



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

"... auf der Suche nach festem Boden"

Blömeke, Sigrid

Münster [u.a.], 1999

IV. Analyse des Interaktionssystems beim Wiederaufbau der
LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46

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

IV. Analyse des Interaktionssystems beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46

Wer agierte? Wie wurde gehandelt? Und warum handelten die Beteiligten in den vorfindbaren Verläufen? Diese Fragen sind bewährte Ausgangspunkte soziologischer Untersuchungen, wobei hier unter Handeln alle menschlichen Verhaltensweisen verstanden werden sollen, „soweit sie sinnhaft, intentional und motivational sind und sich teleologisch (= zielgerichtet) auf äußere Dinge richten, um diese zu beeinflussen“ (Reinhold/Lamnek/Recker 1997, S. 249). Ist dieses Handeln auf andere Personen oder Gruppen gerichtet, wird es als soziale Interaktion bezeichnet. Im folgenden soll – die Ergebnisse der bisherigen Darstellung zusammenfassend – das Interaktionssystem dargestellt werden, in dem die Entscheidungen beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46 fielen.

Bei der Analyse eines solchen Interaktionssystems und der Beantwortung der obigen Fragen stehen sich traditionell zwei sozialwissenschaftliche „Schulen“ gegenüber: Einerseits Konzepte wie die Systemtheorie oder der historische Materialismus – und in seiner Tradition auch die kritische Theorie (vgl. Adorno 1953, S. 454, der angesichts des „Mißverhältnisses zwischen der Macht der Organisation und der des Einzelnen“ von einem „Zwang der Verhältnisse“ sprach, dem auf der anderen Seite „der ohnmächtige Einzelne“ gegenüberstehe) – mit der gesellschaftlichen Struktur als analytischem Bezugspunkt, andererseits Ansätze wie die Phänomenologie – und in ihrer Tradition z.B. die Ethnomethodologie – mit dem Individuum als Fixpunkt der Untersuchung. Im Rahmen meiner Arbeit findet sowohl die Handlungsebene, auf der soziale Interaktion als aufeinanderbezogenes Handeln von Ego und Alter gesehen wird, als auch die Systemebene, auf der soziales Handeln von bestimmten gesellschaftlichen Funktionen her gedacht wird, Berücksichtigung. Es werden also mikro- und makrosoziologische Aspekte einbezogen.

Meine Überlegungen stützen sich auf den Ansatz des amerikanischen Soziologen Talcott Parsons (1902-1979), der Handlungsebene und Strukturebene in ein strukturfunktionalistisches Konzept integriert hat. Parsons gilt bis heute als der „bedeutendste amerikanische soziologische Theoretiker der Nachkriegszeit“ (Fuchs-Heinritz 1995, S. 752), gleichzeitig als „Klassiker der soziologischen Handlungstheorie“ (Reinhold/Lamnek/Recker 1997, S. 254) und als der „unstreitig bedeutendste soziologische Systemtheoretiker“ (Bohnen 1994, S. 292; Hervorhebungen in beiden Zitaten von mir). Sein Ziel war, den Handlungsbegriff „vor idealistischen und kausaldeterministischen Reduktionen zu retten und gegen das in der Ökonomie vorherrschende Modell des rationalen Handelns die normative Dimension des Handelns und aller stabilen sozialen Ordnung zu betonen“ (ebd.). Weiss bezeichnet Parsons Ansatz als den „umfas-

sendsten Entwurf“ (Weiss 1993, S. 4) einer Integration von menschlichem Handeln und sozialer Struktur. Der Parsonssche Ansatz setzte sich in den 50er Jahren durch und dominierte die Soziologie bis in die 70er Jahre. Gerade in dem komplexen Forschungsfeld von Bildung und Erziehung zeigen sich seine Vorteile. Kleber:

„Trotz ungelöster Grundprobleme und sich daraus ergebender begrifflicher und methodischer Schwierigkeiten folgen immer mehr Sozialwissenschaftler diesem Ansatz, weil sie so am dichtesten an der Alltagswirklichkeit und an komplexen Problemfeldern arbeiten können.“ (Kleber 1995, S. 87)

Parsons wandte seinen Ansatz auch zur Analyse der gesellschaftlichen Funktionen des Schulsystems an und entwickelte eine Professionstheorie, die den LehrerInnenberuf einbezog (vgl. Parsons 1971 und Parsons/Platt 1990; s. auch Kap. V). Nachdem v.a. in den 80er Jahren mikrosoziologische Ansätze in der sozialwissenschaftlichen Forschung Vorrang gewannen, wird seit Anfang der 90er Jahre zunehmend wieder auf den Strukturfunktionalismus als Verbindung von Mikro- und Makroperspektive zurückgegriffen.

Betrachtet man zunächst die individuelle Handlungsebene, so ist soziales Handeln nach Parsons „Ego-Alter-Handeln“ (Parsons 1980, S. 144), das an individuellen Motiven orientiert, an soziale Rollen gebunden und durch gemeinsame Normen geregelt ist. Motive sind im personalen System („personality“) durch den Prozeß der Internalisierung verankert (vgl. Parsons 1986, S. 174ff.), Rollen haben sich im sozialen System („social system“) durch den Prozeß der Institutionalisierung und Normen im kulturellen System („culture“) durch den „langen Prozeß sozialer ‚Konditionierung‘ von Geburt an“ (ebd., S. 180) herausgebildet. Letzterer wird von Parsons auch als „Sozialisationsprozeß“ (Parsons 1975, S. 24) bezeichnet; als „Sozialisationsinstanzen“ (Parsons 1977, S. 275) benennt Parsons Familie, Schule und peer-group.

Parsons macht darauf aufmerksam, daß es sich bei der Unterscheidung der drei gesellschaftlichen Subsysteme Persönlichkeit, Gesellschaft und Kultur um „analytische Konstruktionen“ (Parsons 1996, S. 12) handelt, um ein Begriffsschema zur Analyse zu erhalten. In diesem Sinne tritt Nollmann Kritik entgegen, der Parsonssche Ansatz sei zu statisch und berücksichtige gesellschaftliche Konflikte nicht hinreichend: „Um das für die Sozialwissenschaften typische Dilemma der Prozeßhaftigkeit sozialer Phänomene zu meistern“ (Nollmann 1997, S. 81), sei Analyse spezifischer – quasi „angehaltener“ – Situationen notwendig. Jeffrey C. Alexander würdigt die Differenziertheit des Parsonsschen Ansatzes wie folgt:

„Mit Hilfe eines ausgefeilten Funktionsmodells und eines komplexen und dennoch präzisen Begriffsschemas definierte Parsons Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit als analytisch differenzierte Systeme, ein Gedanke, der Interpenetration postulierte, aber auch konkurrierende Ziele legitimierte.“ (Alexander 1993, S. 117)

Soziales Handeln ist also nicht Folge einer einzigen Ursache, sondern verschiedener Prozesse. Struktureller und sozialer Wandel treten als Folge von Spannungszuständen zwischen den Systemebenen ein. Das zusammenführende Element der drei genannten Subsysteme, das die Interpenetration leistet, ist die soziale Rolle (vgl. Bohnen 1994, S. 295). Bei dieser handelt es sich um „ein gleichmäßiges und regelmäßiges Verhaltensmuster, das mit einer sozialen Position oder einem Status assoziiert wird“ (Fuchs-Heinritz 1995, S. 567). In formalen Organisationen ist die soziale Rolle a priori definiert. In verschiedenen Interaktionszusammenhängen nimmt jeder Mensch verschiedene Rollen ein; dieser „Rollen-Pluralismus“ ist nach Parsons „ein Grundzug aller menschlichen Gesellschaften“, seine Zunahme ein Kennzeichen von Differenzierungsprozessen moderner Gesellschaften (Parsons 1996, S. 23).

Die im individuellen Handlungssystem zusammenkommenden Motive, Rollen und Normen führen dazu, daß jeder soziale Akteur in jeder Situation eine Reihe von Orientierungsalternativen („*pattern variables*“) vorfindet, anhand derer er eine Definition der spezifischen Situation vornimmt (vgl. Parsons 1975, S. 21f.). Diese *pattern variables* lassen sich als gegenüberliegende Endpunkte eines Kontinuums von Handlungsmöglichkeiten beschreiben:

- ◆ Affektivität oder Neutralität bzw. gefühlsbetonte oder sachlich bedingte Handlungsmotive,
- ◆ Selbstorientierung oder Kollektivitätsorientierung bzw. eigennützige oder gemeinschaftsorientierte Handlungsmotive,
- ◆ besondere oder allgemeine Zielsetzungen bzw. spezifische oder diffuse Handlungsmotive,
- ◆ Behandlung des sozialen Gegenübers nach partikularistischen oder nach universalistischen Maßstäben,
- ◆ Behandlung des sozialen Gegenübers nach Leistungskriterien oder askriptiv bzw. nach Qualität oder nach Tradition.

Nach Auffassung des Soziologen Alfred Bohnen gehört dieses Schema zur Analyse sozialer Rollen „zu den bemerkenswertesten handlungstheoretischen Beiträgen der modernen Soziologie“ (Bohnen 1984, S. 192f.), und Reinhold/Lamnek/Recker bezeichnen die Klassifikation als „empirisch einflußreich“ (Reinhold/Lamnek/Recker 1997, S. 254). Die *pattern variables* „erlauben es, eine nützliche Rollentypologie aufzustellen und zugleich die Wichtigkeit des Rollenbegriffes für die Analyse bestimmter makrosoziologischer Fragestellungen zu veranschaulichen“ (Boudon/Bourricaud 1992, S. 437).

Nach Ansicht der französischen Soziologen Raymond Boudon und François Bourricaud ermöglicht es die Typologie zudem, traditionale von „modernen“ (historisch betrachtet: industriegesellschaftlichen) Verhältnissen zu unterscheiden:

„In traditionellen Gesellschaften, die durch ein einfaches Arbeitsteilungssystem gekennzeichnet sind, sind die Rollen der Tendenz nach partikularistisch, diffus, affektiv nicht neutral und zugeschrieben.“ (ebd.)

In „modernen“ (industriellen) Gesellschaften ist dagegen die Handlungsorientierung mit dem jeweils entgegengesetzten Begriff zu kennzeichnen.

Als soziale Mechanismen zur Steuerung der Interaktion von Menschen in einer Gesellschaft identifiziert Parsons die vier Medien Geld, Macht, Einfluß und Wertbindung. In aller Kürze ist darunter zu verstehen: Während Ego mit „Geld“ einen ökonomischen Vorteil für Alter anbietet, handelt es sich bei Macht um „Durchsetzungsstrategien in der Form von Drohungen oder negativen Sanktionen“ (Parsons 1980, S. 70) in einem Beziehungssystem mit bestimmten Verpflichtungen. Unter Einfluß versteht Parsons, daß Ego Informationen liefert, die Alter aufgrund „hoher Reputation für Kompetenz, Zuverlässigkeit, Urteilsvermögen etc.“ (ebd., S. 151) übernimmt. Wertbindungen – „commitments“ – sind „moralische Verpflichtungen“ (ebd., S. 183) der Akteure eines sozialen Interaktionssystems, die jedoch „keine detaillierten Handlungsabläufe“ zur Erfüllung dieser vorschreiben, sondern auf den entsprechenden Ebenen spezifiziert werden müssen (ebd., S. 195). Commitments beruhen auf gemeinsamen Werten von Ego und Alter (vgl. ebd., S. 194).

Diese mehrdimensionale Klassifikation sozialer Orientierungen durch Talcott Parsons soll im folgenden angewandt werden, um die Handlungsorientierungen der einzelnen sozialen Akteure beim Wiederaufbau der VolksschullehrerInnen-ausbildung in Westfalen nach 1945 zu skizzieren, wobei kurz zu rekapitulieren ist, wer im betreffenden Interaktionszusammenhang überhaupt handelte.

Betrachtet man die Systemperspektive, so stehen die sozialen Akteure bzw. die einzelnen Systemeinheiten nach Parsons in funktionaler Interdependenz. Parsons unterscheidet die Grundfunktionen sozialer Interaktion – wiederum zu analytischen Zwecken – in vierfacher Hinsicht: „adaption“ als Anpassung der Strukturen und Prozesse eines Systems an die Systemumwelt und ihre sich verändernden Aufgaben, „goal attainment“ als Erreichung individueller und kollektiver Ziele, „integration“ als Verknüpfung der Einzelnen zu einem funktionalen Ganzen durch normative Elemente und Handlungen sowie „latency“ als Erhaltung der Systemstruktur und Tradierung der sozialen Ordnung (vgl. Parsons 1996, S. 20). Wegen der komplexen Beziehungen sei „eine wirklich saubere Einteilung“ (ebd., S. 21) nicht möglich, Parsons verdeutlicht aber an einem Beispiel die Beteiligung der drei Subsysteme – soziales System, kulturelles System und Persönlichkeitssystem – an diesen Funktionen:

„Die Integration von Mitgliedern umfaßt die Durchdringungszone zwischen dem sozialen und dem Persönlichkeitssystem. Es handelt sich jedoch grundsätzlich um eine Dreierbeziehung, da sowohl Teile des kulturellen Systems wie der sozialen Struktur in Persönlichkeiten verinnerlicht sind und weil Teile des kulturellen Systems in der Gesellschaft institutionalisiert sind.“ (ebd., S. 18)

Die vier Funktionen, die als das sogenannte AGIL-Schema bezeichnet werden, befinden sich in einer stabilen Ordnung in einem Gleichgewicht, das allerdings nicht notwendigerweise statisch sein muß:

„Bei diesen Funktionen geht es um weit mehr als um Systemerhaltung, wie man oft Parsons (miß-)verstanden hat.“ (Reinhold/Lamnek/Recker 1997, S. 670)

Je nachdem, ob die Funktionen nach innen oder außen gerichtet sind bzw. instrumentellen oder konsumtorischen Charakter haben, lassen sie sich in einer Vierfeldertafel darstellen:

	instrumenteller Charakter	konsumtorischer Charakter
internes Erfordernis	latency	integration
externes Erfordernis	adaption	goal attainment

Tabelle 7: Vierfeldertafel zu den Funktionen sozialer Interaktion nach Parsons

Im Hinblick auf den Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen nach 1945 stellt sich die Frage, ob und für welche dieser vier Felder Handlungen funktional waren, indem sie zur Bewältigung der Aufgaben beitragen, oder funktional neutral oder dysfunktional waren.

Während Ende der 70er und in den 80er Jahren in soziologischen Untersuchungen die mikrosoziologische Perspektive dominierte – hervorgehoben seien die Theorie des symbolischen Interaktionismus, die Ethnomethodologie und die Theorie der rationalen Wahl –, wird gegenwärtig versucht, die traditionelle Dichotomie von mikrosoziologischen und makrosoziologischen Ansätzen, von Handlungstheorien und Systemtheorien zu überwinden:

„Im Gegensatz zu einer früheren Generation gibt es heute kaum Theoretiker, die nicht wieder darauf zielen, kulturelle und strukturelle Faktoren zusammenzubringen oder Makro- und Mikrofaktoren erneut zu integrieren.“ (Alexander 1993, S. 33)

Der Strukturfunktionalismus Talcott Parsons, dessen handlungstheoretische Komponente durchaus auch in mikrosoziologische Ansätze eingeflossen war (vgl. z.B. Boudon 1980 und Boudon/Bourricaud 1992), wurde insbesondere von dem amerikanischen Soziologen Jeffrey C. Alexander neu aufgegriffen. Alexander kritisiert an den mikrosoziologischen Ansätzen die Gleichsetzung von Individuum und Mikroebene, was „extrem in die Irre“ (Alexander 1993, S. 197) führe:

„Normen und Bedingungen sind makrosoziologische Elemente.“ (ebd., S. 204)

Sie stellen für ihn damit das verbindende Glied zwischen der Handlungs- und der Systemtheorie Parsons dar. Parsons selbst formulierte dies wie folgt:

„Vom Standpunkt eines jeden konkreten Aktors sind alle anderen Aktoren als konkrete Einheiten Teil seiner Handlungssituation. In der Analyse eines sozialen Handlungssystems in seiner Gesamtheit kann dies jedoch nicht verallgemeinert werden. Die Logik der Generalisierung erfordert in diesem Kontext den Wechsel bestimmter Elemente aus der situativen zur Muster- bzw. normativen Kategorie.“ (Parsons 1986, S. 67)

Für Alexander zeichnet sich die Parsonssche Perspektive dadurch aus, daß es sich um einen *multidimensionalen* Ansatz handelt, in dem mikrosoziologische und makrosoziologische Analyse zwei Blickwinkel auf dasselbe Phänomen darstellen, das erst auf diese Weise angemessen zu erklären sei:

„Ich schlage vor, Handeln nicht als entweder instrumentell oder normativ zu begreifen, sondern als beides zugleich. Darüber hinaus sollte Handeln als sowohl durch interne wie durch externe Strukturen geordnet vorgestellt werden. Nur eine solch dialektische Kritik des präsuppositionalen Dilemmas befähigt uns, Sozialtheorie in multidimensionaler Weise zu fassen.“ (zit. nach Wenzel 1993, S. 15)

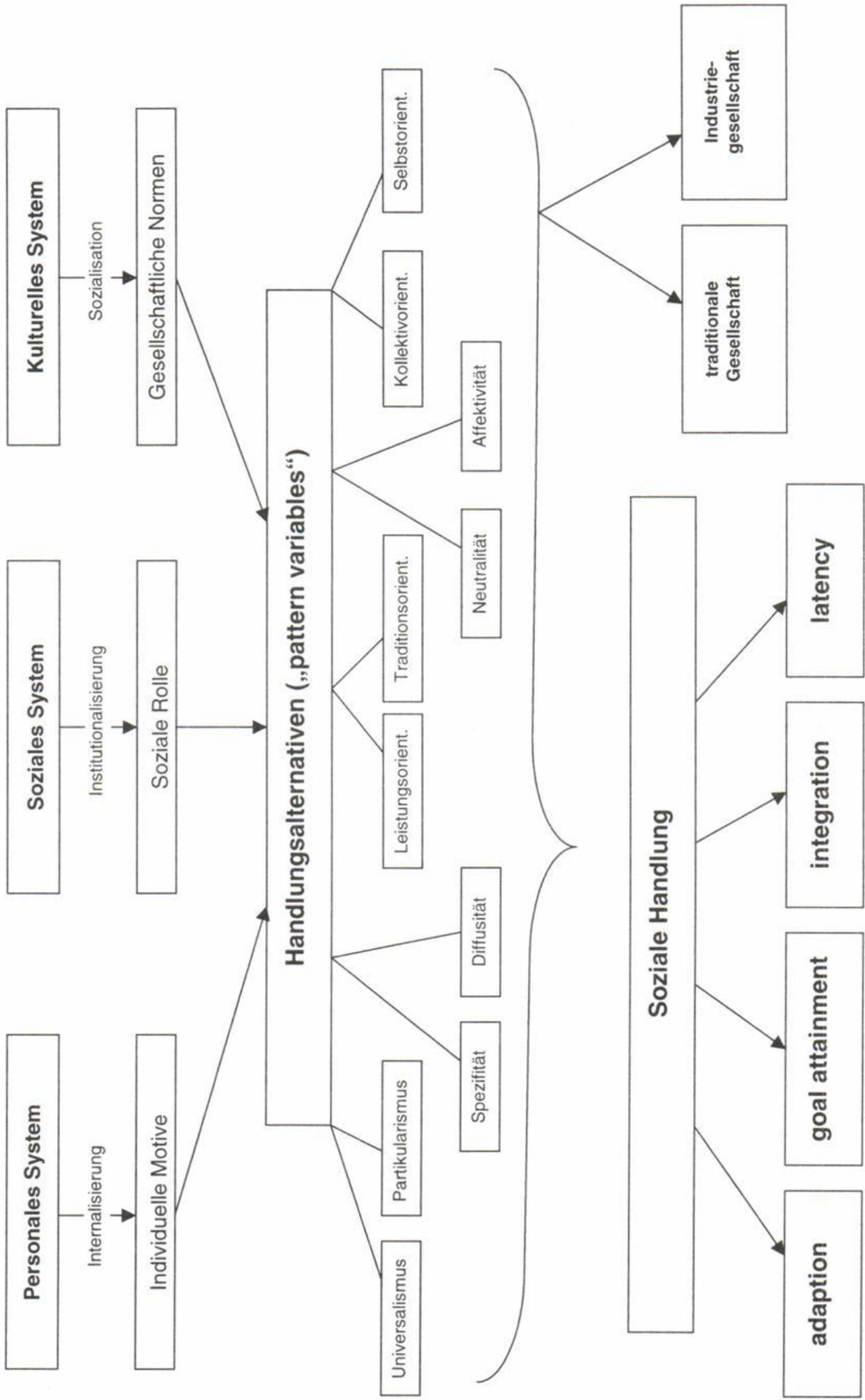
Es geht Alexander daher nicht nur darum, „das Parsonssche Problem [der Berücksichtigung der Handlungs- und der Strukturebene; S.B.] wiederaufzunehmen, sondern auch die eigentlichen Gehalte seiner theoretischen Arbeit“ (Alexander 1993, S. 34) – allerdings unter Abtrennung der eher als mechanistisch zu bezeichnenden Vorstellungen der späteren Parsonsschen Arbeiten, in denen Parsons eine Parallelisierung von biologischer Evolutionstheorie und sozialer Entwicklung vornimmt (vgl. Alexander 1988; vgl. auch die Kritik von Giddens 1995, S. 321ff.). Alexander übernimmt von Parsons das Modell der sozialen Ordnung mit den Subsystemen Persönlichkeit, Gesellschaft und Kultur (vgl. Alexander 1993, S. 196). Er sieht aber den Aspekt der Macht bei Parsons zu wenig berücksichtigt und lockert das enge Verständnis von Normen und Werten (vgl. Wenzel 1993, S. 24).

Daß die Deklaration der Parsonsschen *pattern variables* und des AGIL-Schemas als unterschiedliche Analyseperspektiven eines gesellschaftlichen Phänomens in der Tat dem Anliegen Parsons entspricht, darauf hatte Bohnen schon 1984 hingewiesen:

„Für Parsons selbst vertragen sich handlungs- und systemtheoretische Betrachtungsweise durchaus.“ (Bohnen 1984, S. 193)

Diesem Ansatz soll – unter Einbezug des von Alexander wieder stärker in die Diskussion gebrachten Machtaspekts und unter Einbezug der Unterscheidung von traditionellen und industriegesellschaftlichen Handlungsorientierungen (nach Boudon/Bourricaud) – hier gefolgt werden. Zusammenfassend stellt er sich wie folgt dar:

Grafik 1: Elemente einer sozialwissenschaftlichen Analyse in Anlehnung an den Strukturfunktionalismus Talcott Parsons'



Mit Hilfe dieses Analyseschemas soll im folgenden das Interaktionssystem beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46 noch einmal betrachtet werden. Zunächst wird gefragt, wer die sozialen Akteure waren und wie diese handelten, anschließend werden die von den Akteuren jeweils gewählten Handlungsalternativen dargestellt, und schließlich werden die damit erfüllten gesellschaftlichen Funktionen benannt.

Es lassen sich acht Gruppen von sozialen Akteuren identifizieren, die im hier interessierenden Interaktionssystem eine Rolle spielten: die britische Besatzungsmacht, die Kirchen, die deutschen (Bildungs-)Politiker, die deutschen (Bildungs-)Administratoren, die Städte und Gemeinden, die (Lehrer- oder Eltern-)Verbände, die Lehrenden der Pädagogischen Akademien sowie die Studierenden der Pädagogischen Akademien. Diese acht sozialen Gruppen werden im folgenden auf die Akteure, die individuellen und relationalen Merkmale, die Handlungsformen und Handlungsspielräume sowie die jeweilige Funktionalität hin betrachtet. Dabei stehen diejenigen vier Gruppen im Vordergrund, die die Entwicklung tatsächlich stark beeinflusst haben: Besatzungsmacht, Kirchen, (Bildungs-)Administratoren und PA-Lehrende, während die übrigen vier Gruppen – (Bildungs-)Politiker, (Lehrer- oder Eltern-)Verbände, Städte und Gemeinden sowie PA-Studierende – eher in den Hintergrund treten, da sie nicht in relevantem Ausmaß an der Interaktion beteiligt waren, wie sich aus der Sichtung der Quellen ergab.

Die verantwortliche Besatzungsmacht in der hier untersuchten Region war die britische Militärregierung. Diese war – wie beim Militär üblich – durch einen streng hierarchischen internen Aufbau und – in dieser spezifischen historischen Situation – durch weitreichende Befugnisse gegenüber den übrigen sozialen Akteuren im hier interessierenden Interaktionssystem gekennzeichnet. Insofern hätte die Militärregierung zur handlungssteuernden Institution werden können. Interaktionspartner war vor allem die deutsche Bildungsverwaltung. Die Interaktion zwischen Militärregierung und deutschen Bildungsadministratoren erfolgte überwiegend auf formalem Weg (z.B. über Erziehungskontrollanweisungen o.ä.) und hatte skalaren Charakter. Daneben ist aber auch eine starke informale Interaktion der Besatzungsmacht mit den beiden Kirchen festzustellen. Da die britische Besatzungsmacht den Kirchen gegenüber nicht unmittelbar weisungsbefugt war, handelte es sich hier eher um eine laterale Interaktion. Dies wird auch deutlich in der Form der Interaktion: Während die deutsche Bildungsverwaltung Anweisungen erhielt, ließen sich die Briten von den Kirchen beraten.

Die britische Militärregierung wurde in den spezifischen Handlungssituationen durch Erziehungsoffiziere repräsentiert, deren soziale Rolle durch ihre Position im Militärapparat weitgehend festgelegt war. Die Militärregierung war wiederum in das Viermächtesystem eingebunden – mit einer speziellen Bindung an die USA –, das von den Briten eine Einhaltung der gemeinsam getroffenen Beschlüsse der militärischen Sieger über Hitler-Deutschland erwartete. Norma-

tiver Hintergrund der Handlungen der britischen Offiziere war ferner die im Herkunftsland dominierende (vansittartistische) Faschismustheorie, die von den Offizieren vornehmlich erwartete, das Sicherheitsbedürfnis Großbritanniens zu berücksichtigen. Außerdem galt es im Hinblick auf die materielle Notlage, die britische Besatzungszone schnellstmöglich ökonomisch zu rekonstruieren – unter Ausschaltung der Konkurrenz für die eigene Wirtschaft. Bei den Offizieren handelte es sich in der Regel um christlich-konservativ geprägte Personen mit einem eher als liberal-konservativ zu bezeichnenden Demokratieverständnis. Dies drückte sich u.a. in der Gewährung von Freiheit in der Religionsausübung aus. Die individuellen Motive, die sich in den Handlungen der Offiziere ausdrückten, konnten auf der Basis des vorhandenen Quellenbestands nicht festgestellt werden.

Die Analyse des Interaktionssystems macht deutlich, daß trotz einer klaren – weitgehend geschlossenen – Organisationsform der Militärregierung eine eindeutige Beschreibung der sozialen Rolle der britischen Erziehungs-offiziere nicht möglich ist und daß diese unterschiedlichen, teils sogar widersprüchlichen Erwartungen ausgesetzt waren. Für den einzelnen sozialen Akteur resultierte daraus ein gewisser Handlungsspielraum. Wie weit dieser reichte, läßt sich allerdings nur schwer ausmachen, da sich das Handeln der Briten in bezug auf die VolksschullehrerInnenausbildung auf die Teilnahme an den grundlegenden Sitzungen der vorbereitenden Arbeitsgruppe des Oberpräsidiums, wo sie ihre Vorstellungen darlegten, und auf die Festlegung der Rahmenbedingungen für die Personalentscheidungen beschränkte. Weiter gingen die Erziehungs-offiziere in der Regel nicht; sie führten weder direkte Handlungen im Zuge des Wiederaufbaus des Bildungssystems durch noch traten sie in Westfalen in eine inhaltliche Diskussion über die Gestaltung der LehrerInnenausbildung mit der deutschen Seite ein (wie dies Walker in Nordrhein tat); sie übten hier aber auch keine strikte Kontrolle aus wie in manchen anderen politischen Bereichen. An einem gesellschaftlichen Diskurs waren sie, wie es scheint, nicht interessiert. Es handelte sich also vor allem um administrative Maßnahmen, die getroffen wurden, und damit um eine als indirekt zu kennzeichnende Interaktion, die sich zudem auf die deutsche Bildungsverwaltung und die Kirchen konzentrierte. Verbände, Parteien oder sonstige gesellschaftliche Interessenvertreter bzw. Studierende wurden von den Briten in den Interaktionsprozeß nicht einbezogen.

Betrachtet man den Handlungsraum der Briten unter den von Parsons herausgearbeiteten *pattern variables*, so lassen sich – stark reduziert – die folgenden Feststellungen treffen:

- ◆ Die Briten handelten überwiegend eher universalistisch orientiert. Sie sprachen sich für überkonfessionelle Ausbildungsinstitutionen aus und schenkten auch dem Geschlecht der Studierenden bei der Auswahl keine Aufmerksamkeit. Sie wollten generelle Kriterien (Abitur, NS-Aktivitäten etc.) angelegt wissen.

- ◆ Wenn auch traditionale Anklänge in den Aussagen der Erziehungsoffiziere zu verzeichnen sind, können ihre Vorstellungen doch als spezifisch und allein auf eine möglichst qualifizierte LehrerInnenausbildung gerichtet gekennzeichnet werden. Andere – allgemeinere – Ziele wie z.B. „Gemeinschaftsbildung“, „Persönlichkeitsbildung“, unabhängig von der LehrerInnenfunktion, standen deutlich im Hintergrund.
- ◆ Die Handlungen der Briten waren trotz ihrer Position als militärische Sieger und der Kriegserfahrungen i.d.R. sachlich bedingt und affektiv neutral.
- ◆ Die Erziehungsoffiziere setzten sich dafür ein, daß die VolksschullehrerInnen leistungsorientiert ausgebildet würden und ihre Tätigkeit dann aufgrund einer „erworbenen Rolle“ ausübten. Maßstab für deren Bewertung sollte der Erfolg im Studium sein.
- ◆ In den Handlungen der Briten ist eine Kollektivorientierung festzustellen.

Legt man die von Boudon und Bourricaud eingeführte Gesellschaftstypologie zugrunde, die sich aus den jeweiligen Orientierungen ergibt, so zeigt sich, daß die Briten auf allen fünf Handlungsebenen sich für eine Alternative entschieden, die für soziales Handeln in Industriegesellschaften typisch ist. Ihre Vorstellungen zur LehrerInnenausbildung können damit als der historischen Situation angemessen gelten. In diesem Sinn zeigt eine Analyse aus der Systemperspektive, daß im Spektrum des Parsonsschen Vier-Funktionen-Paradigmas die Funktionen der Anpassung an die externen Systemanforderungen sowie die kollektive Zielerreichung im Vordergrund standen, während Integration und Strukturhaltung eine geringere Rolle spielten.

Die Briten verzichteten allerdings auf eine direkte Steuerung der bildungspolitischen Entwicklung und damit auf eine Nutzung ihrer formalen Machtposition im Interaktionssystem. Von den übrigen sozialen Akteuren erwarteten sie im Grunde, daß diese von sich aus – auch ohne direkte Intervention der Besatzungsmacht – einen angemessenen Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung vornähmen und daß Personen eingesetzt würden, die sich in der Weimarer Republik demokratische Verdienste erworben hatten. Sie sprachen den Kirchen ein Mitwirkungsrecht zu, das sie aus deren (vermeintlicher) Widerständigkeit im Nationalsozialismus ableiteten. Das einzige Mittel zur Steuerung der Handlungen der übrigen Akteure im britischen Sinn war, Vorgaben für die Personalauswahl zu machen, wobei es vor allem um einen Ausschluß aktiver Nationalsozialisten ging. Im einzigen wirklichen Konfliktfall, der in den Jahren 1945 und 1946 auftrat – der Frage nach einer Einrichtung von Sondernotlehrgängen für 28- bis 40jährige –, ist kein rigider Eingriff der Militärregierung festzustellen, so daß diese sich letztendlich auch nur begrenzt durchsetzte. Es verdichtet sich der Eindruck, daß die Briten – im Vertrauen auf ihre Möglichkeiten eines eventuellen direkten Eingreifens – den deutschen Akteuren das Vorgehen überließen, solange diese im Rahmen der britischen Interessen agierten – und die Errichtung von Pädagogischen Akademien wurde offensichtlich so interpretiert.

Die zweite am Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung beteiligte soziale Gruppe waren die Kirchen, strukturell die katholische und die evangelische Kirche. In der vorliegenden Untersuchung wurde jedoch auf eine detailliertere Darstellung der Politik der evangelischen Seite verzichtet, da für den zweiten Teil der Arbeit nur noch die katholische Kirche relevant war. Diese zeichnete sich – wie die britische Militärregierung – durch einen hierarchischen Aufbau aus, besaß aber intern einen sehr viel dichter geschlossenen Normenbestand, der auf das Handeln ihrer einzelnen sozialen Akteure einwirkte. Deren Rollen waren eindeutig definiert; daß unterschiedliche Erwartungen an sie herangetragen wurden oder Konflikte zwischen wahrzunehmenden Rollen – z.B. als Priester und als Akademie-Dozent – auftraten, läßt sich in den Quellen nicht feststellen. Dieser Teil des Interaktionssystems trat offensichtlich sehr viel konsistenter auf als die übrigen Gruppen. Bei den kirchlichen sozialen Akteuren handelte es sich im Zusammenhang des Themas dieser Arbeit vor allem um die Bischöfe und ihre Generalvikare sowie im Einzelfall um Priester. Diese Personen waren durch formelle Anweisungen an die handlungsleitenden Prinzipien der Kirche gebunden und persönlich in der Regel einer konservativen Interpretation der religiösen Grundsätze verpflichtet.

Von außen wurde der katholischen Kirche eine hohe Glaubwürdigkeit aufgrund ihres Verhaltens in der NS-Zeit zugeschrieben. Sie erhielt damit eine starke Rolle im Wiederaufbau, und ihre sozialen Akteure wurden in der Provinz Westfalen wie selbstverständlich von britischer und deutscher Seite in die administrativen Beratungen über die Gestaltung der VolksschullehrerInnenausbildung einbezogen. Zuvor waren bereits die meisten Personalentscheidungen der britischen Militärregierung für die deutschen Verwaltungsspitzen auf Empfehlungen der Kirchen zurückgegangen, und zwar sowohl auf der Ebene des Oberpräsidiums als auch auf Ebene der Regierungsbezirke und der Städte und Gemeinden. Auch im Selbstbild pflegte die katholische Kirche das Image einer widerständigen Institution und leitete hieraus einen Anspruch auf gestaltende Mitwirkung beim Wiederaufbau ab. Von den übrigen sozialen Akteuren – Angehörigen der Bildungsverwaltung, Lehrenden und Studierenden der Pädagogischen Akademien etc. – wurde, wenn sie Mitglied der katholischen Kirche waren, eine selbstverständliche Folgebereitschaft erwartet, was durch entsprechende personalpolitische Auswahlprozesse abgesichert wurde. Eine unmittelbare Beteiligung an den entsprechenden Auswahlverfahren erwartete die Kirche aufgrund der konfessionellen Organisation der Pädagogischen Akademien; sie wurde von den Interaktionspartnern auch ohne Widerspruch eingeräumt.

Interaktionspartner der Kirche waren v.a. die britische Militärregierung, die deutsche Bildungsverwaltung und die Lehrenden an den Pädagogischen Akademien. Damit befand sich die Kirche in einem dichten Interaktionssystem mit allen wichtigen sozialen Gruppen, die nach 1945 am Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen beteiligt waren. Es handelte sich im wesentlichen um informale Interaktionen, wenn auch Kirchenvertreter an den

wichtigsten Sitzungen teilnehmen durften und somit an den Entscheidungen direkt beteiligt waren. Dies geschah aber nicht aufgrund eines formalen Beteiligungsrechts der Kirchen, sondern aufgrund der Bereitwilligkeit auf britischer und deutscher Seite, den kirchlichen Vertretern Einfluß zu geben. Die Interaktionen zwischen katholischer Kirche und deutscher Bildungsverwaltung entsprachen in ihrem grundsätzlichen Charakter denen zwischen Kirche und britischer Militärregierung (s.o.), indem kirchliche Rollenträger vorwiegend bei der Personalauswahl beratend tätig wurden und an den wichtigen Sitzungen teilnahmen. Dabei wurde in der Provinz Westfalen darauf geachtet, daß die katholischen Vorstellungen unmittelbare Berücksichtigung fanden.

Einheitlich traten die katholischen Akteure für die Konfessionalität der Volksschulen und der Ausbildung ihrer LehrerInnen ein. Sie hatten in diesem Punkt, von dem damaligen kirchlichen Standpunkt her gesehen, keinerlei Handlungsspielraum. Da die konfessionelle Bindung der Pädagogischen Akademien in Westfalen nicht oder kaum gefährdet schien, kam es hier zu keinerlei ernsthaften Konflikten, so daß in dieser Sache auch nur wenige direkte Aktionen zu verzeichnen sind: Der Einsatz des Paderborner Erzbischofs für Paderborn als Standort einer Akademie war wohl eher dem Interesse an einer Erhöhung des eigenen Status geschuldet als dem an der Sicherung der Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung, die ohnehin gewährleistet schien.

Damit unterscheidet sich das Agieren zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen deutlich von dem bei der Schulpolitik der katholischen Kirche. Auf diese nahmen die katholischen sozialen Akteure massiven und direkten Einfluß, indem sie Sonntagspredigten nutzten, der Erzbischof persönlich Stellung bezog etc. Ähnliches gilt für den Wiederaufbau der katholischen Jugendverbände, bei dem sich die kirchenamtlichen Personen aktiv einmischten, um Abweichungen von ihrem Konzept zu verhindern. In Nordrhein kann auch für die VolksschullehrerInnenausbildung ein stärkeres Einwirken der katholischen Kirche festgestellt werden: Wie in der Weimarer Republik entzündete sich hier die Auseinandersetzung an dem Projekt einer simultanen Pädagogischen Akademie, in diesem Fall der in Bonn. Während der Erzbischof persönlich zur Eröffnung der Essener Akademie kam, protestierte er gegen die Errichtung der Bonner Akademie – wie schon in der Weimarer Republik allerdings erfolglos.

Auf der Basis der Parsonsschen Analysekatégorien läßt sich das Handeln der katholischen Akteure wie folgt charakterisieren:

- ◆ Der Einsatz der Kirchenvertreter war partikularistisch auf ein Durchsetzen der Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung und auf die Auswahl bestimmter katholischer DozentInnen und StudentInnen gerichtet, die ihre Kirchentreue aktiv unter Beweis stellen mußten. Die Akteure der anderen am Interaktionssystem beteiligten Gruppen wurden, soweit sie Mitglieder der katholischen Kirche waren, als Personen betrachtet, die einen kirchlichen „Auftrag“ zu erfüllen hätten.

- ◆ Damit hängt eine bestimmte Diffusität der Ziele zusammen. Diese waren hier nicht allein auf eine möglichst qualifizierte LehrerInnenausbildung gerichtet, sondern es ging darum, den Missionsauftrag der katholischen Kirche mindestens ebenso sehr zu berücksichtigen.
- ◆ LehrerInnenhandeln wurde aufgrund zugeschriebener und nicht erworbener Rollen bewertet. Das Prinzip der Geschlechterdichotomie stellte einen wichtigen Faktor bei der Bewertung des Handelns anderer Akteure dar.
- ◆ Infolge der Bindung an römisch-katholische Konfessionalität und deren Grundsätze war das Handeln nicht sachlich bedingt bzw. nicht affektiv neutral, sondern affektiv nicht neutral.
- ◆ Das Handeln der Kirche war kollektivorientiert. Unabhängig von Vorstellungen einzelner Personen sollten die Gesamtziele der katholischen Kirche erreicht werden.

Es läßt sich festhalten, daß sich die Vorstellungen der katholischen Kirche trotz fehlender formaler Machtposition weitgehend durchsetzten. Aus Sicht des systemtheoretischen Ansatzes Parsons' ist eine Fokussierung auf die Funktionen der Integration und der Systemerhaltung festzustellen. Die Zuordnung der einzelnen Handlungsorientierungen nach Boudon und Bourricaud zeigt zudem, daß dieses soziale Handeln der katholischen Kirche eher der Typik traditionaler Gesellschaften entsprach (vgl. auch Kap. V).

Eine Gruppe, die in der Weimarer Republik stark an der Interaktion beteiligt war, waren die Bildungspolitiker, damals vertreten durch die Parteien Zentrum – als aktiver Interessenvertretung der katholischen Kirche –, DNVP – als einer Interessenvertretung der evangelischen Kirche – sowie SPD und DDP. Diese gewährleisteten einen umfassenden gesellschaftlichen Diskurs über die VolksschullehrerInnenausbildung. Aufgrund der spezifischen historischen Umstände fehlte diese Akteursgruppe nach 1945 fast vollständig. Insofern fand auch kein gesellschaftlicher Interessenausgleich statt. Die noch in (Wieder-)Gründung befindlichen Parteien besaßen weder die Organisationsstruktur, um handelnd tätig werden zu können, noch ein dafür geeignetes Forum, da auf überregionaler Ebene erst mit Gründung des Landes Nordrhein-Westfalen erstmals ein Parlament gewählt und tätig wurde. Das „nominated council“, das die Funktion eines solchen gewählten Parlaments übernehmen sollte und das von Jürgensen auch als „durchaus ‚repräsentative‘ Körperschaft“ bezeichnet wird, in der sich die einzelnen Abgeordneten „ihrer demokratischen Verantwortung auch ohne demokratische Legitimation [...] sehr wohl bewußt“ waren (Jürgensen 1997, S. 24), wird in den Quellen nicht ein einziges Mal erwähnt, spielte also für den Entscheidungsprozeß keine Rolle. Der Mangel einer parteipolitisch-parlamentarischen Repräsentation oberhalb der kommunalen Ebene bedeutete auch, daß das Verwaltungshandeln auf Provinzebene nicht von einer demokratisch verfaßten deutschen Instanz, sondern lediglich von britischer Seite kontrolliert wurde.

Da diese aber nur selten direkt agierte, fiel die Initiative fast vollständig an die deutsche Bildungsverwaltung, und zwar auf zwei Ebenen, zwischen denen durchaus Reibungsflächen zu konstatieren sind: auf die Provinzebene mit dem Oberpräsidium als Institution und auf die Bezirksebene mit den Regierungspräsidien in Arnsberg, Minden und Münster als Institutionen. Personalisiert: Die sozialen Akteure waren Amelunxen, Brockmann und Koch auf der einen Seite sowie Fries und Müller, Hackethal und Schmidt und Zenz auf der anderen Seite. Charakteristisch ist für sie alle, daß sie aus einem christlichen Umfeld stammten. Im Gegensatz zur Nordrhein-Provinz war hier jedoch in Westfalen ein etwas breiteres Spektrum von konservativ-katholischen über reformkatholische bis zu christlich-sozialistischen Positionen vertreten.

Die deutschen Bildungsadministratoren interagierten sowohl mit der britischen Militärregierung als auch mit den PA-Lehrenden und mit den Kirchen. Die ersten beiden Interaktionsbeziehungen waren formaler – und skalarer – Art, letztere war informaler Natur. Das Parsonssche Handlungssystem läßt sich in diesem Fall nicht bruchlos anwenden, da zwischen den einzelnen Beteiligten graduelle Unterschiede bestanden, die die Zuordnung ihrer Handlungen zu den Endpunkten der jeweiligen Kontinua sehr vereinfacht erscheinen lassen. Um eine Übersicht zu erhalten, soll eine solche dennoch – mit entsprechenden Hinweisen auf Abweichungen – vorgenommen werden:

- ◆ Von der vorherrschenden Tendenz her ist das Handeln der deutschen Bildungsadministratoren als partikularistisch zu bezeichnen, wenn es auch universalistische Ansätze (vor allem bei Fries und Müller in Arnsberg) gab. Vor allem die Entscheidung für eine konfessionelle Bindung der Akademien kann nicht als von vornherein feststehend bezeichnet werden, sondern sie fiel erst im Laufe des Prozesses. Der Konflikt zwischen Universalismus und Partikularismus zeigte sich auch an der Auswahl der DozentInnen für die Pädagogischen Akademien: Zunächst beharrte die Bildungsverwaltung auf generellen Kriterien, unabhängig von spezifischen Erwartungen. Im Laufe der Zeit zeigte sich jedoch, daß sie diese Position nicht durchhielt und zunehmend partikularistische Kriterien ausschlaggebend wurden (katholische Glaubensstreue der BewerberInnen, persönliche Fürsprache des Akademieleiters Rosenmöller hinsichtlich einzelner Lehrender etc.).
- ◆ Die Regelungen der Organisation und Struktur der Pädagogischen Akademien im Detail sowie die der Studierendenauswahl erfolgten weitgehend leistungsorientiert, allerdings ist in bezug auf die Geschlechterfrage ein ähnlich dichotomes Konzept festzustellen wie bei den Kirchen.
- ◆ Mit der Dominanz der Leistungsorientierung verbunden war eine Spezifität in der Zielrichtung der Handlungen, im Sinne einer qualifizierten LehrerInnenausbildung, wenn auch auf der Ebene der Bezirksregierungen (vor allem in Münster) Initiativen auftraten, die in die gegenteilige Richtung wiesen: Schmidts Forderungen nach einer Überprüfung der gesellschaftlichen Vorstellungen im Auswahlverfahren, nach geschlechtergetrennten Ausbildungs-

gängen sowie nach einer Abgabe von Gutachten über die Familie der BewerberInnen deuten eher auf zugeschriebene Rollenerwartungen hin als auf erworbene sowie auf Ziele unabhängig von der späteren LehrerInnenfunktion.

- ◆ Die Handlungen der Verwaltung waren affektiv neutral.
- ◆ Und sie waren auch kollektivorientiert, da sich die Bildungsadministratoren darum bemühten, angesichts der konfessionellen Bindung sowohl katholische als auch evangelische und simultane Pädagogische Akademien einzurichten und so für alle Kategorien von Studierenden eine Ausbildungsmöglichkeit zu schaffen.

Die Handlungen der sozialen Akteure waren also teils traditional, teils „modern“ ausgerichtet, eine eindeutige Zuordnung zu einer Gesellschaftsform ist nicht möglich. Aus systemtheoretischer Sicht sind in den Handlungen alle vier Funktionen – Anpassung an die externen Systemanforderungen, kollektive Zielerreichung, Integration und Strukturhaltung – zu erkennen.

Eine Leerstelle muß in bezug auf jene Gruppe sozialer Akteure vermerkt werden, die in der Weimarer Republik parallel zu den Parteien ebenfalls besonders stark in die Diskussion eingebunden war: die Verbände – seien es Lehrer-, seien es Elternverbände. Wie die Parteien hatten sie erst spät von den Briten die Genehmigung zur (Wieder-)Gründung erhalten, so daß sie sich in Westfalen am Prozeß des Wiederaufbaus der LehrerInnenausbildung nicht mehr beteiligen konnten. Dies bedeutet, daß die Interessen der im Praxisfeld Betroffenen nicht institutionalisiert vertreten wurden und in der Interaktion nicht zum Zuge kamen. Betrachtet man diesen Sachverhalt im Zusammenhang damit, daß auch keine Beteiligung politischer Parteien stattfand, muß ein erhebliches Demokratiedefizit im Entscheidungsprozeß konstatiert werden. Dieses wird dadurch verschärft, daß die einzige (wenn auch „extern“) demokratisch legitimierte Instanz in diesem Vorgang – die britische Militärregierung – weitgehend auf soziale Handlungen verzichtete.

Relativ stark in das Interaktionssystem eingebunden war dagegen die sechste Gruppe sozialer Akteure: die Lehrenden an Pädagogischen Akademien, vertreten vor allem durch den jeweiligen Leiter (in mehreren Fällen waren jedoch auch einzelne Lehrende oder Gruppen von Lehrenden interaktiv beteiligt). Anders als die Universitäten waren die Akademien keine Körperschaften des öffentlichen Rechts, sondern unterstanden der Schuladministration, so daß sie formal auch kein Vorschlagsrecht bei Berufungen besaßen. Zudem zeichnete sich die Personalstruktur der Akademien durch einen hierarchischen Aufbau aus, so daß der Direktor der unmittelbare Vorgesetzte der übrigen Lehrenden war, was seine soziale Rolle nach innen und außen festlegte. Die PA-Lehrenden stellten diejenigen sozialen Akteure, bei denen individuelle Motive in den Handlungen am deutlichsten zu erkennen sind: Die DozentInnen setzten sich für ihre eigenen Arbeitsplatzansprüche ein. Ein universitäres Selbstverständnis läßt sich bei ihnen nur in bezug auf die Besoldungsansprüche feststellen. Sie for-

derten weder Lehrfreiheit für sich – im Gegenteil –, sie beanspruchten keine Forschungsaufgaben und legten keinen Wert auf akademische Selbstverwaltung. Die Bindung der Lehre an den Katholizismus wurde in diesem Personenkreis zumindest an der Paderborner Akademie eng ausgelegt, so daß es in Fragen der Personalauswahl zu Konflikten mit der Bildungsverwaltung kam. Diese Bindung überdeckte Differenzierungen etwa beim Altersunterschied unter den DozentInnen oder in der Frage der NSDAP-Mitgliedschaft, so daß die Lehrenden eine relativ geschlossene Gruppe darstellten. Eine ebensolche Geschlossenheit erwarteten sie von den Studierenden, auch Folgebereitschaft, was die geschriebenen Regeln und die ungeschriebenen Normen anging. Sogar das Privatleben der Studierenden wurde kontrolliert.

Betrachtet man die Handlungsorientierungen der PA-Lehrenden, so lassen sich folgende Feststellungen treffen: Wie bei der Kirche war das Handeln partikularistisch, traditionsorientiert und auf Ziele ausgerichtet, die über die Spezifik der LehrerInnenausbildung hinausreichten. Im Unterschied zum sozialen Handeln der kirchlichen Akteure kann das der PA-Lehrenden jedoch als affektiv neutral gekennzeichnet werden. Zum Teil – und mit der Zeit zunehmend – war es an den eigenen Interessen orientiert.

Eine zahlenmäßig starke Gruppe potentieller sozialer Akteure stellten die Studierenden an den Pädagogischen Akademien dar, rund 140 waren es allein in Paderborn. Sie kamen überwiegend aus der Provinz Westfalen, die Männer allerdings nur zu einem sehr geringen Teil direkt aus dem Landkreis Paderborn. Die Studierenden waren im Durchschnitt 22 bis 23 Jahre alt und besaßen in der Regel das Abitur, bei den Männern einige auch nur ein abgeschlossenes elftes Schuljahr oder vergleichbare Abschlüsse. Von der sozialen Herkunft her kamen die meisten Studierenden aus Familien des traditionellen und neuen Kleinbürgertums. Bis auf wenige Ausnahmen hatten alle Studenten mehrere Jahre Kriegsdienst, und die Hälfte der Studentinnen hatte Kriegshilfsdienst absolviert.

Die Studierenden spielten im hier interessierenden Interaktionssystem aber keine Rolle. Sie schrieben der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie eine ausschließlich funktionale Aufgabe zu: Sie wollten die Erfahrungen der Kriegsjahre hinter sich lassen und möglichst schnell einen Beruf ergreifen. Im Unterschied zum Universitätsstudium, das länger und weniger straff organisiert war, bot die VolksschullehrerInnenausbildung eine solche Möglichkeit. Trotz aller Kritik im Einzelfall entsprach die Ausbildung insofern den Erwartungen, die die Studierenden damit verbanden. Auch die meisten Lehrenden gingen an ihre Tätigkeit eher mit einem Schul- als einem Hochschulbewußtsein heran. Sie erwarteten von den Studierenden nicht, daß diese Einfluß auf die Gestaltung von Studium und Lehre anstrebten. Deshalb wurde auch keine akademische Selbstverwaltung im universitären Sinn aufgebaut. Es gab zwar einen Studierendenausschuß; dieser nahm aber eher Funktionen wahr, die mit denen von Schülersprechern zu vergleichen sind.

Aufgrund der Konfessionalität der Ausbildung, des starken kirchlichen Einflusses im Auswahlverfahren sowie den normativen Erwartungen der Lehrenden waren die Studierenden sehr stark an katholische Prinzipien gebunden. In dieser Hinsicht hatten sie keinerlei Handlungsspielraum – was denn auch entsprechende Sanktionen bei Abweichungen belegen.

Diese Aspekte stellten sich in der Provinz Hannover anders dar, in der die Studierenden Diskussionsveranstaltungen organisierten und eine starke akademische Selbstverwaltung aufbauten. Auch an den Universitäten gab es viele studentische Aktivitäten, obwohl ähnliche Kriegsbiographien zu verzeichnen sind. Es stellt sich allerdings die Frage, ob das „Schulverständnis“ von der PA-Ausbildung der Paderborner Studierenden typisch für alle Akademien in Westfalen war. Auf der Basis der vorhandenen Literatur läßt sich dies nicht beantworten.

Als achte und letzte potentielle Gruppe im Interaktionssystem lassen sich schließlich die Städte und Gemeinden, repräsentiert durch ihre Bürgermeister, Stadträte und Verwaltungen, identifizieren. Wie bereits in der Weimarer Republik handelte es sich hier nicht um eine organisierte Gruppe sozialer Akteure – im Gegenteil: Sie traten z.B. untereinander als Konkurrenten um den Standort einer Akademie auf. Auf die Struktur des Wiederaufbaus der LehrerInnenausbildung nahmen sie keinen Einfluß. Angesichts der Zerstörungen der Städte, des Mangels an Arbeitsplätzen und an lokaler Wirtschaftskraft erwarteten die jeweiligen EinwohnerInnen von ihren Repräsentanten vornehmlich, daß diese im Interesse der jeweiligen Gemeinde Firmenansiedlungen oder eben die Gründung einer Pädagogischen Akademie förderten: Studierende und Lehrende würden als Mieter und Käufer auftreten, Handwerker Aufträge zur Herrichtung des Gebäudes erhalten, und einige Arbeitsplätze als Hausmeister, in der Bibliothek etc. entstehen. Die Städte wußten untereinander um ihre Konkurrenz, was im Fall der Stadt Soest in um so positivere Beschreibungen der eigenen Lokalität mündete. Paderborn war dagegen so weit zerstört, daß selbst ein Gebäude fehlte, um die Akademie unterzubringen. Die Stadt konnte also kaum initiativ werden. Die Erwartung, daß möglicherweise die Kirche bei der Standortentscheidung für eine Pädagogische Akademie helfend einspringen könnte, erfüllte der Erzbischof.

Die Hoffnung auf wirtschaftlichen Aufschwung hatte auch in der Weimarer Republik nach dem Abbau der zahlreichen Seminarstandorte zu ähnlichen Initiativen geführt, auch wenn sich manche Stadt eine PA eigentlich nicht leisten konnte. Paderborn war damals nicht berücksichtigt worden. In der Nachkriegszeit stellte die Akademie für die Stadt jedoch eine Durchgangsstation auf dem erhofften Weg zu einer Universitätsgründung dar. Angesichts dieses weitgesteckten Ziels fiel der kommunale Einsatz allerdings vergleichsweise gering aus. An Interaktionen sind lediglich Schreiben an die Verwaltungen und der Beitritt zu einem Universitätsverein zu verzeichnen. Hier wären mehr Aktivitäten möglich gewesen, um Einfluß zu erhalten. Andere Aufgaben schienen den

Kommunalpolitikern aber vermutlich drängender. Zudem war die Erwartung der Bevölkerung, die Stadtväter möchten Arbeitsplätze schaffen, nicht eng auf diese Bildungseinrichtung hin angelegt, sondern eher auf andere Institutionen, Unternehmen u.ä.

Die Deutungen im Interaktionsschema zusammenfassend läßt sich konstatieren:

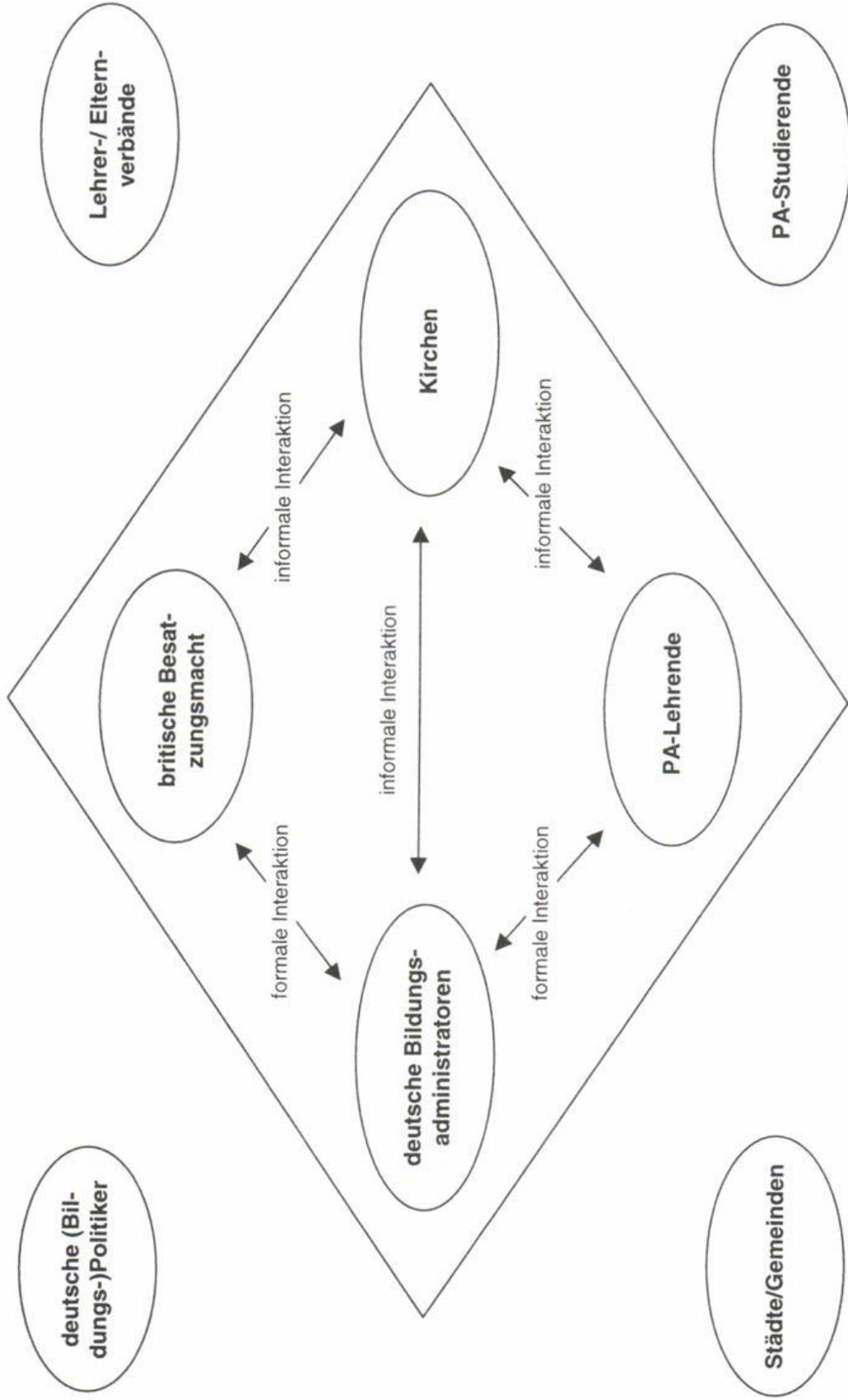
- ◆ Die sozialen Rollen der einzelnen Akteure waren in unterschiedlichem Grad durch Abhängigkeit oder Autonomie aufgrund der jeweiligen Organisationszugehörigkeit geprägt: Während ein Offizier der britischen Militärregierung oder ein Repräsentant der katholischen Kirche eher rigide Verhaltenszuschreibungen zu erfüllen hatte, besaßen die PA-Lehrenden oder die Angehörigen der deutschen Bildungsverwaltung in dieser spezifischen historischen Situation größeren Handlungsspielraum.
- ◆ Die beiden Gruppen, die in einer Demokratie den Ausgleich der Interessen sichern, die *Parteien* und *Verbände* nämlich, waren am Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung nicht beteiligt. Im Gegensatz zur Weimarer Republik, in der SPD, DDP, Zentrum und DNVP sowie der DLV sich heftig in solche Auseinandersetzungen einbrachten, befanden sich unmittelbar nach 1945 Parteien und Verbände selbst noch in der Phase der Wieder- bzw. Neugründung. Das „nominated council“ spielt im Entscheidungsprozeß keine Rolle.
- ◆ Die stattdessen demokratisch legitimierte Instanz, die *britische Militärregierung*, machte bei der Gestaltung der LehrerInnenausbildung nur wenig Vorgaben und beschränkte sich administrativ auf indirekte Steuerung durch Auswahl der wichtigsten deutschen Akteure auf personalpolitischer Ebene.
- ◆ Die *Kirchen*, in diesem Fall insbesondere die katholische Kirche, waren auf informale Weise stark in das Interaktionssystem eingebaut und konnten so den Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung entscheidend beeinflussen. Ihre sozialen Handlungsorientierungen entsprachen eher traditionellen Gesellschaftsformen als denen einer Industriegesellschaft.
- ◆ Die *Lehrenden der Pädagogischen Akademie* waren auf die Durchsetzung ihrer eigenen Interessen bedacht und nutzten dabei in der Regel die Interaktion mit den zuständigen Verwaltungsstellen. Aufgrund ihrer normativen Bindung an die katholische Kirche (im Fall Paderborn) beeinflussten sie die Entwicklung gleichzeitig in deren Interesse.
- ◆ Die *Studierenden* als Zielgruppe der Ausbildung nahmen keinerlei Einfluß auf die Gestaltung der Ausbildung. Sie akzeptierten Organisationsform und Strukturen, wie sie von anderen Akteuren vorgegeben waren, und zeigten eher das Bewußtsein von „SchülerInnen“ als das von „Studierenden“.
- ◆ Die *Städte und Gemeinden* waren genausowenig am Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung direkt beteiligt. Ihr Interesse bestand lediglich darin, als möglicher Standort einer Pädagogischen Akademie oder einer Universität als Wirtschaftsfaktor zum Zuge zu kommen.

- ◆ Aufgrund dieser Konstellationen besaß die *deutsche Bildungsverwaltung* fast uneingeschränkte Handlungsfreiheit und nutzte diese auch weitgehend, indem sie Formen und Inhalte der LehrerInnenausbildung sowie deren Personal bestimmte – ohne Kontrolle durch ein gewähltes deutsches Parlament und kaum kontrolliert durch die britische Militärregierung. Wenn in der soziologischen Forschung auch bereits seit langem weitgehend die Überzeugung vertreten wird, daß Verwaltungen nie ausschließlich Vollzieher staatlicher Rechtsnormen sind, sondern auch eigenständig handeln, kann eine solche Machtposition, wie sie im untersuchten Fall gegeben war, doch durchaus als ungewöhnlich gelten.

Obwohl Ausgangspunkt der Interaktion ein asymmetrisches Verhältnis der Partner untereinander insofern war, als daß die britische Militärregierung den übrigen sozialen Gruppen gegenüber „Macht“ im Sinne der Parsonsschen sozialen Medien zur Steuerung der Interaktion besaß, verlief der Interaktionsprozeß nicht in der absoluten Dominanz der Besatzungsadministration. Der Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen erfolgte 1945/46 aber auch nicht als politischer Entscheidungsprozeß mit vorhergehendem gesellschaftlichen Diskurs, in dem „Einfluß“ ein Mittel der Meinungsbildung gewesen wäre, sondern als administrativer Implementationsprozeß mit dem Vorrang der deutschen Bildungsverwaltung, die den Kirchen eng verbunden war. Commitments, und zwar die normativen Bindungen an die katholische Konfession, waren somit zentral.

Die beiden folgenden Grafiken zeigen zusammenfassend, welche sozialen Gruppen am Interaktionssystem beteiligt waren, wie der Interaktionsprozeß verlief und welche Handlungsorientierungen gewählt wurden:

Grafik 2: Interaktionssystem beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46



Grafik 3: Einfluß der beteiligten sozialen Akteure beim Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung

