausbildung 1918 bis 1945 (Beiträge zur historischen Bildungsforschung Bd. 16), Köln u.a 1996
- Beilmann, Christel, Eine katholische Jugend in Gottes und dem Dritten Reich. Briefe, Berichte, Gedrucktes 1930-1945; Kommentare 1988/89, Wuppertal 1989
- Berg, Christa/Ellger-Rüttgardt, Sieglinde (Hrsg.), „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus, Weinheim 1991
- Beurlaubung von Dozenten an den Pädagogischen Akademien (Hochschulen für Lehrerbildung), in: Die Deutsche Schule 37. Jg. (1933), S. 249
- Beutler, Kurt, Militärpädagogische Aspekte bei Erich Weniger. Zum kriegsfördernden Beitrag geisteswissenschaftlicher Pädagogik, in: Keim 1990a, S. 60-72
- Beyerle, Karl, Chronistisches aus der Paderborner Pädagogischen Akademie seit 1945, in: Mühlmeier 1962, S. 113-118
- Blömeke, Sigrid (Hrsg.), Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele, Bad Heilbrunn/Obb. 1998
- Blömeke, Sigrid, Die Universität-Gesamthochschule. Eine Spezialität der nordrhein-westfälischen Hochschullandschaft, in: Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Gaudeamus ... Das Hochschulland wird 50, Düsseldorf 1996, S. 78-97
- Blömeke, Sigrid, Der FDK im Sauerland. Regionale katholische Friedensarbeit – Programmatik, Personen, politische Arbeit und die Bedeutung für den Gesamtverband, in: Horstmann, Johannes (Hrsg.), 75 Jahre katholische Friedensbewegung in Deutschland. Zur Geschichte des „Friedensbundes Deutscher Katholiken“ und von „Pax Christi“, Schwerte 1995, S. 95-115
- Blömeke, Sigrid, Von der Schule zur Hochschule. Historische Entwicklung der Vorläuferinstitutionen der Universität-Gesamthochschule Paderborn, in: Blömeke, Sigrid/Schwarz, Hans-Georg, 20 Jahre Universität-Gesamthochschule Paderborn. Eine Dokumentation zu Geschichte und Gegenwart, hrsg. vom Rektorat der Universität-Gesamthochschule Paderborn, Paderborn 1993, S. 11-65
- Blömeke, Sigrid, „Nur Feiglinge weichen zurück“ – Josef Rütger (1881-1972). Eine biographische Studie zur Geschichte des Linkskatholizismus, Brilon 1992

- Bohnen, Alfred, Die Systemtheorie und das Dogma von der Irreduzibilität des Sozialen, in: Zeitschrift für Soziologie 23. Jg. (1994), H. 4, S. 292-305
- Bohnen, Alfred, Handlung, Lebenswelt und System in der soziologischen Theoriebildung: Zur Kritik der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas, in: Zeitschrift für Soziologie 13. Jg. (1984), H. 3, S. 191-203
- Bohnenkamp, Hannes, Studienplanung an einer Pädagogischen Hochschule, in: Die Schule 1. Jg. (1946), Nr. 8, S. 12-16
- Bölling, Rainer, Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Göttingen 1983
- Bölling, Rainer, Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933, Göttingen 1978
- Bölling, Rainer, Lehrerbildungsreform und Standespolitik, in: Heinemann 1976, S. 269-279
- Bommes, Michael/Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf, Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung, Opladen 1996 (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung Bd. 4)
- Boudon, Raymond, Die Logik des gesellschaftlichen Handelns. Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise, Neuwied/Darmstadt 1980
- Boudon, Raymond/Bourricaud, François, Soziologische Stichworte. Ein Handbuch, Opladen 1992
- Bracht, Hans-Günther, Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Kontinuitätsdebatte am Beispiel der preußischen Aufbauschule, Frankfurt u.a. 1998
- Brandecker, Ferdinand, Notizen zur Sozialisation des Arbeiterkindes in der Weimarer Republik, in: Heinemann 1976, S. 39-56
- Brandi, K./Hermann, E./Nohl, H., Zusammenfassendes (Universitäts-)Gutachten über das Volksschullehrerstudium (1920), in: Kittel 1965, S. 66-74
- Brehmer, Ilse (Hrsg.), Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts, Pfaffenweiler 1990(a)
- Brehmer, Ilse, Einleitung. Mütterlichkeit als Profession?, in: Brehmer 1990a, S. 1-11(b)
- Breyvogel, Wilfried, Die staatliche Schul- und Lehrpolitik 1928-1932 und die Lehrervereine als Interessenorgane des Volksschullehrers, in: Heinemann 1976, S. 281-290
- Brockhaus, Wilhelm, Die Pädagogische Hochschule in der Stadt Paderborn, in: Die Warte Jg. 1989, Nr. 63, S. 25-27
- Brunkhorst, Hauke, Solidarität unter Fremden, in: Combe/Helsper 1996a, S. 340-367
- Brunn, Gerhard (Hrsg.), Neuland. Nordrhein-Westfalen und seine Anfänge nach 1945/46, Essen 1986
- Buchinger, Hubert, Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945-1970, München 1975
- Bude, Heinz, Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation, Frankfurt/M. 1987

Bungardt, Karl, Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes, Hannover u.a. 2. Aufl. 1965

Caruso, Marcelo, Die Bildungspolitik als politische Bildung (1945-1949): Eine Bilanz der Literatur über verpaßte Chancen und Restauration im Nachkriegsdeutschland, in: Pädagogische Rundschau 52. Jg. (1998), S. 549-578

Caspar, Hildegard, Der Deutsche Lehrerverein in der Weltwirtschaftskrise 1930-1933, in: Krause-Vilmar 1978a, S. 145-211

Chronik vom 1. Juni bis 30. September 1933, in: Der katholische Gedanke 6. Jg. (1933), S. 415-416

Chronik vom 1. Oktober 1933 bis 1. Juni 1934, in: Der katholische Gedanke 7. Jg. (1934), S. 102-104

Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. 1996(a)

Combe, Arno/Helsper, Werner, Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen, in: Combe/Helsper 1996a, S. 9-48 (1996b)

Coreth, Emerich/Neidl, Walter M./Pfligersdorffer, Georg (Hrsg.), Christliche Philosophie im katholischen Denken des 19. und 20. Jahrhunderts. Bd. 3: Moderne Strömungen im 20. Jahrhundert, Graz u.a. 1990

Crimmann, Ralph P., Erich Weniger und Oskar Hammelsbeck. Eine Untersuchung ihrer pädagogischen und theologischen Anschauungen unter besonderer Berücksichtigung des Normenproblems, Weinheim 1986

Dahrendorf, Ralf, Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965

Danner, Helmut, Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik, München/Basel 3. Aufl. 1994

Demmer, Marianne, Lehrerausbildung nicht für die Diskussion um die Gleichwertigkeit von Fachhochschulen und Universitäten mißbrauchen, in: Köhler/Jahnke/Köpke 1999, S. 129-132

Deutsche Schulkonferenzen. Bd. 3: Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, Glashütten/T. 1972

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 4. Aufl. 1972

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen 1992

Dienst, Karl, Die Rolle der evangelischen und der katholischen Kirche in der Bildungspolitik zwischen 1945 und 1990, in: Führ/Furck 1998, S. 110-127

Dietrich, Theo, Mein Weg zu einer berufsfeld- und wissenschaftsorientierten universitären Lehrerbildung, in: Wynands 1993a, S. 105-133

Die dritten Salzburger Hochschulwochen, in: Der katholische Gedanke 6. Jg. (1933), S. 219-222

Dumke, Artur, Schuldienst in Niedersachsen (1945-1975). Erlebte Schulgeschichte, Hildesheim 1987 (= Beiträge zur Historischen Bildungsforschung Bd. 5)

Ebel, Wilhelm, Lehr- und Erziehungskunst der Volksschule, Ahlen 1950

- Ebert, Jens, „Komme heute mal wieder dazu, Dir ein paar liebe Zeilen zu schreiben“. Die Briefe aus dem Stalingrader Kessel, in: Lück, Kerstin (Red.), Stalingrad – Briefe aus dem Kessel. Materialien zur Ausstellung, Berlin 1991, S. 32-47
- Eckert, Rainer, Die Widerstandsforschung über die NS-Zeit – ein methodisches Beispiel für die Erfassung widerständigen Verhaltens in der DDR?, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 46. Jg. (1995), S. 553-566
- Eckey, Wilfried, Von der Pädagogischen Akademie zur Bergischen Universität Wuppertal, Wuppertal 1986
- Eich, Klaus-Peter, Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen 1945-1954, Düsseldorf 1987
- Eierdanz, Jürgen, Eine neue Schule für eine neue Gesellschaft. Der politische Pädagoge Fritz Helling in seiner Zeit, in: Eierdanz/Heinemann 1988, S. 17-36
- Eierdanz, Jürgen/Heinemann, Karl-Heinz (Hrsg.), Fritz Helling. Pädagogen in gesellschaftlicher Verantwortung, Frankfurt/M. 1988 (= Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung Bd. 7)
- Ellwein, Thomas, Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen. Interessenartikulation und Bildungsdiskussion, in: Führ/Furck 1998, S. 87-109
- Englert, Ludwig, Zu den Texten, in: Spranger 1970, S. 424-457
- Erger, Johannes, Der Neubeginn der Lehrerbildung nach 1945 in der Nord-Rheinprovinz und in Nordrhein-Westfalen, in: Bildung und Erziehung 36. Jg. (1983), S. 19-33
- Erger, Johannes, Die Entstehung der Pädagogischen Akademien nach 1945 in der Nord-Rheinprovinz und in Nordrhein-Westfalen, in: Schanze 1986, S. 43-64
- Fasse, Norbert, Katholiken und NS-Herrschaft im Münsterland. Das Amt Velen-Ramsdorf 1918-1945, Bielefeld 1996
- Fend, Helmut, Theorie der Schule, München/Wien/Baltimore 1980
- Fingerle, Karlheinz, Von Parsons bis Fend – strukturell-funktionale Schultheorien, in: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.), Schultheorien, Hamburg 1987, S. 47-59
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele, Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation, in: Hitzler/Honer 1997, S. 133-164
- Flitner, Wilhelm, Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933, in: Die Erziehung Jg. 1933, S. 408-416
- Först, Walter, Kleine Geschichte Nordrhein-Westfalens, Düsseldorf 1986
- Foschepoth, Josef, Großbritannien und die Deutschlandfrage auf den Außenministerkonferenzen 1946/47, in: Foschepoth/Steininger 1985, S. 65-85
- Foschepoth, Josef/Steininger, Rolf (Hrsg.), Die britische Deutschland- und Besatzungspolitik 1945-1949, Paderborn 1985
- Frankemölle, Hubert (Hrsg.), Opfer und Täter. Zum nationalsozialistischen und antijüdischen Alltag in Ostwestfalen-Lippe, Bielefeld 1990
- Freise, Gerda, Jugend im NS. Versuch eine kritischen Vergegenwärtigung der Vergangenheit, in: Klafki 1988a, S. 19-44
- Fuchs, Hans-Werner/Pöschl, Klaus-Peter, Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945-1949, München 1986
- Fuchs-Heinritz, Werner u.a. (Hrsg.), Lexikon zur Soziologie, Opladen 3. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. 1995

- Führ, Christoph, Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, in: Führ/Furck 1998, S. 1-24
- Führ, Christoph, Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997
- Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland, München (C. H. Beck) 1998
- Furck, Carl-Ludwig, Politische Auseinandersetzungen um die Lehrerausbildung vor dem Hintergrund der Schulpolitik, in: Günther-Arndt, Hilke/Raapke, Hans-Dietrich (Hrsg.), Revision der Lehrerbildung. Neue Überlegungen anlässlich des Kongresses zu 200 Jahren Lehrerbildung in Oldenburg, Oldenburg 1995
- Gahlings, Ilse/Moering, Elle, Die Volksschullehrerin. Sozialgeschichte und Gegenwartslage, Heidelberg 1961
- Gedanken um die Geltung der Stadt, in: Westfalen-Zeitung v. 26. November 1946
- Geißler, Rainer, Die Sozialstruktur Deutschlands, Opladen 2. neubearb. und erw. Aufl. 1996
- Gemeindewahlen, in: Westfalen-Zeitung v. 17. September 1946, S. 7
- Gemeinsamer Antrag SPD und Bündnis 90/Die Grünen, Lehrerausbildung reformieren – Bezug zur Berufspraxis stärken, Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen Drs. 12/3814 vom 15.03.1999
- GEW Landesverband Nordrhein-Westfalen, Eckpunkte für die Reform der Lehrerausbildung, in: Köhler/Jahnke/Köpke 1999, S. 227-230
- Giddens, Anthony, Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt/New York 2. durchges. Aufl. 1995 (= Theorie und Gesellschaft Bd. 1)
- Giesecke, Hermann, Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung, Weinheim u.a. 1993
- Golovchansky, Anatoly u.a. (Hrsg.), „Ich will raus aus diesem Wahnsinn“. Deutsche Briefe von der Ostfront 1941-1945, Wuppertal 1991
- Greiffenhagen, Martin, Das Dilemma des Konservatismus in Deutschland, München 1977
- Grevelhörster, Ludger, Von Weltkrieg zu Weltkrieg (1914-1945), in: Hüser 1999, S. 162-253
- Grönhoff, Johann, Die Berufsausbildung der Lehrer und Lehrerinnen in Schleswig-Holstein von ihren Anfängen bis zur Einrichtung pädagogischer Akademien, Kiel 1963
- Grothmann, Detlef, Paderborn in der Weimarer Republik 1918-1930 (= Paderborn. Geschichte in Bildern, Dokumenten, Zeugnissen; Heft 5), Paderborn 1990
- Günther, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.), Geschichte der Erziehung, Berlin (DDR) 1987
- Günther-Arndt, Hilke, Lehrerbildung in Oldenburg 1945-1973. Von der Pädagogischen Akademie zur Universität, Oldenburg 1991 (= Geschichte der oldenburgischen Lehrerbildung Bd. 3)
- Günther-Arndt, Hilke, Lehrerseminar oder Pädagogische Akademie? Die Reform der Lehrerbildung in Oldenburg im Jahre 1945, in: Oldenburger Jahrbuch für Alter-

- tumskunde und Landesgeschichte, Kunst und Kunstgewerbe 89. Jg. (1989), S. 107ff.
- Haase, Otto, Die Situation der Lehrerbildung, in: Die Schule 1. Jg. (1946), Nr. 2/3, S. 27-31
- Halbritter, Maria, Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949, Weinheim u.a. 1979
- Hammelsbeck, Oskar, Die evangelische Verantwortung im Für und Wider der Bekenntnisschule, in: Die Sammlung 2. Jg. (1947), S. 392-398
- Hammelsbeck, Oskar, Volksbegehren für die Bekenntnisschule, in: Die Sammlung 1. Jg. (1945/46), S. 384
- Händle, Christa, Lehrerausbildung (Geschichte), in: Huber 1995, S. 616-623
- Harig, Ludwig, Weh dem, der aus der Reihe tanzt, München 1990
- Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.), Deutsche Philosophen 1933, Hamburg 1989(a)
- Haug, Wolfgang Fritz, Philosophie im Deutschen Faschismus, in: Haug 1989a, S. 5-28(b)
- Hauptert, Bernhard/Schäfer, Franz-Josef, Jugend zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Biographische Rekonstruktion als Alltagsgeschichte des Faschismus, Frankfurt/M. 2. Aufl. 1992
- Hearnden, Arthur (Ed.), The British in Germany. Educational Reconstruction after 1945, London 1978(a)
- Hearnden, Arthur, Education in the British Zone, in: Hearnden 1978a, S. 11-45(b)
- Heer, Hannes/Naumann, Klaus (Hrsg.), Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941-1944, Hamburg 1995
- Heinemann, Manfred (Hrsg.), Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung, Stuttgart 1980(a)
- Heinemann, Manfred (Hrsg.), Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2: Hochschule, Erwachsenenbildung, Stuttgart 1980(b)
- Heinemann, Manfred (Hrsg.), Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart 1976
- Heinen, Ernst/Lückerath, Carl August (Bearb.), Akademische Lehrerbildung in Köln. Eine Quellensammlung zur Geschichte der Pädagogischen Akademie Köln, der Pädagogischen Hochschule Köln und der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Köln, Köln 1985
- Heinrich, Gerd (Hrsg.), Abhandlungen aus der Pädagogischen Hochschule Berlin. Bd. VI: Beiträge zur Geschichte der Pädagogischen Hochschule Berlin, Westberlin 1980
- Heller, Editha, Schule im Nationalsozialismus am Beispiel Pelizaeus-Schule, in: Boskamp, Dorothee u.a., Schule und Nationalsozialismus. Seminararbeiten aus dem WS 1989/90, Paderborn o.J. (1990)
- Heller, Editha/Hülsbeck-Mills, Ralf, Schule im Nationalsozialismus am Beispiel der Reismann-Schule in Paderborn, Paderborn 1991 (Diplomarbeit)
- Helling, Fritz, Pädagogen in gesellschaftlicher Verantwortung. Ausgewählte Schriften eines entschiedenen Schulreformers, Frankfurt/M. 1988
- Helling, Fritz/Kluthe, Walter (Hrsg.), Wege des Schulreformers Otto Koch 1912-1952, Schwelm/Westf. 1962

- Hermand, Jost, Der alte Traum vom neuen Reich. Völkische Utopien und Nationalsozialismus, Frankfurt 1988
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut, Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Königstein/Ts. 1981
- Hervé, Florence, Studentinnen in der BRD. Eine soziologische Untersuchung, Köln 1973
- Hesse, Alexander, Die Professoren und Dozenten der preußischen pädagogischen Akademien (1926 – 1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933 – 1941), Weinheim 1995
- Heumann, Günter, Die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Nordrhein-Westfalen (1945/46-1958). Ein erziehungsgeschichtlicher Beitrag, Frankfurt/M. 1989
- Heydorn, Heinz Joachim/Koneffke, Gernot, Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Einleitungen zur Neuherausgabe der preußischen Schulkonferenz 1890/1900 und der Reichsschulkonferenz 1920, Glashütten/T. 1973
- Hilligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter, Reform der Lehrerbildung durch Zentren für Lehrerbildung?, in: Blömeke 1998, S. 85-106
- Himmelstein, Klaus, „Ehrfurcht vor Gott“ als Erziehungsziel – Zur Diskussion über die pädagogische Nachkriegsentwicklung im Spannungsfeld von Demokratisierung und Restauration, in: Pädagogik und Schulalltag 49. Jg. (1994), H. 4, S. 483-493
- Himmelstein, Klaus, Otto Koch – Wider das deutsche Erziehungselend. Versuche eines Schulreformers (= Studien zur Bildungsreform Bd. 17), Frankfurt u.a. 1992
- Himmelstein, Klaus, Kreuz statt Führerbild. Zur Volksschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen 1945-1950, Frankfurt/M. u.a. 1986
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.), Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung, Opladen 1997
- Hochschule für Lehrerbildung Dortmund, Arbeitsplan für das Winterhalbjahr 1940/41, Dortmund o.J. (1940)
- Hochschule für Lehrerbildung Dortmund, Arbeitsplan für das Sommerhalbjahr 1938, Dortmund o.J. (1938)
- Hochschule für Lehrerbildung Dortmund, Arbeitsplan für das Winterhalbjahr 1937/38, Dortmund o.J. (1937)
- Hölscher, Wolfgang, Von den Provinzen zum neuen Land: Bestrebungen nordrheinischer und westfälischer Verwaltungsspitzen im Kontext der britischen Deutschland- und Besatzungspolitik, in: Brunn 1986, S. 39-65
- H.[offknecht], M.[einolf], Unsere Bibliothek, in: Pädagogische Akademie Paderborn 1949, S. 14-15
- Homfeld, Wolfgang, Theorie und Praxis der Lehrerausbildung. Ziele und Auswirkungen der Reformdiskussion im 19. und 20. Jahrhundert, Weinheim und Basel 1978
- Huber, Ludwig (Hrsg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10), Stuttgart 1995
- Hürten, Heinz, Kurze Geschichte des Katholizismus 1800-1960, Mainz 1986
- Hüser, Karl (Hrsg.), Paderborn. Geschichte der Stadt in ihrer Region Bd. 3: Das 19. und 20. Jahrhundert. Traditionsbindung und Modernisierung, Paderborn u.a. 1999

- Hüser, Karl, Britische Militärregierung in Paderborn und städtische Selbstverwaltung, in: Stadt Paderborn/Universität-Gesamthochschule Paderborn 1988, S. 12-16(a)
- Hüser, Karl, Demokratische Wahlen – politische Parteien, in: Stadt Paderborn/Universität-Gesamthochschule Paderborn 1988, S. 33-37(b)
- Hüser, Karl, Entnazifizierung, in: Stadt Paderborn/Universität-Gesamthochschule Paderborn 1988, S. 131-133(c)
- Huster, Ernst-Ulrich u.a., Determinanten der westdeutschen Restauration 1945-1949, Frankfurt/M. 5. Aufl. 1977
- Hüttenberger, Peter, Vierzig Jahre. Historische Entwicklungen und Perspektiven des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1986(a)
- Hüttenberger, Peter, Einführung, in: Hüttenberger 1986a, S. 7-12(b)
- Hüttenberger, Peter, Nordrhein-Westfalen und die Entstehung seiner parlamentarischen Demokratie, Siegburg 1973
- Jörg, Hans, Lehrerbildung nach 1945 – Erlebnisse und Mitgestaltungsversuche in drei Bundesländern, in: Wynands 1993a, S. 159-196
- Jürgensen, Kurt, Die britische Besatzungspolitik 1945-1949. Zur Frage nach einer Konzeption der britischen Deutschlandpolitik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 6/97 v. 31. Januar 1997, S. 15-29
- Jugend unterm Schicksal. Lebensberichte junger Deutscher 1946-1949, Hamburg 1950
- K., W./N., Der Junglehrer im Amt. Handbuch für Junglehrer und Junglehrerinnen zur Weiterbildung und zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung, Bochum 1941 [Die Autorennamen sind der Verfasserin bekannt.]
- Kaelble, Hartmut u.a., Probleme der Modernisierung in Deutschland. Sozialhistorische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert, Opladen 1978(a)
- Kaelble, Hartmut, Soziale Mobilität in Deutschland 1900-1960, in: Kaelble 1978a, S. 235-327(b)
- Karstädt, Otto, Die Lehrerbildung (1920), in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1987, S. 151-163
- Katholische Universität in Westfalen, in: Pädagogische Welt 1. Jg. (1947), S. 316
- Kauder, Peter, Zur Erinnerung an Richard Hönigswald und Alfred Petzelt. Ein Mosaiksteinchen für die Wissenschaftsgeschichte, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 74 Jg. (1998), H. 1, S. 75-85
- Keim, Wolfgang (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine kritische Positionsbestimmung (= Forum Wissenschaft. Studienheft Nr. 9), Marburg 1990(a)
- Keim, Wolfgang, Pädagogik und Nationalsozialismus. Zwischenbilanz einer Auseinandersetzung innerhalb der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft, in: Keim 1990a, S.14-27(b)
- Keim, Wolfgang (Hrsg.), Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft, Frankfurt/M. u.a. 1988(a)
- Keim, Wolfgang, Bundesdeutsche Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – eine kritische Bestandsaufnahme, in: Keim 1988a, S. 15-34(b)
- Keinemann, Friedrich, Aus der Frühgeschichte des Landes Nordrhein-Westfalen. Teil 4a: Westfalen auf dem Wege zum Land?, Hamm 1981

- Kempf, Wilhelm, Thesen zur Geschichte der Psychologie im Nationalsozialismus, ihrer Verarbeitung nach '45 und den Auswirkungen auf neuere Entwicklungstendenzen innerhalb der akademischen Psychologie der BRD, in: Kempken 1988, S. 71-74
- Kempken, Gerd (Hrsg.), Wissenschaft: Geschichte und Verantwortung (= Forum Wissenschaft. Studienheft Nr. 5), Marburg 1988
- Kirchhoff, Hans Georg, Schulpolitik, in: Hüttenberger 1986a, S. 129-148
- Kittel, Helmuth (Hrsg.), Die Pädagogischen Hochschulen Niedersachsens. Eine Dokumentation ihrer Entwicklung, Freiburg 1983
- Kittel, Helmuth (Hrsg.), Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920-1932, Weinheim 1965
- Kittel, Helmuth, Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926-1932. Eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur, Westberlin u.a. 1957
- Klafki, Wolfgang, Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel autobiographischer Berichte, in: Berg/Ellger-Rüttgardt 1991, S. 159-172
- Klafki, Wolfgang (Hrsg.), Verführung – Distanzierung – Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus, Weinheim/Basel 1988(a)
- Klafki, Wolfgang, Einleitung, in: Klafki 1988a, S. 7-17 (1988b)
- Kleber, Eduard Werner, Strukturell-funktionale Erziehungsforschung, in: Haft, Henning/Kordes, Hagen (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung, Stuttgart/Dresden 1995, S. 83-105
- Kleinau, Elke, Nur ein Beruf für „höhere Töchter“? Lebensläufe und Bildungsgänge von Lehrerinnen im 19. und frühen 20. Jahrhundert, in: Glumpler, Edith (Hrsg.), Erträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung, Bad Heilbrunn 1993, S. 149-164
- Kleineidam, Erich, Die katholisch-theologische Fakultät der Universität Breslau 1811-1945, Köln 1961
- Kleßmann, Christoph, Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945-1955, Bonn 4. Aufl. 1986
- Klönne, Arno, Jugend im Dritten Reich, in: Bracher, Karl-Dietrich/Funke, Manfred/Jacobsen, Hans-Adolf (Hrsg.), Deutschland 1933-1945. Neue Studien zur nationalsozialistischen Herrschaft, Bonn 2. erg. Aufl. 1993, S. 218-239
- Klönne, Arno, Völkisch-antisemitische Herkünfte des Nationalsozialismus, in: Frankemölle 1990, S. 13-25
- Klönne, Arno, Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner, Köln 1982
- Klönne, Arno/Palberg, Achim, Die Wiedergründung der Gewerkschaften in Paderborn – Hinweise und Dokumente, in: Stadt Paderborn/Universität-Gesamthochschule Paderborn 1988, S. 39-43
- Knoop, Karl, Zur Geschichte der Lehrerbildung in Schleswig-Holstein. 200 Jahre Lehrerbildung vom Seminar bis zur Pädagogischen Hochschule 1781-1981, Husum 1984
- Koch, Walther, Die Pädagogische Zentralbücherei Westfalens in Lüdenscheid, in: Pädagogische Rundschau 2. Jg. (1948), S. 368-370

- Köhler, Gerd/Jahnke, Uli/Köpke, Andreas (Hrsg.), „Professionalität und Polyvalenz“. Die Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Frankfurt/M. 1999
- Köhler, Joachim/Melis, Damian van (Hrsg.), Siegerin in Trümmern. Die Rolle der katholischen Kirche in der deutschen Nachkriegsgesellschaft (= Konfession und Gesellschaft Bd. 15), Stuttgart/Berlin/Köln 1998(a)
- Köhler, Joachim/Melis, Damian van, Einleitung der Herausgeber, in: Köhler/Melis 1998a, S. 11-17(b)
- Kolb, Eberhard, 1918/19. Die steckengebliebene Revolution, in: Stern, Carola/Winkler, Heinrich (Hrsg.), Wendepunkte deutscher Geschichte 1848-1945, Frankfurt/M. 1994
- Koszyk, Kurt, „Umerziehung“ der Deutschen aus britischer Sicht. Konzepte und Wirklichkeit der „Re-education“ in der Kriegs- und Besatzungsära, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 29/78 v. 22. Juli 1978, S. 3-12
- Kraftzentrum bester Erziehungsarbeit, in: Westfalen-Zeitung v. 17. Dezember 1946
- Krause-Vilmar, Dietfried, Schulgeschichte als Sozialgeschichte. Kurseinheit 2: Zur schulpolitischen Entwicklung in der Zeit der Weimarer Republik (1918-1933), Hagen 1983
- Krause-Vilmar, Dietfried (Hrsg.), Lehrerschaft, Republik und Faschismus. Beiträge zur Geschichte der organisierten Lehrerschaft in der Weimarer Republik, Köln 1978(a)
- Krause-Vilmar, Dietfried, Einführung; Der aufziehende Faschismus und die Lehrerschaft in Deutschland, in: Krause-Vilmar 1978a, S. 7-24(b)
- Krenn, Kurt, Katholizismus und die Philosophie des deutschen Idealismus, in: Langner 1982a, S. 9-25
- Kringe, Wolfgang, Die Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen. Spielregel der Demokratie, Düsseldorf (Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen) 1990
- Krönig, Waldemar/Müller, Klaus-Dieter, Nachkriegssemester. Studium in Kriegs- und Nachkriegszeit, Stuttgart 1990
- Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 1950ff., Westberlin 1950ff.
- Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 1925ff., Berlin u.a. 1925ff.
- Kunz, Lothar, Adolf Reichwein und die Pädagogischen Akademien in Preußen – ein Reformmodell der Lehrerbildung zur Zeit der Weimarer Republik?, in: Kunz, Lothar (Hrsg.), Adolf Reichwein (1898-1944), Oldenburg 1997, S. 55-69
- Kurzmeldungen. Gründung einer Universität Paderborn, in: Pädagogische Welt 1. Jg. (1947), S. 187
- Lademacher, Horst, Die britische Sozialisierungspolitik im Rhein-Ruhr-Raum 1945-1948, in: Scharf/Schröder, S. 51-92
- Landé, Walter, Aufbauschule. Sammlung der Sonderbestimmungen für diese Schulart, Berlin 2. Aufl. 1929
- Landmesser, Franz, Katholizismus und neue Ordnung, in: Der katholische Gedanke 6. Jg. (1933), S. 264-273
- Langner, Albrecht (Hrsg.), Katholizismus und philosophische Strömungen in Deutschland, Paderborn u.a 1982(a)

- Langner, Albrecht, Diskussionsbericht, in: Langner 1982a, S. 167-184(b)
- Lassahn, Rudolf, Kontext und Wirkung. Der Weg der Pädagogik zur universitären Disziplin, in: Pädagogische Rundschau 50. Jg. (1996), S. 339-351
- Latour, Conrad F./Vogelsang, Thilo, Okkupation und Wiederaufbau. Die Tätigkeit der Militärregierung in der amerikanischen Besatzungszone Deutschlands 1944-1947, Stuttgart 1973
- Leesch, Wolfgang/Schubert, Paul/Segin, Wilhelm, Heimatchronik des Kreises Paderborn, Köln 1970
- Eine Lehrer-Akademie in Paderborn, in: Westfalen-Zeitung v. 5. Dezember 1946
- Lichtenstein-Rother, Ilse, 50 Jahre Lehrerbildung unter der Perspektive pädagogischer Verantwortung, in: Wynands 1993a, S. 197-228
- Longerich, Peter, Deutschland 1918-1933. Die Weimarer Republik – Handbuch zur Geschichte, Hannover 1995
- Lundgreen, Peter, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918-1980, Göttingen 1981
- Lutzebäck, Rolf, Die Bildungspolitik der britischen Militärregierung im Spannungsfeld zwischen ‚education‘ und ‚reeducation‘ in ihrer Besatzungszone, insbesondere in Schleswig-Holstein und Hamburg in den Jahren 1945-1947. Teil 1, Frankfurt/M. u.a. 1991 (= Europäische Hochschulschriften Reihe XI Bd. 457)
- Maasjost, Ludwig, Landschaftsführer des Westfälischen Heimatbundes. Heft 1: Die Warburger Börde, o.O. 1937
- Maasjost, Ludwig, Landschaftscharakter und Landschaftsgliederung der Senne, Diss. Münster 1933
- Mayring, Philipp, Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim (Psychologie Verlags Union) 1996
- Melis, Damian van, Der katholische Episkopat und die Entnazifizierung, in: Köhler/Melis 1998a, S. 42-69
- Metzner, Joachim, Fachhochschulen als Orte einer besonderen Lehrerbildung, in: Köhler/Jahnke/Köpke 1999, S. 133-137
- Meurers, Joseph, Katholizismus und naturwissenschaftliche Strömungen im 19. und 20. Jahrhundert, in: Langner 1982a, S. 27-42
- Meyer-Willner, Gerhard, Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos, Bad Heilbronn/Obb. 1986
- Möller, Helmut, Aufbau einer vollakademischen Lehrerbildung in Thüringen zur Zeit der Weimarer Republik, in: Heinemann 1976, S. 291-311
- Mühlmeier, Heinz (Hrsg.), Pädagogische Wirk- und Wertwelt, Paderborn o.J. (1962)
- Müller, Rainer A., Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule, München 1990
- Müller, Winfried, Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht 1945-1949, München 1995
- Müller-Rolli, Sebastian, Lehrerbildung, in: Führ/Furck 1998, S. 398-411
- Münch, Franz Xaver, Ostergruß an die katholischen Intellektuellen, in: Der katholische Gedanke 7. Jg. (1934), S. 99-100
- Münch, Franz Xaver, Führerbrief, in: Der katholische Gedanke 6. Jg. (1933), S. 313-315

- Münch, Franz Xaver/Landmesser, Franz, An unsere Freunde und Mitglieder, in: Der katholische Gedanke 6. Jg. (1933), S. 297-298
- Murray, George, The British Contribution, in: Hearnden 1978a, S. 64-94(a)
- Murray, George, The training of teachers, in: Hearnden 1978a, S. 131-145(b)
- Nach 25 Jahren, in: Westfälisches Volksblatt v. 14. April 1950
- Ns.[Neuhaus, Heinrich], Die studentische Selbstverwaltung, in: Pädagogische Akademie Paderborn 1949, S. 12
- Neumann, Dieter, Tradition und Fortschritt in der Lehrerausbildung. Die Bildung des Lehrers im Kontext pädagogischer Theoriebildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1985
- Neumann, Dieter/Oelkers, Jürgen, Zurück zur alten Lehrerbildung?, in: Rudder 1982, S. 145-161
- Neuner, Ingrid, Der Bund entschiedener Schulreformer 1919-1933. Programmatik und Realisation, Bad Heilbrunn/Obb. 1980
- Nixdorf, Delia/Nixdorf, Gerd, Politisierung und Neutralisierung der Schule in der NS-Zeit, in: Mommsen, Hans/Willems, Susanne (Hrsg.), Herrschaftsalltag im Dritten Reich. Studien und Texte, Düsseldorf 1988, S. 225-303
- Nollmann, Gerd, Konflikte in Interaktion, Gruppe und Organisation. Zur Konfliktsoziologie der modernen Gesellschaft, Opladen 1997
- Nosbüsch, Johannes, Pädagogische Akademie, Pädagogische Hochschule, Erziehungswissenschaftliche Hochschule, Universität – Stationen meines Weges in der Lehrerbildung des Landes Rheinland-Pfalz, in: Wynands 1993a, S. 229-261
- Oelkers, Jürgen, Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft, in: Führ/Furck 1998, S. 217-243
- Oelkers, Jürgen/Neumann, Dieter, Ausbildungskonzepte für die Primarstufenlehrer, in: Hemmer, Klaus Peter/Wudtke, Hubert (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 7: Erziehung im Primarschulalter, Stuttgart/Dresden 1995, S. 126-137
- Opahle, Oswald, Rezension „Ebel, Wilhelm: Lehr- und Erziehungskunst“, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 27. Jg. (1951), S. 238f.
- Otto, Gunter, Es war alles so normal – und doch ganz anders, in: Klafki 1988a, S. 120-130
- Ottweiler, Ottwilm, Die nationalsozialistische Schulpolitik im Bereich des Volksschulwesens im Reich, in: Heinemann 1980a, S. 193-215
- Pädagogische Akademie Dortmund, Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 1953, o.O. (Dortmund) o.J. (1953)
- Pädagogische Akademie Dortmund, Vorlesungsverzeichnis für das Winter-Semester 1952/53, o.O. (Dortmund) o.J. (1952)
- Pädagogische Akademie Paderborn (Hrsg.), Das Gespräch. Blätter für die Studenten, Absolventen und Freunde der Pädagogischen Akademie Paderborn, Paderborn o.J. (1949)
- Pädagogische Akademie Paderborn (Hrsg.), Erste Thomas-Feier, Paderborn o.J. (1948)
- Pädagogische Hochschule Dortmund (Hrsg.), Die Pädagogische Hochschule. Struktur und Aufgaben. Beiträge zur Diskussion um die Pädagogische Hochschule, Ratingen 1964

- Paffrath, F. Hartmut, Eduard Spranger und die Volksschule. Eine historisch-systematische Untersuchung, Bad Heilbrunn/Obb. 1971
- Pahlke, Georg, Trotz Verbot nicht tot. Katholische Jugend in ihrer Zeit. Bd. III: 1933-1945, Paderborn 1995
- Pakschies, Günter, Umerziehung in der Britischen Zone 1945-1949. Untersuchungen zur britischen Re-education-Politik, Köln u.a. 1984
- Pannke, Regina, Die Pädagogische Akademie Erfurt 1929-1932, in: Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute, Jena 1991, S. 219-238
- Papen, Franz von, Zum Reichskonkordat, in: Der katholische Gedanke 6. Jg. (1933), S. 331-336
- Parsons, Talcott, Das System moderner Gesellschaften, Weinheim/München 4. Aufl. 1996
- Parsons, Talcott, Aktor, Situation und normative Muster. Ein Essay zur Theorie sozialen Handelns, Frankfurt/M. 1986
- Parsons, Talcott, Zur Theorie der sozialen Interaktionsmedien, Opladen 1980
- Parsons, Talcott, Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt/M. 2. Aufl. 1977
- Parsons, Talcott, Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: Röhrs, Hermann (Hrsg.), Der Aufgabenkreis der pädagogischen Soziologie, Frankfurt/M. 1971, S. 154-179
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M., Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis, Frankfurt/M. 1990
- Parsons, Talcott/Shils, Edward/Lazarsfeld, Paul F., Soziologie – autobiographisch. Drei kritische Berichte zur Entwicklung einer Wissenschaft, Stuttgart 1975
- Paul, Gerhard, „... gut deutsch, aber auch gut katholisch. Das katholische Milieu zwischen Selbstaufgabe und Selbstbehauptung, in: Paul, Gerhard/Mallmann, Klaus-Michael, Milieus und Widerstand. Eine Verhaltensgeschichte der Gesellschaft im Nationalsozialismus, Bonn 1995, S. 25-152
- Paul, Gernot, Die Auffassung von „Wissenschaft“ in der Volksschullehrerbildung zwischen 1918 und 1945, in: Heinemann 1976, S. 313-324
- Paus, Ansgar, Die Salzburger Hochschulwochen. Werden und Gestalt, in: Paderborner Studien Jg. 1977, H. 4, S. 12-14
- Pechmann, Alexander von, Beitrag zur „Philosophie im Faschismus“, in: Kempken 1988, S. 36-37
- Peters, Walter, Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen 1955-1980. Von der Pädagogischen Akademie über die Pädagogische Hochschule zum Aufbruch in die Universität, Frankfurt 1996
- Petrat, Gerhardt, Die gezielte Öffnung der Hochschulreife für alle Volksschichten in der Weimarer Republik, in: Heinemann 1976, S. 75-91
- Peukert, Detlev J. K., Die Weimarer Republik. Krisenjahre der Klassischen Moderne, Frankfurt/M. 1987
- Pingel, Falk, Wissenschaft, Bildung und Demokratie – der gescheiterte Versuch einer Universitätsreform, in: Foschepoth/Steininger 1985, S. 183-209

- Pius XI., Die christliche Erziehung der Jugend. Enzyklika „Divini illius magistri“ (1929). Eingeleitet und mit textkritischen Anmerkungen versehen von Rudolf Peil, Freiburg 1959
- Plato, Alexander von, Erfahrungsstrukturen der Besatzungszeit nicht nur in Nordrhein-Westfalen: Mit alten Köpfen in neue Zeiten, in: Brunn 1986, S. 9-27
- Pöggeler, Franz, Lehrerbildung in vier Jahrzehnten: Institutions- und personenhistorische Perspektive, in: Wynands 1993a, S. 263-292
- Pöggeler, Franz, Friedrich Wilhelm Foerster – Aus Deutschland vertrieben und nicht wieder angeeignet, in: Keim 1990a, S. 73-86
- Pöggeler, Franz, Die Gründungszeit der Pädagogischen Akademien in der Weimarer Republik und die Geschichte der Pädagogischen Akademie Aachen (1986), in: Schanze 1986, S. 31-42
- Poll, Christel, Erinnerung an Professor Dr. Bernhard Rosenmöller, in: Paderborner Studien Jg. 1975, H. 1, S. 40-41
- Pollak, Guido, Pädagogische Professionalität? Anmerkungen aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 74. Jg. (1998) H. 1, S. 23-38
- Pollmann, Josef, Vom Symbol zur Struktur, in: Katholische Bildung Jg. 1976, S. 263-277
- Pollmann, Josef, Die Pädagogische Hochschule Paderborn. Von dem Wechsel ihrer Gebäude und dem Wandel ihrer Struktur, in: Stadt Paderborn 1964, S. 65-73
- Popp, Ulrike, Die sozialen Funktionen schulischer Bildung, in: Führ/Furck 1998, S. 265-276
- Pottier, Joel (Hrsg.), Christen im Widerstand gegen das Dritte Reich, Sachsenheim u.a. 1989
- Poulantzas, Nicos, Klassen im Kapitalismus – heute. Studien zur Klassenanalyse 5, Westberlin 1975
- Präsidium der Pädagogischen Hochschule Flensburg (Hrsg.), 40 Jahre Pädagogische Hochschule Flensburg. 1946-1986, Flensburg 1986
- Pretzel, C. L. A., Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens, Leipzig 1921
- Pretzel, C. L. A., Die Neuordnung der Lehrerbildung, Berlin 1920
- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Hrsg.), Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Berlin 1933
- Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen (1925), in: Kittel 1965, S. 76-97
- Prondczynsky, Andreas von, „Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung“. Ein wissenschaftspolitisch riskanter Topos und seine Folgen für die Erziehungswissenschaft, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 74. Jg. (1998) H.3, S. 281-306
- Quellen zur Geschichte der Erziehung, Berlin (DDR) 5. Aufl. 1988
- Rang, Adalbert, Spranger und Flitner, in: Keim 1988a, S. 65-78
- Reble, Albert, Erfahrungen in der Lehrerausbildung 1930-1980, in: Wynands 1993a, S. 293-328

- Reble, Albert, Volksschullehrerbildung in der Weimarer Zeit, in: Hohenzollern, Johann Georg Prinz von/Liedtke, Max (Hrsg.), Schreiber, Magister, Lehrer. Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes, Bad Heilbrunn/Obb. 1989, S. 259-290
- Reese, Dagmar, Frauen im Nationalsozialismus: Opfer oder Täterinnen?, in: Berg/Ellger-Rüttgardt 1991, S. 59-73
- Regenbrecht, Aloysius, Lehrerbildung an Universitäten, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70. Jg. (1994), S. 287-302
- Reichwein, Adolf, Pädagogische Akademien. Gefahr in Verzug (1931), in: Ruppert, Herbert E./Wittig, Horst, E. (Hrsg.), Adolf Reichwein. Ausgewählte Pädagogische Schriften, Paderborn 1978
- Reineke, Augustinus/Pahlke, Georg, „Haben Sie Mut und Phantasie!“ Organisatorischer Aufbau und innere Gestaltung der kirchlichen Jugendarbeit nach dem Verbot der Verbände, in: Wagener, Ulrich (Hrsg.), Das Erzbistum Paderborn in der Zeit des Nationalsozialismus. Beiträge zur regionalen Kirchengeschichte 1933-1945, Paderborn 1993 (= Zeitgeschichte im Erzbistum Paderborn Bd. 2)
- Reinhold, Gerd/Lamnek, Siegfried/Recker, Helga (Hrsg.), Soziologie-Lexikon, München/Wien 3. überarb. u. erw. Aufl. 1997
- Reller, Bernhard (Hrsg.), Neues Leben wächst aus den Ruinen. Erinnerungen des Altbürgermeisters Christoph Tölle, Paderborn 1986
- Respondek, Peter, Der Wiederaufbau der Universität Münster in den Jahren 1945-1952 auf dem Hintergrund der britischen Besatzungspolitik, Münster 1992; in gekürzter Form auch erschienen als: Respondek, Peter, Besatzung – Entnazifizierung – Wiederaufbau. Die Universität Münster 1945-1952, Münster 1995 (= agenda Geschichte Bd. 6)
- Rest, Walter (Hrsg.), Pädagogische Akademie Münster. Festschrift zur Einweihung des neuen Hauses am 22. November 1958, Warendorf 1958
- Riesenberger, Dieter, Leben in der zerstörten Stadt, in: Stadt Paderborn/Universität-Gesamthochschule Paderborn 1988, S. 23-32(a)
- Riesenberger, Dieter, Probleme der DP's – Problem mit DP's, in: Stadt Paderborn/Universität-Gesamthochschule Paderborn 1988, S. 99-103(b)
- Riesenberger, Dieter, Zum Wiederaufbau der Paderborner Volksschulen, in: Stadt Paderborn/Universität-Gesamthochschule Paderborn 1988, S. 153-161(c)
- Riesenberger, Dieter, Gründungsphase der Pädagogischen Akademie in Paderborn, in: Stadt Paderborn/Universität-Gesamthochschule Paderborn 1988, S. 171-179(d)
- Roeßler, Wilhelm, Schichtenspezifische Sozialisation in der Weimarer Republik, in: Heinemann 1976, S. 17-38
- Rosenmöller, Bernhard jun., Bernhard Rosenmöller, in: Pottier 1989, S. 418-431
- Rosenmöller, Bernhard, „Antwort auf Hiob“. Welchen Lebenssinn sieht Carl Gustav Jung in seinem „Weg der Selbstwerdung“?, in: Westfälische Nachrichten v. 13. Dezember 1952
- Rosenmöller, Bernhard, Vom Wesen der Pädagogischen Akademie, in: Pädagogische Akademie Paderborn 1949, S. 3-7
- Rosenmöller, Bernhard, Metaphysik der Seele, Münster 1947

- Rosenmöller, Bernhard, Das Größte aber ist die Liebe, in: Clemens August Kardinal von Galen. Ein Gedenkblatt zur Rückkehr des Bischofs von Münster aus Rom nach seiner Erhebung zum Kardinal, Münster 1946, S. 31-32
- Rosenmöller, Bernhard, Der Grund der Seele und die natürliche Gotteserkenntnis, in: Wissenschaft und Weisheit VII. Jg. (1940), S. 130-136
- Rosenmöller, Bernhard, Religionsphilosophie, Münster 2. Aufl. 1939(a)
- Rosenmöller, Bernhard, Vom verborgenen Wissen der Seele um Gottes Dasein, in: Der katholische Gedanke 12. Jg. (1939), S. 14-19(b)
- Rosenmöller, Bernhard, Zur Gotteserkenntnis, in: Wissenschaft und Weisheit VI. Jg. (1939), S. 159-178(c)
- Rosenmöller, Bernhard, Theistische Erkenntnistheorie, in: Wissenschaft und Weisheit V. Jg. (1938), S. 30-39
- Rosenmöller, Bernhard, Die übernatürliche Belebung der natürlichen Ordnungen, in: Der katholische Gedanke 9. Jg. (1936), S. 15-27
- Rosenmöller, Bernhard, Die Theologie in der Gegenwart. Von einem Laien, in: Der katholische Gedanke 8. Jg. (1935), S. 53-63
- Rosenmöller, Bernhard, Religionsphilosophie, Münster 1932
- Rosenthal, Gabriele, Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt/New York 1994
- Rosenthal, Gabriele, Biographische Verarbeitung von Kriegserlebnissen, in: Rosenthal, Gabriele (Hrsg.), „Als der Krieg kam, hatte ich mit Hitler nichts mehr zu tun“. Zur Gegenwärtigkeit des ‚Dritten Reiches‘ in Biographien, Opladen 1990, S. 7-25
- Rudder, Helmut de (Hrsg.), Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität. Probleme des Lehrerstudiums, Bad Heilbrunn/Obb. 1982
- Rudder, Helmut de/Neumann, Dieter/Oelkers, Jürgen, Einleitung: Drei Grundfragen der Lehrerbildung, in: Rudder 1982, S. 11-31
- Rürup, Reinhard (Hrsg.), Der Krieg gegen die Sowjetunion 1941 – 1945. Eine Dokumentation, Berlin 1991
- Rürup, Reinhard, Demokratische Revolution und „dritter Weg“. Die deutsche Revolution von 1918/19 in der neueren wissenschaftlichen Diskussion, in: Geschichte und Gesellschaft 9. Jg. (1983), S. 278-301
- Ruprecht, Horst, Entwicklungstendenzen in der Lehrerbildung zwischen 1950 und 1990 – Eine kritische Darstellung aus autobiographischer Sicht, in: Wynands 1993a, S. 329-341
- Ruprecht, Horst, Konzeption der Lehrerbildung nach der Universitätsintegration, in: Rudder 1982, S. 131-144
- Rutt, Theodor, Lehrerbildung im Spannungsfeld von Politik und Pädagogik – Erinnerungen von 1930 bis 1979, in: Wynands 1993a, S. 343-372
- Schack, Martin, Baustein des „Neuen“ Dortmund: Gründung und Neubau der Pädagogischen Akademie 1929, in: Beiträge zur Geschichte Dortmunds und der Grafschaft Mark Bd. 85/86, Dortmund 1994/95, S. 287-298
- Schanze, Helmut (Hrsg.), Lehrerbildung in Aachen. Geschichte – Entwicklungen – Perspektiven. Gedenkschrift zum 40. Jahrestag der Gründung der Pädagogischen Akademie, Aachen 1986

- Scharf, Claus/Schröder, Hans-Jürgen (Hrsg.), Die Deutschlandpolitik Großbritanniens und die britische Zone 1945-1949, Wiesbaden 1979
- Scheffczyk, Leo, Wirkungen des Modernismus auf Theologie und Kirche, in: Langner 1982a, S. 43-58
- Scheuerl, Hans, Eindrücke und Erfahrungen aus bewegter Zeit, in: Klafki 1988a, S. 56-80
- Schildt, Axel, Im Kern gesund? Die deutschen Hochschulen 1945, in: König, Helmut/Kuhlmann, Wolfgang/Schwabe, Klaus, Vertuschte Vergangenheit. Der Fall Schwerte und die NS-Vergangenheit der deutschen Hochschulen, München 1997, S. 223-240
- Schittko, Klaus/Schmid, Hans-Dieter (Hrsg.), 40 Jahre Lehrerausbildung in Niedersachsen. Dokumentation zum 40. Jahrestag der Wiederaufnahme der Lehrerausbildung in Niedersachsen und der Eröffnung der Pädagogischen Hochschule Hannover, Hannover 1986
- Schmidt, Alfred (Hrsg.), Die deutsche Aufbauschule. Eine Reformschrift über Lehrerbildung nebst Lehrplanentwürfen, Langensalza 1920
- Scholtz, Harald, Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz, Göttingen 1985
- Scholtz, Harald/Stranz, Elmar, Nationalsozialistische Einflußnahme auf die Lehrerbildung, in: Heinemann 1980b, S. 110-124
- Scholz, Wolf-Dieter, Verfachlichung der Volksschullehrerausbildung – Pädagogisierung der Gymnasiallehrerausbildung: Die Reformen seit den 1960/1970er Jahren, Oldenburg 1993
- Schörken, Rolf, Jugend 1945. Politisches Denken und Lebensgeschichte, Opladen 1990
- Schröer, Norbert, Wissenssoziologische Hermeneutik, in: Hitzler/Honer 1997, S. 102-129
- Schwänke, Ulf, Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß, Weinheim/München 1988
- SPD Landtagsfraktion Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), „Das Lehren lernen“. Dokumentation der gleichnamigen Veranstaltung vom 23. Januar 1997 in der Handwerkskammer Dortmund, Köln o.J. (1997)
- Spranger, Eduard, Gesammelte Schriften 111. Schule und Lehrer, Heidelberg 1970
- Spranger, Eduard, Die drei Motive der Schulreform (1921), in: Spranger 1970, S. 74-89
- Spranger, Eduard, Gedanken über Lehrerbildung (1920), in: Spranger 1970, S. 27-73
- Spranger, Eduard, Grundsätzliches zur Umgestaltung der Volksschulseminare. Dem Minister Dr. Schmidt eingereicht am 19. Sept. 1918, in: Paffrath 1971, S. 215-225
- Stadt Paderborn (Hrsg.), 1100 Jahre Paderborner Schulleben. Ein geschichtlicher Rückblick, Paderborn 1964
- Stadt Paderborn/Universität-Gesamthochschule Paderborn (Hrsg.), Paderborn 1945-1955. Zerstörung und Aufbau, Paderborn o.J. (1988)
- Stadtdirektor der Stadt Berleburg, Sitzungsvorlage. Drucksache Nr. 980, Bad Berleburg 1980 (Ms.)
- Stadtverwaltung Bad Berleburg, Bericht über die im Zusammenhang mit den Ehrungen für Prof. Dr. Oswald Kroh erfolgten Recherchen, Bad Berleburg 1988 (Ms.)

- Stambolis, Barbara, Jahrzehnte des Umbruchs (1945-1975), in: Hüser 1999, S. 254-334
- Stambolis, Barbara, Flüchtlinge, in: Stadt Paderborn/Universität-Gesamthochschule Paderborn 1988, S. 109-114(a)
- Stambolis, Barbara, Wirtschaft und Währung, in: Stadt Paderborn/Universität-Gesamthochschule Paderborn 1988, S. 39-152(b)
- Stambolis, Barbara/Hüser, Karl, Nachkriegszeit. Aufbaujahre 1945-1955 (= Paderborn. Geschichte in Bildern, Dokumenten, Zeugnissen H. 4), Paderborn 1989
- Stamm, Marita, Die Frau in der Lehrerbildung, in: Mühlmeier 1962, S. 93-99
- Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Sonderreihe Volkszählung 1950. Heft 5b: Die Wohnbevölkerung nach der Erwerbstätigkeit in Nordrhein-Westfalen, Landesteil Westfalen. Ergebnisse der Berufszählung vom 13. September 1950, Düsseldorf 1952
- Steinbach, Peter/Tuchel, Johannes (Hrsg.), Widerstand gegen den Nationalsozialismus (= Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Band 323), Bonn 1994
- Sternheim-Peters, Eva, Die Zeit der großen Täuschungen. Eine Jugend im Nationalsozialismus, Bielefeld 1992
- Stimpel, Hans-Martin, Kindheit und Jugend in der Zeit des Nationalsozialismus. Versuch eines autobiographischen Teilberichts, in: Klafki 1988a, S. 108-119
- Stimpel, Hans-Martin, Der Wiederbeginn der Lehrerbildung nach 1945 unter dem Eindruck der Idee der preußischen Pädagogischen Akademien, in: Rudder 1982, S. 95-113
- Stodolsky, Catherine, Geschlecht, soziale Schicht und die Professionalisierung der Lehrtätigkeit der Volksschullehrerinnen im Kaiserreich, in: Jacobi, Juliane (Hrsg.), Frauen zwischen Familie und Schule. Professionalisierungsstrategien bürgerlicher Frauen im internationalen Vergleich, Frankfurt/M. 1994, S. 151-163
- Stöcker, Lydia, Frauentum als Erziehungsfaktor (1926), in: Brehmer, Ilse (Hrsg.), Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes, München u.a. 1980, S. 139-149
- Stroop, Udo, Preußische Lehrerinnenbildung im katholischen Westfalen. Das Lehrerinnenseminar in Paderborn (1832-1926), Schernfeld 1992
- Thies, Jochen, What is going on in Germany? Britische Militärverwaltung in Deutschland 1945/46, in: Scharf/Schröder 1979, S. 29-50
- Tormin, Walter (Hrsg.), Die Weimarer Republik, Hannover 20. Aufl. 1981
- Träger, Gerhild, Lehrerbildung für die Primarstufe, in: Blömeke 1998, S. 43-62
- Trinks, Karl, Die Sozialgestalt des Volksschullehrers, Stuttgart 1980
- Trippen, Norbert, Gesellschaftliche und politische Auswirkungen der Modernismuskrise in Deutschland, in: Langner 1982a, S. 59-103
- Tütken, Johannes, Von der Lehrerbildung zur Lehrerausbildung, in: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.), Tradition und Transformation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zur Re-Vision der Weniger-Denkschrift, Weinheim 1993, S. 53-91
- Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Hochschulen für Lehrerbildung, in: Die Deutsche Schule 37. Jg. (1933), S. 248

- Walker, J. H., Gedanken über Lehrerbildung. Rede zur Eröffnung der Pädagogischen Akademie Essen am 29. Januar 1946, in: Pädagogische Rundschau 1. Jg. (1947), S. 151-152
- Watt, Donald C., Hauptprobleme der britischen Deutschlandpolitik 1945-1949, in: Scharf/Schröder 1979, S. 15-28
- Watzke-Otte, Susanne, „Ich war ein einsatzbereites Glied in der Gemeinschaft ...“ Vorgehensweise und Wirkungsmechanismen nationalsozialistischer Erziehung am Beispiel des weiblichen Arbeitsdienstes, Frankfurt/M. u.a. 1999
- Weber, Rita, Die Neuordnung der preußischen Volksschullehrerbildung in der Weimarer Republik. Zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung der Pädagogischen Akademien, Köln u.a. 1984
- Webler, Wolff-Dietrich, Geschichte der Hochschule seit 1945, in: Huber 1995, S. 169-192
- Wehler, Hans-Ulrich, Aus der Geschichte lernen? Essays, München 1988
- Wehler, Hans-Ulrich, Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918, Göttingen 3. Aufl. 1977
- Wehnes, Franz-Josef, Die Gründung der Pädagogischen Akademie Essen-Kupferdreh, in: Pädagogische Rundschau 49. Jg. (1995), S. 269-284
- Weiss, Hilde, Soziologische Theorien der Gegenwart. Darstellungen der großen Paradigmen, Wien/New York 1993
- Weniger, Erich, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim 3. Aufl. 1964
- Weniger, Erich, Rede zur Eröffnung der pädagogischen Hochschule Göttingen (am 8. Februar 1946 in der Aula der Universität), in: Weniger 1964, S. 308-322 (1946)
- Weniger, Erich, Denkschrift über den Wiederaufbau der akademischen Lehrerbildung (1945), in: Weniger 1964, S. 273-307 (1945a)
- Weniger, Erich, Rede bei der Immatrikulation des ersten ordentlichen Lehrgangs der Pädagogischen Hochschule Göttingen, Sonntag, den 2. November 1945, in: Weniger 1964, S. 323-327 (1945b)
- Wenzel, Harald, Einleitung: Neofunktionalismus und theoretisches Dilemma, in: Alexander 1993, S. 7-30
- Werth, Wolfgang, Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preußischen Pädagogischen Akademien 1926-1933 – dargestellt am Beispiel der Pädagogischen Akademie Halle/Saale (1930-1933), Frankfurt/M. 1985
- Wette, Wolfram/Ueberschär, Gerd R. (Hrsg.), Stalingrad. Mythos und Wirklichkeit einer Schlacht, Frankfurt/M. 1992
- Weyrather, Irmgard, Muttertag und Mutterkreuz. Der Kult um die ‚deutsche Mutter‘ im Nationalsozialismus, Frankfurt/M. 1993
- Wildt, Johannes, Professionalisierung durch Lehrerbildung. Die universitäre Lehrerbildung auf der Suche nach neuer Identität, in: Köhler/Jahnke/Köpke 1999, S. 145-157
- Wischinski, Monika, Pädagogische Akademie und Pädagogische Hochschule in Paderborn 1946-1972, hrsg. vom Universitätsarchiv der Universität-Gesamthochschule Paderborn, Paderborn 1998

- Wittenbruch, Wilhelm, Lehrerausbildung ohne Bildung. Anmerkungen zur Situation der Lehrerbildung an Universitäten, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73. Jg. (1997), S. 254-273
- Wynands, Dieter P. J. (Hrsg.), Geschichte der Lehrerbildung in autobiographischer Sicht, Frankfurt/M. 1993(a)
- Wynands, Dieter P. J., Vom Ringen um eine optimale Lehrerbildung im Deutschland des 20. Jahrhunderts – Hinführung zu zwölf Autobiographien, in: Wynands 1993a, S. 9-23(b)
- Wyndorps, Heinz, Der Neuaufbau der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen 1945-1954, Frankfurt/M. u.a. 1983
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hrsg.), Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz, Vaduz 1987
- Zierold, Kurt/Rothkugel, Paul, Die Pädagogischen Akademien. Amtliche Bestimmungen, Berlin 2. Aufl. 1931
- Zurnieden, Paul, „Wir wollen deutsche Volksschullehrer bleiben“. Vor 70 Jahren wurde die Pädagogische Akademie in Bonn gegründet, in: Neues Rheinland 39. Jg. (1996) Nr. 6, S. 13ff.

3. Interviews

R. B. [Name ist der Verfasserin bekannt]
 N. F. [Name ist der Verfasserin bekannt]
 A. H. [Name ist der Verfasserin bekannt]
 S. L. [Name ist der Verfasserin bekannt]
 G. M. [Name ist der Verfasserin bekannt]
 D. U. [Name ist der Verfasserin bekannt]
 Hanni Maasjost
 Josef Pollmann
 Bernhard Rosenmüller jun.

Verzeichnis der Tabellen und Grafiken

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Alters- und geschlechtsspezifische Verteilung im ersten Normallehrgang der Pädagogischen Akademie Paderborn	155
Tabelle 2: Regionale Herkunft der Studierenden des ersten Normallehrgangs der Pädagogischen Akademie Paderborn	156
Tabelle 3: Vorbildung der Studierenden des ersten Normallehrgangs der Pädagogischen Akademie Paderborn	156
Tabelle 4: Sozialstruktur des ersten Normallehrgangs der Pädagogischen Akademie Paderborn	158
Tabelle 5: Altersstruktur der „Flakhelfer“-Generation	161
Tabelle 6: Altersstruktur der Jahrgänge 1921 bis 1925	163
Tabelle 7: Vierfeldertafel zu den Funktionen sozialer Interaktion nach Parsons	211

Verzeichnis der Grafiken

Grafik 1: Elemente einer sozialwissenschaftlichen Analyse in Anlehnung an den Strukturfunktionalismus Talcott Parsons'	213
Grafik 2: Interaktionssystem beim Wiederaufbau der LehrerInnen-ausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46	226
Grafik 3: Einfluß der beteiligten sozialen Akteure beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung	227

Verzeichnis der Abkürzungen¹

a.d.L.	an der Lahn	HStD	Hauptstaatsarchiv Düsseldorf
a.d.O.	an der Oder	i.d.R.	in der Regel
Anh.	Anhang	Kap.	Kapitel
Anm.	Anmerkung	kg	Kilogramm
ANST	Arbeitsgemeinschaft nationalsozialistischer Studentinnen	KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
Art.	Artikel	LBA	Lehrerbildungsanstalt
BDM	Bund deutscher Mädels in der Hitlerjugend	(a.)M.	(am) Main
ca.	circa	MS	Münster
CDU	Christlich Demokratische Union	N.N.	<i>nomen nescio</i>
DAF	Deutsche Arbeitsfront	Nr.	Nummer
DDP	Deutsche Demokratische Partei	NS	Nationalsozialismus
dgl.	dergleichen	NSDAP	oder N.S.D.A.P. Nationalsozialistische deutsche Arbeiterpartei
d.h.	das heißt	NSDStB	Nationalsozialistischer Deutscher Studentenbund
DLV	Deutscher Lehrerverein	NSKOV	Nationalsozialistische Kriegsopferversorgung
DNVP	Deutschnationale Volkspartei	NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
Dr.	Doktor	NSV	Nationalsozialistische Volkswohlfahrt
Dr. theol.	Doktor der Theologie	NW	Nordrhein-Westfalen
Dr. rer. pol.	Doktor der Staatswissenschaften	OP	Oberpräsidium
DVP	Deutsche Volkspartei	PA oder P.A.	Pädagogische Akademie
ebd.	ebenda	PB	Paderborn
ECI	<i>education controll instruction</i>	PH	Pädagogische Hochschule
EIGA	<i>education instruction to German authorities</i>	Prof.	Professor
etc.	etcetera	PSK	Provinzialschulkollegium
f.	folgende	RM	Reichsmark
ff.	fortfolgende	RB oder R/B	Regierungsbezirk
GH	Gesamthochschule	RP oder R.P.	Regierungspräsidium oder Regierungspräsident
GWBB	Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums	s.	siehe
Gestapo	Geheime Staatspolizei	S.	Seite
HfL	Hochschule für Lehrerbildung		
HJ	Hitlerjugend		

¹ Abkürzungen von Vornamen wurden nicht aufgenommen.

SA	Sturmabteilung der NSDAP	UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken
S.B.	Sigrid Blömeke		
SHAEF	<i>Supreme Headquarters Allied Expeditionary Forces</i>	UniA	Universitätsarchiv oder Archiv der Universität-GH
s.o.	siehe oben	USA	Vereinigte Staaten von Amerika
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands	v.a.	vor allem
SS	Schutzstaffel der NSDAP	VDA	Verband für das Volkstum im Ausland
StA	Staatsarchiv	vgl.	vergleiche
s.u.	siehe unten	WRV	Weimarer Reichsverfassung
TIMS(S)	<i>The Third International Mathematics and Science (Study)</i>	WS	Wintersemester
to	Tonne	z.B.	zum Beispiel
u.a.	unter anderem oder und andere	zit.	zitiert
		z.T.	zum Teil

Ortsregister¹

Aachen	13, 39, 64, 66, 119	Dachau	118
Altona	42, 67	Dänemark	171
Arnsberg (Reg.bez.)	14, 51, 53, 73-77, 84-93, 100-102, 112, 116, 220	Delbrück	186
Arnsberg (Stadt)	89	Detmold	186
Bad Driburg	147, 183	Deutschland	<i>siehe</i>
Bad Sachsa	63	Deutsches Reich (1871-1945)	19, 20, 26, 27, 32, 36, 37, 45, 48, 51, 130, 136-139, 164, 183, 184, 195, 199, 200, 214, 233, 235
Baden	177	Nachkriegsdeutschland (1945-1949)	58, 88, 109, 122, 139, 150, 164, 171, 229
Baden-Württemberg	11, 239	Bundesrepublik Deutschland	162, 237-241
Bayern	11, 26, 45	Süddeutschland	229, 230
Berlin	11, 23, 25, 28, 39, 72, 76, 135, 137, 174	Westdeutschland	11, 49, 149, 150, 235
Besatzungszone, brit.	51-55, 63, 68, 69, 85-87, 103, 104, 114, 215, 237	Dijon (F)	186
Besatzungszone, sowjet.	84	Dortmund	13, 42, 46, 47, 61, 74, 88, 91-93, 96, 99-102, 122, 141, 188
Beuthen	42	Dortmund-Lünen	99
Bielefeld	78, 79, 89-93, 96, 99, 122, 203	Dortmund-Mengede	90
Birmingham (GB)	184	Dover (GB)	184
Bonn	13, 31, 39, 42, 61, 64, 66, 133, 218	Dresden	22
Borken/Westf.	138	Düsseldorf	14, 64, 116, 125, 175
Bottrop	174	Elbing	42, 67
Brakel	59	Erfurt	42
Braunsberg/Ostpr.	135	Essen	13, 66
Bremen	11, 13, 243	Essen-Kupferdreh	66
Breslau	42, 95, 117-119, 136-138, 203	Europa	51, 88, 238
Bünde	69, 86	Frankfurt a.d.O.	42, 67
Büren	201	Frankfurt/M.	41, 42, 44, 46, 47, 67
Büren-Harth	121	Frankreich	184, 186
Coesfeld	119		
Colchester (GB)	184		
Cottbus	42		

¹ Alle Register beziehen sich auf den Hauptteil dieses Bandes; der Anhang wurde nicht aufgenommen.

Wegen des häufigen Vorkommens wurde die Ortsangabe „Westfalen“ nicht aufgenommen.

Freiburg	130, 183	Meschede (Kreis)	60, 61, 84, 85, 90, 118
Fulda	42	Minden (Reg.bez.)	14, 51, 53, 77-79, 85, 86, 89-93, 112-119, 122, 123, 141, 184, 203, 220
Gelsenkirchen	83, 84, 90	Minden (Stadt)	69, 78, 79
Göttingen	67, 77, 98, 133	München	81, 118
Großbritannien	51, 52, 55, 57, 184, 215	Münster (Stadt)	13, 14, 28, 43, 52, 59, 80-83, 92-97, 100, 113, 114, 119, 131, 133, 139, 140, 149, 150, 186
England	55, 56, 155, 173	Münster-Emsdetten	83, 84, 99, 105
Wales	55, 56	Münster (Landkreis)	61, 71
Gütersloh	78-81	Münster (Reg.bez.)	14, 51, 53, 61, 73, 77, 83-86, 89, 92, 220
Haarlem (NL)	130	Niederlande	130, 183, 184
Halle/Saale	42, 44, 47	Niedermarsberg	80, 81
Hamburg	46, 63, 66, 130, 175, 229, 243	Niedersachsen	11, 13, 31, 104, 238
Hameln	131	Nordrhein (Prov.)	12, 13, 53-56, 63-67, 71, 75, 94, 103, 104, 215, 218, 220, 229, 236
Hannover (Prov.)	53, 63, 67, 71, 72, 94, 103, 104, 114, 223, 229, 236	Nordrhein-Westfalen	11-13, 53-56, 59, 73, 104, 105, 121, 124, 131, 154, 219, 229, 232, 237, 238, 241-243
Hannover (Stadt)	42, 67, 69, 188	Nordwestfalen	51
Hardehausen	144, 145, 151, 192	Oberhausen	66, 118
Hessen	11	Österreich-Ungarn	183
Hessen-Nassau	229	Oesterwiehe	79
Hirschberg/Riesengebirge	44	Ostwestfalen	51, 111
Höxter	114	Paderborn (Kreis)	61, 105, 109, 110, 119, 142, 156, 159, 166, 188, 201, 222
Italien	174	Paderborn (Stadt)	12-16, 28, 43, 49, 59, 60, 76-82, 91-96, 99, 100, 107-205, 218, 222-224, 231-234
Norditalien	174	Paderborn-Atteln	176
Karlsruhe	175	Paderborn-Dahl	175
Kaunitz	80	Paderborn-Marienloh	121
Kettwig	66	Paderborn-Schwaney	176
Kiel	42, 67	Porta	183, 184
Köln	13, 64, 171		
Lauenburg/Pommern	45		
Lerbeck	90		
Lille (F)	186		
Limburg	42		
Lippe-Detmold	52, 155		
Litauen	171		
Lüdenscheid	93, 96-99, 105, 122, 141		
Maria Laach	64		
Mecklenburg-Schwerin	41		
Mecklenburg-Vorpommern	243		
Mehlsack/Ostpr.	183		
Meppen	130		

Preußen	11, 14, 15, 19, 22-47, 53, 66, 67, 71, 109, 113, 131, 201, 229-231, 236	Soest	92, 112, 223
Ostpreußen	39	Stalingrad (UdSSR)	195
Recklinghausen	83, 84, 90	St. Augustin/Rhld.	183, 185
Rheinland	19, 39, 61, 124, 125, 152, 238	Stettin	42
Rheinland-Pfalz	13, 239	Styl (NL)	183
Rietberg	80	Südwestfalen	51, 74, 90, 111
Ruhrgebiet	105, 238	Thüringen	46
Rußland	<i>siehe</i> UdSSR	Trier	64
Saarland	155, 156, 194	Tschechoslowakei	183, 184
Sachsen	26, 46	UdSSR	32, 179
Salzburg	131, 133	Unna-Königsborn	89, 90
Sauerland	61	USA	51, 118, 142, 214
Schaumburg-Lippe	52	Wadersloh	83, 84, 89
Schleswig-Holstein	11, 13, 63, 229, 239	Warburg	78-81, 113
Schloß Haldem	90	Warendorf	188
Schmallenberg	85	Wattenscheid	116
Schweiz	118, 183	Weilburg a.d.L.	44
Schwelm/Westf.	58	Westfalen-Lippe	238
Sheffield (GB)	184	Wewelsburg	169
		Wiedenbrück (Kreis)	79
		Wuppertal	13, 66, 130
		Württemberg	26, 45

Personenregister

Adam, Karl	137	Bude, Heinz	160, 161, 163, 186, 202, 204
Adams, Alfons	186	Camus, Albert	129, 149, 162
Alexander, Jeffrey C.	16	Celan, Paul	149
Amelunxen, Rudolf	52, 53, 71-75, 102, 114, 220	Chadwick, Cecil A.H.	52
Antz, Joseph	64-69, 104, 116-118, 121-126, 229	Churchill, Winston	52
Aquin, Thomas von	129, 140, 146-149	Cuno, Wilhelm	26
Attlee, Clement	52	Driesch, Johannes von den	31, 39-43, 66, 229
Aufmkolk, Emmy	96, 115-120, 124-127, 140, 142, 152, 154, 160, 180, 202	Duing (brit. MR)	86-89, 93
Augustinus (Hl.)	136	Ebel, Wilhelm	116, 117
Baeumler, Alfred	101	Ernst, Konrad	110, 119, 122
Balzer, Karl Ludwig	145	Etteler, Hans	145
Bargheer, Ernst	45	Ettlinger, Max	131
Barth, Karl	133, 135, 138	Fichte, Johann Gottlieb	100
Barth, Nelly	133	Figge, Emil	91, 96, 102
Becker, Carl Heinrich	23-31, 37-45, 59, 65, 67, 92	Fischer, Norbert	107, 108, 122
Bell (Major, brit. MR)	107	Flitner, Wilhelm	66
Benn, Gottfried	149	Foerster, Friedrich Wilhelm	60, 64
Bergengruen, Werner	149, 189	Fries, Fritz	53, 220
Bergmann, Bernhard	59	Frings, Josef	66
Bevin, Ernest	52	Fuchs, Johannes	53
Beyerle, Karl	79-82, 115, 116, 119, 124-130, 160, 175, 182	Fulgentius von Ruspe (Hl.)	130
Bismarck, Otto von	65	Furth (PA-Doz.)	96
Boelitz, Otto	27, 28, 31, 33	Galen, Clemens August Graf von	52, 53, 138, 139, 170, 178, 193, 195
Böhler, Wilhelm	66	Goethe, Johann Wolfgang von	148
Bolwin (Oberschulrätin)	92	Greene, Graham	186
Bonaventura (Hl.)	131, 132, 136	Grimme, Adolf	28, 53, 72, 104, 114
Boudon, Raymond	212, 216, 219	Gronowski, Johannes	123
Bourricaud, François	212, 216, 219	Guardini, Romano	39, 131, 149
Braun, Otto	27	Guntermann (PA-Doz.)	96
Brecht, Bertolt	149	Günther (Rektor, Paderborn)	120, 152, 154
Brockmann, Hermann	108	Günther, Anton	132
Brockmann, Johannes	71, 72, 74, 91-95, 101, 103, 108, 220	Haase, Otto	67, 96, 104, 229
Broermann, Heinrich	45	Hackethal, Hans	53, 73, 83, 84, 220
		Hadlich, Käthe	23, 25

Haecker, Theodor	149	Krieck, Ernst	46, 48, 101
Haenisch, Conrad	27, 28	Kroh, Oswald	66, 119
Hagelstange, Rudolf	149	Kuhn (Psychologe)	119
Hagemann, Maria	119, 124-126	Lagarde, Paul Anton de	68
Hammelsbeck, Oskar	130, 229	Langbehn, Julius	101
Hartmann, Nicolai	131, 137	Ledigham, George A.	52
Hasenkamp, Gottfried	132, 133	Lieberman, Myron	238
Hasenkamp, Lisa	133	Limper, Karl	96, 98
Hasseberg, Adolf	96, 98	Maasjost, Hanni	14
Haushofer, Albrecht	149	Maasjost, Ludwig	14, 79-81, 113-116, 119, 124-127, 140
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich	138	Marfording, Grete	145
Heidegger, Martin	137	Meister, Aloys	131
Heinrich, Klaus	162	Mill, John Stuart	57
Helling, Fritz	58, 62	Most, Otto	119, 137
Herbart, Johann Friedrich	20, 116, 117, 230, 231	Müller, Ernst	73, 74, 86, 87, 91, 95, 112, 220
Hesse, Änne	143	Münch, Franz Xaver	131
Hiob	139	Muthesius, Karl	24
Hirsch, Paul	27	Neuhaus, Heinz	145
Hitler, Adolf	125, 138, 164, 170, 187, 199, 200, 214	Nietzsche, Friedrich	68, 101, 38
Höfer, Josef	123	Nossen, Annemarie	133
Hoffknecht, Meinolf	142	Oestreich, Paul	74
Hönigswald, Richard	117, 118, 231	Opahle, Oswald	59, 60, 116, 118
Humpert, Meinolf	145	Pape, Heinrich	119, 124-127
Hüwel, Heinrich	108	Papen, Franz von	53
Jäger, Lorenz	76, 114, 115, 140, 187, 218, 223	Parsons, Talcott	16, 207-212, 215-220, 225, 233, 239, 243
Jostes (Prof.)	97	Pestalozzi, Johann Heinrich	68
Jung, Carl Gustav	139	Peters, Hella	128
Kampmann, Theoderich	59, 114, 115	Petzelt, Alfred	137
Kant, Immanuel	56, 117, 118, 132, 137, 231	Picht, Georg	241
Kerschensteiner, Georg	23, 65	Pieper, Josef	129, 149
Kirschbaum, Frau von	133	Pius X.	130
Klein, Kaspar	195	Platon	131, 138, 189
Knaup, Franz	119	Platz, Hermann	64, 131
Knoke, Franziska	82, 119, 124-127	Plenge, Johann	96
Koch, Otto	53, 60, 63, 72, 73, 86-95, 101-104, 220, 236	Poll, Christel	124-127, 175, 202
Kogon, Eugen	169	Pollmann, Josef	14, 115, 116, 119, 121, 124-130, 160, 162, 173, 185, 189, 202, 230, 234
Koltemeyer (PA-Doz.)	96		

Rahner, Karl	149	Seyfert, Richard	20, 22
Reichwein, Adolf	39, 42	Simon, Paul	114
Reineke, Augustinus	150	Sonntag (PA-Dozent)	96
Reker (Rektor, Stadtverordneter in Paderborn)	111	Speer, Gotthard	119, 124-127, 180, 189, 202
Rest, Walter	96, 97	Spranger, Eduard	21-25, 28, 39-43, 46, 60, 62, 65, 127, 231, 237
Richert, Hans	37	Staehtlin, Wilhelm	140
Riddy, Donald C.	69	Stähler, Wilhelm	79, 81, 115, 116, 119, 124-127
Rintelen (Generalvikar)	112, 122, 174, 175	Stark, Johannes	46
Rosenberg, Arthur	101	Stegerwald, Adam	27
Rosenmöller (Frau von Bernhard)	133	Steinbüchel, Theodor	129
Rosenmöller, Bernhard	14, 16, 82, 96, 100, 115-147, 152-154, 157, 160, 188, 202-204, 220, 233	Stiehl	230
Rosenmöller, Bernhard jun.	14, 130	Stifter, Adalbert	148
Ruko (PA-Dozent)	97	Stirling (brit. MR)	76
Rüping (RP Minden)	86, 95, 115	Tenorth, Heinz-Elmar	47
Rust, Bernhard	44, 45, 48, 49	Tews, Johannes	23
Savage (brit. MR)	69, 70, 74, 102, 103	Thiel, Richard van	143
Schaper, Edzard	189	Thun, Theophil	118, 119, 124-127, 180
Scheler, Max	131, 132, 231	Tölle, Christoph	107, 108, 122, 123
Schelsky, Helmut	162	Vansittart, Robert Gilbert	51-54, 215
Schiller, Friedrich	148	Verleger (StR, Leiter der PA Bielefeld)	96
Schmidt (Reg.- u. Schulrat, RP MS)	61, 62, 73, 83, 91, 92, 220	Walker, J. Herbert	58, 65, 215
Schmidt, Maria	124-127	Weber, Heinrich	95, 114
Schnippenkötter, Josef	64, 131	Weck, Hans	145
Schörken, Rolf	161, 163, 202, 204	Wende, Erich	31
Scholz, Heinrich	137	Weniger, Erich	23, 67, 69, 78, 104, 229, 231
Schröder, Rudolf Alexander	189	Wenzel (RP Münster)	86, 95
Schulemann (Theologe)	137	Wilson (brit. MR)	122
Schulenburg-Kehnert (Minister)	131	Wust, Peter	131, 132, 137, 138
Schulte, Anna	97	Zacharias, Heinrich	107
Schulte, Karl-Josef	100-102	Zenz, Paul	53, 112, 220
Schulte, Kaspar	107	Zillgens, (OP Westfalen)	91, 92
Schwerdt, Theodor	60, 61, 73, 84, 85, 90, 92, 94, 118, 124-127, 141, 175, 189	Zobel (RP Minden)	91

Autorenregister

Adorno, Theodor W.	207	Brockhaus, Wilhelm	114
Aitken-Davies,	69	Brunkhorst, Hauke	239
Albers, Bernhard	13	Bude, Heinz	161, 162
Albertin, Lothar	151	Bungardt, Karl	34, 41
Alexander, Jeffrey C.	208, 211, 212	Caruso, Marcelo	62, 63
Am 10. Dezember	99	Caspar, Hildegard	44
Ambrosius, Laurenz	125	Chronik 1933	133
Antz, Joseph	63-66, 85, 90, 99	Chronik 1933/34	133
Apel, Hans-Jürgen	230	Combe, Arno	239, 243
Ash, Mitchell G.	150	Crimmann, Ralph P.	13
Asmus, Walter	13	Dahrendorf, Ralf	240
Aufmkolk, Emmy	95	Danner, Helmut	15
Aufruf an die katholischen Akademiker Deutschlands	135	Demmer, Marianne	240
Aus der weiten Welt. Düsseldorf	124	Deutscher Bildungsrat	238
Aus der weiten Welt. Paderborn	122	Dewe, Bernd	239
Bartholomé, Heinrich	13, 47, 48, 89, 99, 101	Dienst, Karl	232, 233, 236
Bauer, Emmanuel J.	132	Dietrich, Theo	13, 234
Bauer, Heinz	108-110	Die dritten Salzburger Hochschulwochen	131
Baurmann, Jürgen	242	Dumke, Artur	13, 67
Becker, Carl Heinrich	40, 45	Ebel, Wilhelm	117
Bei der Wieden, Claudia	20, 21, 46, 49	Ebert, Jens	195
Beilmann, Christel	195-199	Eckert, Rainer	137
Beurlaubung von Dozenten an den Pädagogischen Akademien	47	Eckey, Wilfried	13
Beutler, Kurt	67, 69	Eich, Klaus-Peter	70, 76, 77
Beyerle, Karl	13, 111-114, 120, 141, 142	Eierdanz, Jürgen	58
Blömeke, Sigrid	13, 194, 236, 242	Ellwein, Thomas	233
Bohnen, Alfred	207, 209, 212	Englert, Ludwig	25
Bölling, Rainer	21, 26, 33, 46-49	Erger, Johannes	13, 56, 66, 104
Bommes, Michael	239	Fasse, Norbert	65
Boudon, Raymond	209-211, 240	Fend, Helmut	233
Bourricaud, François	209-211, 240	Ferchhoff, Wilfried	239
Bracht, Hans-Günther	38, 65, 201	Fingerle, Karlheinz	233
Brandecker, Ferdinand	20, 29, 34	Fischer-Rosenthal, Wolfram	16, 167
Brandi, K.	25	Flitner, Wilhelm	66
Brehmer, Ilse	35, 128	Först, Walter	51, 53
Breyvogel, Wilfried	44	Foschepoth, Josef	51
		Fuchs, Hans-Werner	55
		Fuchs-Heinritz, Werner	207, 209

Führ, Christoph	11-13, 229, 231, 238	Himmelstein, Klaus	52, 55, 56, 59, 71-74
Furck, Carl-Ludwig	12, 13, 234	Hochschule für Lehrerbildung	
Gahlings, Ilse	36, 128	Dortmund	100
Gedanken um die Geltung		Hoffknecht, Meinolf	141
der Stadt	123	Homfeld, Wolfgang	40
Geißler, Rainer	11	Hopf, Wulf	32, 44, 49
Gemeindewahlen	108	Hülsbeck-Mills, Ralf	168, 194, 198-201
Gemeinsamer Antrag SPD und		Hürten, Heinz	132, 134
Bündnis 90 / Die Grünen	243	Hüser, Karl	107-109
GEW	243	Huster, Ernst-Ulrich	51
Giddens, Anthony	212	Hüttenberger, Peter	52, 53, 71
Giesecke, Hermann	46	Jahnke, Uli	239
Golovchansky, Anatoly	195	Jörg, Hans	13
Greiffenhagen, Martin	37, 62	Jürgensen, Kurt	52-54, 219
Grevelhörster, Ludger	191	Jugend unterm Schicksal	161
Grönhoff, Johann	13	Kaelble, Hartmut	35
Grothmann, Detlef	108	Karstädt, Otto	22
Günther, Karl-Heinz	29, 38, 47	Katholische Universität in	
Günther-Arndt, Hilke	13	Westfalen	124
Haase, Otto	63, 67	Kauder, Peter	117, 137
Halbritter, Maria	52, 64, 72	Keim, Wolfgang	67
Hammelsbeck, Oskar	62	Keinemann, Friedrich	52-54, 75
Händle, Christa	11	Kempf, Wilhelm	119
Harig, Ludwig	161	Kirchhoff, Hans Georg	64, 65
Haug, Wolfgang Fritz	138	Kittel, Helmuth	19, 22, 31, 32, 39-42, 67
Hauptert, Bernhard	166, 194	Klafki, Wolfgang	167, 200
Hearnden, Arthur	70	Kleber, Eduard Werner	208
Heer, Hannes	78	Kleinau, Elke	36
Heinemann, Karl-Heinz	58	Kleineidam, Erich	136, 138
Heinen, Ernst	13, 66	Klönne, Arno	37, 108, 193, 200
Heller, Editha	168, 179, 194, 198-201	Kluthe, Walter	73
Helling, Fritz	58, 73	Knoop, Karl	13
Helsper, Werner	239, 243	Koch, Walther	141
Henkel, Gerhard	108-110	Köhler, Gerd	239
Herman, Jost	37	Köhler, Joachim	12
Hermann, E.	25	Köpke, Andreas	239
Herrlitz, Hans-Georg	32, 44, 49	Kolb, Eberhard	19
Hervé, Florence	36, 48	Koneffke, Gernot	20
Hesse, Alexander	13, 31, 39, 43, 46-49, 67, 100, 102	Koszyk, Kurt	56
Heydorn, Heinz Joachim	20		
Hilligus, Annegret Helen	242		

Kraftzentrum bester Erziehungsarbeit		Nixdorf, Gerd	44
	122	Nohl, H.	25
Krause-Vilmar, Dietfried	19, 21, 44	Nollmann, Gerd	208
Krenn, Kurt	32, 132	Nosbüsch, Johannes	13, 232
Kringe, Wolfgang	232	Oelkers, Jürgen	17, 230, 231, 235-239
Krönig, Waldemar	161	Opahle, Oswald	117
Kunz, Lothar	39, 42	Otto, Gunter	195
Kürschners Deutscher Gelehrten-		Ottweiler, Ottwilm	44-49
Kalender 1950ff.	102		
Kurzmeldungen	123	Pädagogische Akademie	
		Dortmund	102
Lamnek, Siegfried	207-211	Pädagogische Hochschule	
Landé, Walter	37	Dortmund	13
Landmesser, Franz	134, 135	Paffrath, F. Hartmut	28, 46
Langner, Albrecht	130	Pahlke, Georg	151, 192-199
Lassahn, Rudolf	229	Pakschies, Günter	54-57, 72, 86, 98
Latour, Conrad F.	45	Palberg, Achim	108
Leesch, Wolfgang	107-110	Pannke, Regina	42
Lichtenstein-Rother, Ilse	13	Papen, Franz von	135
Longerich, Peter	31	Parsons, Talcott	208-212, 233, 238, 239
Lückerath, Carl August	13, 66		
Lundgreen, Peter	29	Paul, Gerhard	12, 65
Lutzebäck, Rolf	63, 87	Paus, Ansgar	131
		Pechmann, Alexander von	118
Maasjost, Ludwig	80	Peters, Walter	13
Mayring, Philipp	16	Peukert, Detlev J. K.	15, 29, 31
Melis, Damian van	12, 233	Pingel, Falk	98
Metzner, Joachim	240	Pius XI.	32
Meurers, Joseph	32, 97, 129, 130	Platt, Gerald M.	208, 238, 239
Meyer-Willner, Gerhard	23-25	Pöggeler, Franz	13, 60, 66, 127, 144
Moering, Elke	36, 128	Pöschl, Klaus-Peter	55
Möller, Helmut	20	Poll, Christel	139
Müller, Klaus-Dieter	161	Pollak, Guido	243
Müller, Rainer A.	149	Pollmann, Josef	17, 114, 143, 148-150
Müller-Rolli, Sebastian	104, 235	Popp, Ulrike	233
Münch, Franz Xaver	135	Poulantzas, Nicos	34
Murray, George	54-57	Präsidium der Pädagogischen	
		Hochschule Flensburg	13
Naumann, Klaus	78	Pretzel, C. L. A.	21, 22
Neuhaus, Heinrich	146	Preußisches Ministerium für	
Neumann, Dieter	17, 22, 116, 117, 230-239	Wissenschaft, Kunst und Volks-	
		bildung	39, 40, 72
Neuner, Ingrid	72	Prondczynsky, Andreas von	243
Nixdorf, Delia	44		

Radtke, Frank-Olaf	239	SPD Landtagsfraktion	
Rang, Adalbert	66	Nordrhein-Westfalen	243
Reble, Albert	20, 23, 26, 27, 235	Spranger, Eduard	23-25, 30
Recker, Helga	207, 209, 211	Stadtdirektor der Stadt Berleburg	66
Reese, Dagmar	196, 197	Stadtverwaltung Bad Berleburg	66, 67
Regenbrecht, Aloysius	22	Stambolis, Barbara	107-110
Reichwein, Adolf	42	Stamm, Marita	129
Reineke, Augustinus	151	Statistisches Landesamt	
Reinhold, Gerd	207-211	Nordrhein-Westfalen	155
Reller, Bernhard	107, 108	Steinbach, Peter	53
Respondek, Peter	150	Sternheim-Peters, Eva	195
Rest, Walter	13	Stimpel, Hans-Martin	13, 195, 231, 238
Riesenberger, Dieter	13, 109, 110, 123	Stodolsky, Catherine	36
Rinkens, Hans-Dieter	242	Stöcker, Lydia	35
Roeßler, Wilhelm	34	Stranz, Elmar	46, 48
Rosenmöller, Bernhard	132, 136-139, 143, 145	Stroop, Udo	28, 43, 113
Rosenmöller, Bernhard jun.	135-137	Thies, Jochen	51
Rosenthal, Gabriele	16, 167, 194	Thomann, Walter	242
Rothkugel, Paul	20, 26, 28, 36, 40-42	Titze, Hartmut	32, 44, 49
Rudder, Helmut de	17, 237, 239	Tormin, Walter	27
Rürup, Reinhard	19, 195	Träger, Gerhild	240
Ruprecht, Horst	231, 235, 238, 242, 243	Trinks, Karl	33
Rutt, Theodor	13, 236	Trippen, Norbert	130, 132
Schack, Martin	13	Tuchel, Johannes	53
Schäfer, Franz-Josef	166, 194	Tütken, Johannes	67
Schanze, Helmut	13	Ueberschär, Gerd R.	195
Scheffczyk, Leo	132	Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Hochschulen für Lehrerbildung	44, 45
Scheuerl, Hans	199	Vogelsang, Thilo	45
Schildt, Axel	149, 150	Walker, J. H.	56, 57
Schittko, Klaus	13	Watt, Donald C.	51
Schmid, Hans-Dieter	13	Watzke-Otte, Susanne	193
Schmidt, Alfred	22	Weber, Rita	25-34, 38, 41-46
Scholtz, Harald	44, 46, 48	Webler, Wolff-Dietrich	149, 150
Scholz, Wolf-Dieter	238	Wehler, Hans-Ulrich	20
Schörken, Rolf	161-164	Wehnes, Franz-Josef	13
Schröer, Norbert	15	Weiss, Hilde	207, 208
Schubert, Paul	107-110	Weniger, Erich	68, 69, 77, 78
Schwänke, Ulf	15, 240, 243	Wenzel, Harald	212
Segin, Wilhelm	107-110	Werth, Wolfgang	19, 28, 40, 42, 47

Wette, Wolfram	195	Wynands, Dieter P. J.	105
Weyrather, Irmgard	197	Wyndorps, Heinz	13, 48, 64-69, 90, 104, 105
Wildt, Johannes	239		
Wischinski, Monika	13	Zierold, Kurt	20, 26, 28, 36, 40-42
Wittenbruch, Wilhelm	243	Zurnieden, Paul	13
Wolff, Dieter	242		

Anhang I:

**Dokumentation der vorherrschenden deutschen Konzepte
zur LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46**

[Abschriften]

Vorschläge zur Lehrerbildung
von Dr. Helling (Schwelm i./Westf.)

- 1.) Durch den 12 Jahre langen Terror des Naziregimes eingeschüchtert und entwürdigt, leben die Lehrer heute unter dem Druck der Abbaumassnahmen in lähmender Sorge um ihre Zukunft. Sobald diese unvermeidliche Zeit der Ungewissheit vorüber ist, empfiehlt es sich, allen Lehrern, die für würdig erachtet sind, Erzieher der deutschen Jugend zu bleiben, die Grösse der ihnen anvertrauten Aufgabe zum Bewusstsein zu bringen.
- 2.) Beauftragte des Oberpräsidiums rufen in den ihnen zugewiesenen Bezirken die Lehrer aller Schulen zu Versammlungen zusammen, in denen sie die Lehrer mit den neuen Zielen der zukünftigen Erziehung vertraut machen und ihre volle, freiwillige Bereitschaft zur Mitarbeit am pädag. Aufbauwerk zu wecken suchen.
- 3.) Das wichtigste Ziel, das den Lehrern vor Augen gestellt werden muss, ist der Vorsatz Deutschlands, seine inneren und äusseren Konflikte in Zukunft nicht mehr durch Terror und Gewalt, sondern durch Verständigung und Zusammenarbeit zu lösen. Dieser Vorsatz, den die Welt von Deutschland erwartet und von dem seine Zukunft abhängt, ist das gemeinsame Ziel der neuen deutschen Politik und Erziehung. Nur wenn die Lehrer die Jugend Deutschlands angesichts der ungeheuren Zerstörung, die die Gewaltpolitik des Nationalsozialismus angerichtet hat, erleben und erlernen lassen, dass Gegensätze auf dem Wege der Verständigung gelöst werden müssen, ist es möglich, unser Volk in die Gemeinschaft der anderen Völker einzugliedern und in Deutschland selbst zu einer inneren Neuordnung zu kommen.
- 4.) Die besondere Aufgabe, die dem Lehrer bei dieser Wiedergeburt volkmenschheitlicher Gemeinschaft zugewiesen werden muss, ist die Wiederaufrichtung der durch den Terror des Nazitums moralisch¹ deformierten jugendlichen Menschen zu ihrer wahren menschlichen Bestimmung. Denn nur wenn die deutsche Jugend erlebt und erlernt, dass die Forderung, selbst wahrhaftig zu sein und den Rechtsanspruch des anderen zu achten, ernst genommen werden muss, ist der Neuaufbau menschlichen Gemeinschaftslebens möglich.
- 5.) Um diese Ziele in der Schule verwirklichen zu können, müssen die Gedanken der Lehrer ferner auf die Notwendigkeit hingelenkt werden, die Schule in Zukunft so zu gestalten, dass die Persönlichkeits- und Gemeinschaftskräfte der heranwachsenden Jugend in lebensnaher Arbeit täglich geübt werden.
- 6.) Für den Unterricht in der neuen Schule muss den Lehrern die Aufgabe gestellt werden, die junge Generation wieder an pflichttreues Arbeiten zu gewöhnen und sie mit dem Rüstzeug eines soliden, fürs Leben notwendigen Wissens auszustatten.
- 7.) Die Lehrerversammlungen, in denen die Grundsätze der neuen Erziehung klargestellt werden, müssen weiten Raum zu freier Aussprache lassen, damit die Erzieher spüren, dass der Geist vertrauensvoller Zusammenarbeit an die Stelle entrechteter Unterwürfigkeit zu treten beginnt.²

¹ im Original: „moralich“

² im Original erneute Numerierung als 6.) mit entsprechender Fortsetzung in den Folgeabsätzen

Anhang I.1

- 8.) Die Auswertung der allgemeinen Richtlinien für die einzelnen Schularten und Fächer muss dann in kleineren Arbeitsgemeinschaften erfolgen, in denen die selbsttätige Mitarbeit der Lehrer zu voller Entfaltung kommen kann.
- 9.) Die Ergebnisse dieser Arbeit werden in neuen Vollversammlungen als Wünsche und Vorschläge der Lehrerschaft den Beauftragten des Oberpräsidiums unterbreitet, sodass die Erziehung der Erzieher auf einem wechselseitigen Geben und Empfangen beruht.

Gedanken zur Lehrerinnen-Bildung.³

Zeitlage: Äußerste Armut, bitterstes Leid, seelische Not ohnegleichen als Folgen einer Erschütterung, ja Vernichtung des öffentlichen und privaten Lebens durch Katastrophen größten Ausmaßes.

Erfordernis der Stunde: Bildung eines neuen Menschen, der die Gegebenheiten der Zeit ertragen und meistern kann.

Die Lehrer, besonders die Volksschullehrer, sind jetzt von überragender Bedeutung, da sie weite und tragende Schichten des Volkes formend beeinflussen.

In der christlichen Religion liegen die Kraftquellen für die Gesundung des modernen Menschen und des deutschen Volkes. Die Kirche hat früh die verhängnisvollen Lehren des Nationalsozialismus in ihrer Verderbtheit den Gläubigen klargelegt. Ihr gebührt ein entscheidender Einfluß auf die Erziehung der Kinder und damit auf die Lehrerbildung, die im konfessionellen Rahmen gehalten werden muß.

Die pädagogische Akademie, der letzte Stand der Lehrerbildung, brachte als Neues und Gutes: eine wissenschaftliche Grundbildung für den Lehrer gleich der anderen geistigen Berufe, dann erst wissenschaftliche und praktische Fachausbildung. Daran muß grundsätzlich festgehalten werden. Ein sofortiges Auflebenlassen der pädagogischen Akademien in ihrer ursprünglichen Planung und ihrer besten Ausführung ist zur Zeit aber nicht möglich. (Zerstörung der Städte! Wie weit wird das höhere Schulwesen, namentlich das für die weibliche Jugend wieder aufgebaut?)

Eine Zwischenlösung kann vielleicht für die ersten Jahre über den Lehrermangel hinweghelfen.

Vorschläge für die vorläufige Ausbildung von Lehrerinnen.

1. Zeitdauer dieser Ausbildung: 2 Jahre.

Eine nur einjährige Ausbildung wird wahrscheinlich genügen für pädagogisch schon vorgebildete Kräfte, die von der Alliierten Kontrollkommission vorläufig entlassen und für eine Umschulung freigegeben sind; z.B. für Lehrerinnen, die seit 1933 ausgebildet sind, innerlich aber nicht auf dem Boden des Nationalsozialismus stehen.

Eine nur einjährige Ausbildung wird vielleicht auch notwendig für Kräfte ohne pädagogische Vorbildung, wenn sich in Zukunft ein großer Lehrermangel ergibt.

Für die letztere Gruppe der kurzfristig ausgebildeten Lehrerinnen werden während der folgenden Jahre 2-3wöchentliche Ferienkurse als verpflichtend eingerichtet.

2. Inhalt der Ausbildung: Die Ausbildung ist a) wissenschaftlich
b) praktisch

³ Aus dem Begleitschreiben geht als Absender dieses Konzeptes die Ordensgemeinschaft des Klosters Brede (Brakel) hervor.

Anhang I.2

- a) Wissenschaftliche Ausbildung: Vorlesungen, bezw. Unterweisungen werden erteilt in Pädagogik, Religion und Philosophie, da die deutsche Oberschule eine gediegene Kenntnis auf diesen Gebieten nicht gab. Das von der höheren Schule in Deutsch und Geschichte vermittelte Wissen verlangt einen Ausgleich oder gar eine Umbiegung. Die Pflege einer Fremdsprache, bes. des Englischen, ist eine praktische Forderung der Gegenwart. Zeigen sich als Folge des Krieges auf anderen Gebieten (Erdkunde, Naturwissenschaften, Mathematik) grosse Lücken, so können, bezw. müssen 1 – 2 Stunden zur Hebung der Schäden eingelegt werden. Zur Gesunderhaltung des Körpers dienen Übungen in der Gymnastik. Die Einzelausbildung bezw. -fortbildung in Instrumentalmusik (Orgel, Klavier, Violine) wird tatkräftig gefördert.
- b) Die praktische Ausbildung umfasst Unterrichtsweisungen in den verschiedenen Fächern, Hospitation und eigenes Unterrichten in einer ein-, drei- und acht-klassigen Volksschule.

Zur Durchführung der Ausbildung:

Die praktische Ausbildung läuft der wissenschaftlichen Durch- bezw. Nachbildung parallel.

Die einzelnen Jahresabschnitte können jeweils auch aufgeteilt werden in eine Zeit zusammenhängender praktischer Betätigung und in eine Zeit rein oder vorwiegend wissenschaftlicher Schulung. (Schulpraktiken der Pädagogischen Akademien) Doch ist bei diesen Erwägungen zu berücksichtigen, dass auch die Volksschule im Wiederaufbau ist und geeignete Schulen der näheren Umgebung kaum in genügender Zahl sofort zur Verfügung stehen; ferner dass die Praktiken eine zusätzliche Belastung für die schon stark in Anspruch genommenen Lehrer(innen) bedeuten würden.

Bei Kräften, die in der Schule bereits tätig waren, tritt die praktische Ausbildung zugunsten der weltanschaulichen und wissenschaftlichen Umschulung zurück.

Aus wirtschaftlichen Gründen lehnt sich die vorläufige Lehrerinnenausbildung in der Frage der zeitlichen Einteilung an das Schuljahr der Volks- und höheren Schulen der Umgebung an; sie arbeitet also in Jahresdritteln, nicht in Halbjahren.

Stundenzahl:

Religion	3
Philosophie (Logik, Psychologie, Ethik)	3
Pädagogik (Geschichte der Pädagogik u. Lektüre pädagogischer Schriften, allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre)	2
Deutsch	2
Geschichte	2
Englisch	2
Gymnastik	2

Sa. 17

Unterrichtsanweisung in	
Religion	1
Deutsch	1
Englisch	1
Geschichte/Erkunde	1
Rechnen	1
Naturkunde	1
Musik/Zeichnen	1
Handarbeit/Hauswirtschaft	1
Muster- und Probelektionen, 14tägig im Wechsel	2
Hospitieren und eigenes Unterrichten	4 – 6
(Wechsel des Fachs: bei 1jähr. Kurs alle 4-6 Wochen bei 2jähr. Kurs alle 8-10 Wochen	
	14 – 16 Stunden
<hr/>	
Gesamtzahl der Stunden:	31 – 33

3. Aufnahmebedingungen: 1. Zeugnis der Reifeprüfung.
2. Charakterliche Eignung.

ad 1) Bei den von der Alliierten Kontrollkommission vorläufig entlassenen, aber zur Umschulung freigegebenen Kräften könnte unter Umständen andere Vorbildung vorliegen. Von Fall zu Fall wäre dann besonders zu entscheiden.

ad 2) Die charakterliche Eignung der zukünftigen Lehrerin ist äußerst wichtig und der wissenschaftlichen Vorbildung in gewisser Weise übergeordnet; daher wird die aufnehmende Anstalt Auskunft bei Pfarrämtern und zuverlässigen Personen suchen müssen und vor allen Dingen die innere Einstellung zur NSDAP zu erkunden trachten.

Erkennt man während der Ausbildung die eine oder andere Studentin als ungeeignet für den späteren Lehrberuf, dann ist sie mit Hinweis auf andere Berufsmöglichkeiten zu entfernen; bei größeren Vergehen wird sie sofort und rücksichtslos entlassen.

4. Abschluß der Ausbildung:

Die Studentin erweist durch Erledigung schriftlicher und mündlicher Aufgaben ihre wissenschaftliche und praktische Befähigung. Die 2. Lehrerprüfung bleibt bestehen.

5. Die charakterliche Durchformung der künftigen Lehrerinnen während der Ausbildungszeit ist die Hauptaufgabe der neuen Lehrerinnenbildung. Eine erzieherliche Beeinflussung im christlichen Sinne wird angestrebt nicht nur bei der Wissensvermittlung und praktischen Schulung, sondern auch durch die Gestaltung des gemeinsamen Wohnens im Internat, das durch die gegenwärtigen äußeren Verhältnisse nahegelegt wird. Grundsätzlich ist auch das Wohnen in Einzelfamilien erlaubt. Der Anstalt verbleibt aber das Recht, der angehenden Lehrerin den Eintritt in eine ungeeignete Familie zu untersagen.

Anhang I.2

Die Armen Schulschwestern von U. L. Frau⁴ dienen der Kirche in den Bedürfnissen der Zeit. Sollte die Brede wie in früheren Jahren wieder Lehrerinnen ausbilden dürfen, so werden die Schwestern mit Freuden alle ihre Kraft an die Erfüllung dieser Aufgabe setzen. Sie treten aber zurück, wenn die Sache eine andere Lösung erheischt.

⁴ „U. L. Frau“: Unsere Liebe Frau, Ehrentitel Marias, hier Name der weiblichen Ordensgemeinschaft des Klosters Brede (Brakel)

Vorschläge zur Neugestaltung der Lehrerbildung 1945.

Die Lehrerbildung kann nur im Rahmen einer Neubelebung des gesamten pädagogischen Lebens in Gang gebracht werden. Auf jede Weise ist daher dafür zu sorgen, daß die der nationalsozialistischen Pädagogik entgegengesetzten I d e e n sich bekunden, sich ausbreiten und in der Allgemeinheit Wiederhall⁵ finden können. Die nationalsozialistische Weltanschauung muß nicht nur ausgemerzt, sondern durch Verbreitung der entgegengesetzten Ideen ausgeschaltet und innerlich überwunden werden. Das kann nur geschehen, indem die vom⁶ nationalsozialistischen Staate niedergeschlagenen Kräfte, soweit sie die von ihnen vorausgesehene Katastrophe überlebt haben, gesammelt werden und ihnen Betätigungsmöglichkeiten gegeben werden, sodaß aus dem Trümmerfeld, das der nationalsozialistische Staat auch auf diesem Gebiete hinterlassen hat, wiederum neues Leben erblühen kann.

Vielfach sind die Kanäle, in denen sich die richtigen pädagogischen Ideen verbreiten können. Keiner von ihnen darf übersehen werden. Soweit emigrierte Vertreter der pädagogischen Wissenschaft noch am Leben sind, werden sie jetzt wohl nach Deutschland zurückkehren. Besonderer⁷ Wert wäre auf den bekannten Moralpädagogen Friedrich Wilhelm F o e r s t e r⁸ zu legen, der schon vor etwa 20 Jahren wegen seiner edlen pazifistischen Haltung in die Schweiz gehen mußte. Gemaßregelten wissenschaftlichen Pädagogen, die ohne zu emigrieren ihre Tätigkeit aufgeben mußten, ist ihre Wirkungsmöglichkeit zurückzugeben. Viele haben in der Stille weitergearbeitet, weil sie eine Änderung der Verhältnisse erhofften. Freilich blieb ihre Tätigkeit meist auf den Raum der Studierstube beschränkt, denn die ältere Lehrerschaft besaß nicht genug Interesse für die Pädagogik, und die jüngere war gegenüber der ihr aufgedrängten Richtung schutz- und hilflos. Jetzt aber kann ihre Arbeit nutzbar gemacht werden, und die Lücke, die der Nationalsozialismus auch im pädagogischen Leben hervorgerufen hat, kann überbrückt werden.

Die vom Nationalsozialismus vernichteten Einrichtungen zur pädagogischen Forschung sind gleichfalls wieder zu errichten. Ihnen ist auch ihr früherer Einfluß auf die jetzt ganz brach liegende Weiterbildung der Lehrer wiederzugeben. Unter diesen Einrichtungen ist auf katholischer Seite zu nennen das "Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik" in Münster/Westf., dessen letzter Leiter Weihbischof R o l e f f war, nachdem Professor S t e f f e s als Nachfolger von Professor E t t l i n g e r die Leitung niederlegen mußte, weil kein staatlicher Beamter mehr am Institut tätig sein durfte. Schließlich wurde es staatlicherseits geschlossen. Sein Vermögen, darunter die wertvolle Bibliothek von 40.000 Bänden fiel dem NSLB⁹ anheim. Sie soll nach Bayreuth gebracht worden sein. Von den früheren Dozenten, den Mitgliedern und dem weiteren Kreis der Mitarbeiter sind die meisten den alten Idealen treu geblieben und können ihre Forschungs- und Lehrtätigkeit wieder aufnehmen. Es wäre nötig, die Ver-

⁵ im Original: „Wiederhall“

⁶ im Original: „von“

⁷ im Original: „Besonderen“

⁸ im Original: „F ö r s t e r“

⁹ „NSLB“: Nationalsozialistischer Lehrerbund, ein der NSDAP angeschlossener Verband

Anhang I.3

bindung mit ihnen wiederherzustellen, damit gemeinsame, planmäßige Arbeit geleistet werden kann. Ähnliches gilt von der "Katholischen Schulorganisation" Düsseldorf, Reichstraße 20. Sie wurde auch zerschlagen. Ihre wissenschaftlichen Mitarbeiter kamen zum Teil in eine sehr bedrängte Lage. Auch ihr wäre ihre Betätigungsmöglichkeit zurückzugeben.

Für eine fruchtbare Lehrerbildung ist auch eine hochstehende pädagogische Presse nötig. Die pädagogischen Zeitschriften suchten sich nach 1933 durch große Opfer und durch Verkleinerung und durch Zusammenlegung noch eine Weile zu halten, mußten aber schließlich ihre Tätigkeit aufgeben, wobei mitunter auch der Verleger in den Ruin hineingerissen wurde. Solche Zeitschriften müssen neugegründet und zu Trägern anti-nationalsozialistischer Pädagogik werden. Sie müssen zunächst Kampfzeitschriften gegen den Nationalsozialismus sein und der Lehrerschaft beweisen, daß dieser nicht nur äußerlich gescheitert ist, sondern daß er seinem ganzen Wesen nach unmöglich war. In Aufsätzen und Schriften ist die Hohlheit der nationalsozialistischen Pädagogik, die ein biologisch fundierter Relativismus war und die Ideen des im Wahnsinn gestorbenen, aber durch seinen blendenden Stil bestechenden Friedrich Nietzsche zur Grundlage hatte¹⁰, nachzuweisen. Es ist zu zeigen, daß tiefere Ideen außer einigen Entlehnungen aus der Zeit des deutschen Klassizismus nicht vorliegen, und daß sie nur den Zweck hatte, der nationalsozialistischen Bewegung fanatisierte, blindlings ergebene Massen zur Verfügung zu stellen. Von den vor 1933 gedruckten, für die Lehrerbildung geeigneten pädagogischen Büchern werden manche Verleger noch Bestände haben. Auch nach 1933 haben einzelne Autoren und Verleger noch den Mut gehabt, pädagogische Bücher, die nicht nationalsozialistisch, sondern rein sachlich waren, zu drucken. Sie mußten allerdings froh sein, wenn man sich mit einer parteiamtlichen Ablehnung begnügte. Jetzt können sie wieder ihrem Zwecke zugeführt werden. Zusammen mit den noch ungedruckten Werken der antinationalsozialistischen Pädagogen könnte der Bedarf an pädagogischen Schriften für die Lehrerbildung zur Not gedeckt werden. Ein Aufruf zur Sammlung älterer pädagogischer Bücher, die sich in der Hand von Privaten befinden, könnte¹¹ schwer geschädigten pädagogischen Bibliotheken zur Auffüllung ihrer Bestände von Nutzen sein.

Die Schulaufsicht muß ihre Funktion, pädagogische Beratungsstelle zu sein und nicht bloße Verwaltungsstelle oder bloßes Instrument der Politik, in erhöhtem Maße wieder aufnehmen. Deshalb muß sie von wirklich auch wissenschaftlich auf der Höhe stehenden Persönlichkeiten ausgeübt werden. Eine zentrale, nicht bloß örtliche Regelung dürfte nicht zu umgehen sein. Sie¹² könnte namentlich auf die jüngeren Lehrer und auf die Lehramtsanwärter einen sehr großen Einfluß im antifascistischen Sinne ausüben. Schulaufsicht und Lehrerbildung müssen Hand in Hand arbeiten, sonst würde die Arbeit der Lehrerbildung, die ja bei einem Mangel an Lehrpersonen sich vielleicht mit kürzesten Ausbildungszeiten begnügen muß, vergeblich sein.

¹⁰ im Original: „hatten“

¹¹ im Original: „könnten“

¹² im Original: „So“

Aus dem gleichen Grunde müssen wir auch ein auf demokratischer Grundlage aufgebautes, blühendes pädagogisches Vereinsleben haben. Wohl auf keinem Gebiete so sehr als auf diesem hat der Nationalsozialismus seine Unfähigkeit nachgewiesen. Im autoritär geführten NSLB war alles pädagogische Leben erstorben. Wenn sich nunmehr die Kräfte wieder frei betätigen können, wird das pädagogische Interesse in der Lehrerschaft wieder steigen. Die alten Vereinsführer sind zum Teil noch am Leben. Die meisten sind treu geblieben. Sie könnten zunächst den Rahmen für den Beginn eines neuen Vereinsleben aufstellen. Selbstverständlich muß es den Lehrpersonen unbenommen bleiben, sich gemäß ihrer religiösen und weltanschaulichen Einstellung zusammenzufinden. Die Vereine müssen es als ihre Hauptaufgabe betrachten, die Lehrerschaft von den Überresten der nationalsozialistischen Anschauungen zu befreien und das pädagogische Interesse neu zu beleben. Es könnten auch Arbeitsgemeinschaften eingerichtet werden, die wieder sachlich pädagogisches Denken pflegen und über die Fehler, die in den letzten 12 Jahren gemacht worden sind, Klarheit schaffen.

Im Zusammenhang dieser Gesamtbereinigung des pädagogischen Lebens kann dann auch die Lehrerbildung im engeren Sinne in Angriff genommen werden. Auch hier muß auf die Kräfte, die vor 1933 in der pädagogischen Wissenschaft tätig waren, zurückgegriffen werden. Es gibt eine größere Zahl von Pädagogen, die in den letzten 12 Jahren nicht hervortreten konnten, die zum Schaden der Schule und des Lehrstandes trotz großer Verdienste aus dem pädagogischen Leben verschwinden mußten. Insbesondere hat auch das "Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik" in Münster/Westf. große Opfer gebracht, um pädagogisch interessierten Personen mit abgeschlossener akademischer Bildung weitere pädagogisch-wissenschaftliche Arbeiten zu ermöglichen, sodaß sie für die Lehrerbildung zur Verfügung stehen konnten. Wenn möglich sollten die Lehrerbildner habilitationsreife wissenschaftliche Leistungen aufzuweisen haben und würden auch zum Teil den Titel "Professor" führen, wie das in den letzten Jahren, von 1926 an, in Deutschland der Fall war. Ein Teil der Lehrerbildner war gleichzeitig Universitätslehrer.

Die Ausbildung der Lehrer geschieht am besten auf konfessioneller Grundlage. Die Lehrpersonen sind dann ganz auf die Schulen ihres Bekenntnisses eingestellt und können gemäß dem pädagogischen Prinzip der Konzentration den ganzen Unterricht in einheitlichem Geiste erteilen. Bei Feststellung des wissenschaftlichen Niveaus, das für die Volksschullehrer angestrebt werden soll, ist zu berücksichtigen, daß der Volksschulunterricht Menschenbildung ist, daß die Erziehung des Volksschulkindes in verhältnismäßig wenig Jahren geleistet werden muß, und daß die Verhältnisse gerade in der Volksschule oft besonders ungünstig sind. Daher ist der Bildungsstand des Lehrers so hoch wie möglich zu erstreben. Für die konkreten Anforderungen, die an den Lehramtsanwärter heute in wissenschaftlicher Beziehung gestellt werden müssen, sind des weiteren allerdings auch Erwägungen anzustellen, die nicht auf pädagogischem Gebiet liegen. Das hängt davon ab, welche Aufwendungen für die Erziehungszwecke gemacht werden können, und welche gehaltlichen und sonstigen Berufsaussichten man bieten kann. Danach wird sich der Zugang von Anwärtern zum Lehrerberuf richten. Von einer Ideallösung dieser Frage wird man wohl in Deutschland für die nächste Zukunft absehen müssen, weil die Mittel dafür nicht ausreichen dürften. Je länger und gründli-

Anhang I.3

cher die Ausbildung sein kann, desto höher wird das geistige Niveau und das berufliche Ansehen des Lehrerstandes sein, desto größere Vorteile wird man aber bieten müssen, wenn man eine genügende Zahl von Bewerbern haben will. Man kann auch bedenken, daß man durch Wegfall des Arbeits- und Militärdienstes jetzt mehrere Jahre erspart, die einer längeren Ausbildungszeit zugute kommen können. Es ist jedenfalls nicht zu wünschen, daß der Lehrer zu jung in sein verantwortungsreiches Amt, zum Teil noch auf entlegenem Posten, hinein kommt.

Von entscheidender Bedeutung für die Gestaltung der Lehrerbildung ist die Frage, wann der Ausbildungsgang zum Lehrer von dem Unterricht der allgemeinbildenden Schulen abzweigen soll, ob ein direkter Übergang von der Volksschule in die Lehrerbildungsanstalten möglich sein oder ob und wie lange die höhere Schule besucht werden muß. Auch hier kann der Entscheidung aus den oben angegebenen Gründen nicht vorgegriffen werden. In Deutschland befinden sich jetzt Lehrer, die durch verschiedene Ausbildungsweisen in ihr Amt gekommen sind. Diese verschiedenen Wege haben ihre Vor- und Nachteile. Trennt man die Ausbildung der Lehrer frühzeitig, also mit 14 Jahren nach Abschluß der Volksschule von der Allgemeinausbildung der übrigen geistigen Berufe ab, so gewinnt man etwas Zeit, und die Anwärter können in schultechnisch praktischer Beziehung in der Beherrschung des Volksschullehrstoffes besser auf den Lehrerberuf vorbereitet werden. Auch ist diese Ausbildung für den Staat wie für den Einzelnen etwas billiger und kann durch staatliche Zuschüsse auch unbemittelten Anwärtern zugänglich gemacht werden, wodurch man durchaus wertvolle Personen aus den Kreisen, die sich mit Volksschulbildung begnügen müssen, für den Lehrerberuf gewinnen kann. Die Lehrerbildungsanstalt muß in diesem Falle auch die Aufgabe der Allgemeinbildung mit übernehmen. Sie ist dann eine Art höhere Schule, die sich am besten der Form der Deutschen Oberschule stofflich anzugleichen hätte. Wenn auch dieser Bildungsgang dem der anderen höheren Schule nicht völlig gleicht, so muß er doch gleichwertig sein, und der Abschluß muß das Recht¹³ zum Hochschulstudium gewähren, damit aus den Fähigsten der Lehramtsanwärter auch der¹⁴ Nachwuchs für die pädagogischen Wissenschaften hervorgehen kann.

Läßt man jedoch die Allgemeinbildung der zukünftigen Lehrer möglichst lange, bestenfalls bis zum Abitur, gemeinsam auf den für alle eingerichteten höheren Schulen, dann ist die Ausbildung etwas teurer, ist aber tiefer. Sie ist auch für die geistige Selbständigkeit des Lehrers, sowie für eine verständnisvolle Menschenführung besser. Sie vermeidet die Abseitsstellung des Lehrers gegenüber den übrigen geistigen Berufen und ist deshalb von der Lehrerschaft einmütig gefordert worden. Sie gibt dem Lehrerstande ein größeres Ansehen und dürfte seinen Einfluß im Sinne der Überwindung des Nationalsozialismus erhöhen. Eine solche Ausbildung würde allerdings wohl auch ein Mehr von Besoldungsausgaben fordern, denn die jetzt in Deutschland befindlichen akademisch gebildeten Volksschullehrer fühlen sich durch die ihnen¹⁵ gebotenen Besoldungs- und Beförderungsverhältnisse enttäuscht.

¹³ im Original fehlt: „das Recht“

¹⁴ im Original: „Der“

¹⁵ im Original: „ihenen“

Als für die anderen Berufe eine bessere Konjunktur entstand, hörte auch der Zugang für diesen Ausbildungsgang fast ganz auf. Er ist aber der bessere und darum anzustreben. Die Lehrerbildungsanstalt hat in diesem Falle nicht mehr die Aufgabe der Allgemeinbildung. Sie ist eine reine Hochschule, wie wir ja deren eine Anzahl in Deutschland besaßen. Die Ausbildung der Volksschullehrer auf Universitäten, die auch in Erwägung gezogen und auch von der Lehrerschaft gefordert wurde, scheidet wohl schon deshalb aus, weil sie zu teuer sein dürfte.

Indessen muß auch ein weiterer Ausbildungsgang ins Auge gefaßt werden. Es könnte nämlich sein, daß ein etwa auftretender Lehrermangel Sofortmaßnahmen erforderlich macht. Allerdings ist es noch nicht zu übersehen, ob nicht durch Zuzug von etwa abzutretenden Gebieten eine Überzahl von Lehrpersonen zur Verfügung steht. Es gibt auch noch andere Gründe, die das Vorhandensein eines anderen kürzeren Ausbildungsganges gegenwärtig nötig erscheinen lassen. Die Pflicht der Gerechtigkeit erfordert es, nunmehr auch solchen Personen den Zugang zum Lehrerberuf zu ermöglichen, die in den vergangenen Jahren ihre Neigung dazu unterdrücken mußten, weil sie zu charaktervoll waren, um sich dem Gewissenszwang, den der Nationalsozialismus den Lehrern auferlegte, zu fügen. Solche dürften sich besonders in den Kreisen der christlichen Jugendbewegung befinden. Auch unter den Schülern höherer Lehranstalten können geeignete Leute vorhanden sein, die, durch den Krieg überaltert, nun den Lehrerberuf wählen möchten, wenn eine kurzfristige Ausbildung möglich wäre. Sie würden durch gereifte allgemeine Anschauungen in etwa das ersetzen, was ihnen nicht durch eine längere Ausbildung mitgegeben werden kann. Auf ihre charakterliche Eignung wäre besonderes Gewicht zu legen. Denn nur wenn sie den nötigen sittlichen Ernst und die Liebe zum Beruf besitzen, werden sie auch später an ihrer Fortbildung weiterarbeiten, und das, was ihnen noch fehlt, nachholen. Ihre Anstellung wäre an den Nachweis erfolgreicher Weiterbildung, die in einer Prüfung festzustellen ist, zu knüpfen. Auch wäre es zweckmäßig, wenn sie nach einer praktischen Schultätigkeit noch einmal zur Lehrerbildungsanstalt zurückkehren müßten. Während ihrer Ausbildungszeit müssen sie sich auch den Lehrstoff der Volksschule so wiederholen, daß er ihnen vollständig präsent ist, damit sie später für jede Unterrichtsaufgabe stofflich gerüstet sind. Für eine solche Notausbildung würde etwa ein halbes Jahr anzusetzen sein.

Wie immer die berufliche Ausbildung der Lehrer äußerlich eingerichtet werden mag, ob in Verbindung mit ihrer Allgemeinbildung oder getrennt von ihr oder behelfsmäßig in kurzfristigen Kursen, das Wesentliche ist doch ihre innere Gestaltung. Und diese hängt mit dem Stande der Pädagogik als Wissenschaft zusammen. Es wäre der größte Fehler, eine buntscheckige Pädagogik, die aus verschiedenen heterogenen Teilen zusammengesetzt ist, in die Lehrerbildung zu tragen. Vielmehr müssen die Zweige der pädagogischen Ausbildung eine systematische Einheit bilden. Diese Einheitlichkeit darf aber nicht bloß den theoretischen Unterbau betreffen, sondern muß mit ihren Konsequenzen bis in die konkreten Forderungen des pädagogischen Alltags gehen. Da die Methode kein Schema ist, das nur kopiert werden braucht, muß der Lehrer sich seinen eigenen Weg suchen können. Um aber den gangbaren Weg vom Irrweg und Abweg unterscheiden zu können, muß der Lehrer grundsätzliche Klarheit über die prinzipiellen pädagogischen Forderungen und die Möglichkeiten ihrer Verwirklichung

Anhang I.3

haben. Es muß das konkrete Einzelne mit dem Allgemeinen durchgängig verbunden sein. Daß eine solche Pädagogik der Öffentlichkeit noch nicht vorliegt, ist auch eine Schuld des Nationalsozialismus. Im Auftrage des "Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik" wurde ein etwa 20 Bände umfassendes Handbuch der Erziehungswissenschaft von Egersdorfer, Raederscheidt und Schröteler herausgegeben, aber die Mehrzahl der Bände blieb ungedruckt. Ähnlich ging es dem Versuch des Unterzeichneten, prinzipielle Orientierung mit konkreter praktischer Anwendung in einer einheitlichen Schriftenreihe zu verbinden. Der Verleger zog nach 1933 sein Einverständnis zur Herausbringung des Werkes zurück. Die Unterrichtslehre des Unterzeichneten und die Methodik des Sprachlehrunterrichtes von Altekamp und Wörmann fanden Unterkunft in einem anderen Verlage, die Pädagogische Psychologie vom Unterzeichneten in Verbindung mit Dr. Klaes und Dr. Rötger sowie die Praxis des Erstlesehunterrichtes von Joch blieben ungedruckt, und die weiteren Bände blieben mehr oder weniger umfangreiche Fragmente. Diese Arbeiten wären nun zu vollenden. Damit kann die Lehrerbildung dem Stande der Wissenschaft entsprechend ausreichend fundamentiert werden. Zu regeln bliebe noch die Frage, wie die Reihenfolge der Fächer und das Nebeneinander der einzelnen Disziplinen festzulegen ist, so wie die Zeit, die jeder von ihnen zu widmen ist, kurz, die Einzelfragen eines ausführlichen Stundenplanes, auf die hier allerdings nicht eingegangen werden kann.

Wenn es gelingt, die Lehrerbildung in diesem Geiste in Gang zu bringen, so ist wieder ein Trümmerfeld bereinigt, das der Nationalsozialismus hinterlassen hat, und ein Beitrag geleistet zur Heilung der schweren Wunden des deutschen Volkes. Denn eine gute Erziehung der Jugend ist die Voraussetzung für die Mitarbeit unseres Volkes an den Aufgaben, die zum Wohle der Menschheit im Rahmen der Zusammenarbeit der Völker jetzt und in der Zukunft zu lösen sind.

Dr. phil. Oswald Opahle
ehem. Dozent am "Deutschen Institut f. w. Pädagogik".

Die "Typen" der neuen Lehrerbildung in Westfalen.

Entsprechend der landschaftlichen Gliederung Westfalens sind mehrere "Typen" von Lehrerausbildungsanstalten herauszubilden:

- I. für das Münsterland: ausgerichtet auf die ländlichen und dörflichen Verhältnisse des Münsterlandes – er muss möglichst aus diesen oder doch verwandten Verhältnissen entstammen – zumindestens muss er innerlich bereit sein, später dort zu wirken und Wurzel zu schlagen – er muss wesentlich katholisch sein, wie die bäuerliche und kleinbürgerliche Bevölkerung des Münsterlandes es auch ist – er muss am selben Altare mit den ihm anvertrauten Kindern gläubig knien¹⁶ – Orte: Münster oder die Kreisstädte des Münsterlandes.
- II. für das Industriegebiet: der "Industrieschultyp" ist zu bilden – solche Lehrerstudenten sind auszuwählen, die ernstlich entschlossen sind, später zwischen Zechen und Fabriken zu schaffen – dieser Typ ist beweglicher – nicht so stark traditionsgebunden – beide christliche Konfessionen stehen dort eng nebeneinander – die Anstalt nimmt Studenten beider Konfessionen auf – sie hat einen kath. und einen evangelischen Religionsdozenten – besser: Religionspädagogen – starke soziale Ausrichtung: der Mensch soll Herr, nicht Sklave der Industrie sein – die besonderen Aufgaben der Industripädagogik werden stark beachtet. Orte im Industriegebiet.
- III. für das Sauerland: Ausrichtung auf die Sauerlandwelt – auf das Gebirgsdorf – auf Fluss und Bach und Wald – Herkommen aus den Dörfern und Städten des Sauerlandes – der bewegliche Gebirgsmensch in seinem Fleiss, seiner Tatkraft, seiner Unternehmungslust muss pädagogisch ausgemünzt werden – seine Umsicht – die tiefe Verwurzelung in seinem Gottesglauben – das alles muss in dem Rahmen der pädagogischen Zielstellung gesehen werden – am besten zwei Typen: kath. Anstalten im kath. Teil des Sauerlandes – evangelische Anstalten im evangelischen Teil des Sauerlandes.
- IV. für das Paderborner – Land und das Weserland: Verwurzelung in den bäuerlichen und kleinstädtischen Verhältnissen, die denen des Münsterlandes nahe verwandt sind – diese Verwurzelung ist zu festigen, nicht zu lockern (eine Lockerung bedeutete es, wenn eine verflossene Zeit Lehrerstudenten ins Rheinland verpflanzte (Bonn!) – Bildungsstätten¹⁷: in Paderborn oder in den Kreisstädten des Paderbornerlandes und des Weserlandes. – Vorwiegend katholisch.

In diesem Sinne muss der Charakter der Lehrerbildungsstätte nach der Landschaft bestimmt sein. Dann kommt es nicht vor, dass ein Lehrer nicht aufs Land "passt". Auch

¹⁶ im Original: „knien“

¹⁷ im Original: „Bildungsstädten“

Anhang I.4

das Lehrerbildungskollegium sollte möglichst in Westfalen aus dem westfälischen Raum stammen.

Dr. Schwerdt, Berge Kreis Meschede.

9. Nov. 1945¹⁸

Der Schulrat
Meschede

Meschede, den 29. November 1945

Mögliche Wege für die Lehrerausbildung.

1. Die Universitäten stellen ihre Einrichtung der Lehrerausbildung zur Verfügung – der Student nimmt teil an den Veranstaltungen der Universitäten über Erziehungswissenschaft, Philosophie, Psychologie – wer ein Wahlfach studieren will, findet reiche Gelegenheit in den geographischen, geologischen, naturwissenschaftlichen usw. Seminaren – es müssen nur diejenigen Dinge an die Universitäten angehängt werden, welche die Verbindung zur praktischen Schularbeit schaffen: eine oder mehrere Volksschulen, um die Studenten darin Beobachtungen und Übungen machen zu lassen. – Neu ist dieser Gedanke für die Universität auch nicht, denn bereits Professor Rein in Jena verband vor Jahren mit seinem Universitätsseminar eine Übungsschule für ähnliche Zwecke. Man brauchte demnach an der für die Lehrerbildung in Aussicht genommenen Hochschule, statt eines Lehrstuhles für Erziehungswissenschaften zwei oder drei solcher pädagogischer Lehrstühle zu errichten, jedem Professor eine bestimmte Volksschule anzuweisen und die Lehrerbildung wäre angelaufen. – Diese Weise wäre – es ließe sich einfach errechnen – vielleicht die billigste, weil sie das Sekretariat und die übrigen schon vorhandenen Einrichtungen der Universität einfach mitbenutzen würde. – Dabei würde die Lehrerbildung eine ähnliche Stellung einnehmen, wie heute das "Zahnärztliche-Institut" an einer Universität, das ja auch neben den wissenschaftlichen Veranstaltungen Einführungen in die Technik kennt. Die zweckmäßige Einrichtung und den Aufbau eines solchen Lehrerbildungs-Instituts müßte man den Professoren der Erziehungswissenschaft, die möglichst praktische Erzieher und Unterrichtsfachleute gewesen sein müssen, anheimstellen.

¹⁸ handschriftlicher Zusatz

2. Pädagogische Akademien lösen als Sonderhochschulen die Aufgabe der Lehrerbildung. Es sind Professoren bzw. Dozenten für alle Fächer an solchen neu zu errichtenden Akademien anzustellen. Im Einzelnen wären gefordert: ein bis zwei Erziehungswissenschaftler, ein Psychologe, ein Philosoph und eine ganze Reihe Methodiker: – für Religionspädagogik, für Sprache, für Mathematik, für Naturwissenschaft, für Geographie, für Geschichte, für Zeichnen, Musik und Turnen.
Ein eigenes Sekretariat, ein eigenes Gebäude wären erforderlich.
 3. Lehrerbildungsanstalten bilden den Lehrernachwuchs aus. Wesentlich würde in diesem Falle die Frage nach der Vorbildung der Aufzunehmenden sein. Baut die Lehrerbildungsanstalt im Sinne der alten Lehrerseminare in der Zeit vor dem ersten Weltkriege auf das Volksschulentlassungszeugnis auf, so sind mehrere Jahre "Sachunterricht" zu erteilen im Sinne der alten Präparanden-Anstalten. Das wäre eine Abseitsbildung, da es genug allgemeinbildende Anstalten, Mittelschulen u. höhere Schulen aller Art gibt. Der Lehrerbildungsanstalt eine solche verkürzte höhere Schule vorzubauen, besteht kein Bedürfnis. Die Lehrerbildung sollte vielmehr erst da einsetzen, wo es um das Bemühen geht, den "Lehrenden" auszubilden. Damit würde aber der Charakter des alten Lehrerseminars fallen, weil dieses sich erst in den letzten eineinhalb Jahren der Ausbildung mit den Fragen der Unterrichtserteilung befaßte.
 4. Pädagogische Institute wären den einseitigen Lehrerseminaren immerhin noch vorzuziehen. Diese hätten die Möglichkeit, Bewerber mit Abitur, mit mittlerer oder sonst geeigneter Vorbildung in Lehrerausbildungskursen zu vereinigen. Da ein Handwerker eine mindestens 3-jährige Lehrzeit von seiner Zunft aufgegeben erhält, dürfte eine wissenschaftliche und praktische Ausbildung für den Erzieherberuf nicht wesentlich kürzer sein. Sie müßte wenigstens 2 – 3 Jahre umfassen. Der mit dem Lehramtszeugnis Entlassene müßte zum mindesten ein Vielfaches an praktischem pädagogischem Können mitbringen, als es in den letzten Jahren die Regel war. Um in allen Fächern Unterricht erteilen zu können, ist es erforderlich, daß die Studenten in jedem Fache den Unterricht längere Wochen selbständig geführt haben. Die notwendigen wissenschaftlichen und technologischen Elemente müssen vorher oder zwischendurch an den praktizierenden Lehrerstudenten herangetragen werden. – Dabei liegt die besondere Kunst der leitenden Lehrerbildner darin, daß die theoretischen Unterweisungen möglichst in einer solchen Bildungslage an den Studierenden herangetragen werden, wenn er die anschaulichen Grundlagen gerade vor sich gehabt hat bzw. wenn er die Erlebnisgrundlagen noch frisch und deutlich in sich trägt.
Die Belehrungen über die Begriffe "Anschauung" und "Denken" müssen dann theoretisch in der rechten Tiefe erörtert werden, wenn die Anschauung bzw. das Denken in einem Unterrichtsbeispiel den Lehrer-Studenten vor Augen gestanden hat. Das praktische Tun und die theoretische Belehrung müssen wie Webfaden und Schiffchen durch-einander-kreuzen, damit das pädagogische Lehrgebäude nicht nur Theorie bleibt.
- a) Die bäuerliche Sonderart: Sie sammelt die Lehrerstudenten aus dem gesunden bäuerlichen Hinterland – aus den kleinsten Dörfern und Bauernschaften. Diese Lehrer-

Anhang I.4

bildungsanstalt ist neben eine hochwertige Dorfschule zu bauen; denn diese zeigt anschaulich das Bildungsziel, das erreicht werden soll.

Sie beschäftigt sich mit bäuerlicher Kultur und deren Vermittlung an die verschiedenen Altersstufen.

Dabei scheint es organisatorisch wertvoll zu sein, wenn die Orte, die bereits eine landwirtschaftliche Schule (bzw. Winterschule) besitzen, in erster Linie berücksichtigt werden. Auf diese Weise würde den zukünftigen Landlehrern das bäuerliche Wissen durch die Fachlehrer der Landwirtschaftsschule zusätzlich mitgegeben werden können.

- b) Die industrielle Sonderart: Sie sammelt die Lehrer-Studenten aus dem industriellen Gebiet. Sie befaßt sich neben der allgemeinen Psychologie mit der Seelenlehre des Industriemenschen. Die Lehrinhalte der Schulen an Zechen und Hochöfen haben häufig ähnlichen Charakter wie die Umwelt. Das Ethos dieser Anstalten muß hingegen über die Härte und den grauen Alltag der industriellen Umwelt hinausführen. Der Mensch ist als Herr der Industrie, nicht als ihr Diener zu werten.

Schwerdt.¹⁹

¹⁹ Unterschrift handschriftlich

Die Kernfrage der neuen Lehrerbildung

geht nicht um das Für und Wider der akademischen und seminaristischen Form. Letzten Endes kommt es auf den an, der die Form meistert. Es gibt Pfscherarbeit seminaristischer und akademischer Form – der Beobachter braucht nur die Augen aufzutun!

Nach der erschütternden Erfahrung der letzten Zeit, die mit erschreckender Deutlichkeit zeigt²⁰, wie leicht und mit welcher tiefer Wirkung die Schule des Volkes als Instrument²¹ machtpolitischer Strebungen und weltanschaulicher Demagogien mißbraucht werden kann, muß die Grundfrage der Lehrerbildung lauten:

Wie sind Erziehung und Bildung des künftigen Lehrers zu gestalten, daß er gegen die billigen Argumente einer dem Nazismus ähnlichen und gegen die überzeugenderen dialektischen Künste einer anscheinend zeitgemäßen, auf die Dauer aber und grundsätzlich beurteilt unhaltbaren weltanschaulichen Strömung möglichst gefeit sei.

Denn es muß leider zugegeben werden, daß wohl kaum ein Stand von so elementarer Wichtigkeit für das Volksganze wie der Volksschullehrerstand in Krisenzeiten sich so labil erwiesen hat. Und nicht erst in der Krise, die der Nationalsozialismus heraufbeschwor – in allen revolutionären Bewegungen des 19. Jahrhunderts stellte der Volksschullehrerstand die "Ultras", wenn seit 1933 auch in besonders hohem Maße. Auf die Ursachen gehe ich später noch besonders ein.

Es ist nun ein sehr oberflächliches Argument, die "minderwertige Bildung des Seminarikers" dafür verantwortlich zu machen. Gewiß ist das Seminar als Bildungsform auch nach den letzten Reformen kein Ideal gewesen – was übrigens Gymnasium und Universität auch erst noch werden wollen! Die Idee des Seminars ist eben noch nicht in einer zeitgemäßen Form verwirklicht worden. Zum Zerrbild einer Berufsschule ist das Seminar aber erst geworden, als es im Zuge liberalistischer Bildungsbestrebungen der höheren Schule angeglichen werden sollte, statt daß man seine Idee rein und folgerichtig entfaltet hätte. Die Frucht konnte eine Bildungsform sein, deren Ertrag anders zwar, aber gleichwertig der akademischen Schulung gewesen wäre.

Dieses Ziel zu verwirklichen ist die Aufgabe der Gegenwart. Löst sie diese Aufgabe nicht in diesem Sinne, so kommt wieder wie nach dem ersten Weltkrieg eine Zwitterbildung zustande, die unfruchtbar sein muß.

Die Gründe für die Anfälligkeit des Volksschullehrers sind auf anderen Ebenen zu suchen.

1. Kein Stand von so elementarer Bedeutung ist so lange in sozialer Hinsicht ungesättigt gelassen worden. Der Staat verlangte von ihm ein Höchstmaß an Einsatzfreudigkeit und beruflichen Ethos und mißachtete zugleich so lange die selbstverständlichen beruflichen und wirtschaftlichen Forderungen.

²⁰ im Original: „zeigen“

²¹ „I“ in diesem Dokument im Original immer „J“

Anhang I.5

2. Kein Beruf ist so lange und ausschließlich von berufsfremden Vorgesetzten beaufsichtigt worden. Theologen und Juristen vom Ortsschulinspektor herauf waren berufener als der Pädagoge.

3. Kein Stand hatte so geringe Aufstiegsmöglichkeiten. Daß diese Verhältnisse einen Stand mit Gärungskeimen geradezu schwängern mußten, liegt auf der Hand.

Hinzu kommt ein meist wenig beachteter Umstand. Fast ein Menschenleben lang ist die Schule ein Experimentierkasten für neuerungssüchtige Methodenreiter und das Versuchsfeld für ernstzunehmende Reformer gewesen. Nur der Lehrer, der diese nicht aufgehende Unruhe miterlebt hat, weiß, wieviel Nervosität aber auch wieviel Oppositionsgeist in den Stand hineingetragen worden ist. Forderungen, die sich erst in einer nächsten Lehrgeneration hätten erfüllen lassen, wurden an ältere und alte Schulmeister gestellt, die in ihrer Art eben Meister und nicht gewillt waren, wieder Lehrling zu werden. Wie ja kein Stand mit sogenannten Fortbildungsbetreibungen bedacht ist wie der wirklich nie ausgelernte " Schullehrer ". Und doch braucht keine Arbeit soviel Stille und Stetigkeit²² wie die in der Schulstube. Der Lehrer der höheren Schule hat – nicht dank seiner höheren Bildung, sondern dank des größeren Ansehens, das ihm seine akademische Vergangenheit nun einmal bei den Deutschen verschafft, einen härteren Willen gegenüber allen Anzapfungen und unbilligen Forderungen. Der Volksschullehrer ist nun einmal der ewig Bevormundete – hoffentlich gewesen.

Die nationalsozialistischen Machthaber nahmen also nur eine Tradition auf, als sie den Lehrer – namentlich auf dem Lande – zum Mädchen für alles machten und mit Band und Stern auf billigste und doch so deutsche Weise entlohnten. Von der NSV²³, die dem Lehrer als dem besten Kenner sozialwirtschaftlicher Verhältnisse im Dorfe angetragen wurde, bis zum PG²⁴ war nur ein kleiner, meist erzwungener Schritt. Der Nationalsozialismus mißbrauchte zwar die soziale Bedeutung des Volksschullehrers, aber er sah sie und wertete sie. Diese Anerkennung ist ein Verführungs- und Überredungsmoment von großer Schwere. Der Lehrer der höheren Schule stand für den Parteitaktiker der NSDAP erst im zweiten Treffen. Alles dies will gesehen werden, wenn dem Volksschullehrer seine Nachgiebigkeit²⁵ gegenüber dem Nazismus vorgehalten wird. Mit seiner Vorbildung hat das wenig zu tun. Sonst wären in den früheren Positionen der Partei nicht so viele Akademiker gewesen.

Alle diese Gründe für die geringe Krisenfestigkeit des Volksschullehrers haben nicht das Gewicht wie der zuletzt zu erörternde.

4. Der Lehrerstand ergänzte sich seit einem Menschenalter immer mehr aus Schichten, die an sich weniger beharrend konstituiert sind als jene, die vordem die meisten Berufsanwärter lieferten. Der Lehrer, der dem Bauernstand entstammt, ist krisenfester als der Sohn des sozialpolitisch interessierten Arbeiters. Der Handwerkersohn, der Sohn des mittleren Beamten, der Abkömmling oft mehrerer Lehrgenerationen erliegt nicht so leicht den Schlagworten der Agitation wie der nach sozialem

²² im Original: „Stätigkeit“

²³ „NSV“: Nationalsozialistische Volkswohlfahrt, ein der NSDAP angeschlossener Verband

²⁴ „PG“: Parteigenosse, Mitglied der NSDAP

²⁵ im Original: „Nachgiebigkeit“

Aufstieg ausgerichtete Mensch der Industriegewelt. Der Arbeitersohn aus der Großstadt konnte zudem, aufs Land " verschlagen ", dort nicht wurzelfest werden und trug mit seinem verständlichen Streben zurück zur Stadt die auflösenden Tendenzen der Landmüdigkeit und Landflucht in die Landlehrerschaft.

Wenn auch das ehrliche Streben nach höherer Lebensform, das den Arbeitersohn mitbestimmte, Lehrer zu werden, nicht verkannt sein soll, jene wesentliche Bildung, die nicht erstudiert werden kann, sondern aus der Bindung an den Boden und an die festgefügten Traditionen eines auf Tradierung aufgebauten Standes verhaftet ist, kannte er zumeist nicht.

Die Lehrerin, die fast immer aus sozial gesicherten Schichten stammte, erwies sich, gemessen an dem Lehrer, als ungleich krisenfester. Wozu allerdings noch kommt, daß ihre religiösen Bindungen meist fester sind. Von der jüngsten Schicht kann das nicht mehr gesagt werden. Sie erlag deshalb dem Nazismus leichter als die gleichalte Lehrerschicht.

Aus all diesen angeführten Tatsachen und Erwägungen ergibt sich zwingend die Forderung: Öffnet den Volksschichten den Weg zum Lehrerberuf, die auch in der allgemeinen Abwertung aller Werte wenigstens eine Krisenfestigkeit mitbringen, die ihrer Eltern- und Großelterngeneration eingeboren war. Der Bauer muß seinen zweiten Sohn wieder Lehrer werden lassen und nicht Mediziner. Dem Lehrer muß es wieder eine Sache seiner Berufsehre sein, einen Sohn seinem Beruf zuzuführen. Dem Handwerker muß es wirtschaftlich möglich gemacht werden, eine Tochter Lehrerin werden zu lassen. Es kann diesen Kreisen allerdings nicht zugemutet werden, ihre Kinder erst die Oberschule und danach die Akademie beziehen zu lassen. Der "Student" in einer solchen Familie hat oft genug den Erbanteil seiner Geschwister im Voraus vorweggenommen oder sich mit solchen Rückerstattungskosten belastet, daß er seines Lebens nicht froh wurde. Oft wird der Abiturient, der sich entschlossen hatte, Volksschullehrer zu werden, umsatteln, weil ihn ideelle oder höchst materielle Gründe bewegten, " höher " zu greifen, wozu ihn die erlangte Reife ja befähigt. Nicht immer wird das beste Material der Volksschule zukommen.

Die einzige Form der Berufsbildung, die zugleich der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der Schichten, die berufen sind, den Nachwuchs zu liefern, entspricht und eine Erziehung verbürgt, die krisenfest macht, ist ein geläutertes Seminar in der Lebensform, die in etwa das Wort "Landheim" oder "Heimschule" kennzeichnet. Diese Form beläßt den Jungen aus den oben genannten Schichten in einer Welt, die der seinen ähnlich geartet ist. Sie kennt nicht das – heute sicher entformende – Milieu der " Bude ". Sie gibt Gemeinschaft als wesentliche Lebensform. Sie verbürgt Naturnähe, die nicht aus Sentiment und Wirklichkeitsflucht geboren ist. Sie verlangt Bindung aus Notwendigkeit, nicht als Mittel einer seelenlosen und geistfernen Gleichschaltung. Sie ermöglicht jede Art musischer Tätigkeit – Instrumental- und Volksmusik, Puppen- und Bühnenspiel usw. in gleichgesinnter Gemeinschaft. Garten- und Kleintierpflege, Obstbaumkultur und Obstverwertung, alle diese für den Lehrer des Volkes so wichtigen Betätigungen werden als Freizeitbeschäftigung gern geübt. So wächst der Seminarist – wenn dieser etwas antiquierte Ausdruck noch gebraucht werden soll – in das Leben des Landlehrers hinein. Die Formen des Hauses aber und der Häuslichkeit im Schul-

Anhang I.5

heim können bei aller Einfachheit edel und einprägsam gestaltet sein, daß sie dem künftigen Lehrer des Volkes sichere Maßstäbe für seine Lebensform und für seine Kulturtätigkeit innerhalb seiner Schulheimat an die Hand geben. Man darf in diesem Zusammenhang an die Kollegerziehung in England denken. Diese mit Tradition geladenen Erziehungsstätten sind als Erziehungsmittel des Volkes mit dem ältesten und stetigsten Parlamentarismus nicht hoch genug zu werten. Diese unersetzbaren Erziehungs- und Bildungswerte kann die Akademie nicht geben. Gibt sie, durch die Not der Zeit gezwungen, den Studenten die Form des gemeinsamen Lebens, etwa der Burse²⁶, so nähert sie sich schon der Seminarform, wie sie in diesen Darlegungen verstanden ist. (Es braucht hier wohl nicht gesagt zu werden, daß akademische und seminaristische Bildungsform sich nicht hierin unterscheiden – so naiv ist die Problematik dieser wichtigen Frage dann doch nicht angefaßt). Aber dieser unwesentlich – wesentliche Zusatz zu unserer Forderung: seminaristische Bildung für den Volksschullehrer in einem Landheim, das alle Werte dieser pädagogischen Reformidee verwirklicht, unterstreicht die Lebensnähe, die wir als wesentlichstes²⁷ Kriterium der Seminarbildung ansehen.

²⁶ „Burse“: Studentenheim
²⁷ im Original: „wesentlichstem“

Plan

einer kurzfristigen Lehrerausbildung für die Volksschulen.

1) Die Situation.

Viele Lehrer, die sich durch ihr berufliches wie ausserberufliches Verhalten als unwürdig für ihr Erziehungsamt erwiesen haben, werden entlassen, andere sind gefallen oder schwer versehrt, überalterte Lehrkräfte müssen ausscheiden. Das wird zu einem Lehrermangel im gesamten Schulwesen führen.

Schon Jahre vor dem Kriege machte sich der Lehrermangel in der Volksschule bemerkbar, weil das damalige Unterrichtsministerium es versäumt hatte, rechtzeitig für geeigneten Nachwuchs zu sorgen und weil die schulpolitischen Maßnahmen des nationalsozialistischen Staates das Amt des Lehrers und den Lehrerstand in den Augen der Öffentlichkeit weitgehend entwertet hatten, sodass der Nachwuchs fehlte.

2) Das Ziel einer neuen Planung ist ein Doppeltes:

- a) ein starkes, von sittlicher Verantwortung getragenes Berufsethos zu schaffen und zu pflegen,
- b) eine erste Überbrückungsmaßnahme für die Ausbildung des Lehrernachwuchses zu treffen.

3) Die Anwärter für den Lehrernachwuchs sind jetzt schon zahlreich. Es melden sich:

- a) Schüler der bisherigen Lehrerbildungsanstalten, die ihre Ausbildung nicht vollenden konnten,
- b) ehemalige Schulhelfer und -helferinnen,
- c) Studenten der verschiedenen Fakultäten (Philologen, Theologen u.a.), die zunächst keine Möglichkeit zur Fortsetzung ihres Studium sehen;
- d) rückkehrende Wehrmatsangehörige mit der mittleren und höheren Schulreife, die bald eine neue Lebensgrundlage erlangen wollen;
- e) Menschen der verschiedensten Berufe, die sich aus innerer Neigung der Erziehungsarbeit widmen wollen.

4) Die berufenen Lehrerbildner sind sehr viel weniger zahlreich und nur mit grösster Mühe und Sorgfalt festzustellen. Infolgedessen²⁸ – und weil die Aufgabe drängt – kann und darf die Einrichtung einer in sich geschlossenen Lehrerbildungsreform aus Gründen der Verantwortung noch nicht erwogen werden. Es können aber Übergangskurse durchgeführt werden unter der Leitung besonders ausgewählter Schulräte. Bei diesen haben sich auch die Anwärter zu melden.

5) Die Auswahl erfolgt zunächst unter dem Nachweis über die Reinheit und Lauterkeit der politischen Gesinnung. Der beauftragte Schulrat sammelt und sichtet die Meldungen zunächst nur nach diesem Gesichtspunkt.

²⁸ „I“ in diesem Dokument im Original immer „J“

Anhang I.6

Ein bestimmtes Lebensalter ist nicht vorgeschrieben, doch soll das 18. Lebensjahr unbedingt vollendet sein. Nach oben sind die Grenzen im Anfang fließend zu halten mit Rücksicht auf den langen Soldatendienst vieler Jungen und auf die idealistischen Anwärter zu 3 e).

- 6) Die Eignungsprüfung findet ebenfalls durch den Schulrat statt, der geeignete Lehrkräfte seines Aufsichtskreises (auch aus der höheren Schule) hinzuzieht. Die Leitung hat in jedem Falle ein Vertreter des Regierungspräsidenten.

Die Prüfung umfasst:

- 1) einen freien Aufsatz,
- 2) eine kurze Nachschrift,
- 3) einige Aufgaben des bürgerlichen Rechnens und aus der Raumlehre,
- 4) eine Unterhaltung zwischen Prüfer und Prüfling.²⁹

- 7) Die Dauer des Lehrganges

wird teils ein halbes, teils ein ganzes Jahr umfassen müssen, je nach der Bildungsvorstufe der Teilnehmer.

- 8) Die Zahl der Teilnehmer

wird auf 30 beschränkt werden müssen.

- 9) Das Bildungsgut des Lehrganges

hat sich auf das Wesentliche zu beschränken. Alle Nebendinge, und mögen sie noch so reizvoll sein, müssen fallen. Für sie kann in Arbeitsgemeinschaften, die ausserhalb des eigentlichen Planes liegen, Raum gegeben werden. Notwendig sind folgende Lehrgebiete:

Einführung in den Geist und die Aufgabe unserer Zeit.

Kinderseelenkunde.

Erziehungslehre.

Didaktik als Bildungslehre.

methodische Grundfragen aus den Einzelfächern.

Hinzu kommen:

Anleitung zum selbständigen Arbeiten.

Einführung zur rechten Vorbereitung auf den Unterricht.

²⁹ handschriftliche Ergänzung: „5) Prüfung der musikalischen Eignung!“

Ausserhalb des strengen Studienplanes kommen hinzu:
Arbeitsgemeinschaften mit fest umrissenen Zielen,
Kolloquien über Schul-, Bildungs- und Erziehungsfragen, ... und ...³⁰.

10) Der schulpraktische Gang

umfasst täglich 2 Stunden Unterrichtsvorfürungen und Unterrichtsversuche in einer Volksschule.

11) Unterrichtsplan (im groben Entwurf):

A. Allgemeine Unterrichtslehre.

I. Grundlagen.

- 1) Vom Wesen des Unterrichts.
- 2) Der Begriff der Unterrichtslehre.
- 3) Das Bildungsgut der Volksschule.
- 4) Der Schülerbestand in der Volksschule (Jugend- und Charakterkunde).

II. Grundformen unterrichtlicher Arbeit.

- 1) Allgemeine Formen der Bildungsübermittlung.
- 2) Schulische Formen der Bildungsübermittlung (Vortrag, Frage und Unterrichtsgespräch).

III. Aufbau des Unterrichts.

- 1) Die Ordnung des Aufbaus (Unterrichtsplan, Stundenplan, Arbeitsplan)
- 2) Die Gliederung des Unterrichts (Unterrichtseinheit, Stufen des Unterrichts, Stundenbild).

IV. Unterrichtsgrundsatz.

- 1) Wesen des Unterrichtsgrundsatzes.
- 2) Sprachpflege des Unterrichtsgrundsatzes.
- 3) Arbeit mit der Zahl als Unterrichtsgrundsatz.
- 4) Darstellung der Form des Unterrichtsgrundsatzes.
- 5) Musischer Ausdruck des Unterrichtsgrundsatzes.

B. Besondere Unterrichtslehre.

Methodik der einzelnen Fächer im Anschluß an die Schularbeit und den Ergänzungsunterricht.

C. Ergänzungsunterricht.

Durch besondere Fachlehrer erteilter Unterricht, der den Wissenskreis erweitert und in Form der Arbeitsgemeinschaften verläuft.

³⁰ unleserlich

Anhang I.6

12) Die stoffliche Beschränkung auf das unbedingt Notwendige im Grundsatz,

- a) im Hinblick auf die kurze Zeitspanne,
- b) im Hinblick auf die Aufgabe der Schule, in einem völligen Nichts eine einfache und klare Grundlage des Bildungslebens zu finden und zu errichten.

13) Die Bildungsstätte

ist je nach Lage der örtlichen Verhältnisse zu bestimmen. Ein grosser Teil der Anwärter wird im Ort der Lehrerbildung oder in der Nähe beheimatet sein. Es wird sich aber auch die Notwendigkeit einer internen Zusammenfassung ergeben, weil

- a) die Trümmerfelder der Großstädte nicht als Bildungsort gewählt werden dürfen. Landstädte werden sich besonders eignen, um die Verbindung mit Natur und Heimat sichtbar werden zu lassen;
- b) in geschlossenen Kursen (Internaten) das Einleben zu neuen sittlichen Gemeinschaftsformen bestens gepflegt werden kann.

Es eignen sich dazu: ehemalige Jugendheime, Stifte, hier und da auch Kasernen. Voraussetzung ist die Nähe von Schulen (viel und wenig gegliedert) für die praktische Arbeit.

14) Lehrbücher

werden fehlen. Hier haben die Lehrerbildner die Aufgabe, ihre Darbietungen sachlich und klar zu beschränken, damit die Anwärter den Stoff selbst sammeln können. Aus alten, noch vorhandenen Büchereien ist nach sorgfältiger Sichtung das Brauchbare herauszuholen. Es ist mit allem Nachdruck von allen verantwortlichen Stellen darauf hinzuwirken, dass alle neuzuschaffenen Lehrbücher den Grundsatz der Einfachheit und Klarheit erkennen lassen. Die pädagogische Literatur hat Jahrzehnte lang unter dem Übel der Verzerrtheit und Veschwommenheit gekrankt. Dieser Übelstand ist radikal zu beseitigen und zu bekämpfen.

15) Der Abschluß

des Lehrganges kann nicht in einer eigentlichen Prüfung bestehen. Der Schulrat entscheidet auf Grund des Gesamtbildes, das der Anwärter bietet, ob dieser nach einem halben oder einem ganzen Jahre aus dem Lehrgang in die selbstverantwortliche Schularbeit übergehen kann. Er stellt darüber eine entsprechende Bescheinigung aus.

Der Anwärter gilt dann als Bewerber. Er hat die Aufgabe, sich weiterzubilden. Alle Schulräte richten auf ihre Betreuung ihr besonderes Augenmerk und bilden entsprechende Arbeitsgemeinschaften.

Der Bewerber kann sich nach 2 Jahren zur Lehrerprüfung melden, er muss sie nach spätestens 4 Jahren seiner Bewerbung abgelegt haben und gewinnt damit die Befähigung zur endgültigen Anstellung.

Die Neue Lehrerbildung.³¹

In der Lehrerbildung liegt der Kernpunkt der neuen Erziehung. Die Volksschullehrerbildung ist darum die vordringlichste Aufgabe und Arbeit beim geistigen Wiederaufbau. Sie muss sofort, planmäßig und zielstrebig angefasst werden. Bei der Gestaltung der neuen Lehrerbildung ist der weltanschauliche Charakter der Schule entscheidend zu berücksichtigen (darum in der Regel: konfessionelle Lehrerbildung!).

I. Übergangslösung.

Bei dem dringlichen Bedarf an neu vorgebildeten Lehrern muss eine endgültige Lösung der Lehrerbildung – ob pädagogische Akademie (Lehrerhochschule) oder Lehrerbildungsanstalt (verbessertes Seminar) – zunächst zurückgestellt und eine Notlösung für den Übergang sofort in Angriff genommen werden. Dabei können die mannigfaltigen wertvollen Erfahrungen, die mit den verschiedensten Formen der Lehrerbildung in den letzten 20 Jahren gemacht wurden, weitgehend mitherangezogen werden.

II. Zeitdauer.

Die Übergangslösung sieht in der Regel eine Ausbildungsdauer von drei Semestern vor. Sie beginnt mit einem kurzen vierwöchentlichen Praktikum³² in den Schulen der Provinz, mit dem Ziel der Feststellung der inneren Berufseignung der Anwärter: Besuche von städtischen und ländlichen Schulen, Eingliederung der einzelnen Anwärter in das Schulleben, Hineinstellen³³ in die Schuljugend, Selbstprüfung, ob Freude an der Arbeit mit den Kindern! Entfernung ungeeigneter Anwärter. – (Sollte mit Rücksicht auf den jeweiligen Stand der Schule dieses Schulpraktikum sich noch nicht durchführen lassen oder eine allzstarke zusätzliche Belastung für die schon stark in Anspruch genommenen Lehrer bedeuten, so müsste unter Umständen auf diese erste Form der Auslese verzichtet, dafür aber eine um so sorgfältigere und gründlichere Sichtung der Bewerber für den Lehrerberuf vorgenommen werden!) – Auf das³⁴ Auslesepraktikum folgen zwei Semester Hauptausbildung, die sich auf zwei wesentliche Kerngebiete erstrecken: die praktische Berufsausbildung und die allgemein wissenschaftliche³⁵ Ausbildung. (Über ihren Inhalt siehe Punkt 4) – Den Beschluss der Ausbildung bildet ein dreimonatliches Landschulpraktikum und zum Abschluss dann die erste Lehramtsprüfung.

³¹ handschriftlicher Zusatz: „Bergmann“

³² im Original: „Paktikum“

³³ im Original: „hineinstellen“

³⁴ im Original: „Aus“

³⁵ im Original: „wissenshaftliche“

Anhang I.7

III. Anwärter.

Für die Aufnahme kommen in Frage

- a) geeignete Abiturienten, die durch ihre bisherige inner- und ausserschulische Haltung und Führung sowie ihre Stellung in der Jugend, Familie und Gemeinde (auch Pfarrgemeinde) eine Bürgschaft für charakterliche und politische Eignung zum Volksschullehrer bieten,
- b) Schulhelfer und Junglehrer bzw. Schulhelferinnen, die von den Schulbehörden in Verbindung mit der Militärregierung vorläufig entlassen, aber für eine Umschulung freigegeben sind, da sie innerlich nicht auf dem Boden des Nationalsozialismus gestanden haben.

Die charakterliche Eignung der zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen ist besonders wichtig, innere wie äusserliche Ablehnung des Nationalsozialismus unbedingt erforderlich, damit eine klare Neuausrichtung unserer Erziehung gewährleistet werde.

Bei einer gesinnungseinigen Eltern- und Lehrerschaft und den Schwierigkeiten der akademischen Berufsaussichten heute wird es nicht schwer sein, zahlreiche Anwärter für die Lehrerbildung zu finden und eine gute Auslese zu sichern, um unserer Schule Lehrer zuzuführen, die charakterliche Haltung, starkes Berufsethos und bewusst sozial-aktive Ausprägung mit einer guten Allgemeinbildung verbinden.

IV. Inhalt.

- a) Die praktische Berufsausbildung: Einführung der jungen Menschen in die Grundlagen, Aufgabe und Gestaltung lebendiger Erziehungs- und Unterrichtsarbeit: Jugendkunde (ausgewählte Kapitel³⁶ aus der pädagogischen Psychologie³⁷), Fragen der Berufsethik, Pädagogik, die Taktik und Methodik³⁸, Schulkunde, alles in Vorlesungen, Übungen und Arbeitsgemeinschaften. Unterrichtsbesuche und -versuche in den mit der Anstalt verbundenen Volksschulen, die ein praktisches Beispiel wirklichen Schullebens darbieten³⁹, möglichst eine einklassige, dreiklassige und sieben- – achtstufige Volksschule, also keine Wiederkehr der früheren Seminar-übungsschule.
- b) Die wissenschaftliche Ausbildung kann sich bei der Beschränktheit der Zeit vor allem und notwendigerweise nur auf jene Arbeitsgebiete und Lehrgegenstände erstrecken, die in ihren Gehalten vor allem vom Nationalsozialismus entstellt und verdreht, gefälscht und verbogen wurden: Religion, Deutsch, Geschichte, Naturwissenschaften. Die Pflege einer Fremdsprache (Englisch) ist praktische Forderung der Zeit. Ausbildung im technisch-künstlerischen⁴⁰ Zeichnen und Werken, Förderung der Gymnastik⁴¹, sowie Einzelausbildung wie Fortbildung in der Musik (Orgel, Klavier und Violine) ist eifrig zu pflegen, ein frohes, frisches und feines Ge-

³⁶ im Original: „Kapittel“

³⁷ im Original: „phy..ologie“ (Wortmitte nicht lesbar)

³⁸ im Original: „Metodik“

³⁹ im Original: „darbeiten“

⁴⁰ im Original: „künstlerischerischen“

⁴¹ im Original: „Chimnastik“

meinschaftsleben mit innerem Gehalt in bewusstem Gegensatz zu den Kultur Tendenzen des NS. ist bewusst anzubahnen.

Auf eine heimat- und landschaftsverbundene Ausprägung der Anstalten (Die Lehrerbildungsanstalt als Pflegestätte heimatlicher Natur und Kultur, heimatlicher Sprache, Sitte und Art!) ist besonderes Gewicht zu legen.

Bei jenen Anwärtern, die bereits praktisch in der Schule tätig waren, kann evtl. die praktische Ausbildung zu Gunsten der grundsätzlich wissenschaftlichen⁴² Ausbildung zurücktreten.

V. Das Landschulpraktikum.

Es erstreckt sich innerhalb des 3. Semesters auf etwa 3-4 Monate: Die Anwärter werden geeigneten Landschulen überwiesen, wo sie zunächst den Unterricht guter Lehrer besuchen, am gesamten Schul- und Gemeinschaftsleben teilnehmen, alsbald auch selbst unter Bewachung des betreffenden Lehrers eine Klasse führen und in gründlicher Vor- und Nachbereitung⁴³ organisch in die eigentliche Berufsarbeit des Lehrers und⁴⁴ Erziehers hineinwachsen, sich vor allem auch mit den sozialen Aufgaben und Pflichten des Landlehrers und der Landlehrerin eng vertraut machen⁴⁵. Bei sinnvoller Gestaltung hat sich das Landschulpraktikum als besonders wertvoll für die praktische Durchbildung unseres Erziehernachwuchses erwiesen. Während des Praktikums ist eine Weiterführung in der allgemeinpraktischen Ausbildung durch Teilnahme an Zirkeln und Arbeitsgemeinschaften, wenn möglich unter Führung bestimmter Dozenten der Anstalt oder in Verbindung mit dem zuständigen Schulrat ins Auge zu fassen, wie überhaupt eine enge Verbindung mit den Organen der Schulpflege und Schulführung anzubahnen ist, um auch nach dieser Richtung hin die Gefahr einer Abseitsbildung auszuschliessen.

VI. Abschluss.

Die Feststellung der wissenschaftlich⁴⁶-praktischen Befähigung erfolgt durch die erste Lehramtsprüfung mit schriftlichen und mündlichen wissenschaftlichen⁴⁷ und berufspraktischen Aufgaben (einschliesslich Lehrproben).

Während der nächsten zwei Jahre besteht für alle kurzfristig ausgebildeten Junglehrer und Junglehrerinnen Fortbildungspflicht: Arbeitsgemeinschaften oder Ganztageungen sowie planmässige zwei- bis dreiwöchentliche Ferienkurse.

Die endgültige Anstellungsfähigkeit wird in einer zweiten Prüfung erworben, die frühestens nach zwei Jahren, spätestens aber nach fünf Jahren praktischer Schularbeit abgelegt werden muss.

⁴² im Original: „wissentschaftlichen“

⁴³ im Original: „Nachbereichung“

⁴⁴ im Original: „jnd“

⁴⁵ im Original: „macht“

⁴⁶ im Original: „wissentschaftlich“

⁴⁷ im Original: „wissentschaftlichen“

Anhang I.7

VII. Bedarf.

Bei der Ungewissheit der gegenwärtigen Anstellungsverhältnisse ist eine Übersicht über den zunächst zu deckenden Bedarf für die Provinz Westfalen noch nicht möglich. Jede Anstalt wird etwa 200 Anwärter aufnehmen müssen. Es dürfte für den allerersten dringlichen Bedarf genügen, wenn für Westfalen zunächst die Errichtung von etwa fünf vollausgebauten Lehrerbildungsanstalten planmässig vorbereitet würde: zwei katholische Anstalten (eine im Münsterland, etwa Warendorf und eine im Paderborner Land, etwa in Brakel⁴⁸, die erstere für Lehrer, die zweite für Lehrerinnen), ferner zwei evangelische (1 im Industriegebiet und 1 im Bezirk Minden), sowie eine simultan-paritätische Anstalt.

⁴⁸ im Original: „Brackel“

Anhang II:

**Dokumentation der zentralen Entscheidungen
zur LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46**

[Abschriften]



Generalreferat VIII-Kultus
Abt. H

Bericht über die Besprechung mit den Vertretern der Regierungspräsidenten von Münster, Minden und Arnsberg über "Lehrerbildung" am 1.III.46 in Münster.

An der Besprechung nahmen teil:

Generalreferent Brockmann
Dr. Zilligens
Regierungsdirektor Müller – Arnsberg
Oberschulrat Zobel – Minden und
Regierungs- u. Schulrat Dr. Schmidt, Münster-Warendorf

1. Die Erziehungs-Kontrollanweisung Nr. 24 der Militärregierung – Lehrerbildung – (E 24) gilt als Grundlage. Sie fordert gemäß Ziffer 7a die Vorbereitung und Unterbreitung zunächst provisorischer Pläne für

7a 2) gekürzte Not-Lehrgänge von einer festgesetzten Dauer für Studenten, die in einem fortgeschrittenen Alter in den Lehrerberuf eintreten wollen.

Minden plant 5, Münster 2 Not-Lehrgänge; Arnsberg rechnet mit einem Bedarf von 7 – 800 Lehrkräften zum 1.4.1947 und gedenkt diesen Bedarf durch 26 Lehrgänge mit einer Teilnehmerzahl von je 30 – 35 Anwärtern (darunter je 10 Anwärterinnen) zu decken. Während Arnsberg die Lehrgänge in den einzelnen Schulaufsichtskreisen einrichtet unter Leitung des betreffenden Schulrats und die Landkreise an der äußeren Unterhaltung der Kurse beteiligt, will Münster in Emsdetten und in ⁴⁹ die Studenten in größerem Rahmen zusammenfassen und Minden 5 Kurse⁵⁰ mit je 30 Teilnehmern durchführen.

Arnsberg und Minden setzen als Lehrkräfte Studienräte und befähigte Volksschullehrer ein, die schon irgendwie die Zulassung der örtlichen Militärregierung besitzen; dagegen fordert die Militärregierung in Warendorf eine nochmalige besondere Überprüfung dieser Lehrkräfte. Eine genaue Überprüfung der Anwärter für diese Kurse, die im allgemeinen Hochschulreife grundsätzlich nachweisen müssen und nicht älter als 30 Jahre sind, hat durch die deutschen Behörden stattgefunden, die Fragebogen der Anwärter liegen den örtlichen Militärregierungen vor. Die Notlehrgänge dauern 1 Jahr.

Die Regierungsbezirksbehörden geben den Leitern der Lehrgänge die allgemeinen Richtlinien für den Stoffplan, für die schulpraktische Unterweisung der Teil-

⁴⁹ Ortsangabe fehlt

⁵⁰ im Original: „in 5 Kursen“

Anhang II.1

nehmer bei erfahrenen Lehrern und die ständige Überwachung des stetigen Fortschritts ihrer Ausbildung usw. <u>Arnsberg</u> legte einen aufgeteilten Kostenvorschlag von	226.000 RM im Höchstansatz vor. ⁵¹
<u>Münster</u> veranschlagt	200.000 " (geschätzt)
und Minden	225.000 "
	<hr/>
	651.000 RM.

Vorschüsse werden benötigt, wenn die Kurse anlaufen sollen.

2. Die Erziehungskontrollanweisung Nr. 24 fordert unter Ziffer 7a 1) die Planung von

normalen ungekürzten Lehrgängen von mindestens 2-jähriger Dauer für Studenten, die im normalen Alter anfangen, d.h. nicht jünger sind als 18 Jahre.

Es besteht Übereinstimmung darin, daß Hochschulen für Lehrerbildung in der Provinz Westfalen eingerichtet und der Name "Pädagogische Akademie" für diese Hochschulen gewählt werden soll. Sie sollen nach ihrer örtlichen Lage dem landschaftlichen Charakter und dem Volkstum der Bezirke der Provinz Rechnung tragen und sich nach Möglichkeit an bereits bestehende oder geplante Bildungsstätten anlehnen können.⁵²

Der Bedarf an Lehrkräften, unter Berücksichtigung der bestehenden Überalterung der Lehrerschaft, des Einstroms von Flüchtlingsfamilien, der Geburtenhäufigkeit in der Provinz, ist festzustellen. Er wird auf jährlich etwa 600 geschätzt. 4 Pädagogische Akademien und zwar in Dortmund (simultan), in Münster (konfessionell), in Bielefeld (konfessionell) und an einem weiteren Orte (Paderborn? Soest?) könnten mit einer jährlichen Aufnahme von je 150 Studenten und Studentinnen den Gesamtbedarf befriedigen. Die R.P. werden ihren Sonderbedarf dem O.P. melden, der aus den Lehramtsanwärtern innerhalb der Provinz die Zuweisung verfügt.

Zum Studium an einer Pädagogischen Akademie wird nur zugelassen, wer grundsätzlich die Bescheinigung der Hochschulreife beibringt und die Aufnahmeprüfung bestanden hat.

Der Lehrkörper der Pädagogischen Akademie muß gemäß E. 24 aufgestellt werden. Die R.P. nehmen die Bewerbungen um die Direktorenstellen entgegen und setzen sich mit dem O.P. ins Benehmen.

Im Benehmen mit dem von der Militärregierung genehmigten Direktor soll dann die Aufstellung des Lehrkörpers erfolgen. Der Studentenschaft soll ein gewisser Spielraum bei der Wahl der Vorlesungen unter den Dozenten gesichert sein. Der Direktor stellt im Rahmen allgemeiner Richtlinien den Unterrichtsplan für die Ausbildung der Studentenschaft seiner Akademie unter Berücksichtigung ihres besonderen Charakters auf.

⁵¹ handschriftlicher Zusatz: „ebenso Minden für 4 Kurse am 14.XI.45 | M 2142“

⁵² handschriftlicher Zusatz: „Verfügung an die RP v. 5.III.46“

Regierungsdirektor Müller will mit Staatsminister a.D. Dr. Grimme in Hannover Verbindung aufnehmen, insbesondere betreffend Kostenvoranschlag.

Generalreferent Brockmann will sich mit dem Sachbearbeiter der Nordrheinprovinz besprechen. Eine Verständigung der Behörden hinsichtlich der Planung der Pädagogischen Akademien innerhalb der gesamten britischen Zone soll angestrebt werden.

Regierungsdirektor Müller hat die Bücherei der LBA⁵³ Dortmund in Lüdenscheid sichergestellt, ca. 40.000 Bände.

Die Frage Kölsche-Figge wurde gestreift.

In der Besprechung wurde die Stellung des weiblichen Nachwuchses in der Lehrerbildung übersehen.

Am 4.3.46 besprach Dr. Zilligens mit Frau Oberschulrat Dr. Bolwin die Belange der weiblichen Bildung. Es wird eine 8-jährige höhere Schule für Mädels am 1.4.46 eingerichtet, die nach 6-jähriger intensiver erzieherischer und geistiger Ausbildung (Englisch 1. Fremdsprache und Französisch 2. Fremdsprache) einen 2-jährigen hauswirtschaftlichen Abschluß mit besonderer Pflege des fraulich-mütterlichen Wesens der Schülerinnen erhält⁵⁴. Auch diese Schulen müssen den Mädeln den Übergang zur Pädag. Akademie eröffnen.

Frau Dr. Bolwin führte ferner aus, daß sie die Koedukation nicht ohne Bedenken ansehe. Eine reine Frauenakademie würde sie begrüßen, weil das frauliche Erziehungsvermögen sich stärker durchsetzen könne⁵⁵ und die Reife der 18/19-jährigen Mädels größer als wie der männlichen Abiturienten sei.

Auf die Frage nach dem Vorhandensein einer genügenden Anzahl weiblicher Dozentinnen usw. konnte Frau Dr. B. noch keine abschließende Antwort geben.

In einer Rücksprache mit Regierungs- und Schulrat Dr. Schmidt stimmte er diesen Ausführungen der Frau Dr. Bolwin, die ich ihm zur Kenntnis gab, bei. Auch er ist für Sonderausbildung der Lehrerinnen.

Hinsichtlich der technischen Lehrerinnen ist Dr. Schmidt der Ansicht, daß ihre Sonderausbildung sich in Zukunft erübrige. Jede Lehrerin muß in der 1. Lehrprüfung in Zukunft nachweisen, daß sie den Unterricht, den bisher die technischen Lehrerinnen erteilten, ebenfalls erteilen kann.

Diese Auffassung kommt in etwa den Ausführungen von der Frau Oberschulrätin Dr. Bolwin entgegen, die mit dem Plan der 8-jährigen höheren Mädchenschule mit 2-jährigem hausfraulichen Abschluß nach dem 6. Schuljahr die Grundlage für eine Ausbildung der Lehrerinnen in den technischen Fächern auf den Pädagogischen Akademien gibt.

Die Frage einer besonderen Vorbildung der Studenten für die Lehrerlaufbahn wurde in der Besprechung am 1.3. zwar angeschnitten. Es ist zu erwägen, ob

⁵³ „LBA“: Lehrerbildungsanstalt

⁵⁴ im Original fehlt „erhält“

⁵⁵ „könne“ handschriftlicher Zusatz

Anhang II.1

nicht unter den obwaltenden politischen Verhältnissen von den Studenten mindestens die Kenntnis der englischen Sprache soweit zu fordern ist, daß sie in den 4 oberen Jahrgängen der Volksschulen darin den Anfangsunterricht erteilen können.

3. Die E 24 fordert gemäß Ziffer 7a 3) "Lehrgänge für Lehrschüler oder Schulhelfer, wenn diese für unbedingt nötig erachtet werden, um den augenblicklichen Mangel zu beheben."

Lehrgänge für die Schulhelfer erscheinen grundsätzlich unbedingt erforderlich. Ihre Beschäftigung in den Volksschulen soll unter Aufsicht befähigter Schulleiter, die ihnen bestimmte Aufgaben neben der Schulpraxis stellen, erfolgen. Die Schulhelfer sind zu ständiger Fortbildung anzuhalten. Die Schwierigkeiten sind groß: Mangel an Lehrkräften bei überfüllten Klassen, an geeigneten Schulleitern, Mangel an Büchern usw.

Über die Frage, ob zwischen ihrer schulpraktischen Bewährung und der Ablegung der 1. Lehrerprüfung für jeden Schulhelfer noch eine besondere Schulung mit besonderer Abschlußprüfung eingeschoben werden soll, wurde keine Einigung erzielt.

Dr. Schmidt ist der Meinung, daß gewiß Schulhelfer ohne besondere pädagogische psychologische Vorbildung einen Lehrgang mitmachen müssen, daß aber junge Leute, die mehrere Semester Psychologie oder Pädagogik studiert haben und nach Bewährung in der Schulpraxis die erste Lehrerprüfung ablegen wollen, dies können. Dr. Schmidt ist gegen ein starres Schema.

Dr. Schmidt ist ferner der Meinung, daß die Absolventen der früheren Hochschulen für Lehrerbildung, wenn sie eine Abschlußprüfung bestanden haben, nur dem politischen Befund der Militärregierung und der politischen Beurteilung der deutschen Behörden unterliegen wie jeder andere Lehrer.

Die Schüler der LBA., die noch keine Prüfung abgelegt haben, sollten grundsätzlich abgelehnt werden, es sei denn, daß nicht nur der Schüler selbst, sondern auch seine Familie einer einwandfreien Beurteilung in politischer Hinsicht standhalten.

Bericht

über die heutige Besprechung mit der Provinzialmilitärregierung Education.

Berichterst.: Oberschulr. Dr. Koch.

Anwesend waren:

1. Miß Duing als Vertreterin der Militärregierung,
2. Oberschulrat Dr. Koch als Referent des Oberpräsidenten,
3. Regierungsdirektor Müller – Arnsberg,
4. " Dr. Rüping – Minden,
5. " Dr. Wenzel⁵⁶ – Münster.

In einer Vorbesprechung der deutschen Vertreter, an der Herr Generalreferent Brockmann teilnahm, wurde in allen angeschnittenen Fragen Übereinstimmung festgestellt. Die Leiter und Dozenten der Pädagogischen Akademien werden von den Regierungspräsidenten vorgeschlagen, die Vorschläge mit allen Unterlagen dem Oberpräsidenten vor Beantragung ihrer Genehmigung bei der Militärregierung zur Stellungnahme zugänglich gemacht. Es wurde eine gemeinsame Beratung aller Vorschläge beschlossen. Dem Oberpräsidenten zugehende Bewerbungen werden an die Regierungspräsidenten weitergeleitet. An der Auswahl der Dozenten werden die in Aussicht genommenen Leiter wesentlich beteiligt sein. Die Lehrpläne werden von den zukünftigen Leitern und Dozenten in Verbindung mit den Regierungspräsidenten ausgearbeitet und in einer gemeinsamen Tagung in Schürfelde oder auf der Wislade bei Lüdenscheid von den Referenten des Oberpräsidenten und der Regierungspräsidenten gemeinsam mit den Leitern und Dozenten zu einheitlichen Lehrplänen geformt. Englisch als Fremdsprache soll mit Rücksicht auf den englischen Unterricht in der Volksschule besonders gepflegt werden. Die Meldungen der Studierenden sind an die Regierungspräsidenten zu richten. Die Frage einer weiteren Akademie in Paderborn wurde auf die Nachbesprechung verschoben.

In der anschließenden Sitzung bei der Militärregierung trug Miß Duing einen Plan der Kontrollkommission in Bünde vor, der dem Lehrermangel in der britischen Zone abhelfen will.

Der Plan berechnet die Zahl der in der Zone fehlenden Volksschullehrer auf 15 000. Diesem Fehlbedarf soll durch Einrichtung von Sonderlehrgängen von einjähriger Dauer in der Weise abgeholfen werden, daß im Jahre 1946/47 5000, im Jahre 1947/48 7500, im Jahre 1948/49 2500 Lehrkräfte ausgebildet werden sollen. Davon sollen auf Westfalen 1160, 1740 und 580, im ganzen also 3480 entfallen. Geeignete Menschen im Alter von 30 – 40 Jahren sollen diese Sonder-Ausbildung erhalten, weil man von ihnen annimmt, daß sie aus der Zeit der Weimarer Republik noch ein gewisses demokratisches Fundament besäßen. Je 200 dieser Studenten sollen in einer Sonderausbil-

⁵⁶ im Original: „Menzel“

Anhang II.2

dungsanstalt untergebracht werden. Für Westfalen würden für das erste Jahr 6, für das zweite Jahr 9, für das dritte Jahr 3 Gebäude gebraucht. Schwierig werde die Beschaffung der ausbildenden Lehrer sein. Der Bedarf der drei Jahre belaufe sich in Westfalen auf 78, 17 und 39. Diese Lehrer dürfen weder Pg., noch Anwärter, noch führend in den Organisationen, auch nicht Offiziere gewesen sein. Dabei blieb es unklar, ob auch Reserveoffiziere darunter fallen. Ein deutscher Sonderausschuß soll die Leiter und Lehrer aussondern und vorschlagen. Ihre Anstellung soll die deutsche Behörde vornehmen. Dieselben politischen Gesichtspunkte gelten für die Zulassung der Studenten. Sie müssen pädagogisch geeignet und von demokratischer Gesinnung sein. Auch die Studenten werden von einem deutschen Sonderausschuß ausgewählt. Die Anträge auf Zulassung zur Ausbildung sind mit Fragebogen und Befreiungsschein des Arbeitsamtes an die deutschen Behörden zu richten. Die Finanzierung: Der Unterricht ist gebührenfrei. Zuschüsse zum Unterhalt sowie Reisekosten zur Hin- und Rückreise werden für jedes Semester gewährt, gegebenenfalls auch für die täglichen Fahrten, ferner auch Zuschüsse für die Familien und andere Unterhaltsverpflichtungen. Das Gehalt entspricht dem Lehrergehalt eines 30-jährigen Lehrers mit Alterszulagen für jedes höhere Lebensjahr. Auch die Pensionsberechtigung wird wie bei einem regulären Lehrer geregelt. Die Gehalts- und Pensionsberechtigung ist aber an die Bedingung geknüpft, an weiteren Ausbildungskursen nach dem 1. Ausbildungsjahr teilzunehmen. Die gesamten entstehenden Kosten werden den deutschen Behörden aus einem Erziehungszentralfond erstattet. Die Sonderausschüsse für die Auswahl der ausbildenden Lehrer sollen bestehen

1. aus einem vom Oberpräsidenten zu ernennenden zuverlässigen Demokraten als Vorsitzenden,
2. aus 4 weiteren Mitgliedern, unter denen sich eine Frau befinden soll. Zwei davon werden von dem Oberpräsidenten, zwei durch den Entnazifizierungsausschuß ernannt.

Ebenso werden die Sonderausschüsse für die Studenten zusammengesetzt. Zwei oder mehr Personen, die Lehrer sind, bestimmt der Oberpräsident, zwei oder mehr Personen, die keine Lehrer sind, der Entnazifizierungsausschuß. Alle Ausschußmitglieder müssen durch einen Entnazifizierungsausschuß gutgeheißen werden. Die gesamten Akten der Abgelehnten sind beim Oberpräsidenten sorgfältig aufzubewahren. Die Akten der Zugelassenen bewahrt die Provinzialmilitärregierung auf.

Beim Ausschuß des einjährigen Sonderlehrganges werden Diplome ausgestellt, die der bestandenen ersten Lehrerprüfung entsprechen. Für die Leiter und Lehrer der Sonderausbildungslehrgänge sind kurzfristige Kurse unter Heranziehung der Universitäten einzurichten.

Ich brachte den Dank der deutschen Behörden für den großzügigen Plan zur Flottmachung der deutschen Volksschulen zum Ausdruck, betonte aber, von den übrigen Vertretern einmütig unterstützt, daß Westfalen durch seine Pädagogischen Akademien, seine Kurse und die Flüchtlingslehrer seinen Lehrerbedarf voll decken könne, andererseits, andererseits seien wir auch nicht in der Lage, noch mehr Lehrer aus dem Schulunterricht für Ausbildungszwecke freizumachen. Die besondere demokratische Zuverlässigkeit der 30 – 40 Jährigen wurde stark bezweifelt und auf die dringende Not-

wendigkeit der Verjüngung der Lehrerschaft hingewiesen. Es komme darauf an, den Nachwuchs innerlich zu gewinnen, der am Erstehen und Bestehen des 3. Reiches unschuldig sei und gerade aus ihm die pädagogischen Kräfte herauszuziehen, die mit einem neuen Lebensinhalt auch gute Demokraten werden könnten.

Auf die Schüler der 4. und 5. Klasse der LBA. wurde besonders hingewiesen und ihre Zulassung zur Lehrerausbildung in besonderen Klassen erbeten. Den Schülern der 1.-3. Klasse steht der Übergang zu höheren Schulen offen.

In einer Nachbesprechung der deutschen Vertreter mit Herrn Generalreferenten Brockmann wurde die Errichtung der Akademien in Paderborn und Lüdenscheid beschlossen. Regierungsdirektor Müller-Arnsberg wies darauf hin, daß unter keinen Umständen die simultane Akademie Dortmund als Vorstufe einer weltlichen Akademie im Sinne der früheren weltlichen Schulen angesehen werden dürfe. Ebenso dürften nicht Sammelklassen in diesem Sinne zugelassen werden. Seine Ausführungen fanden allgemeine Zustimmung.

7. April 1946.

⁵⁷Generalreferat VIII – Kultus –⁵⁸

Berichterstattet: Oberschulrat Dr. Koch.

Die Referenten für Lehrerbildung bei den Regierungspräsidenten haben mit dem unterzeichneten Referenten des Oberpräsidenten zu dem Plan der Kontrollkommission zur Behebung des Lehrermangels in der britischen Zone einmütig folgende Stellung genommen:

Die Referenten begrüßen den grosszügigen Plan als einen wertvollen Beitrag zur Lösung eines der dringlichsten deutschen Kulturprobleme. Sie halten die Ausbildungsdauer in den vorgesehenen Sonderlehrgängen von einem Jahr für ausreichend, wenn die Ausgebildeten in den folgenden Jahren während der Ferien in Förderkursen weitergebildet werden, so dass⁵⁹ sie im Endergebnis hinter der Tüchtigkeit der normal ausgebildeten Lehrer nicht zurückstehen. Sie begrüßen die aussergewöhnlich günstigen und fürsorglichen Bedingungen, die der Plan dem einzelnen bietet, und verstehen die Erwägungen, die zur Auswahl von 30 – 40 Jährigen als zukünftigen Lehrern geführt haben. Leider muss aber gesagt werden, dass die, eine demokratische Überzeugung bildende Kraft der ersten deutschen Republik so schwach war, dass sie gegenüber der Not der Arbeitslosigkeit und der verantwortungslosen nationalsozialistischen Propaganda, die beide von der Schwerindustrie veranlasst und gefördert wurden, sich grade bei diesen jungen Leuten nicht durchsetzen konnte. Es ist daher anzunehmen, dass die 15000 dem politischen Ausleseverfahren genügenden nicht gefunden werden können. Es muss in diesem Zusammenhang auf eine Gefahr besonders hingewiesen werden: auf die ehemaligen Berufssoldaten, die meistens nicht der N.S.D.A.P. angehört haben und als entlassene, berufslose Unteroffiziere sich auf diese äusserst günstige Berufslaufbahn stürzen werden. Unter dem Naziregime war ihnen nach 12 Dienstjahren mit dem Versorgungsschein eine Zivilversorgung als Lehrer in Aussicht gestellt worden. Damit wäre der Lehrerstand auf das Niveau zur Zeit Friedrichs II. herabgedrückt worden, wo ausgediente Soldaten gerade gut genug waren zur Jugenderziehung. Es müsste also in dem Ausleseverfahren eine Bestimmung enthalten sein, die die Zulassung dieser Militaristen verhindert. Grundsätzlich sind die Referenten der Meinung, dass unter den 20 – 30 Jährigen, die noch ein längeres Berufsleben vor sich haben, der ehrliche Wille zu einer demokratischen Neuorientierung eher vorausgesetzt werden kann, doch wäre das Experiment mit 30 – 40 Jährigen sicher interessant.

Was nun die besonderen Verhältnisse in der Provinz Westfalen angeht, so ist die Ausbildung der vorgesehenen 3480 jungen Leute nicht erforderlich, da der gesamte Bedarf durch die schon laufenden oder beantragten Sonderlehrgänge und die in Vorbereitung befindlichen fünf pädagogischen Akademien voll gedeckt wird. Es wäre psychologisch falsch und gefährlich, die 1700, durch Fragebogen aus vielen Tausenden

⁵⁷ handschriftlicher Zusatz: „Dieser Bericht wurde von Miss Duing persönlich gewünscht und von mir für sie gefertigt. K 9/4“

⁵⁸ handschriftlicher Zusatz: „H 2-1“

⁵⁹ im Original: „sodass“

ausgewählten jungen Leute, die jetzt mit der Ausbildung beginnen, zugunsten der älteren zu entlassen. Gemeinsam mit den Schulhelfern überbrücken sie die Zeitspanne⁶⁰ bis 1948, dem Zeitpunkt, an dem die ersten regulär ausgebildeten 600 – 700 jungen Lehrer unsere fünf pädagogischen Akademien⁶¹ verlassen. Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass als Folge des Krieges und der Ernährungsverhältnisse in wenigen Jahren mit einem Rückgang der Schulanfänger auf 50% gerechnet werden muss. Würden neben den schon vorgesehenen Einrichtungen der Lehrerausbildung nun noch die Sonderlehrgänge nach dem Plan der Kontrollkommission eingerichtet, so müsste in wenigen Jahren mit einer grossen Arbeitslosigkeit für die jungen Lehrer gerechnet werden, die die gleiche Berufsnot in Deutschland nach dem I. Weltkrieg an Umfang wohl noch übertreffen würde.

Von der Dozentenseite aus betrachtet ist die Einrichtung der geplanten Sonderlehrgänge aber in dem vorgesehenen Umfang nicht durchführbar. Die Dozenten der Lehrerbildung müssen überwiegend aus der höheren Schule genommen werden. Dort ist aber der Personalmangel schon an sich so gewaltig, dass an den meisten höheren Schulen nur ein an Stundenzahl sehr eingeschränkter Unterricht durchgeführt werden kann. Neben dieser, ihrer eigentlichen Aufgabe muss die höhere Schule zum grösseren Teil die Dozenten der bereits vorgesehenen Lehrerbildungseinrichtungen stellen. Wie darüber hinaus bei Durchführung des Planes der Kontrollkommission im ersten Jahr 78, im weiteren 117 Dozenten gestellt werden sollen, ist unerfindlich.

Trotz dieser äusserst schwierigen Dozentenfrage und trotz der Tatsache der Bedarfsdeckung für Westfalen ohne die von der Kontrollkommission geplanten Sonderlehrgänge sind die Referenten aber der Meinung, dass die Provinz Westfalen äusserste Anstrengung machen muss, um im Rahmen des allenfalls Möglichen ihren Beitrag zur Überwindung der allgemeinen Lehrernot in Deutschland nach dem Plan der Kontrollkommission zu leisten. Sie schlagen daher vor, in Dortmund einen Sonderlehrgang für 200 zukünftige Lehrer im Alter von 30 – 40 Jahren einzurichten. Als Gebäude käme die frühere Artillerie- und Nachrichtenkasernen in Frage, die zur Zeit noch von Polen belegt ist. Die Umgegend dieser Kasernen bietet die erforderliche Zahl von Volksschulen, die als Übungsschulen zur Verfügung stünden.

I.A.⁶²

⁶⁰ im Original: „Zeispanne“

⁶¹ im Original: „Akademieen“

⁶² „I“ im Original „J“

Tagung betr. Pädagog. Akademien.

Freitag, den 28.6.1946,

Ort: Mecklenbeck (Appels)

Zeit: 10 – 18⁰⁰ Uhr

Anwesend: Gen. Ref. Brockmann
Oberschulrat Dr. Koch
Reg. Dir. Müller, Arnsberg,
Reg. Dir. Dr. Rüping, Minden,
Reg. Dir. Dr. Wenzel, Münster
Vertreter der kath. Kirche: Prof. Weber
" " evang. Kirche: Pfarrer Nockemann
Protokoll: Stud. Rat Coesfeld

Beginn: 10⁰⁰ Uhr Gen. Ref. Brockmann begrüsst die Teilnehmer der Tagung, gibt eine Übersicht über die zu behandelnden Fragen und hebt die Bedeutung einzelner Gebiete besonders hervor.

Oberschulrat Koch tritt sodann in die Beratung der verschiedenen⁶³ Einzelgebiete ein:

1.) Für Westfalen sind 5 pädagogische Akademien vorgesehen: 2 kath., in Münster (Emsdetten) und Paderborn, 2 evangelische in Bielefeld und Lüdenscheid, 1 simultane in Dortmund (Lünen).

Jeder Kursus soll etwa 120 – 150 Studierende umfassen.⁶⁴

2.) Bezüglich der Zulassung soll im allgemeinen an dem Bildungsgrad des Maturiums festgehalten werden, jedoch sind Autodidakten daneben durchaus erwünscht. Alle, auch die Abiturienten sollen sich einer Eignungsprüfung unterziehen, und zwar pädagogisch-beruflicher, nicht spezifisch eng wissenschaftlicher – fachlicher Natur. Eine wiss. Nachprüfung der Abiturienten kommt nicht in Betracht, sondern nur eine berufliche Eignungsprüfung.

Eine Testprüfung wird abgelehnt.

Für Eignungsprüfung wird vorgeschlagen a) Aufsatz; b) der Bewerber hat vor den Kindern ein Märchen oder dergl. zu erzählen, c) die musikalische Eignung muss festgestellt werden, ohne dass jedoch Unmusikalische von vornherein abgelehnt werden.

Diese Bedingungen sind den Bewerbern vorher zu eröffnen.

Es soll nicht starr am Niveau des Abiturs festgehalten werden (cf. Spätauslese). Ebenso ist den Studenten mitzuteilen, dass Ungeeignete im Laufe des 1. und 2. Semesters entlassen werden können.

Obige Thesen werden einstimmig beschlossen.

⁶³ im Original: „verschiedenen“

⁶⁴ handschriftlicher Zusatz: „davon etwa 30 weibl.“

- 3.) Bezüglich der Lage der päd. Akademien wird betont, dass diese nicht abseitig vom Leben, sondern in der Nähe von Kulturzentren, Universität, theolog. Akademien, bezw. des pulsierenden industriellen und wirtschaftlichen Lebens gelegen sind.
- 4.) Fragen fundamentaler, rechtlicher Art wie z.B. Satzung der päd. Akademie; Finanzierung; Verhältnis von päd. Akademie zum Staatsrecht, Verhältnis von päd. Akademie zum Kirchenrecht; Innengestaltung etc. sind demnächst zu klären; doch wird einstimmig beschlossen, dass wegen einer zu erstrebenden einheitlichen Struktur der päd. Akad. in der brit. Zone mit der Nord-Rheinprovinz und mit Hannover Fühlung zu nehmen ist.
- 5.) Es entspinnt sich eine längere Debatte über das neue Fach: "Philosophische Anthropologie" nach Prof. Plenge. Dass die Religion positiv gewertet wird, ist als eine wesentliche Stützung der Religion anzusehen.
Gegen Schaffung eines besonderen Lehrstuhles werden wegen zu erwartender Konflikte Bedenken erhoben. Eine zweistündige Vorlesung pro Woche und zweistündige Arbeitsgemeinschaft einzurichten, bleibt noch zu entscheiden. (Engerer Ausschuss).
Es soll zunächst eine abwartende Stellung eingehalten werden. Evtl. sind Vorträge von Prof. Plenge vor den Dozenten ins Auge zu fassen.
- 6.) Ebenso löst die Frage Akademische Lehrfreiheit eine längere Debatte aus. Es ist eine Synthese von Freiheit und Bindung, von Autorität und Gebundenheit zu erstreben. Durch die konfessionelle Bindung der Akad. ist eine schrankenlose Lehrfreiheit von vornherein ausgeschlossen. Wegen der eigengearteten Stellung der päd. Akad. muss betr. Lehrfreiheit eine Zwischenstufe zwischen Höherer Schule und Hochschule gefunden werden.
- 7.) Die verschiedenartige Bedeutung des Rektorats bzw. Direktorats wird eingehend behandelt. Auf Konflikte⁶⁵ und Kompetenzstreitigkeiten wird hingewiesen. Ist der Leiter Vorgesetzter oder primus inter pares? Die Zwitterstellung der päd. Akademie erfordert sorgfältige Klärung dieser Frage. Zum Zwecke einer gewissen, zu erstrebenden Einheitlichkeit der päd. Akad. ist eine beratende Führung durch das Generalreferat erforderlich.
Einstimmig wird ein dreijähriges Rektorat befürwortet; es soll jedoch eine evtl. Wiederwahl nach 3 Jahren möglich und zulässig sein.

Nach einer Mittagspause⁶⁶ von 13 – 14^h wird in den Beratungen fortgefahren.

- 8.) Über das Verhältnis von Kirche zur päd. Akademie wird festgestellt, dass mutatis mutandis, das Konkordat von 1933 weiterhin besteht. Bezüglich der Ernennung der Dozenten werden folgende Beschlüsse gefasst:
An den (simultanen) päd. Akademien für beide Konfessionen sollen nach dem Vorbild der Universitäten die sog. Gesinnungsfächer doppelt besetzt werden.

⁶⁵ im Original: „Konflikts-“
⁶⁶ im Original: „Mittagspause“

Anhang II.4

Für die Religionspädagogik ist ein Geistlicher im Einverständnis mit der betr. Kirche zu ernennen.

Wenn die Methodik des Religionsunterrichts in geistl. Hand liegt, ist ein entscheidender Einfluss der Kirche sichergestellt. Doppelbesetzungen kämen "grundsätzlich" für systematische Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Deutsch und Geschichte in Betracht.

Das Endziel muss eine möglichst gleiche Behandlung der konfessionellen und simultanen Akademien sein. Bei der Religionspädagogik soll das Vorschlagsrecht bei der kirchl. Stelle liegen; werden staatlicherseits Bedenken erhoben, so hat die Kirche einen zweiten Kandidaten zu präsentieren; wird auch dieser abgelehnt, so schlägt die Kirche wiederum vor: dieser 3. Kandidat muss dann vom Staate akzeptiert werden. Unter allen Umständen soll jedoch auf Grund von mündlichen, sachlichen Besprechungen ein Einverständnis erzielt werden.

Bei den Gesinnungsfächern gibt sinngemäss umgekehrt der Staat letzten Endes den Ausschlag. Bei Fächern von "praktischem Interesse" ist eine Vereinbarung zu erstreben, damit berechnete Wünsche der Kirche betr. Kirchenmusik befriedigt werden; evtl. sind geeignete nebenamtliche Hilfskräfte heranzuziehen. Somit ist für die Musik eine Sonderregelung vorgesehen. Es genügt eine Professur. Herr Prof. Weber liest in diesem Zusammenhang ein Gutachten des Domkirchenchordirektors vor. Das Hauptgewicht ist auf vokalmusikal. Unterricht zu legen.

- 9.) Bezüglich des Stellenplanes (15 – 18 Dozenten pro Akademie) und der Personalfragen werden von den Herren Regierungsdirektoren Gutachten abgegeben, zu denen Oberschulrat Koch Stellung nimmt, und zwar über

	Herrn Dr. Holtemeyer	Zustimmung
	Frau Dr. Schulte	zurückgestellt
und	Frau Dr. Aufmkolk ⁶⁷	zustimmend

- 10.) Als Leiter werden von den Regierungsdirektoren vorgeschlagen

für Bielefeld:	Stud. Rat Verleger,
" Paderborn:	Prof. Dr. Rosenmüller,
" Münster:	Dr. Haase
" Dortmund:	Dr. Figge
" Lüdenscheid:	Schulrat Hasseberg.

Die Vorschläge finden Zustimmung.⁶⁸

Es sollen möglichst bald weitere Vorschläge folgen für einen Ausschuss aus dem Lehrkörper der Dozenten, der das weitere über die Zulassung der Studenten zu veranlassen hätte.

- 11.) Weiterhin werden Fragen angeschnitten betr. Lehrfächer, Verteilung in den einzelnen Klassen und die Wahlfächer. Falls Englisch auf der Oberstufe der Volks-

⁶⁷ im Original: „Aufenkolk“

⁶⁸ maschinenschriftlicher Zusatz: „ebenso die der Dozenten Dr. Ruko, Dr. Rest, Guntermann“

schule eingeführt wird, ist dem Rechnung zu tragen, sonst ist von Fremdsprachen abzusehen.

Besonders eingehend wird dann noch die Frage der Arbeitsgemeinschaften behandelt.

Vorschläge: 1 Gruppe allg. ästhet. Bildung (Lit., Kunst, Musik)
1 " Psychologie und Pädagogik,
1 " Math. und Naturwissenschaften,
1 " Allg. Bildungsfragen und die Grundfragen des Lebens
1 " zur allg. Vertiefung und Aussprache.

Oberschulrat Koch hebt dann die ausserordentliche Bedeutung – besonders in der Jetztzeit – einer Arbeitsgemeinschaft für Wirtschaftskunde und Wirtschaftsgeographie hervor.

Die philosophische Anthropologie soll alle Fächer durchdringen.

Unter dem Gesichtspunkt: Einheitlichkeit – Vielgestaltigkeit wird auch auf das englische College – System hingewiesen; jedoch bedarf diese Frage noch einer weiteren Klärung.

Hinsichtlich der Wahlfächer und Arbeitsgemeinschaften wird auf den ausgearbeiteten Vorschlagsplan (Minden) hingewiesen.

Was die Leiter der päd. Ak. betrifft, so wird zugesagt, dass die erforderlichen Personalakten bzw. sonstigen Unterlagen den Kirchlichen Behörden rechtzeitig zugehen⁶⁹.

12.) Zum Schluss spricht Gen. Ref. Brockmann den Teilnehmern seinen Dank für die geleistete Arbeit aus. Als Termin für die nächste Tagung, zu der auch die zukünftigen Leiter der päd. Ak. erscheinen sollen, wird der 1.8.46 ins Auge gefasst.

Die Tagung soll in Amelsbüren (Wittlerbaum) stattfinden.

Die Einladungen sollen möglichst frühzeitig ergehen.

Schluss: 18.15^h

⁶⁹ im Original: „zu geben“

Niederschrift

über die am 8. August 1946 im Gasthaus "Wittlerbaum" bei Amelsbüren stattgefundene Sitzung über die Errichtung von Pädagogischen Akademien in der Provinz Westfalen.⁷⁰

Anwesend waren:	1.) Oberschulrat Dr. Koch	–	Oberpräsidium Münster, Generalreferat VIII
	2.) Miss Ewing	–	Provinzial-Mil.Reg. Westfalen
	3.) Reg. Dir. Dr. Müller	–	Reg. Präs. Arnsberg
	4.) Reg. Dir. Dr. Rüping	–	Reg. Präs. Minden
	5.) Reg. Dir. Dr. Wenzel	–	Reg. Präs. Münster
	6.) Reg.- u. Schulrat Stock	–	Reg. Präs. Münster
	7.) Dr. Figge	–	Dortmund
	8.) Prof. Rosenmöller	–	Paderborn
	9.) Studienrat Dr. Haase	–	Emsdetten
	10.) Schulrat Hasseberg	–	Lüdenscheid
	11.) Studienrat Verleger	–	Bielefeld
	12.) Professor Kampmann	–	Erzbischof Paderborn
	13.) Landeskirchenrat Nockemann	–	Leitung der ev. Kirche
	14.) Oberreg. Rat Baumgarten	–	Oberprä. Münster

Die Sitzung wurde durch Oberschulrat Dr. Koch mit Worten der Begrüssung⁷¹ eröffnet und von ihm geleitet. Gegenstand der Sitzung war die Erörterung aller noch offenstehender, mit der Eröffnung der Pädag. Akademien der Provinz Westfalen im Zusammenhang stehender Fragen.

Oberschulrat Dr. Koch wies⁷² einleitend darauf hin, dass der Oberpräsident entsprechend der Kontrollanweisung Nr. 24 der britischen Mil. Reg. nur im koordinierenden Sinne Richtlinien geben könne und demzufolge den mit der Errichtung der Pädagogischen Akademien im einzelnen beauftragten Reg. Präsidenten die Ausführung der noch erforderlichen Massnahmen weitgehendst selbst überlassen bleiben müsse. Es kann sich auch nicht darum handeln, schon jetzt endgültige Gestaltungspläne für die Akademien festzulegen, sondern man müsste insoweit Erfahrungen abwarten und später aus diesen schöpfen. Wichtig sei zur Erreichung einer baldigen Eröffnung der Akademien zunächst einmal, dass die Pläne für dieselben möglichst rasch der Militärregierung zur Genehmigung vorgelegt werden. Zu diesem Zweck sollen die zukünftigen Rektoren der Akademien (vergl. Ziff. 7 – 11 der Teilnehmerliste) mit den Regiergungsdirektoren der Schulabteilungen der 3 Reg. Präs. die vorläufigen Studentafeln⁷³ und Lehrpläne aufstellen und letztere alle sonst noch erforderlichen Unterlagen für den

⁷⁰ handschriftlicher Zusatz: „1 Exemplar am 14.8.46 an Miss Ewing durch Fr. Funk Ko.“

⁷¹ im Original: „Begrüsseun“

⁷² im Original: „wiess“

⁷³ im Original: „Studentafeln“

vom Oberpräsidium bei der Mil. Reg. zu stellenden Antrag auf Genehmigung der Akademien, einreichen.

Im einzelnen werden folgende Unterlagen benötigt, und zwar in je 3 deutschen und 3 englischen Exemplaren:

- 1.) Liste der Dozenten mit Personalunterlagen,
- 2.) Satzung,
- 3.) Lehrpläne und Stundentafeln,
- 4.) Bericht über die Gebäudefrage,
- 5.) Inventar, Lehrmittel und Büchereifrage,
- 6.) Finanzierung, Haushaltplan, Beihilfen, Besoldungsvorschläge,
- 7.) Zahl der Studierenden, getrennt nach Geschlechtern,
- 8.) Liste der vorgesehenen Lehrbücher.

Die zu 1 – 8 genannten Punkte wurden im einzelnen durchgesprochen.

Zu 1.) Liste der Dozenten:

Es wurde festgestellt, dass die Dozentenlisten aus den vorliegenden Bewerbungen schon zum grössten Teil aufgestellt werden konnten und diese nach endgültiger Auswahl der Dozenten in Kürze vorschlagsweise seitens der Regierungspräsidenten vorgelegt werden können.

Zu 2.) Satzung.

Mit Rücksicht darauf, dass eine gemeinschaftliche Satzung für alle 5 Akademien, wie es erstrebenswert ist und später durchgeführt werden soll, nicht bis zu dem Eröffnungstermin der Akademien, der auf den 1.10.1946 angestrebt wird, geschaffen werden kann und eine solche zweckmässigerweise zwischen dem Lehrkörper und dem Studentenausschuss beraten werden muss, soll zunächst jede Akademie für sich eine vorläufige Satzung aufstellen. Demzufolge soll zunächst von jeder Akademie nur ein Satzungsentwurf vorgelegt werden. Termin für die Rektoren bei den Regierungen 15.8., beim Oberpräsidium 20. Aug. 1946. Als Grundsatz gilt die rektorale Verfassung. Oberschulrat Dr. Koch schlägt zur Schaffung einer späteren einheitlichen Satzung vor, bei allen Akademien einen Ausschuss einzusetzen. Der Vorschlag wurde angenommen.

Zu 3.) Lehrpläne und Stundentafeln.

Was die einzureichenden Lehrpläne und Stundentafeln anbelangt, so soll auch hier den Akademien weitgehende Handlungsfreiheit gegeben werden. Auch insoweit soll es nach Zustimmung von Miss Ewing genügen, wenn provisorische Pläne vorgelegt werden.

Zu 4.) Gebäudefrage.

Die Vertreter der Regierungen geben folgenden Bericht über die Gebäudelage der in ihrem Bezirk vorgesehenen Akademien:

Anhang II.5

a) Regierungsbezirk Minden:

In Bielefeld ist das Gebäude des alten Museums für die dortige Akademie vorgesehen. Die im Gang befindlich gewesenen Umbauarbeiten des Gebäudes sind infolge der Baustopverordnung zum Erliegen⁷⁴ gekommen. Das benötigte Material ist vorhanden. Reg. Dir. Dr. Rüping weist⁷⁵ darauf hin, dass auf den von ihm gestellten Antrag auf Bewilligung der Umbaukosten in Höhe von 33 000.- RM bisher keine Entscheidung des Oberpräsidiums ergangen sei. Er bittet darum, dass diese baldigst herbeigeführt wird, damit insoweit keine Verzögerung der Bauarbeiten eintritt. Rücksprache mit der Finanzabteilung wurde zugesagt.

In Paderborn ist ein Teil des erzbischöflichen Waisenhauses für die Unterbringung der Pädagogischen Akademie vorgesehen. Das Gebäude ist im wesentlichen bis auf geringfügige Umbauarbeiten in Ordnung. An Baukosten werden nach Mitteilung von Prof. Kampmann etwas über 2000.- RM entstehen. Das Gebäude kann bis zum 1.10.46 beziehbar gemacht werden.

b) Regierungsbezirk Arnsberg:

Für die Aufnahme der päd. Akademie in Lünen steht nach Angabe von Reg. Dir. Dr. Müller die dortige Berufsschule zur Verfügung.

Für die Akademie in Lüdenscheid sind folgende Projekte vorgesehen:

- 1.) Ein Gebäude der Flakkaserne.
- 2.) Das ehemalige Offizierskasino daselbst.

Anträge auf Freigabe laufen bei der Militärregierung. Einstweilen ist die Unterbringung in der Westschule möglich.

c) Regierungsbezirk Münster:

In Emsdetten kann das Gebäude des Sonderlehrganges mitbenutzt werden. Soweit dieses nicht ausreicht, werden wahrscheinlich Räume der Kreis-Berufsschule mitbenutzt werden. Für ein Gebäude in der Stadt Münster, evtl. in der Flakkaserne, wird sich die Mil. Reg., wie Miss Ewing mitteilt, bemühen. Einstweilen⁷⁶ soll die Akademie in Emsdetten bleiben, wo auch die Unterbringung der Dozenten gewährleistet ist.

Zu 5.) a) Inventar und Lehrmittel

Allgemein wurde vorgebracht, dass z.Zt. kaum ausreichendes Inventar verfügbar ist. Ähnlich sei es mit den erforderlichen Lehrmitteln.

Im einzelnen⁷⁷ gestaltet sich die Lage folgendermassen:

In Bielefeld fehlt eigenes Inventar fast vollständig, jedoch kann die Stadt solches einstweilen leihweise zur Verfügung stellen. Eine Liste des fehlenden Inventars wird zur Weitergabe an die Mil. Regierung zwecks Beschaffung hereingereicht. Die Lehrmittel werden vom städtischen Gymnasium zur Verfügung gestellt, ferner können die dortigen höheren Schulen aushelfen, da diese durchweg gut ausgestattet sind. Wie

⁷⁴ im Original: „erliegen“

⁷⁵ im Original: „weisst“

⁷⁶ im Original: „Einweilen“

⁷⁷ im Original: „Einzelnen“

Miss Ewing bekannt gab, sollen in Braunschweig sog. Werklehrerkurse eingerichtet sein, an die sich die Rektoren wenden möchten. Im übrigen soll es den Rektoren überlassen bleiben, sich um die Beschaffung der Lehrmittel zu bemühen.

In Paderborn ist das Notwendigste an Inventar vorhanden, jedoch ist die Lehrmittellage sehr schlecht, da die Schulen der Stadt nicht mehr viel besitzen. Lediglich die Mädchenoberschule kann etwas zur Verfügung stellen. Für die beiden Akademien des Reg. Bezirks Arnsberg, Lünen und Lüdenscheid, sind eigenes Inventar und Lehrmittel kaum vorhanden. Einstweilen können die Städte, bis Anschaffungen möglich sind, aushelfen.

b) Büchereifrage:

Schulrat Hasseberg gibt hierzu einen eingehenden Bericht. Danach hat er gemeinsam mit der Regierung in Arnsberg in Lüdenscheid die Bücherei der ehem. Lehrerbildungsanstalt Dortmund mit etwa 30 000 Bänden sichergestellt. Sie ist eine ausgezeichnete Fachbibliothek, in der alle Fächer mit grundlegenden Werken vertreten sind, zum Teil mit Dopplexemplaren. Es erhob sich die Frage, ob die für die wissenschaftliche Arbeit gut zu gebrauchende Bücherei auf alle 5 Akademien aufgeteilt werden solle, oder ob sie zweckmässigerweise als geschlossene Leihbücherei zusammengehalten wird. Die letzte Lösung fand allgemeine Zustimmung. Es wurde deshalb beschlossen, sie in Lüdenscheid als Zentralbücherei zu belassen und unter einen geeigneten, von einem bestimmten Fach unabhängigen Büchereidirektor zu stellen. Sämtlichen Akademien soll ein Katalog zur Verfügung gestellt werden, nach dem diese Bücher ausleihen können. Nur die vorhandenen Dopplexemplare sollen auf die Akademien als Grundstock für eine Hausbücherei zum Handgebrauch aufgeteilt werden. Daneben sollen die Rektoren Schritte zur Anschaffung einer eigenen Bibliothek unternehmen, etwa in der Weise, dass sie Aufrufe an die Öffentlichkeit, kirchl. Behörden und an Lehrer richten, überzählige Werke, insbesondere auf dem Gebiet der Pädagogik, zur Verfügung zu stellen. Hinsichtlich des Neudruckes von Lehrbüchern und Leitfäden wurde angeregt, Herrn Reg. Direktor Dr. Müller – Arnsberg – bis zum 22.8.46 unter Beifügung eines entsprechenden Exemplares diesbezügl. Vorschläge zu machen, damit er als Mitglied des Lehrbuchausschusses den Druck der Bücher und die Beschaffung des erforderlichen Papiere hierfür vermitteln kann. Prof. Kampmann und Landeskirchenrat Nockemann erklären sich bereit, sich mit dem Rundfunk in Verbindung zu setzen, um über diesen eine Lehrmittelbeschaffungsaktion einzuleiten. Auch wurde den Rektoren empfohlen, die Presse in Anspruch zu nehmen.

Zu 6.) Haushaltsplan und Finanzierung pp.

Der vom Generalreferat VIII aufgestellte Haushaltsplan für die einzelnen Akademien wurde im einzelnen erörtert und den Regierungsbezirken in Abschrift mit Erläuterungen umgehend in Aussicht gestellt, damit sie ihn überprüfen und dazu Stellung nehmen können. Der Voranschlag, der zur Aufschlüsselung des im Provinzial-Haushaltsplan, Teil A, Einzelplan III, Kap. 8, Tit. 1 enthaltenen Betrags von 2 Millionen RM für Lehrerbildungszwecke der Finanzabteilung des Oberpräsidiums vorgelegt worden ist, schliesst mit einem Betrag von rund 1,4 Millionen ab. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der Betrag von 2 Millionen einer 20 % Kürzung unterliegt und

Anhang II.5

aus ihm auch die Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer bestritten werden müssen, ist anzustreben, die Ausgaben möglichst zu beschränken, damit die zur Verfügung stehenden Mittel ausreichen. Zu diesem Zweck wird für erforderlich gehalten, die Gemeinden im Hinblick auf den Umstand, dass sie durch die Pädagogischen Akademien wirtschaftl. Vorteile genießen, zu veranlassen, ihrerseits zu den Kosten beizutragen. Das dürfte sich in erster Linie auf die Kosten für die Ausstattung und Ersteinrichtung beziehen.

Um den Regierungen Mittel an die Hand zu geben, sollen sofort angemessene Teilbeträge überwiesen werden. Insbesondere, dass die Besoldung⁷⁸ der Rektoren und Dozenten sichergestellt ist und etwa sich bietende Anschaffungen gemacht werden können. Den Dozenten, die aus ihrem bisherigen Amt beurlaubt werden, sollen die Beschäftigungsgelder einstweilen in Höhe⁷⁹ ihrer bisherigen Besoldung ab 1. September – unter Zurücklassung ihres bisherigen Gehaltes – gezahlt werden. Prof. Rosenmöller, der z.Zt. ohne Beschäftigung ist, soll seine früheren Bezüge als Universitätsdozent erhalten. Beihilfen für Studierende sollen in angemessener Höhe bereitgestellt werden.

Hinsichtlich der Studiengebühren wurde ein Betrag von 120.- RM pro Semester festgelegt.

Zu 7.) Zahl der Studierenden.

Die Höchstzahl der Studierenden wird auf 120 für jedes Semester festgelegt, die allenfalls um 10 % überschritten werden darf. Der Anteil der Frauen soll entsprechend dem augenblicklichen Bedarf 30 betragen. Diese Zahl soll als Mindestzahl gelten.

Aufnahme in die pädagogische Akademie finden grundsätzlich nur Studierende, die in der Provinz Westfalen ansässig sind. Freizügigkeit wird hinsichtlich der Bewerbungen in der Provinz gewährt.

Es wurde beschlossen, dass sofort eine Pressenotiz bekanntgemacht wird, wonach Bewerbungen nebst Aufnahmebedingungen bis zum 1. Sept. 1946, soweit sie noch nicht eingereicht worden sind, bei den Regierungspräsidenten von Bewerbern im Alter von 19 – 27 Jahren abgegeben werden können.

Hinsichtlich des Lebensalters können im Einzelfall Ausnahmen gemacht werden.

Miss Ewing sagt zu, die Genehmigung zur Bekanntmachung dieser Pressenotiz am 9.8.46 persönlich beim Hauptquartier in Bünde zu erwirken.

Nach eingehender Beratung wurde folgende Ferienordnung vorgesehen: Die Dauer des Semesters beträgt 4 Monate. Semesterbeginn: 1. April, bzw. 1. Oktober, Semesterschluss: 1. August, bzw. 1. Februar. Das Landschulpraktikum (1 Monat) ist während der Ferien abzuleisten, von denen im Herbst 2 Monate, zu Ostern und Weihnachten zusammen weitere 2 Monate gewährt werden.

Zu 8.) Liste der vorgesehenen Lehrbücher.

Da die Akademien keine festliegenden Lehrbücher besitzen können, kann von der Vorlage einer Lehrbücherliste abgesehen werden.

⁷⁸ im Original: „Besoldung“

⁷⁹ im Original: „Hlthe“

Im weiteren Verlauf der Sitzung wurden die mit der von der Militärregierung befohlenen Ausbildung von Volksschullehrern in sog. Notkursen verbundenen Fragen erörtert. Hierüber ist ein besonderes Protokoll aufgenommen.

Anhang III:

**Aus dem Schriftwechsel um die
LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46**
[Reproduktionen]

Handwritten initials and date:
H. W. 20

SUBJECT: ESTABLISHMENT OF A REFERAT (ELEM
SCHOOLS, INTERMEDIATE SCHOOLS,
VOCATIONAL SCHOOLS.)

307/3dn/1563/15

2 Jan 46.

To:- PROV CIV ADM WESTFALEN
(CENTRAL REFERAT VIII - KULTUS)

From:- HQ MIL GOV WESTFALEN REGION.

Handwritten numbers:
3/7
4/7

Ref your letter of 18 Dec on the above subject.

1. No referat for Elementary, Intermediate & Vocational Schools will be established at Prov level.
2. There is no objection to a referat for teacher training provided that the instructions contained in our 307/3dn/1530/54 of Nov 45 are followed.
3. It is again brought to your attention that the functions of Central Ministry at BERLIN are taken over by Mil Gov and not by the Prov Civil Adm as stated in your letter. Prov Civil Adm takes over the functions delegated to it by Mil Gov.

Handwritten signature:
L. J. Savoye

MUNSTER
Local Ext 547.
GFS/AP

LT COL,
EDUCATION CONTROL OFFICER,
HQ MIL GOV WESTFALEN REGION.

copy to:- A & LG

Handwritten note:
H. Gaus
als. 1/1 erl. 7. i. h. w.

Der Oberpräsident
der Provinz Westfalen
Generalreferat VIII-Kultus

Minster, den 27. März 1946.

An die
Herren Regierungspräsidenten
in Münster (Warendorf), Minden und Arnberg.

Zur Wiederherstellung eines geordneten Lehrerbildungswesens in Hochschulform sollen entsprechend den zwischen unseren Referenten gepflogenen Beratungen noch im Laufe dieses Jahres drei bis fünf Pädagogische Akademien in Westfalen errichtet werden. Von diesen sind die in Münster und Paderborn für die katholische Konfession; die in Bielefeld und Lüdenscheid für die evangelische, die in Dortmund für beide Konfessionen bestimmt.

Ich ersuche Sie, gemäß Schreiben der Provinzialmilitärregierung Westfalen 307/Edn 1530/54 vom November 1945, für die in Ihrem Bezirk vorgesehenen Akademien alle vorbereitenden Schritte im Einvernehmen mit meinem Sachbearbeiter mit möglichster Beschleunigung zu tun und Ihre Vorschläge der dortigen Militärregierung sowie mir als dem für die Ausbildung von Volksschullehrern verantwortlichen Oberpräsidenten zuzugehen zu lassen.

Generalreferat Finanzen

Fin 2-9 / 1946. 2726

Münster, den 3. April 1946.

An

das Generalreferat VIII - Kultus -
im Hause

Betrifft: Einrichtung pädagogischer Akademien.

In dem Haushaltsvoranschlag 1946 Einzelplan III Kap. 8 ist für die Lehrerbildungsanstalten ein Pauschalposten von 2 Mill. RM vorgesehen, da bei der Aufstellung des Voranschlags genaue Voranschläge nicht eingereicht werden konnten. Dies bedeutet nicht, dass 2 Mill. RM zur Verfügung stehen. Es ist erforderlich, auch hier genaue Einzelvorschläge gemäss dem Normalplan vorzulegen (persönliche und sächliche Kosten, Stellenplan). Ich kann der Errichtung der pädagogischen Akademien erst zustimmen, wenn diese Voranschläge vorliegen.

Ich erlaube mir, noch darauf hinzuweisen, dass früher in Westfalen nur eine pädagogische Akademie bestand und kann daher ein Bedürfnis, fünf neue pädagogische Akademien einzurichten, nicht anerkennen. Ausserdem scheint es mir erforderlich, vor der Einrichtung der Akademien in Westfalen einheitliche Grundsätze für die ganze britische Zone aufzustellen. Sollen diese Akademien als Hochschulen ausgebaut werden? Wie sollen die Lehrkräfte besoldet werden? Wie lange dauert der Lehrgang? Sollen die Besucher das Reifezeugnis besitzen? Dies würde voraussichtlich Rückwirkungen auf die Besoldung der Lehrer haben und eine weitere Erhöhung der Ausgaben bedingen. A.S. müssen alle diese Frage geklärt sein, bevor die Regierungspräsidenten die Anweisung erhalten, die Vorbereitungen zur Einrichtung von pädagogischen Akademien zu treffen.

H. J. K. K. K.

8. April 1946.

200

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Generalreferat VIII - Kultus -

An das
Generalreferat Finanzen
im Hause.

Betr.: Schreiben vom 3.4.1946 Nr. 2726 -
Einrichtung von pädagogischen Akademien.

Für Westfalen waren auch früher eine Reihe pädagogischer Akademien vorgesehen, die nach Bedarf errichtet werden sollten. Bei dem grossen Überfluss an beschäftigungslosen Junglehrern war bis zum Zusammenbruch der ersten Republik tatsächlich nur eine repräsentative Akademie in Dortmund ins Leben getreten. Das reaktionäre dritte Reich verlegte die Ausbildung der Volksschullehrer wiederum in die gänzlich überholte Präparanden - bzw. Seminareinrichtung, die unter dem Namen Lehrerbildungsanstalt entstand. Die Provinz Westfalen zählte ¹⁰ L.-B.-A.'s. Die vorgesehenen fünf Akademien mit durchschnittlich 120 - 130 Studierenden decken gerade den zukünftigen regelmässigen Bedarf an Volksschullehrern.

Für die Aufnahme wird das Bestehen einer Aufnahmeprüfung oder der Besitz des Reifescugnisses verlangt. Die Dauer der theoretischen und praktischen Ausbildung soll zwei Jahre betragen. Die pädagogischen Akademien mit ihrem viersemestrigen Studium haben also nicht den Charakter von Universitäten und können auch nicht zu solchen ausgebaut werden. Die Wiederaufnahme dieser früheren Ausbildungsart kann daher auch keine Rückwirkung auf die Besoldung der Volksschullehrer haben. Auch bedarf es unter diesen Umständen nicht der Aufstellung neuer einheitlicher Grundsätze für die ganze britische Zone.

Der Normalplan für die 5 Akademien Westfalens wird mit allen Einzelheiten vorgelegt werden. Die Gesamtkosten werden wie in der Nordrheinprovinz und in der Provinz Hannover 1200 000 .- RM nicht überschreiten.

Die Anweisung an die Regierungspräsidenten um beschleunigte Aufnahme der Vorarbeiten ist notwendig, damit die Akademien am 1. Sept. 1946 eröffnet werden können.

d. A. 7/9/2

Der Kapitularvikar
Münster (Westf.).

Münster, den 8. Juni 1946

G.Nr. 4373

Der Errichtung der neuen Lehrerbildungsanstalten bringen wir reges Interesse entgegen. Deshalb stellen wir den Antrag, daß uns durch einen von uns namhaft gemachten Pädagogen die Möglichkeit geboten wird, Einblick in die Gestaltung der Bildungsstätten zu nehmen und Wünsche vorzutragen.

An das Oberpräsidium
Abt. für Lehrerbildung
z.H. Herrn Oberschulrat Dr.Koch
Münster

Vorwerk
Franz Vorwerk
Kapitularvikar

Antwort. *...*
Ich bin gern bereit, einen von
Ihnen beauftragten Pädagogen
zu dem genannten Zweck zu
empfangen. 7/16/46.

Generalreferat II Finanzen

Münster, den 25. Juli 1946.

II Fin 2-963/Egb.7555

An

das Generalreferat VIII
im Hause

Betrifft: Haushalt der pädagogischen Akademien..

Bezug: Schreiben vom 18.7.1946.

Die Frage der Besoldungshöhe an den pädagogischen Akademien wird vom Besoldungsreferat besonders erörtert werden.

Hinsichtlich der räumlichen Unterbringung wird um Ausserung gebeten, wie weit die Gemeinden zur Bereitstellung bereit sind. Bei den wirtschaftlichen Vorteilen, die den Gemeinden durch die Errichtung erwachsen, müsste sie sich in allen Fällen erreichen lassen. Es dürfte angebracht sein zu versuchen, die Gemeinden auch zur inneren Ausstattung heranzuziehen. Sind von der früheren Einrichtung noch Ausstattungstücke vorhanden, die wieder nutzbar gemacht werden könnten bzw. sind sie s.Zt. von öffentlichen Stellen übernommen worden, die jetzt zur Rückgabe veranlasst werden könnten?

In welchem Anteilverhältnis sind Erziehungsbeihilfen gedacht? Müssten nicht ähnliche Maßstäbe bei den höheren Schulen Verwendung finden? Für staatliche höhere Schulen ist nach den Vorschriften zu § 4 des preuss. Schulgeldgesetzes 10 % des Sollbetrages des Schulgeldes der höchstzulässige Satz. Wie soll man für pädagogische Akademien einen höheren Satz rechtfertigen? Lassen sich die Einnahmen höher ansetzen? Ist hinsichtlich der Höhe der Studiengebühren Einheitlichkeit in der britischen Zone hergestellt?

Im Auftrage
gez. Dr. Wordbeck

Dr. R. Bst
2. Vorlage aus 8. B.

7578



Beglaubigt

Staatsangestellter



Anhang IV:

Dokumente zur Gründung und zum Profil der Pädagogischen Akademie Paderborn

[Reproduktionen]

Erzbißhöfliches Generalvikariat

Tgb.-Nr. 1590

②1 Paderborn, am 21. Februar 1946.
Postfach 196

Es wird gebeten, bei der Antwort die Tgb.-Nr. anzugeben

An den
General Referenten für Kultus
der Provinz Westfalen Herrn Brockmann
M ü n s t e r i/W.

Oberpräsidium

Sehr geehrter Herr Brockmann !

Der Regierungspräsident in Minden teilt mir mit, daß die Regierung beauftragt sei, die Vorarbeiten zur Errichtung einer Pädagogischen Hochschule in Paderborn in die Hand zu nehmen. Ich bin sehr erfreut, daß ~~damit~~ der Plan einer Pädagogischen Akademie in Paderborn feste Gestalt annimmt. Hoffentlich gelingt es, der Schwierigkeiten die durch die grossen Zerstörungen in Paderborn gegeben sind, Herr zu werden.

z. d. A. H
7/19/13

Mit freundlichem Gruß voller Hochachtung

Ihr sehr ergebener
[Handwritten Signature]

149757 25373

Der Landrat
des Kreises Soest

Soest, den 23. Mai 1946

An den Herrn
Oberpräsidenten der Provinz Westfalen
z.H. des Herrn Dezenten für die Einrichtung
pädagogischer Akademien.

E ü n s t e r/Westf.

Der beifolgende Antrag der Stadtverwaltung von Soest wird dieseits dringend befürwortet. Soest hat es schon bei der Aufhebung des Lehrerseminars vor etwa 20 Jahren nicht verstanden, dass die pädagogischen Akademien anderswo errichtet wurden, und zwar fast ausschliesslich in den Großstädten, obwohl schon damals immer betont wurde, dass die kleinen Städte den Grossstädten gegenüber nach Möglichkeit nicht benachteiligt werden sollen. Nun war das Soester Lehrerseminar das älteste Seminar von Westfalen, dessen Gründung und Entwicklung mit dem Aufstieg nach dem Befreiungskriege eng zusammen gestanden hat und das in der Folgezeit in ganz Westfalen als Bildungsanstalt einer ausserordentlichen Ruf genoss. Umso schwerer hat die Stadt s.Zt. die Aufhebung des Seminars betroffen, so dass schon aus Gründen der Wiedergutmachung dieses seinerzeitigen Unrechts, Soest für die Errichtung einer pädagogischen Akademie in erster Linie in Betracht gezogen werden müsste. Die Stadt und ihre Bewohner haben den jetzt in Soest laufenden Kursus zur Lehrerausbildung begrüsst als den Anfang von Massnahmen, die dem Lehrerbildungswesen in der Stadt seine alte Stätte wieder schaffen würden. Nun verlautet, dass die pädagogische Akademie, die neu errichtet werden soll, anderswo ihren Platz finden soll. Sollten sich diese Gerüchte bewahrheiten, so würde das eine neue schwere Enttäuschung bedeuten. Die Gründe, die sonst noch für die Errichtung einer pädagogischen Akademie in Soest sprechen, sind in dem Schreiben des Herrn Stadtdirektors bereits kurz zusammengefasst. Sie können m.E., falls erforderlich, leicht noch ergänzt werden.


Senator a.D.

43

PADERBORN, den 20. 7. 46
DOMPRUPSTEIGASSE 1

K. Koch

Sehr verehrter Herr Oberpräsident!

Herr Professor Weber schrieb an unsern Herrn Erzbischof einen Brief, in dem er über eine Konferenz, die sich mit der Errichtung der Pädagogischen Akademien befasste, eine Mitteilung macht. Er bemerkt in dem Schreiben, man habe bedauert, dass kein Vertreter der Erzbischofsese Paderborn bei der Konferenz vertreten gewesen sei. Leider hatten wir keine Ahnung, dass eine solche Konferenz stattfand, noch viel weniger sind wir zu dieser Konferenz eingeladen worden. Wir bedauern das deshalb vor allem, weil es einmal um eine pädagogische Akademie in Paderborn geht, und zum anderen der konfessionelle Charakter der Akademie immer von neuem angedrungen wird. Wir würden uns deshalb besonders freuen, wenn wir einmal Klarheit über die beabsichtigte Gründung in Paderborn erhalten und andererseits wüssten, dass die getroffenen Entscheidungen Bestand hätten. Neuerdings heißt es nun wieder, dass die Akademie nicht nach Paderborn komme, dass man sie vielmehr nach Hörter verlegen und sie zu einer simultanen Akademie machen werde. Im Zusammenhang damit wird erzählt, dass der frühere Kultusminister Grimme sich für das Projekt besonders interessiere und in Hörter eine, seinem Ideal entsprechende Akademie schaffen wolle. Sie können sich sicher vorstellen, dass wir einigermaßen erstaunt wären, wenn diese Gerüchte der Wahrheit entsprächen. Wir würden diese Wendung der Dinge nicht nur sehr bedauern, sondern müssten auch lebhaft dagegen protestieren, dass Herr Grimme seine Ideale in der ganzen britischen Zone verwirklichen darf. Wir würden uns sehr freuen, wenn unsere Befürchtungen nicht zuträfen und eben deshalb schreibe ich, um Sie herzlich zu bitten, die pädagogische Akademie für Paderborn und vor allem den konfessionellen Charakter der Paderborner Akademie zu retten.

Mit den besten Grüßen

Ihr

Paul Y. K.

6. 2. 44 130
7/21/25

Der Regierungspräsident
II M 2046

Minden, den 14. August 1946

22

An den
Herrn Oberpräsidenten der Provinz Westfalen
-Generalreferat Kultus-

mb
VIII H
16. AUG. 1946

in Münster

Betrifft: Pädagogische Akademie
Berichterstatter: Regierungsdirektor Dr. Rüping.

Anlagen: 1

Herr Direktor Sutton von der Militärregierung 507 hat sich damit einverstanden erklärt, dass Herr Professor Dr. Rosenöller bereits vor seiner endgültigen Genehmigung als Rektor der Pädagogischen Akademie Paderborn die Geschäfte des Akademieleiters übernimmt.

Als Anlage übersende ich eine von Professor Dr. Rosenöller eingereichte Abschrift einer Gehaltsbescheinigung.

Prof. Dr. Rosenöller
17. 8. 46
21/8
In Vertretung:
Rüping
(Dr. Rüping)

Merkblatt für die Aufnahme in die Pädagogische Hochschule
in Bielefeld oder Paderborn

Voraussichtlich wird Ostern 1946 eine Pädagogische Hochschule zur Ausbildung von evangelischen Volksschullehrern und -lehrerinnen in Bielefeld und eine Pädagogische Hochschule zur Ausbildung von katholischen Volksschullehrern und -lehrerinnen in Paderborn eröffnet werden.

Die Dauer des Lehrgangs beträgt 2 Jahre.

Als Vorbildung ist im allgemeinen das Reifezeugnis einer höheren Schule (Gymnasium, Oberschule, Aufbauschule) erforderlich. In Ausnahmefällen können auch Bewerber ohne das Reifezeugnis einer höheren Schule zugelassen werden, wenn ihre Vorbildung als gleichwertig angesehen werden kann. Musikalische Kenntnisse müssen vorhanden sein.

Das Alter der Bewerber soll im allgemeinen 30 Jahre nicht wesentlich übersteigen.

Das Studiengeld beträgt jährlich 240,-- RM. Für Unbemittelte sind ganze oder teilweise Freistellen vorgesehen.

Bewerbungen müssen bis zum 20. März 1946 dem Regierungspräsidenten - Schulabteilung - in Minden eingereicht werden. Das Gesuch muss enthalten:

1. einen selbstgeschriebenen Lebenslauf,
2. Angabe der Konfession,
3. beglaubigte Zeugnisabschriften (evtl. eidesstattliche Erklärung),
4. polizeiliches Führungszeugnis,
5. Fragebogen der Militärregierung in doppelter Ausfertigung.

Bewerber mit organischen Erkrankungen können nicht berücksichtigt werden. Ein amtsärztliches Gesundheitszeugnis wird später nachgefordert.

Die endgültige Auswahl der Bewerber erfolgt auf Grund einer besonderen Aufnahmeprüfung.

In erster Linie werden Bewerber aus der Provinz Westfalen berücksichtigt.

Bei Ausfüllung des Fragebogens ist zu beachten:

Alle Fragen sind einzeln mit ja oder nein (ausgeschrieben) zu beantworten. Bei Zugehörigkeit zu einer Gliederung usw. sind in der Spalte "Unter bekleidet" Amt (Zelle, Ortsgruppe, Kreis) und Rang (von - bis) anzugeben, evtl. Eintragung "kein Amt, kein Rang". Unter "F" sind auch die Dauer der Schulausbildung und die Militärdienstzeit seit dem 1.1.1930 anzugeben. Der Vermerk "Keine Reden oder Veröffentlichungen" muß ausgeschrieben werden. Unter "E" ist auch das Einkommen bei der Wehrmacht (Wehrsold und Kriegsbesoldung) einzutragen. Bei "H" sind die Auslandsreisen einzusetzen, evtl. Eintragung "keine Auslandsreisen". Die eigenhändige Unterschrift ist durch einen Zeugen unterschriftlich beglaubigen zu lassen."

2. d. A.
7/10/5

PÄDAGOGISCHE AKADEMIE
PADERBORN

ERÖFFNUNGSFEIER

MITTWOCH, 11. DEZEMBER 1946 10.15 UHR

IM DR. CARL-SONNENSCHN-HAUS

Eröffnung der Pädagogischen Akademie in Paderborn

Meine Damen und Herren! Der heutige Tag der Eröffnung der Pädag. Akademie wird von der Stadt Paderborn besonders freudig begrüßt. Paderborn ist ja immer eine Stadt der Schulen gewesen. Wir haben mit Schmerzen erlebt, wie ein Schulgebäude nach dem anderen dem Kriege zum Opfer fiel. Aber unseren Charakter als Schulstadt möchten wir doch wiedererwerben. Paderborn hat kaum nennenswerte Industrie. Die Stadt ist aus ihrer Eigenart heraus besonders als Schulstadt geeignet. Daß die Bemühungen, die Pädag. Akademie nach hier zu bekommen, zum Erfolge geführt haben, ist von uns mit Freude verzeichnet. Ich beglückwünsche die Akademie zur heutigen Eröffnung. Den Dozenten, den Studenten und Studentinnen wünsche ich, daß sie sich in Paderborn wohl fühlen¹, trotzdem eine so zerschlagene Stadt ja leider mit vielem² nicht aufwarten kann. Wir hoffen aber, daß wir mit der Zeit doch einiges bieten können und werden alles tun, um die Interessen der Akademie weitgehend zu vertreten.

Meine Damen und Herren! Wir ringen um eine neue Volkwerdung. Wir suchen auch in der Erziehung nach den richtigen Wegen. Vieles ist fragwürdig geworden. Manches Versunkene³ muß wieder stärker ans Licht gehoben werden.

Im Rahmen dieser Feierstunde möchte ich nur kurz auf 2 Punkte Ihre Aufmerksamkeit lenken.

Erstens auf all die Gedanken, die die Begriffe Heimat, Volk und Vaterland umschließen, und zweitens auf die Gedanken der Völkerverständigung.

Meine Damen und Herren!

Alles, was um die Begriffe Heimat, Volk und Vaterland kreist, müssen wir pflegen. Gerade in der Zeit der Erniedrigung eines Volkes können wir die reichen seelischen Werte, die der Heimatgedanke umschließt, nicht missen. Sie dienen unserer inneren Bereicherung. Heimatliebe prägt den Menschen, sie macht ihn treu, beständig und zuverlässig. "Der ist in tiefster Seele treu, der die Heimat so⁴ liebt wie Du", heißt es in der prächtigen Ballade "Archibald Douglas" von Theodor Fontane⁵. Unser Volk ist in tiefster Not und Bedrängnis. Erschreckend breit macht sich der Eigennutz. Jeder sieht nur seinen⁶ Vorteil. Der Nächste kümmert ihn nicht. Wir müssen mehr Menschen heranbilden, die ein Auge haben für die Nöte und Aufgaben unseres Volkes, die denkend und praktisch handelnd mithelfen, die Not zu wenden. Unsere jungen Erzieher hierfür sehend zu machen, scheint mir auch eine Verpflichtung der Akademie zu sein.

¹ im Original: „wohl fühlen“

² im Original: „Vielem“

³ handschriftlicher Ersatz des maschinenschriftlichen Begriffs „Versuchene“

⁴ handschriftlicher Zusatz

⁵ im Original: „Fontaine“

Anhang IV.7

Wenn das Vaterland in Not und Bedrängnis ist, gerade dann müssen wir zu ihm stehen. Nicht in nationaler Überheblichkeit und Verkrampfung – davon können wir uns nicht genug distanzieren – sondern in echter, treuer gesunder Vaterlandsliebe, wie sie in der Dichtung "Deutsches Leid", die die 70jährige kath. Dichterin Gertrud von Le Fort 1944 verfaßte, zum Ausdruck kommt.

Schiffer, zieh fort die Brücke,
Du lockst mich mimmermehr an Bord!
Ich weiß von keinem Glücke,
Ich weiß von keinem Zufluchtsort.

Und ob sich draußen weiten
Noch Länder froh und gastbereit,
Und ihre Arme breiten
Wie fremder Mütter Lindigkeit:

Ich würde doch entbehren
Bei ihres Tisches reichem Brot.
Ich würde mich verzehren
Nach meiner Heimat bitt'rer Not!

Ich trüge dennoch Ketten
Mitten im festlich hohen Saal –
Ich könnt' mich niemals retten
Vor meines Volkes Schuld und Qual!

Mir bräche doch in Scherben
Des vollen Bechers Prunkgerät –
Ich müßt' dennoch dennoch sterben
Wenn Deutschland untergeht!

Der übernationale Gedanke – der Gedanke der Völkerverständigung und die Erziehung hierzu – die Lossagung von allen militaristischen Ideengängen – muß nach den ungeheuren Erschütterungen – die hinter uns liegen, stärkstens herausgestellt werden. Aus unserer durch die Niederlage erzwungenen Situation müssen wir eine freiwillige Aufgabe machen: Unserer materiellen Abrüstung die geistige Abrüstung folgen lassen. Im Zeitalter der Atombombe darf es für die Völker nur einen Weg geben: Planmäßige Zusammenarbeit auf politischem, wirtschaftlichem, geistigem und kulturellem Gebiet zwecks Überwindung der Not – zwecks Überwindung des Krieges!

Daß besonders unsere jüngere Generation bewußt, aus Überzeugung und mit innerer Leidenschaft diese Ziele vertritt und diesen Weg geht, ist für unser Volk von entscheidender Bedeutung. Die Erzieherpersönlichkeit wirkt ja stärkstens auf die Schüler ein und dadurch

⁶ im Original: „sein“

wird die Grundhaltung der heranwachsenden Generation weitgehend beeinflußt. Sorgen Sie dafür, daß die geistige Haltung in dieser Frage bei den Erziehern breitesten Raum gewinnt.

Meine Damen und Herren!

Neben dem priesterlichen Beruf ist der Erzieherberuf wohl der wichtigste und bedeutsamste. Ihnen, meine Damen und Herren, die Sie als Dozenten an der Akademie wirken oder als Student und Studentin das Ziel der Akademie zu erreichen suchen, wünsche ich zu Ihrer schönen, schweren, aber auch dankbaren Aufgabe im Namen des Rates der Stadt, im Namen der Verwaltung und im eigenen Namen von Herzen Glück und Erfolg.

Tölle⁷

⁷ handschriftlich

B. ROSENMÖLLER
o. UNIVERSITÄTSPROFESSOR

BRESLAU 16, DEN. 22. 10. 39.
DAHNSSTRASSE 27
FERNRUF 44863

Lieber Freund!

Wir nehmen den innigsten Anteil daran, dass neben dem *pandus mundi huius* nun so viel Leid, Leiden, Leiden und persönlich solches Dir überfallen hat. Welch ein Angriff gegen Dich, welcher ein Griff Gottes, welcher ein Ereignis durch Gott! Ich nun da an Paulus denke: Ich ergänze an meinem Fleische, was an Christi Leiden noch ankommt, zu Gunsten seines Leibes der Kirche. Wirst Gott sich auch des unseres Volkes, des Abendlandes erbarmen, wenn nicht einige wenigstens die Säule auf sich nehmen.

Die Zeit ist voller Frauen, aber einige Briefe über die Kämpfer im Osten geben doch Trost.

Da schreibt ein hoher Beamter in äusserst schwierigen Dienstverhältnissen an seine Frau, mit der

Der in glücklichster Ehe verbunden ist, er habe sein Leben Gott ungeteilt, er möchte nicht noch länger schuldlos werden. Der Meum hat vieles lindern können, aber er konnte schließlich nicht gegen höhere Weisungen handeln. Es war sein letzter Brief. Am Tage darauf fiel er. Freund K in Ostpreussen, der sich als Kriegspfeifer Dresden und jetzt in dem dortigen Anstalt schreibt voll inniger Bewegtheit über das, was er erlebt, er und seine evangelische Kollege.

„Ich sehe das Antlitz des Volkes - und dieses ist Christi.“

Sehr gerne, o. Freund, würde ich dir eine bescheidene Freude machen. Aber ich will gar nicht wie. Vielleicht wirst du gern ein Buch. Prof. Schöne, ^(ein Kenner der Weltliteratur, mit dem ich in Gießen) der mich gelegentlich ansprach und auch wohl an einem Abend bei uns war, sagt ein- und zu meiner Überraschung, sein liebster Schriftsteller sei Terentius Jottke. Ich besuchte das

B. ROSENMÖLLER
o. UNIVERSITÄTSPROFESSOR

BRESLAU 16, DEN 24. 10. 37
DAHNSSTRASSE 27
FERNRUF 44863

weiter nicht. Die Jungen gehen eigene Wege. Beun-
hard liest mit Hingabe Pflaster, den ich auch we-
nig kenne, und hat neuerdings als zweiten Lieb-
ling den fottel. Nach schwerer Tagesarbeit liest
meine Frau ^{am} abends den fottel vor. Nicht allen
ist gleichmütig, aber es ist eine reine und geord-
nete Welt, in der man dort lebt. Vielleicht würde
du von ihm etwas Freude machen.

Hoffentlich hören wir von dir bald bessere
Nachricht. Grüsse Deine l. Frau von uns und
Deine Kinder.

Empfang die besten Wünsche von uns.

Frau und Deinem

B. Rosenmöller

Münster Heerdestr 113 6. Juli 83.

Lieber, hochverehrter Herr Professor!

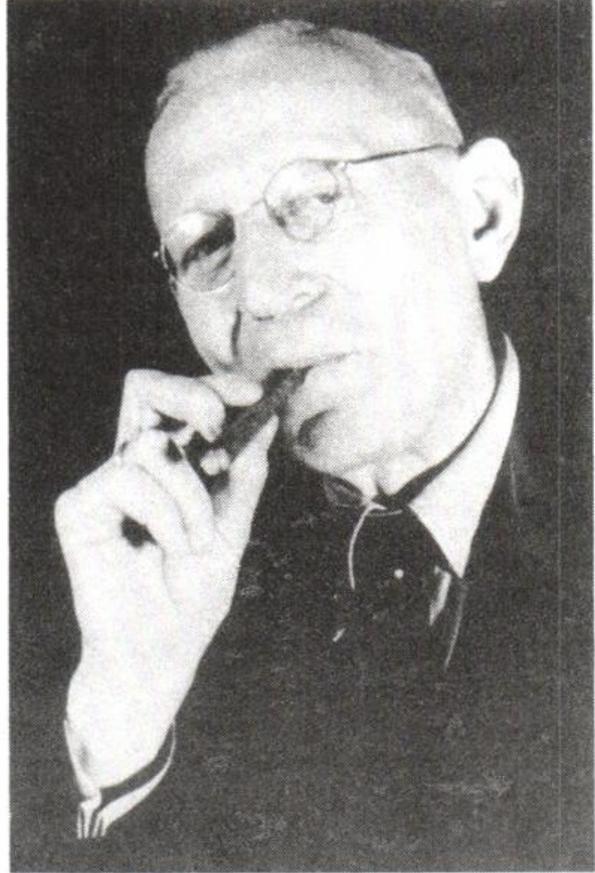
Auch wir möchten Ihnen unsere Bewunderung für Ihre neue so klare und eindeutige Schrift aussprechen und zugleich unseren Dank für diesen neuen Beweis Ihrer Freundschaft zu uns. Wir hoffen, dass Ihre Schrift erreicht, dass man nun endlich in den evangelischen Kirchen einzieht, dass theologische Fragen nur im Zusammenhang mit der Lehre Christi gelöst werden können. Dass Ihre Schrift auch für uns Katholiken in ihrer Unbeirrbarkeit in den Fragen theol. Erkenntnis und der Entscheidung als ein Vorbild wirken

möge, ist unser herzlichster Wunsch. Wir
hoffen zugleich, dass man auch im
neuen Reich die Bedeutung einer frei-
willigen theologischen Diskussion aner-
kennt und sich achtet. Mit Ihnen
und Ihrer lieben Familie wissen wir
uns heute mehr denn je verbunden.

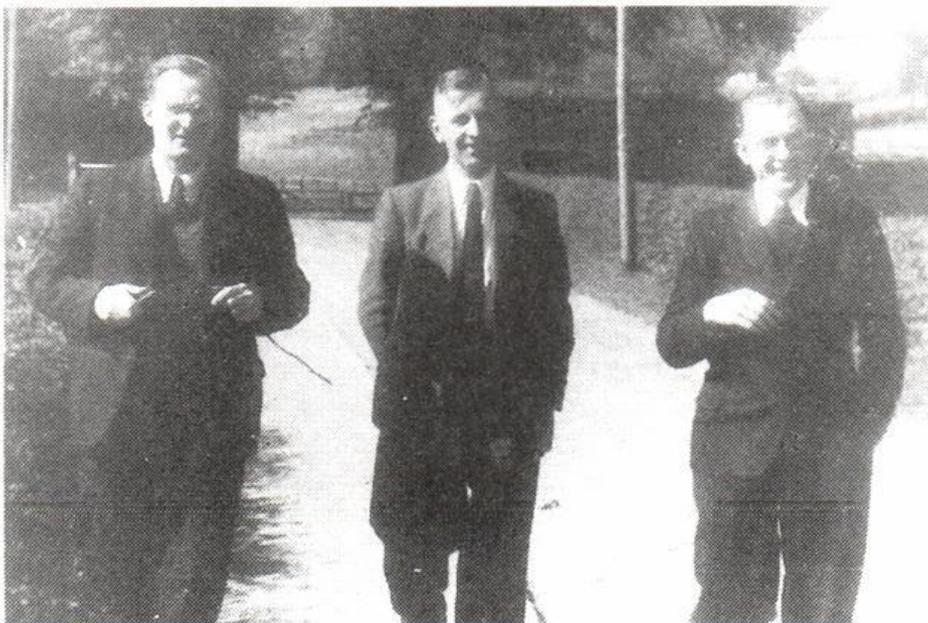
Auch im Namen meiner Frau

Ihr getreuer
J. Rosenmöller

Prof. Dr. Bernhard Rosenmöller, Leiter der Pädagogischen Akademie Paderborn



Dozenten der Pädagogischen Akademie Paderborn Dr. Karl Beyerle, Dr. Heinrich Pape und Josef Pollmann in Hardehausen



Collegium.

Ich rechne mit folg. Damen und Herrn.

- 1) Dr. Beyerle Leiter des Sonderlehrgangs in Paderborn. Sohn v. Prof. Beyerle Münster. Sehr lebendig. Tugendfährer
- 2) Dr. Stähler Leiter des Sonderlehrg. für den Lok. Ein ausgez. Pädagog.
- 3) Frl. Dr. Aufmolk. Lange Assistentin von Prof. Kleinwiesbeck, auch in organisator. Fragen sehr bewandert. Logist. u. hist. u. Pädagog.
- 4) Knoke Fr. Studienrätin Math. Phys. als Dozentin u. Altkorrektr. Ebel Regiments. Minder. kommt aus dem Volksschullehrerstand. ausgewiesener Methodiker
- 5) Maasjost Dr. Biologie Erdkunde. Als Klimatiker anerkannt.
- 6) Poll. Maler. Kunst im allg. macht guten Eindruck
- 7) Pollmann für Religiös. Vorges. von Erzbrüder. Ich glaube sehr gut.
- 8) Frl. Hagemann Englisch, fests. Deutsch. Soll tüchtig sein, schon unterricht.
- 9) Als Inspektor hätte ich gern Herrn Dr. Alfons Adams Dr. Philos u. Juris. etc. Er soll 8 Jahre in Spanien. In Verwaltung. Chambell. will ich ihn in Arbeitskreis Romanische Kultur, Philos. u. Pädagog. in bes. mit einsetzen. Sie werden ihn wohl auch kennen. Mir fehlt der Spöckler. Eine Dame für die Damen Arbeit ist vorgeschlagen. Sie kann unteren hier in Volksschulen beschufligt werden. Es fehlt Musik. Bewerber hat sich Dornau, der vierzigjährig inzwischen ein Plakatsurat Ernst Aachen. Lesen kann ich ihn nicht. Vielleicht haben Sie eine Möglichkeit, sich zu erkundigen.

Quoniam wird sehr protegiert vom Kultusministerium Herr Dr. Ernst Thamm Detmold. Man könnte ihn für Psychologie einsetzen. Sein eigentl. Fach ist Wahrscheinlichkeitsrechnung

Abgelehnt sind 3. gute Berechnungen i. O. Math. im Philos. den ich sehr schätze. Er ist weit Audiencing von der Herrn. Bräunle entfernt. Fant dann in die Publikation, um



Collegium
in der Heerespsychologie university of Paderborn
Pädagogische-Akademie
Paderborn

2. Herr Dr. Kuhn ausgez. durchgebildeter Psychologe
Schüler von Krob. Sehr empfohlen von Kurt Hasse,
dem Rektor von Münster-Emsdetten. War auch
in der Pader.
3. Studienrat Pappe erstmag. ziert! Sehr gelobt für Musik.
aus Pader. n. insamt in Coesfeld

Da die Herrn Beyerle, Schäfer, Maazjost in der Pader
waren, schickte Dr. Rüping die Bewerbungen zu-
rück. Es wollte nicht mehr Paderleute.

Ich glaube, dass die 3 ~~Besten~~ ausgez. von uns Vor-
geschlagenen nicht schlechter sind als die in Aussicht
genommenen.

Man sehr ausgez. verg. ich aus persönl. Gründen
auf Kost, aus subjektiv auf Dr. Kuhn. Er ist
wirklich Fachmann. Wenn Sie noch etwas tun
können, werde ^{die Herrn} ich bitten, die Bewerbungen Ihnen
zuzuschicken.

H. R.

Bewerbung von R. D. um Aufnahme in die Pädagogische Akademie Paderborn

Bildung 34
Kreis Westfäl.
Paderborn 23
Bilder 3 März 1946 G.
Regierung
Minden
Eing. 12 MRZ 1946
M/NAI
An die Regierung in Minden
Herr. Schulwesen 2-17
Herr. R. auf Grund des beigefügten Antrages
bitte ich um die Zulassung zur Pädagogischen
Hochschule in Paderborn.
Anlagen:
1) 2 Fragebogen der Militärregierung
2) 1 selbstgeschriebener Lebenslauf
3) eidesstattliche Gelöbnis beif. Führerzeugnis
4) polizeiliches Führerzeugnis
5) Notarielle und gerichtliche Befähigungen
meiner politischen Staatsache (Hochsch.)
Führerzeugnis wird
mein, gesetzt.
zurück
ohne Bescheid 9

Durch Einschieben!

Berufsschuldirektor

z. Zt. Pöhlstraße 34, den 28. II. 1946.
Kreis Warburg

An den Rektor der Pädagogischen Akademie Paderborn
zu Hd. von Herrn Professor Dr. Rosenmöller

Paderborn
=====

Betrifft: Bewerbung meiner Tochter um Zulassung zum
Studium an der Päd. Akademie Paderborn.

Zu den Weihnachtsferien bei meiner Familie, erfahre ich einige Einzelheiten betreffs der Ablehnung meiner Tochter für den Studiengang als Lehrerin.

- 1) Meiner Ehefrau teilten Sie mündlich mit, dass Sie der Auswahl nach Eignung vorgenommen hätten.
- 2) Laut schriftlicher Mitteilung vom 22. Oktober 1946 an meine Tochter begründeten Sie die Ablehnung mit dem Hinweis, dass die Jahrgänge 26/27 diesmal nicht hätten zugelassen werden können.
- 3) Auf die Antwort meiner Tochter, dass sie zu jenen Jahrgängen nicht gehöre, sondern ihr Geburtsjahr 24 sei, erhielt sie ohne Anschreiben ihre Papiere zurück.

Zu 1 möchte ich erwähnen: Meiner Frau gegenüber hoben Sie hervor, dass meine Tochter künstlerische Neigungen zeige. Es ist richtig, dass sie im Klavierspiel überdurchschnittlich befähigt und ausübend ist und in der deutschen Sprache und Literatur beachtliche Kenntnisse aufweist. Als Berufserzieher seit 25 Jahren glaube ich annehmen zu können, dass derartige Neigungen eine besondere Eignung für den Beruf einer Lehrerin darstellen. Eine Aufforderung zu einer Prüfung auf Eignung hat mein Kind nicht erhalten.

Der Vorgang (Punkt 1-3) enthält Widersprüche, die der Aufklärung bedürfen, -

Die Papiere meiner Tochter waren vollständig und enthielten u. a. amtlich beglaubigte Abschriften über die Tatsache ihrer politischen Verfolgung. Sie hat schon in früher Jugend (mit 18 Jahren) mutig ihre politische und religiöse Überzeugung vertreten, den Nazismus angegriffen und schwer dafür leiden müssen. Ich hoffe doch, dass dies als besondere Empfehlung für eine künftige Volksbildnerin anzusehen ist.

Die Zeit ihrer langen Haft und das beim Volksgerichtsrichtshof schwebende politische Strafverfahren mit Todesurteilerwartung war auch für uns als Eltern grauenvoll. Die Anerkennung, die in einer Zulassung zum Lehrerinnenstudium unter den derzeitigen Umständen gesehen werden kann, hätte mein Kind zweifelsohne bevorzugt verdient, zumal die übrigen Voraussetzungen (Abitur und einwandfreie Lebensführung) vorhanden sind. Es erfolgte trotz alledem aber die Ablehnung. Da dies aussergewöhnlich ist, wird meine Annahme aussergewöhnlicher Ablehnungsgründe eine gewisse Berechtigung haben, und muss ich deshalb um Angabe eventueller Gründe dieser Art swachs Überprüfung bitten.

Die Ablehnung selbst empfinden wir als eine ungerechtfertigte und schmachvolle Benachteiligung, um so mehr, als auch ich persönlich wegen meiner politischen Haltung vom vergangenen System heftig drangsaliert wurde, was ebenfalls aus den Papieren ersichtlich war.

Ich bitte um Verständnis dafür, wenn ich die Lebensinteressen meines schwergeprüften Kindes in jeder möglichen Weise vertritt. Ich tue dies sachlich und zugleich im Sinne und zum Besten der politisch Geschädigten überhaupt. Ihrer baldigen Antwort sehe ich entgegen.

Anhang IV.12

Ablehnungsschreiben des Akademieleiters Rosenmöller

Pädagogische Akademie
P a d e r b o r n

Paderborn, am 10. Jan. 1947
Preussenswer 5

Sehr geehrter Herr Berufsschuldirektor,

nur der erste Satz der schriftl. Mitteilung vom 22.10. betraf Ihre Tochter, nicht der zweite, da Ihre Tochter - wie wir auch bekannt war - zu den genannten Jahrgängen nicht gehörte.

Ich kann nur wiederholen, was ich Ihrer Frau Gemahlin sagte, dass ich leider nur 10 % der Bewerbungen aufnehmen konnte.

Mit freundlichen Grüßen

(Prof. Rosenmöller)
Rektor der Päd. Akademie

Bewerbung von L. O. um Aufnahme in die Pädagogische Akademie Paderborn

Z. J. A. I

Paderborn, den 21. 8. 1946.

An

das Schulamt
Paderborn

Stadt Paderborn
24. AUG. 1946
Abt.: 21

Zinsrückgaben am 11. Nov. 1946
He.

Ich bitte um Zulassung zur Pädagogischen Akade-
mie in Paderborn, die im Oktober d. J. eröffnet wer-
den soll. Dabei schicke ich die dazu erforderlichen
Unterlagen.

24 Jahre

~~überzeugter Nationalsozialist auch heute~~
~~noch~~

L 4

Paderborn



Erster Lehrgang der Pädagogischen Akademie Paderborn in Hardehausen (oben) und vor dem Akademiegebäude (unten)



Stundenplan für das erste Semester des ersten Lehrgangs (Wintersemester 1946/47)

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
8-9	—	A. M.	Religion	Lehrbuch	H. P.	Geft.
9-10	Math. 4.	Rhetorik	Rhetorik	4m.	Rhet. 4.	4m.
10-11	Donnerstag	Religion	Religion	Rel. 4.	Religion	Religion
11-12	Ed. Ca. Gd. Ma.	Rt. Ec. Gd. Ma.	Pädagogik	4m. 4.	4. 7+4.	4m. 4.
12-13	Ed. Ec. Gd. Ma.	Rt. Ec. Gd. Ma.	Pädagogik	Math. 4.	4 2+3.	
14-15	Ed. 4.	B. C. Ed.				
15-16	u 4.	Psycho.				
16-17		Psycho.				
17-18						
18-19						

FESTAKT
ZU EHREN DES
HL. THOMAS VON AQUIN

GESTALTET
VON DEN STUDENTEN DER
PÄD. AKADEMIE PADERBORN

PÄDAGOGISCHE AKADEMIE PADERBORN

Zeugnis

über die erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen

Herr

geboren am 10. September 1919 in Neesen, Kreis Minden

kath. Bekenntnisses, studierte an der Pädagogischen Akademie Paderborn

vom 4. Dezember 1946 bis 31. Juli 1948

Auf seine Meldung zur Prüfung erhielt er zur schriftlichen Bearbeitung die Aufgabe:

Spuren und Abbilder der Dreifaltigkeit in der Schöpfung
und ihre unterrichtliche Verwendung.

Seine Arbeit wurde als sehr gut beurteilt.

Die mündliche Prüfung legte er am 5. August 1948 ab.

In den Erziehungswissenschaften waren seine Leistungen - gut -

in der fachlichen Unterrichtslehre - gut -

Bei seinen eigenen Unterrichtsversuchen hat er einen befriedigenden Anfang gemacht.

Herr

hat die erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen bestanden. Nach dem Ergebnis der Prüfung und nach der Beurteilung seiner Leistungen in den Arbeitsgemeinschaften und seiner Eignung für den Beruf des Volksschullehrers ist ihm das Zeugnis mit der Gesamtbewertung

- gut -

zuerkannt worden.

Reihenfolge der Zensuren: sehr gut, gut, befriedigend, mangelhaft, ungenügend

Anhang IV.17

Herr ... hat die Lehrbefähigung für den katholischen Religionsunterricht erworben.

Zur Erteilung des Musikunterrichtes ist er sehr gut befähigt.

An den Arbeitsgemeinschaften seines Wahlfaches Religion hat er mit gutem Erfolg teilgenommen.

An den Arbeitsgemeinschaften seines Wahlfaches Musik hat er mit sehr gutem Erfolg teilgenommen.

An den Arbeitsgemeinschaften seines Wahlfaches Pädagogik hat er mit gutem Erfolg teilgenommen.

An den Arbeitsgemeinschaften seines Wahlfaches Psychologie hat er mit gutem Erfolg teilgenommen.

An einer Arbeitsgemeinschaft für Englisch für Fortgeschrittene und der methodischen Ausbildung im Englischunterricht hat er mit gutem Erfolg teilgenommen.

Siegel der Akademie:



Paderborn, den 7. August 1948

Der Prüfungsausschuß:

Rosenmüller
Kieffer
Dr. J. J. J.
Alte
Poll
P
Kucke
Dr. J. J. J.
Dr. Rähler

Der Vertreter der kirchl. Behörde:

Dr. Beyek
Jullmann

Christoph Tölle
Kunsthochschule
Paderborn
Ellenbeckstraße 10

14

Paderborn, den 2. Januar 1947

Herrn

Professor Josef A n t z

D ü s s e l d o r f
Kultus-Ministerium.

Sehr verehrter Herr Professor!

Ich danke Ihnen für Ihren Brief vom 18.12.1946 und die guten Festtagswünsche.

Wunschgemäß übersende ich Ihnen beiliegend meine Ansprache bei der Eröffnung der Pädag.Akademie.

Ich hoffe, daß Sie sich demnächst mal bei anderer Gelegenheit für einen Vortrag in Paderborn freimachen können.

Heute habe ich Herrn Gronowsky eine Eingabe wegen Errichtung einer Universität in Paderborn zwecks Überreichung beim Kultusminister übersandt. Wenn Sie unserer zerstörten Stadt auch in dieser Beziehung helfen würden, wäre ich Ihnen besonders dankbar.

Zur neuen Jahr wünsche ich Ihnen Gesundheit und recht viel Gutes.

Mit freundlichen Grüßen - auch von meiner Frau - verbleibe ich

Ihr *Christoph Tölle*
Bürgermeister

1 Anlage

2. November 1948

An die
Herrn Kultusminister des
Landes Nordrhein-Westfalen

Düsseldorf

durch die Hand des Herrn Ministerialrat Prof. Ants.

Betr.: Ernennung der Herren Dr. Beyerle, Dr. Maasjost und Dr.
Stähler zu Dozenten an der Pädagogischen Akademie Paderborn.

An der Pädagogischen Akademie Paderborn sind die Herren Dr. Beyerle, Dr. Maasjost und Dr. Stähler bisher nicht endgültig ernannt worden. Wir bedauern diese Tatsache, die uns sehr überrascht hat, ausserordentlich. Seit ungefähr zwei Jahren arbeiten wir mit diesen Herren in der Lehrerbildung und haben immer wieder feststellen können, dass alle drei auf ihren Fachgebieten hervorragende Leistungen aufweisen, die sie sich durch vertiefte Spezialstudien und durch ihre langjährige Schulpraxis erworben haben. Herr Dr. Beyerle hat neben seinem Fachstudium (Geschichte) viele Semester hindurch philosophische und theologische Studien betrieben. Herr Dr. Maasjost ist wohl zur Zeit der anerkannt beste Geograph des ostwestfälischen Raumes und Herr Dr. Stähler hat seine philosophisch-pädagogischen Fähigkeiten durch seine Lehrtätigkeit seine wissenschaftl. pädagogische Forschungsarbeit und durch Veröffentlichungen auf seinem Fachgebiet bewiesen. Die drei Herren sind durch ihre wissenschaftliche Befähigung für die Ausbildung des Lehrernachwuchses in ihren Fachgebieten (Geschichte, Erdkunde, Pädagogik) weit über Durchschnitt geeignet.

Darüberhinaus haben wir alle aus der engen Zusammenarbeit heraus die Überzeugung gewonnen, dass die drei Herren nicht die geringste Hinneigung zum Nationalsozialismus haben und je gehabt haben. Sie waren auch vor dem Umbruch schon als Gegner des Nationalsozialismus bekannt und deswegen gefährdet.

Die Dozentenschaft der Pädagogischen Akademie:

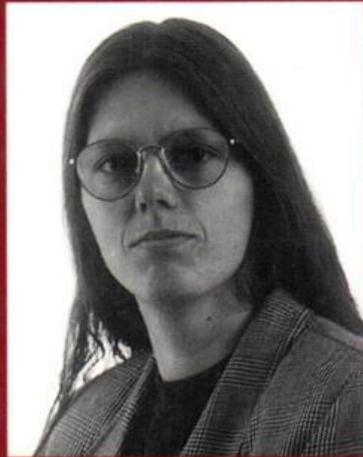
R.
Gammann
Aufkolk

C. Pohl
T. P. ...
Schmidt
gez. Kurke

Quellenangaben zum Anhang

- Anh. I.1: StA MS, OP 8371
Anh. I.2: StA MS, OP 8371
Anh. I.3: StA MS, OP 8371
Anh. I.4: StA MS, OP 8371
Anh. I.5: StA MS, OP 8371
Anh. I.6: StA MS, OP 8371
Anh. I.7: StA MS, OP 8371
- Anh. II.1: StA MS, OP 8293
Anh. II.2: StA MS, OP 8293
Anh. II.3: StA MS, OP 8371
Anh. II.4: StA MS, OP 8293
Anh. II.5: StA MS, OP 8293
- Anh. III.1: StA MS, OP 8293
Anh. III.2: StA MS, OP 8372
Anh. III.3: StA MS, OP 8293
Anh. III.4: StA MS, OP 8371
Anh. III.5: StA MS, OP 8371
Anh. III.6: StA MS, OP 8293
- Anh. IV.1: StA MS, OP 8371
Anh. IV.2: StA MS, OP 8371
Anh. IV.3: StA MS, OP 8372
Anh. IV.4: StA MS, OP 8293
Anh. IV.5: StA MS, OP 8371
Anh. IV.6: UniA PB, A.V.1./3.-1
Anh. IV.7: HStAD, NW 26-167
Anh. IV.8: A-FK, Briefwechsel
Bernhard Rosenmöller – Peter Wust
Anh. IV.9: KB-A, Briefwechsel
Bernhard Rosenmöller – Karl Barth
Anh. IV.10: UniA PB, A.VIII.4.-1
Anh. IV.11: HStAD, NW 26-167
Anh. IV.12: UniA PB, A.IV.7.a)-1
Anh. IV.13: UniA PB, A.V.2.c)-1
Anh. IV.14: UniA PB, A.VIII.4.-1
Anh. IV.15: UniA PB, A.V.2.c)-M.
Anh. IV.16: UniA PB, A.IV.5.a)-1
Anh. IV.17: UniA PB, A.V.2.c)-L.
Anh. IV.18: HStAD, NW 26-167
Anh. IV.19: UniA PB, A.V.1./3.-1

Unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs erfolgten in Deutschland entscheidende Weichenstellungen für die Struktur des Bildungswesens, die bis heute nachwirken. Im vorliegenden Band wird exemplarisch der Wiederaufbau der Volksschullehrerausbildung mit einer mehrschichtigen Fragestellung untersucht. Die Autorin arbeitet heraus, daß sich im Untersuchungsgebiet Westfalen trotz andersgelagerter Interessen der britischen Besatzungsmacht eher traditionalistisch orientierte Konzepte durchsetzen konnten. Für die Volksschullehrer bedeutete dies eine konfessionelle Bindung ihrer Ausbildung, eine Begrenzung des fachlichen Niveaus und die Vermittlung von Berufsfertigkeiten anstelle wissenschaftlicher Reflexion, fachlicher Spezialisierung und eines Erwerbs professioneller Berufsfähigkeiten.



Sigrid Blömeke, Jahrgang 1965, Staatsexamen in Sozialwissenschaften und Geschichte für das Lehramt der Sekundarstufe II, nach mehreren Jahren wissenschaftlicher Tätigkeit im Archiv der Universität Paderborn und im Heinz Nixdorf MuseumsForum seit 1995 Geschäftsführerin des Paderborner Lehrerausbildungszentrums (PLAZ) der Universität Paderborn, zahlreiche Veröffentlichungen zur Lehrerausbildung und zur Zeitgeschichte.



Münster / New York
München / Berlin

ISSN 0932-4763
ISBN 3-89325-794-2