



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

"... auf der Suche nach festem Boden"

Blömeke, Sigrid

Münster [u.a.], 1999

I.2.2.4 Berufsnachwuchs vom Land

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

(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 Abiturerfordernisses 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.