



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

"... auf der Suche nach festem Boden"

Blömeke, Sigrid

Münster [u.a.], 1999

I.2.2.1 Gestaltung der Ausbildung anhand der Funktionen der Volksschule

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

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