



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

"... auf der Suche nach festem Boden"

Blömeke, Sigrid

Münster [u.a.], 1999

II.2.1 Die britische Re-education-Konzeption

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 undisable 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