



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

"... auf der Suche nach festem Boden"

Blömeke, Sigrid

Münster [u.a.], 1999

I.1.2 Die vorherrschenden Konzepte zur LehrerInnenausbildung

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

breite der Formulierungen, wie sich in den Folgejahren zeigen sollte (vgl. Bei der Wieden 1996, S. 46).

I.1.2 Die vorherrschenden Konzepte zur LehrerInnenausbildung

I.1.2.1 Forderungen des Deutschen Lehrervereins

Wie unterschiedlich die Ziele waren, die im Anschluß an den Art. 143,2 WRV formuliert wurden, wird bereits an den beiden bekanntesten Konzepten zur VolksschullehrerInnenausbildung deutlich, die sich Ende 1919/Anfang 1920 gegenüberstanden: die Forderung des Deutschen Lehrervereins (DLV) nach Universitätsausbildung für die VolksschullehrerInnen und Eduard Sprangers Konzept der „Bildnerhochschule“ zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen.

Der DLV organisierte zu Beginn der Weimarer Republik 135.277 der etwa 200.000 VolksschullehrerInnen (etwa 150.000 Lehrer und 50.000 Lehrerinnen) und war damit der mit Abstand größte Berufsverband (vgl. Pretzel 1921, S. 113). Seine Vorstellungen spiegelten also das durchschnittliche Bewußtsein in der VolksschullehrerInnenschaft; ProtestantInnen waren im DLV gegenüber KatholikInnen allerdings deutlich überrepräsentiert, da die katholischen LehrerInnen mehrheitlich in konfessionell gebundenen Organisationen Mitglied waren (vgl. Bölling 1978, S. 36f. und 39).

Seit der Gründung der Weimarer Republik trat der DLV für die wissenschaftliche Hochschulausbildung der VolksschullehrerInnen ein. Am 14. Dezember 1919 verabschiedete die VertreterInnenversammlung ein entsprechendes Programm. Zentrale Forderungen in dem „Schulprogramm des Deutschen Lehrervereins“ (zit. nach Bölling 1978, S. 230ff.) waren die „öffentliche“ und „einheitlich aufgebaute“ Schule, die kostenlos sein und von allen Kindern gemeinsam besucht werden sollte. Für Unbemittelte seien Beihilfen vorzusehen. In bezug auf die LehrerInnenausbildung forderte der DLV eine „im Geiste und nach den Anforderungen der Einheitsschule einheitlich“ gestaltete Universitätsausbildung, die das Abitur als Voraussetzung hatte. Alle LehrerInnen sollten in Konsequenz einheitlich bezeichnet und besoldet werden. Bereits ein Jahr zuvor war in den DLV-„Schulforderungen“ die notwendige Dauer der Hochschulausbildung auf drei Jahre festgelegt worden. Krause-Vilmar:

„Diese ‚Schulforderungen des Deutschen Lehrervereins‘ sind deshalb bemerkenswert, weil in ihnen wohl sämtliche Grundprinzipien einer demokratischen Schule aufgenommen sind.“ (Krause-Vilmar 1983, S. 9)

Eigenständige pädagogische Hochschulen wurden wegen der Gefahr einer andauernden Spaltung der LehrerInnenschaft abgelehnt (vgl. Bölling 1978, S. 83).

Um nicht nur seine Mitglieder, sondern auch die Fachöffentlichkeit zu erreichen, publizierte der DLV 1920 seine Vorstellungen zur Neuordnung der

Lehrerbildung. In dieser Veröffentlichung machte das Vorstandsmitglied Pretzel die Motivstruktur deutlich, die hinter solchen Forderungen stand. Die Vereinheitlichung der LehrerInnenausbildung wurde mit der Einheit der LehrerInnenaufgaben begründet. Es dürfe zwar Unterschiede in der Richtung der Ausbildung geben, aber „die Bildungshöhe muß für alle Lehrer dieselbe sein“ (Pretzel 1920, S. 10). Pretzel lehnte besondere Einrichtungen für die VolksschullehrerInnen ab, weil er aus finanziellen Gründen die große Gefahr sah, daß diese nur unzureichend ausgestattet und „den Anforderungen [...] in keiner Weise genügen“ (ebd., S. 38) würden. Darüber hinaus sei die Trennung der Studierenden voneinander ein „Mißstand“, da „sich notwendig ihr Sinn verengen wird“ (ebd.).

Das DLV-Vorstandsmitglied sah die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung auch dadurch begründet, daß man LehrerIn nicht allein durch Nachahmen werden könne, sondern vornehmlich über wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Stoff. Das schloß für Pretzel Forschung ein. Von daher hielt er die „Einfügung einer neuen erziehungswissenschaftlichen Abteilung in die bestehenden Hochschulen“ (ebd., S. 23) für den besten Weg zur Ausbildungsreform bei VolksschullehrerInnen.

Allgemeine Didaktik und Unterrichtsmethodik bildeten einen wichtigen Schwerpunkt in Pretzels Konzept, das auch Psychologie, Philosophie und Soziologie als Grundlagenwissenschaften für das Unterrichten enthielt. Darüber hinaus forderte er – und das war das eigentlich Neue – eine fachwissenschaftliche Ausbildung auch für VolksschullehrerInnen, da eine Bildung notwendig sei, „die nach Umfang und Tiefe über diejenige, die die Schule [...] mitgeben konnte, erheblich hinausgeht“ (ebd., S. 19). Hier läßt sich ein wichtiges Element für eine Professionalisierung des LehrerInnenberufs ausmachen.

Die Forderungen des DLV fanden in der Nachkriegszeit große Unterstützung. Im Gefolge der Reformstimmungen der Novemberrevolution und gestärkt von Impulsen aus der reformpädagogischen Bewegung schien es, „als sei die Universitätslösung praktisch unumgänglich“ (Kittel 1957, S. 43). Neben der breiten liberaldemokratischen Strömung innerhalb der VolksschullehrerInnenenschaft forderten auch die kleineren sozialistischen LehrerInnenvereinigungen die Universitätsausbildung. Neben diesen Berufsverbänden unterstützten den DLV Ende 1919 die SPD, die die Hochschulausbildung der VolksschullehrerInnen seit 1906 in ihrem Programm hatte, eine Minderheit der deutschen Universitäten – in Sorge um „das Ansehen und den Ruf aller deutschen Hochschulen“ (Regenbrecht 1994, S. 290) – sowie zahlreiche Einzelpersonlichkeiten des öffentlichen Lebens wie beispielsweise Otto Karstädt, Geheimrat im preußischen Kultusministerium (vgl. Karstädt 1920), der DDP-Abgeordnete und spätere Kultusminister in Dresden Richard Seyfert, Alfred Schmidt (vgl. Schmidt 1920) u.a. Daher erstaunt es nicht, daß zu dieser Zeit andere Neuordnungsvorstellungen wie z.B. spezielle Akademien als „nicht durchsetzungsfähig“ (Neumann 1985, S. 144, Anm. 36) erschienen. Die wissenschaftliche Hochschule an

Stelle des Seminars wurde verstanden als „Ausweg aus dem ‚geistigen Ghetto‘ (E. Weniger) und als Befreiung der VolksschullehrerInnen aus den ‚Hinterhäusern der Wissenschaft‘ (Joh. Tews)“ (Reble 1989, S. 266).

1.1.2.2 Sprangers Konzept der „Bildnerhochschule“

Auf diesen Diskussionsstand reagierte Eduard Spranger (1882-1963), neben Georg Kerschensteiner bekanntester Pädagoge der Weimarer Republik und 1919 auf den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik an die Universität Berlin berufen, mit dem eine Beratertätigkeit für das preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (Kurzform: Kultusministerium) verbunden war.

Spranger konzipierte seine „Gedanken über Lehrerbildung“ im November 1919 bewußt als Schrift gegen die überwiegend favorisierte Universitätsausbildung der VolksschullehrerInnen, wie aus seinen Briefwechseln deutlich wird. Er sah die Notwendigkeit, mit seiner Argumentation einzugreifen, bereits Mitte Februar 1919. Er schrieb an Käthe Hadlich:

„Der Deutsche Lehrerverein ist verrückt geworden. Er macht Programme, die die deutsche Universität vernichten müßten. Natürlich müßte ich eilige Schritte dagegen tun, da ja geradezu das Verrückte Aussicht hat, morgen Gesetz zu werden.“ (zit. nach Meyer-Willner 1986, S. 223)

Ende September 1919 erhielt Spranger den vermutlich letzten Anstoß für seine Schrift durch Carl Heinrich Becker, zu dieser Zeit noch Staatssekretär im preußischen Kultusministerium, der um seine Hilfe bat „gegen den Ansturm der Volksschullehrer. Es handelt sich um den Kampf der höheren Bildung“ (zit. nach ebd., S. 228).

In seinen „Gedanken über Lehrerbildung“ entwickelte der Berliner Professor eine dezidierte, in sich geschlossene Bildungstheorie, deren zentraler Punkt die Trennung der beiden „Lebensgebiete“ „Wissenschaft“ und „Bildung“ war. Wissenschaft war darin rational, Bildung dagegen irrational definiert. Sie sollte über „Hineinleben“ erfahren werden, über „Aufschließung für den Genuß der Kunst“ (Spranger 1920, S. 32). „Volksgemeinschaftliche“ Ideen waren Spranger in diesem Zusammenhang nicht fremd: Sein Bildungsbegriff zielte auf „die Einordnung in das gemeinschaftliche und organisierte Handeln der Volksgenossen“ (ebd.).

Als drittes „Lebensgebiet“ neben Wissenschaft und Bildung entdeckte Spranger die Technik (vgl. ebd., S. 45). Aus dieser Differenzierung folgte er, daß also auch drei verschiedene Ausbildungsstätten notwendig seien, um eine jeweils angemessene Qualifizierung leisten zu können: für die Wissenschaft die Universität, für ihre Anwendung als Technik die Technische Hochschule und für die Bildung die Pädagogische Hochschule. Praktisch lief dies auf eine hier-

archische Strukturierung mit dem Ergebnis einer „Drei-Klassen-Bildung im Rahmen der Hochschulen“ (Meyer-Willner 1986, S. 213) hinaus. Das – im Fall der Pädagogischen Hochschulen bildungsbegrenzende – Ziel Sprangers war jeweils der „Selbstgenuß der Persönlichkeit“ (Spranger 1920, S. 31). Die Bildung sollte eine „Ahnung für den höheren Sinn des Lebens“ (ebd., S. 32) vermitteln.

Bei der Organisation seiner „Bildnerhochschule“ stellte sich Spranger einen zwei Jahre währenden „Theorie“-Abschnitt vor, dem ein Praxis-Jahr folgen sollte. Dabei sollten aber auch in den ersten beiden Jahren bereits zwei Vormittage für praktische Übungen freigehalten werden (vgl. ebd., S. 57). Die Allgemeinbildung künftiger VolksschullehrerInnen hielt Spranger mit dem Abitur für mehr als ausreichend erfüllt. Er äußerte 1941 in einem Aufsatz über den Schulrat von Weimar, Muthesius, daß er das Abitur als Eingangsvoraussetzung nur notgedrungen akzeptiert habe, da es durch die Reichsverfassung vorgegeben gewesen sei (vgl. Meyer-Willner 1986, S. 224). In der Bildnerhochschule sollten nur noch Gegenstände gelehrt werden, „die in der Richtung der Volksbildung liegen“ (Spranger 1920, S. 58). Dafür wollte Spranger eine Spezialisierung der VolksschullehrerInnen einführen: Entweder sollten sie Deutsch und Geschichte belegen oder Mathematik und Naturwissenschaften. Pädagogik war für beide Studienrichtungen verpflichtend. Als weiteren Studieninhalt sah Spranger eine „technisch-künstlerische Ausbildung“ (ebd., S. 60) vor. Die Gestaltung des Studiums in Form von festen Stundenplänen unterschied sich in seinem Konzept nicht von der bisherigen Seminausbildung: Mit weit über 20 Pflichtstunden in der Woche war der Ausbildungsgang verschult und ohne Freiräume. Spranger begründete diese Vorgehensweise mit der – von ihm vorher festgelegten – kurzen Studienzzeit im Vergleich zum Universitätsstudium.

Eduard Spranger legte in seiner Konzeption viel Wert auf das Gemeinschaftsleben:

„Eine Hochschule der Menschenbildung muß auch Gemeinschaftskräfte entwickeln.“ (ebd., S. 64).

Das wollte er erreichen über einen „Hauch der gesunden Jugendbewegung“ (ebd., S. 65), der an den Akademien wehen sollte. In dem folgenden längeren Zitat aus einem anderen Zusammenhang wird deutlich, was Spranger unter „gesunder Jugendbewegung“ verstand. Hier finden sich Elemente eines deutsch-nationalen Denkens mit völkischen Anklängen:

„Die Jugend wird im Schoße der ganzen Volksgemeinschaft ihre eigene Rolle und ihren organischen Platz finden. [...] Sie wird Formen schaffen, in denen die freie Regung der Jugendlichkeit zum reichen Ausdruck kommt; nationale Feste, auf die das Auge des gesamten Volkes mit Stolz und Freude gerichtet ist, werden die Höhepunkte dieser bleibenden Gemeinschaft bezeichnen. Gymnastische Spiele und musischer Wettkampf werden alle Schichten und alle Berufszweige der Jugend einengen. Ein neues, von innen wachsendes, auf inneren Adelseigenschaften ruhendes

Führertum wird aus der Gleichheit selbst eine echte Aristokratie, aus der Gemeinschaft geistige Höhenmenschen herauswachsen lassen.“ (Spranger 1921, S. 87f.)

Das war der Geist, der die Pädagogischen Akademien beherrschen sollte. Demokratische Postulate wie Emanzipation, Kritikfähigkeit und Toleranz lassen sich hier nicht finden; dagegen forderte Spranger Autoritätsgläubigkeit, er verlangte „Führertum“. Insgesamt läßt sich feststellen, daß Sprangers Schrift ein eindeutiges Plädoyer gegen die Universitätsausbildung für VolksschullehrerInnen war und insofern traditionellen Bildungsvorstellungen verhaftet blieb.

Dennoch enthielt Sprangers Konzept Ansätze einer bildungspolitischen Modernisierung. So wurde zum Beispiel von ihm zwar Religion als Fach, nicht aber eine konfessionelle Bindung der Akademien vorgesehen. Zudem trug die Spezialisierung in Form der Wahl einer Fachrichtung den erhöhten qualifikatorischen Anforderungen an die VolksschullehrerInnenenschaft Rechnung.

Nach Erscheinen seiner „Gedanken über Lehrerbildung“ setzte Spranger den zähen „Kampf um die Köpfe“ einflußreicher Persönlichkeiten, in diesem Fall vor allem um den Staatssekretär und späteren Kultusminister Becker, fort. Dieser plante, im Zuge einer Universitätsreform eventuell auch die VolksschullehrerInnenausbildung dorthin zu verlegen. Spranger dazu (an Käthe Hadlich am 6. Januar 1920):

„Ich sah plötzlich eine große Gefahr. Zweierlei habe ich ihm mit erhobener Stimme gesagt: (1) Wenn Sie glauben, das Problem der Volksschule und der Volksschullehrerbildung als einen Anhang zur Universitätsreform mit abmachen zu können, dann unterschätzen Sie die Bedeutung und Eigenart des Gebietes. (2) Ich habe in die verfahrenere Bewegung eine neue Devise hineingeworfen. Sie haben in den nächsten zwei Monaten die Möglichkeit, die Bewegung umzustellen. Wenn Sie davon keinen Gebrauch machen, so kommt sie nie wieder. Die Folge wird sein: Verfall der Universität und der Volksschule.“ (zit. nach Englert 1970, S. 430)

Spranger war sich also seiner eigenen Rolle in der Auseinandersetzung bewußt und erkannte die Bedeutung des richtigen Moments für ein Eingreifen. Sein Plädoyer – verbunden mit der unverhohlenen Drohung, die Berliner Professur niederzulegen – hat auf Becker offensichtlich Eindruck gemacht (vgl. Meyer-Willner 1986, S. 237), in der Folgezeit setzte sich dieser jedenfalls für die Akademie-Lösung ein.

Der Einfluß von Sprangers Schrift reichte weit über das preußische Kultusministerium hinaus. Die Seminarlehrer, um ihre Stellungen fürchtend, unterstützten Spranger begeistert (vgl. Englert 1970, S. 425), die Mehrheit der deutschen Universitäten stimmte ihm zu (vgl. Brandi/Hermann/Nohl 1920, S. 72). Von den Berufsverbänden der LehrerInnen sprachen sich nicht nur die um ihre Privilegien fürchtenden Organisationen des höheren Schulwesens für Sonder Einrichtungen zur Ausbildung der VolksschullehrerInnen aus, sondern auch die katholischen und evangelischen VolksschullehrerInnenvereine (vgl. Weber 1984, S. 96). Letztere votierten ebenso wie das Zentrum vor allem aus Sorge um

die Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung gegen die Universitäts-Lösung.

I.1.3 Scheitern einer reichseinheitlichen Regelung

Für die Umsetzung des Art. 143,2 WRV in eine konkrete Regelung mit Geltung für das ganze Reich wäre wegen der Kulturhoheit der Länder ein Reichsgesetz notwendig gewesen. Doch trotz zahlreicher Referentenentwürfe kam ein solches Gesetz nie zustande: Vor allem auf Betreiben des größten der damals 18 deutschen Länder, Preußen (mit allein über 38 Millionen der insgesamt etwa 63 Millionen EinwohnerInnen des Deutschen Reichs), scheiterten die Entwürfe entweder im Kabinett oder im Reichsschulausschuß bzw. in der Konferenz der Kultusminister als den beiden Reich-Länder-Gremien (vgl. Weber 1984, S. 171ff.). Begründet wurden die Ablehnungen in der Regel mit fiskalischen Argumenten (vgl. Bölling 1976, S. 272), die aufgrund der ökonomischen Krise der Nachkriegszeit und der entsprechend reduzierten Etatsätze plausibel schienen. Rita Weber gelingt es jedoch nachzuweisen – aufgrund einer genauen Analyse der preußischen Ministerialprotokolle –, daß dieses Argument zumindest von Preußen vorgeschoben war, da das Land sich vor allem aus bildungspolitischen Gründen gegen eine Universitätsausbildung, aber auch gegen eine verpflichtende Einführung des Abiturs als Eingangsvoraussetzung sperrte (vgl. Weber 1984, S. 174 und 194f.).

Nach knapp drei Jahren des Tauziehens entschied das DVP-Zentrum-DDP-Kabinett unter Reichskanzler Cuno dann am 12. Januar 1923, „ein Lehrerbildungsgesetz wegen seiner finanziellen Rückwirkungen nicht einzubringen“ (zit. nach ebd., S. 183). Wie sehr auch hier wieder das finanzpolitische Argument vorgeschoben war, wird deutlich aus einem Aktenvermerk vom 7. Januar 1923, daß der Beschluß „wohl ausschließlich mit der durch die außenpolitische Lage gegebenen Finanznot des Reiches begründet werden [müßte], um die Lehrerschaft gerade in den kommenden Zeiten unverärgert in dem Dienste der Volksaufklärung zu halten. Begründungen anderer Art, namentlich der Art, als ob es höherer Bildung nicht bedürfe, [es] sich um Standesforderungen handle und dgl., wären zweckmäßig wohl auch im engsten Kreise abzulehnen“ (zit. nach Bölling 1978, S. 176).

Das Scheitern einer reichseinheitlichen Regelung hatte Folgen (Zusammenstellung nach Zierold/Rothkugel 1931, S. 202ff.): So konnte eine Universitätsausbildung für die VolksschullehrerInnen nur in wenigen und – außer Sachsen – kleinen Ländern durchgesetzt werden. Bayern, das mit 7,4 Millionen EinwohnerInnen zweitgrößte deutsche Land, behielt sogar die Seminare bei und zeigte ebenso wie Württemberg „entschiedene Reformunwilligkeit“, die Reble auf die Verflechtung konfessioneller mit allgemein konservativ-restaurativen Tendenzen zurückführt (vgl. Reble 1989, S. 263). Die fünf kleinsten Länder besaßen