



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

"... auf der Suche nach festem Boden"

Blömeke, Sigrid

Münster [u.a.], 1999

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

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

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 aufzuzukroyieren. 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 festgefügte 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 Seminarbildung 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