



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

"... auf der Suche nach festem Boden"

Blömeke, Sigrid

Münster [u.a.], 1999

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

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

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 Herbartische 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