



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

"... auf der Suche nach festem Boden"

Blömeke, Sigrid

Münster [u.a.], 1999

I. Zur Entwicklung des Konzepts der Pädagogischen Akademie im Preußen
der Weimarer Republik

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

I. Zur Entwicklung des Konzepts der Pädagogischen Akademie im Preußen der Weimarer Republik

I.1 Bedingungen und Tendenzen einer Reform der LehrerInnenausbildung im Deutschen Reich

I.1.1 Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen

Das Ende des Ersten Weltkriegs und die Ausrufung einer Republik im November 1918 boten in Deutschland Voraussetzungen für eine grundlegende Demokratisierung von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft. Die politische Verfassung wurde dann auch neu geformt. Die überkommenen gesellschaftlichen und ökonomischen Machtverhältnisse blieben allerdings weitgehend ungebrochen (vgl. Rürup 1983), so daß insgesamt von einer „unvollständigen Revolution“ (Kolb 1994, S. 112) gesprochen werden muß. Was das Bildungssystem angeht, so läßt sich mit Werth feststellen:

„Die ‚Kompromißstruktur von Weimar‘ [...] fand ihren Niederschlag auch in den, von der ‚Weimarer Koalition‘ (SPD, DDP, Zentrum) ausgehandelten ‚Schulartikeln‘ der Weimarer Verfassung.“ (Werth 1985, S. 44)

Die Schulartikel nahmen zahlreiche Forderungen auch aus der Novemberrevolution auf, die den Weg zu einer grundsätzlichen Schulreform zu ebnen schienen (vgl. Quellen zur Geschichte der Erziehung 1988, S. 446ff.):

- ◆ eine einheitliche LehrerInnenausbildung (Art. 143 WRV),
- ◆ Aufhebung der geistlichen Ortsschulaufsicht (Art. 144 WRV),
- ◆ allgemeine Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr (Art. 145 WRV),
- ◆ eine einheitliche Grundschule (Art. 146 WRV),
- ◆ Erziehung zur Völkerversöhnung und zur Respektierung Andersdenkender als schulische Aufgabe (Art. 148 WRV).

Diese Artikel waren hart umkämpft gewesen und mußten vor allem dem Zentrum, das der katholischen Kirche verbunden war, einzeln abgerungen werden (vgl. Kittel 1957, S. 39); SPD und DDP hatten sich *für* die Reformen eingesetzt. An der Diskussion um die weltanschauliche Ausrichtung der Volksschulen, die in Art. 146 WRV zu regeln war, brachen die Konflikte wieder auf: Das Zentrum drohte – mit Unterstützung der katholischen Kirche und konservativer Elternverbände – für den Fall der „Säkularisierung“ mit einer Ablehnung des Versailler Vertrags sowie mit Separationsbestrebungen im Rheinland (vgl. Krause-Vilmar 1983, S. 19). SPD und DDP ließen sich dadurch zum sogenannten „Weimarer Schulkompromiß“ bewegen. Die Einrichtung von Simultanschulen oder von weltlichen Schulen wurde zwar – auf Elternwunsch – als Möglichkeit in Art. 146 zugelassen, aber bis zum Erlaß eines für die Umsetzung des Verfas-

sungsartikels notwendigen Reichsgesetzes sollte erst einmal nach Art. 174 WRV der Status quo erhalten bleiben (vgl. Quellen zur Geschichte der Erziehung 1988, S. 448). Das bedeutete weitgehend die Beibehaltung der Konfessionalität der Volksschule.

Die Grundstruktur des weiterführenden Schulwesens wurde ebenfalls nicht verändert: Die Einteilung in ein niederes und ein stark differenziertes höheres Schulwesen blieb erhalten, die Forderungen nach einer Einheitsschule über die Grundschule hinaus waren nicht mehrheitsfähig (vgl. Heydorn/Koneffke 1973). Pointiert hält Brandecker für die Bildungspolitik zu Beginn der Weimarer Republik daher fest:

„Durch den Verzicht auf die Ausnutzung der revolutionären Macht und die Unterdrückung der revolutionären Bewegungen mit Hilfe der alten Mächte wurden die reaktionären Kräfte letztlich gestärkt und u.a. auch die Möglichkeiten einer radikalen Umgestaltung des Schul- und Bildungswesens verschenkt. In der Weimarer Koalition blockierten sich die verschiedenen Kräfte gegenseitig, und im Zweifelsfall setzte sich jeweils die konservative Linie durch.“ (Brandecker 1976, S. 45)

Die Weimarer Reichsverfassung machte in Art. 143 auch eine Aussage zur LehrerInnenausbildung. Im Kaiserreich war diese durch eine strikte Trennung der VolksschullehrerInnenausbildung von der Ausbildung der LehrerInnen für das höhere Schulwesen gekennzeichnet gewesen. Während letztere seit 1890 zur Universität gingen, dort im wesentlichen zwei Fachwissenschaften studierten und in einer zweiten Ausbildungsphase – dem Referendariat – praktische Berufsfertigkeiten erlernten, besuchten die zukünftigen VolksschullehrerInnen im Anschluß an die Volksschule und drei Jahren Präparandie nach Geschlechtern getrennte Seminare. Hier lernten sie – nicht über die Thematik der Volksschule hinausgehend – den Stoff aller Unterrichtsfächer und vor allem Methodik in Anlehnung an das Herbarthsche Stufenschema (vgl. Möller 1976, S. 292; vgl. Bei der Wieden 1996, S. 20ff.). Auf diese Weise blieb das Niveau niedrig. Es entsprach zwar den obrigkeitstaatlichen Herrschaftsansprüchen des Kaiserreichs, aber nicht den Modernisierungserfordernissen, wie sie sich in Deutschland seit Beginn der 1870er Jahre aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung abzeichneten (Wehler 1988, S. 209). Eine Reform war also dringend notwendig.

Der Art. 143,2 WRV, dessen Fassung auf den sächsischen Kultusminister Richard Seyfert zurückging (vgl. Reble 1989, S. 260), formulierte dann tatsächlich einen umfassenden reformerischen Anspruch:

„Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.“ (zit. nach Zierold/Rothkugel 1931, S. 12)

In der Nationalversammlung war dieser postulative Satz ohne Gegenstimme verabschiedet worden, doch verwies dieser Konsens nur auf die Auslegungs-

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

erst gar keine eigenen Einrichtungen zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen. Darüber hinaus bedeutete das Verbleiben der gesetzgeberischen Regelungen bei den Ländern, daß lediglich in sieben Ländern die Ausbildungseinrichtungen nicht konfessionell gebunden waren. Rita Weber urteilt daher:

„Das heiße Eisen war angefaßt und fallengelassen worden. Ein Reichslehrerbildungsgesetz, wie es die Gesetzesentwürfe vorsahen, hätte für das gesamte Reich eine Form der Volksschullehrerausbildung verbindlich gemacht, in der die bisherigen klassenspezifischen Beschränkungen nicht nur in der Allgemeinbildung, sondern auch in der Berufsausbildung der Volksschullehrer aufgehoben worden wären. (Weber 1984, S. 194)

Stattdessen entwickelte sich in der Weimarer Republik eine institutionelle Vielfalt der VolksschullehrerInnenausbildung (vgl. Reble 1989, S. 268ff.).

I.2 VolksschullehrerInnenausbildung in Preußen

I.2.1 Politische Kräfteverhältnisse

Preußen war das mit Abstand einflußreichste Land im Deutschen Reich der Weimarer Zeit. Die größte Fraktion im preußischen Parlament der zwanziger Jahre – dem für die Neuordnung der LehrerInnenausbildung entscheidenden Jahrzehnt – stellte durchgängig die SPD, allerdings mit teils deutlichen Verlusten im Laufe der Zeit (vgl. Tormin 1981, S. 266). Bis zu den Wahlen im Februar 1921 regierte parallel zur sogenannten „Weimarer Koalition“ im Reich auch in Preußen eine Koalition aus SPD, Zentrum und DDP, und zwar vom 25. März 1919 bis zum 29. März 1920 das Kabinett Hirsch (SPD) mit Conrad Haenisch (SPD) als Kultusminister und anschließend das Kabinett Braun (SPD) wiederum mit Haenisch als Kultusminister. Gut acht Monate bildeten Zentrum und DDP aufgrund der schweren Verluste von SPD (von 36,4 auf 25,9%) und DDP (von 16,2 auf 6,1%) bei den Wahlen im Februar 1921 eine Minderheitsregierung (Kabinett Stegerwald, Zentrum, mit Kultusminister Carl Heinrich Becker, parteilos), bevor nach einer Kabinettsumbildung ab November 1921 bis Ende 1924 – wiederum entsprechend der Entwicklung auf Reichsebene – eine große Koalition aus SPD, Zentrum, DVP und DDP herrschte: das zweite Kabinett Braun mit Otto Boelitz (DVP) als Kultusminister. Die Wahlen am 7. Dezember 1924 machten die nationalistische DNVP mit 23,7% zur zweitstärksten Fraktion – zum ersten Mal zog auch die NSDAP in den preußischen Landtag ein –, während der sozialdemokratische Stimmenanteil weiter leicht auf 24,9% sank. SPD, Zentrum und DDP stellten die Regierung mit Becker als Kultusminister; sie hatten allerdings weniger als die Hälfte der Sitze im Parlament und waren bei Abstimmungen auf einzelne Stimmen der Opposition angewiesen. Grundlegend änderte sich das politische Kräfteverhältnis 1932: Bei den Wahlen

am 24. April wurde die NSDAP mit mehr als 36% der Stimmen die mit Abstand größte Fraktion im preußischen Landtag, gefolgt von SPD mit 21,2% und Zentrum mit 15,3%.

Im preußischen Kultusministerium waren in der Weimarer Republik zwei Personen konzeptionell bestimmend: In der Anfangszeit (bis etwa 1922; vgl. Paffrath, S. 115) Eduard Spranger, dessen Berliner Professur ihn zur ministeriellen Beratertätigkeit verpflichtete, und durchgängig bis zu seiner Ablösung durch Adolf Grimme (SPD) 1930 Carl Heinrich Becker, der von 1919 bis Frühjahr 1921 und von Herbst 1921 bis 1925 als Staatssekretär sowie 1921 und von 1925 bis 1930 als Kultusminister tätig war.

I.2.2 Ideologische Kontexte der einzelnen Neuordnungsschritte

I.2.2.1 Gestaltung der Ausbildung anhand der Funktionen der Volksschule

Die Neuordnung der VolksschullehrerInnenausbildung in Preußen begann mit der Auflösung der 191 Seminare und 217 PräparandInnenanstalten: Ab Ostern 1920 dürften keine AnwärterInnen mehr aufgenommen werden, ordnete Haenisch an (vgl. Werth 1985, S. 47). Das bedeutete auch das Aus für die LehrerInnenseminare in der Provinz Westfalen und in Paderborn: Seit 1832 hatte in Paderborn ein Lehrerinnenseminar bestanden, seit 1882 eine entsprechende Präparandie, und seit 1907 gab es in Paderborn auch ein Lehrerseminar, dem bereits seit 1877 eine Präparandenanstalt vorausging (vgl. Strop 1992, S. 132ff.). Das Paderborner Lehrerinnenseminar war nach seiner Gründung zusammen mit dem Seminar in Münster zwanzig Jahre lang die einzige staatliche Ausbildungsstätte für Lehrerinnen in Preußen gewesen, bis zum Ersten Weltkrieg gab es insgesamt nur 16 Lehrerinnenseminare in Preußen. Im März 1926 wurde das Seminar in Paderborn nach 94jährigem Bestehen und der Ausbildung von mehr als 1.500 Lehrerinnen geschlossen (vgl. ebd., S. 171).

Der anschließende Aufbau der neuen Ausbildungsform in Preußen erfolgte nicht auf gesetzlichem Weg unter Mitwirkung des Parlaments, sondern auf dem Verwaltungsweg über Staatsministerialerlasse, was de facto den Ausschluß des Landtags bedeutete (vgl. Weber 1984, S. 135). Der grundlegende und wegweisende Regierungsbeschluß zur geplanten LehrerInnenausbildung in Preußen fiel am 10. Februar 1922 mit Boelitz (DVP) als Kultusminister, also bereits knapp ein Jahr vor der Entscheidung des Reiches, seine Gesetzgebungskompetenz nicht in Anspruch zu nehmen.

Diese Entscheidung der preußischen Regierung sah vor, daß die pädagogische Fachausbildung zwei Jahre dauern und nicht an der Universität stattfinden solle (vgl. Zierold/Rothkugel 1931, S. 11). Für die konkrete Ausgestaltung blieb bei dieser Formulierung auch der Weg der Seminausbildung noch offen (vgl. Weber 1984, S. 242). Eindeutig war die Absicht, das Universitätsstudium zu

verhindern. Die Beschränkung der Dauer der Berufsausbildung auf zwei Jahre zeigt das geplante Niveau der Ausbildung und damit den geringen Reformwillen. Einen Grund hierfür gab Becker in einer Stellungnahme vor dem Hauptausschuß des Landtags Ende Oktober 1921 zu erkennen. Er deutete an, daß die VolksschullehrerInnen „nur hochschulmäßig“ ausgebildet werden könnten, da eine „vollgültige“ Universitätsausbildung nicht zu finanzieren sei (zit. nach ebd., S. 244). Im Anschluß an dieses Argument formulierte er dann den prinzipiellen Hintergrund:

„Es läge auch nicht im Interesse unserer Volkserziehung, denn die Volksschule hat andere [...] Aufgaben als die höheren Schulen!“ (zit. nach ebd.)

Zwei der bisherigen gesellschaftlichen Funktionen der Volksschule, die mit einer wissenschaftlichen Ausbildung der LehrerInnen gefährdet gewesen wären, sind hier zu nennen, weitere werden im Laufe der Untersuchung deutlich werden. Zum einen handelt es sich um die Funktion der Selektion: Das stark differenzierte Bildungswesen in Preußen zielte auch formal auf die Sicherung des Bildungsmonopols der oberen Schichten. Eine frühe Entscheidung über die weitere Schullaufbahn am Ende des vierten Schuljahrs und die sich anschließende fast undurchlässige Spaltung in niederes und – schulgeldpflichtiges – höheres Schulwesen benachteiligte Arbeiterkinder, die zu Beginn der Weimarer Republik „nur 4 Prozent der Schüler an höheren Schulen“ (Günther 1987, S. 588) stellten, wohingegen die Hälfte der Erwerbspersonen dieser Schicht zuzurechnen war. Der Anteil der Arbeiterkinder an der SchülerInnenschaft höherer Schulen steigerte sich bis 1931 nur unwesentlich (vgl. Lundgreen 1981, S. 134). Die Unterrichtsinhalte der Volksschule entsprachen nicht den Interessen der Kinder aus dem Arbeitermilieu; schlecht ausgebildete LehrerInnen reproduzierten in ihrer Überforderung die gesellschaftlich dominierenden Bildungsvorstellungen:

„Was gelesen, geschrieben und gerechnet wurde, war ebenso durchtränkt mit einer auf die Bedürfnisse der Reproduktion einer billigen und willigen Ware Arbeitskraft ausgerichteten bürgerlichen Ideologie wie der Geschichts-, Religions- und Realunterricht.“ (Brandecker 1976, S. 52)

Eine kritische Reflexion der Unterrichtsinhalte war den VolksschullehrerInnen auch aufgrund ihrer unzulänglichen Ausbildung nur schwer möglich.

Eine zweite zentrale Funktion der Volksschule wird deutlich, wenn man die Beschaffenheit des Volksschulwesens im Zusammenhang mit dem ökonomischen Entwicklungsstand betrachtet. Es handelte sich in der Weimarer Republik um eine Gesellschaft im „Durchgangsstadium zur vollausgebildeten Industriegesellschaft“ (Peukert 1987, S. 22). „Leitsektor“ für die Entwicklung der Gesamtökonomie war die industrielle Produktion. In wichtigen Bereichen der Wirtschaft war bereits eine Dominanz des „modernen“ Großkapitals zu finden; doch existierte insgesamt noch ein hoher Anteil traditioneller Strukturen (vgl.

ebd., S. 21ff.). Immerhin zählte in Preußen 1925 noch knapp ein Drittel der Erwerbspersonen zum traditionellen Kleinbürgertum, die Mehrheit davon war in der Landwirtschaft beschäftigt (vgl. Weber 1984, S. 278). Weit über die Hälfte der Bevölkerung lebte auf dem Land oder in Kleinstädten (vgl. ebd., S. 280).

Diese Ungleichzeitigkeiten in der ökonomischen Entwicklung spiegelten sich im preußischen Volksschulwesen: Von den 33.000 Volksschulen in Preußen befanden sich 28.000 auf dem Land und nur 5.000 in der Stadt. Die Landschulen waren wenig gegliedert – zwei Drittel hatten nur eine oder zwei Stufen – und wurden in der Regel nur von einem/einer LehrerIn, höchstens aber von zwei Lehrpersonen versorgt. Dagegen hatten zwei Drittel der städtischen Volksschulen bereits sieben oder sogar acht Jahrgangsstufen (vgl. ebd., S. 281). Die Landschule und ihre Aufgaben standen im Mittelpunkt der konzeptionellen Diskussion. Rita Weber weist anhand einer Analyse von Äußerungen der preußischen Regierung zur Landwirtschafts- und Industriepolitik nach, daß einerseits die Notwendigkeit gesehen wurde, die landwirtschaftliche Produktivität zu erhöhen, andererseits aber eine massenhafte Landflucht verhindert werden sollte:

„Der ländlichen Vorbildung in wenig gegliederten Dorfschulen kam dabei die Funktion zu, die Volksbildung in dem Maße anzuheben, wie es eine Steigerung der Produktivität verlangte, und dabei zugleich eine ideologische Fesselung der ländlichen Bevölkerung an Grund und Boden zu verstärken.“ (ebd.)

Auf diese Anforderungen mußten VolksschullehrerInnen vorbereitet werden. Das Sprangersche Konzept der – nicht der wissenschaftlichen Universitätsausbildung verpflichteten – Pädagogischen Akademie mit einer Allgemeinbildung auf dem Niveau der höheren Schule konnte diesem doppelten Ziel am ehesten gerecht werden. Einerseits sicherte das Abitur eine verbesserte Ausbildung der VolksschullehrerInnen, andererseits machte die Abwehr der wissenschaftlichen bzw. universitären Berufsausbildung die Verpflichtung auf „die Einordnung in das [...] Handeln der Volksgenossen“ (Spranger 1920, S. 32) leichter.

1.2.2.2 Konfessionelle Bindung der Ausbildung

Ein weiterer wesentlicher Grund für die Ablehnung der Universitätsausbildung war die Sorge um die konfessionelle Bindung der LehrerInnenausbildung. Die deutschen Universitäten waren traditionell überkonfessionelle Einrichtungen des Staates; sollte also die Ausbildung hier stattfinden, hätte das die Aufhebung der Konfessionalität in der Organisation auch der VolksschullehrerInnenausbildung bedeutet. Weite Teile der traditionellen Eliten in Preußen waren jedoch nicht bereit, eine solche Reform hinzunehmen, vor allem der katholische Klerus protestierte stark (vgl. Weber 1984, S. 420). Das Zentrum, das die Interessen der katholischen Kirche in der preußischen Regierung vertrat und auf das die

„Weimarer Koalition“ unbedingt angewiesen war, war für eine solche Abwehrpolitik der geeignete Hebel. Der DVP-Minister Boelitz machte sich das Ansinnen der konfessionellen Bindung ebenfalls zu eigen. Er sicherte bereits am 1. August 1923 der Fuldaer Bischofskonferenz zu, daß „katholische Anwärter ihre Ausbildung auf der Grundlage und im Sinne ihres Bekenntnisses erhalten, wie bisher in den katholischen Seminaren“ (zit. nach Kittel 1957, S. 177). Das entscheidende Bekenntnis zur konfessionellen Gliederung der VolksschullehrerInnenausbildung erfolgte dann am 9. September 1924 in einer Erklärung Beckers vor dem Hauptausschuß des preußischen Landtags (vgl. Weber 1984, S. 135).

Für das Zentrum war die konfessionelle Bindung der Volksschulen und der Ausbildung der VolksschullehrerInnen das wichtigste Axiom ihrer Kulturpolitik. Hier wollte und konnte die katholische Partei keine Zugeständnisse machen. Begründet war diese Zentralität in der Sozialstruktur ihrer Mitglieder- und WählerInnenschaft. In deren breitem Spektrum klafften die ökonomischen Interessen weit auseinander; eine Klammer bildeten die gemeinsamen kulturpolitischen Postulate, denen somit eine übergroße Bedeutung in der Parteipolitik zukam (vgl. Peukert 1987, S. 150). Waren diese Interessen gewahrt – wie z.B. mit der konfessionellen VolksschullehrerInnenausbildung –, konnte die katholische Partei im sozial- und wirtschaftspolitischen Bereich Zugeständnisse sowohl nach rechts als auch nach links machen. Das hieß für die Regierungsbildung, daß in der Koalitionsfrage dem Zentrum eine Schlüsselrolle zukam (vgl. Longerich 1995, S. 196ff.).

In Preußen war das Zentrum durchgängig an allen Regierungen beteiligt, die mitregierenden Parteien – 1924 waren das SPD, DDP und DVP, die für eine konfessionell nicht gebundene oder wenigstens simultane Volksschulorganisation eintraten (vgl. Weber 1984, S. 285) – gaben den Sonderinteressen immer wieder nach. Daher mußte sich die preußische Regierung auch gegen eine reichseinheitliche Regelung der Schulpolitik aussprechen. Unterstützt wurde die Forderung nach konfessioneller Bindung der VolksschullehrerInnenausbildung von der immer stärker werdenden oppositionellen DNVP, die die Interessen der evangelischen Kirche im Parlament vertrat (vgl. ebd.). Der Stärke der konfessionellen Interessen trug das Kultusministerium mit der Berufung eines – neben dem Juristen Erich Wende, nach 1945 Staatssekretär in Niedersachsen und Bonn (vgl. Hesse 1995, S. 62) – zweiten Katholiken, des Pädagogen Johannes von den Driesch, Rechnung (vgl. Kittel 1957, S. 177). Von den Driesch gestaltete als Ministerialrat in der Abteilung Volksschulwesen die preußische VolksschullehrerInnenausbildung von 1925 bis 1931 (zur Person von den Drieschs s.u. Kap I.2.2.5).

Als das preußische Parlament an der Festlegung der konfessionellen Ausrichtung der VolksschullehrerInnenausbildung durch die Regierung Änderungswünsche anmeldete, nämlich die versuchsweise Errichtung einer simultanen Akademie, drohte der katholische Klerus mit der Verweigerung der „*missio canonica*“ für simultan ausgebildete LehrerInnen. Dieses Vorgehen entsprach

den gesellschaftlichen Vorstellungen der katholischen Kirche. Für sie existierten mit der Familie und dem Staat zwei „natürliche“ (ebd., S. 188) Erziehungsgemeinschaften, vor denen aber die katholische Kirche als „übernatürliche“ (ebd.) Erziehungsgemeinschaft Vorrang haben müsse:

„Dabei ist von besonderer Wichtigkeit, daß sich die Erziehungssendung der römischen Kirche auf alle Menschen, also nicht nur auf ihre Glieder erstreckt.“ (ebd.)

1929 griff der Vatikan, der diese Ansprüche der katholischen Kirche auch in Deutschland nicht gewahrt sah, mit einer Enzyklika in die kultur- und bildungspolitische Auseinandersetzung ein. Papst Pius XI. bezeichnete in „Die christliche Erziehung der Jugend“ – wohl mit Blick auf Rußland – weltliche Erziehung als „einen neuen und noch viel entsetzlicheren Mord unschuldiger Kinder“ (Pius XI. 1929, S. 67). Er machte deutlich, daß der Staat im Bereich der Erziehung nicht nur hinter der Kirche zurückstehen müsse, sondern auch hinter dem Recht der Familie. Mit der „Weltlichkeit“ der Volksschule und der VolksschullehrerInnenausbildung und der damit einhergehenden Verringerung des Einflusses der katholischen Kirche wären also zentrale katholische Interessen angegriffen worden – dies eben auch bei einer Ausbildung der VolksschullehrerInnen an der Universität.

Zwar galten durchaus Offenbarung *und* Wissenschaft im Sinne der katholischen „Zwei-Quellentheorie“ als die beiden Bereiche, in denen Erkenntnis zu gewinnen war, doch standen sie nicht gleichberechtigt nebeneinander:

„Es galt der Vorrang der Offenbarung vor der Wissenschaft.“ (Meurers 1982, S. 28)

Damit war der „weltlichen“ Vernunft eine untergeordnete Stellung zugewiesen. Die Aufklärung über Ursachen gesellschaftlicher Probleme und das Vermitteln von Handlungsmöglichkeiten stießen hier an Grenzen (vgl. Krenn 1982, S. 21ff.). Die konfessionelle Bindung von Volksschule und LehrerInnenausbildung war in diesem Sinne auch ein wirksames Mittel „zur politischen Unterordnung“ (Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 114), auf das ein preußisches Kultusministerium offensichtlich nicht verzichten mochte. In der VolksschullehrerInnenausbildung machte das die Existenz besonderer Institutionen abseits der Universitäten notwendig.

1.2.2.3 Gesellschaftliche Stellung der VolksschullehrerInnen

Vier Wochen nach Bekanntgabe des Grundsatzes der Konfessionalität folgte der zweite Staatsministerialbeschuß zur VolksschullehrerInnenausbildung:

„Zu Punkt I der Tagesordnung (Die Frage der künftigen Gestaltung der Lehrerbildung) wurde beschlossen, daß die Volksschullehrer und -lehrerinnen künftig ihre allgemeine wissenschaftliche Ausbildung auf den höheren Lehranstalten bis zum Abschluß durch die Abiturientenprüfung erhalten sollen. Es wurde ferner beschlos-

sen, – daß aus dieser Neuregelung keine Mehrkosten, insbesondere nicht auf dem Gebiete der Besoldung entstehen dürfen.“ (zit. nach Weber 1984, S. 248)

Aus der Formulierung dieser Entscheidung werden zwei Konzepte deutlich, die mit der Einführung des Abiturs als Eingangsvoraussetzung für die VolksschullehrerInnenausbildung verbunden waren: Zum einen wurde hier die Allgemeinbildung von der Fachausbildung getrennt und auf die höheren Schulen beschränkt, was bedeutete, daß das Abitur bereits als *Teil* der Ausbildung der VolksschullehrerInnen gesehen wurde; zum zweiten sollte die wissenschaftliche Ausbildung mit der Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen sein, das heißt, eine – wie auch immer geartete – Fachausbildung sollte nur noch Berufsfertigkeiten vermitteln. Dies macht noch einmal den Unterschied zur Universitätsausbildung deutlich, die ein mehrjähriges fachwissenschaftliches Studium vorgesehen hätte, um zukünftige LehrerInnen zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit den zu vermittelnden Gegenständen zu befähigen. Eine solche Qualifizierung sollte in der Ausbildung der VolksschullehrerInnen nicht stattfinden. „Die Ausbildung muß den praktischen Bedürfnissen angepaßt werden“, schrieb Otto Boelitz am 26. November 1923 (zit. nach ebd., S. 257). An anderer Stelle formulierte er, daß die Ausbildung „lediglich den Bedürfnissen der Volksschule dient“ (zit. nach ebd.). Um welche Bedürfnisse es sich handelte, wurde bereits weiter oben herausgearbeitet.

Der Wortlaut des Staatsministerialbeschlusses enthielt noch einen weiteren Punkt, dessen Brisanz deutlich wird, wenn man bedenkt, wie die VolksschullehrerInnen besoldet wurden und welche Konsequenzen sich hieraus ergaben. Mit lediglich 74% des Grundgehalts der GymnasiallehrerInnen und mit der Zugehörigkeit zum mittleren Beamtendienst (vgl. Bölling 1983, S. 118) besaßen die VolksschullehrerInnen in der Weimarer Republik einen erheblich niedrigeren sozialen Status als die höheren Beamten. Der dem Beschluß vorausgegangene monatelange Streit der verschiedenen Koalitionspartner in der preußischen Regierung betraf im wesentlichen die Bedenken des Finanzministers, daß die Einführung des Abiturs auch eine Höherstufung der VolksschullehrerInnen zur Folge hätte (vgl. Weber 1984, S. 254f.). Bisher rekrutierten sich über drei Viertel der VolksschullehrerInnenschaft aus mittleren gesellschaftlichen Schichten, dem sogenannten Kleinbürgertum (vgl. ebd., S. 274); eine Wahl dieses Berufs hätte für männliche Angehörige oberer Schichten, des Großbürgertums, einen sozialen Abstieg bedeutet und schied damit zumindest für die Söhne auf jeden Fall aus:

„Während der Sohn eines Offiziers oder einer ‚hohen‘ Beamtenfamilie unmöglich Volksschullehrer werden kann, weil er dadurch seine Familie gesellschaftlich belastet, kann die Tochter ohne weiteres diesen Beruf ergreifen, ohne daß die Angehörigen dadurch irgendwelche soziale Beeinträchtigung erleiden.“ (Trinks 1980, S. 82)

Für Kinder aus Arbeiterfamilien war der Beruf des Volksschullehrers bzw. der Volksschullehrerin nur selten erreichbar. Bei der ökonomischen Unsicherheit der Arbeiterfamilien dauerte die Ausbildung zu lange, zudem hatte die bürgerlich geprägte Volksschule, die mit ihrem realen Leben wenig zu tun hatte, den Arbeiterkindern das Lernen i.d.R. verleidet (vgl. Brandecker 1976, S. 47). Wenn überhaupt, kam dieser Beruf nur für wenige Arbeitersöhne in Frage; in bezug auf die Arbeiterfamilien waren es die Frauen, für die diese Ausbildung „zu hoch gegriffen“ schien. Dieser Ausleseprozeß hatte für das Großbürgertum gleich mehrere Vorteile:

- ◆ Für die meisten Angehörigen des Kleinbürgertums bedeutete der VolksschullehrerInnenberuf eine Aufstiegschance. Das galt für das sogenannte „neue Kleinbürgertum“ – einfache Angestellte und niedrige Beamte etc. –, in dessen sozialer Binnenhierarchie die VolksschullehrerInnen als mittlere BeamtInnen eher am oberen Rand standen (vgl. Bungardt 1965, S. 107), wie für das sogenannte „traditionelle Kleinbürgertum“, also die selbständigen Handwerker etc. In der Phase des Übergangs zu modernen Wirtschaftsformen wurden die Industrie für das traditionelle Handwerk und der Großhandel für den Kleinhandel zu immer stärkeren Bedrohungen. So mußte der krisenfesteste VolksschullehrerInnenberuf mit seinen Privilegien als Vorteil angesehen werden (vgl. Weber 1984, S. 276f.). Bei Angehörigen beider Schichten konnte also eine hohe Identifikation mit dem Beruf erwartet werden, was in der Regel soziale Zufriedenheit und politische Loyalität zur Folge hat.
- ◆ Trotz des sozialen Aufstiegs blieben die VolksschullehrerInnen doch wieder innerhalb der mittleren Schichten tätig, so daß hierdurch die Schichtungsstruktur der Gesellschaft nicht in Bewegung geriet.
- ◆ Die Mentalität der VolksschullehrerInnen konnte zur Herrschaftssicherung beitragen. Sie rekrutierten sich ganz überwiegend aus dem Kleinbürgertum, in dem sich „noch Sitte, Brauch und Gewohnheit der sogenannten ‚vormodernen‘ Welt – der Welt von Haus und Stand – als nachwirkend und umgangsbestimmend nachweisen“ (Roebler 1976, S. 19) ließen. Traditionelles und neues Kleinbürgertum nahmen zwar unterschiedliche Stellungen im Produktionsprozeß ein, die aber „auf der politischen und ideologischen Ebene dieselben Auswirkungen“ (Poulantzas 1975, S. 177) hatten. Bei beiden Schichten fand sich die Neigung zum „Machtfetischismus“, was eine Ablehnung emanzipatorischer gesellschaftlicher Bewegungen mit sich brachte (vgl. ebd., S. 248f. und S. 251f.).

Eine solche Rekrutierung sollte auch bei einer Reform der VolksschullehrerInnenausbildung gewährleistet sein. Ein Mittel hierfür war die Deklaration, das Abitur sei bereits der erste Teil der Ausbildung, worin also ein Unterschied bestehe zur GymnasiallehrerInnenschaft, so daß „die bestehende Besoldungsstruktur – und damit der Status quo der sozialen Hierarchie innerhalb der Beamtenstruktur – erhalten blieb“ (Weber 1984, S. 261).

Das Ziel der preußischen Regierung, die Beibehaltung der spezifischen Selektion der VolksschullehrerInnenschaft auch nach einer Neuordnung, konnte mit den Pädagogischen Akademien erreicht werden. Eine Zusammenstellung (abgedruckt ebd., S. 466f.), die die soziale Herkunft der StudentInnen im WS 1929/30 an den preußischen Pädagogischen Akademien nach dem Beruf des Vaters aufführt, macht dies deutlich (eigene Berechnungen): Faßt man die Kategorien der höheren Beamten, Universitätsprofessoren, Geistlichen, der Lehrer mit akademischer Bildung, der Freien Berufe mit akademischer Bildung, der Offiziere und höheren Militärbeamten, der Großlandwirte, der Fabrikbesitzer und -direktoren und der Privatangestellten in leitender Stellung zusammen, so stellten diese oberen gesellschaftlichen Schichten 12,1% der Studierendenschaft (bei einem Anteil an der Gesamtbevölkerung von einem Prozent). Das Kleinbürgertum – Lehrer ohne akademische Bildung, mittlere Beamte, untere Beamte, Freie Berufe ohne akademische Bildung, sonstige Militärpersonen, sonstige Angestellte; mittlere und Kleinlandwirte, selbständige Handwerker und Kleingewerbetreibende – stellte 79,5% dieser Studierenden und die Arbeiterschaft nur 6,7%.

Die geschlechtsspezifische Aufteilung der Studierenden an den preußischen Pädagogischen Akademien zeigt einen deutlichen Unterschied zwischen männlicher und weiblicher Rekrutierung: Während die Studentinnen zu fast 30% großbürgerlicher Herkunft waren, war dies bei Studenten nur zu 5,6% der Fall. Dagegen rekrutierten sich neun Prozent der Studenten, aber nur ein Prozent der Studentinnen aus der Arbeiterschaft. Das Kleinbürgertum stellte 83% der Studenten und 70% der Studentinnen. Ein ähnliches Ergebnis ist der bei Kaelble abgedruckten Zusammenstellung von StudentInnen der preußischen Akademien 1932/33 zu entnehmen (vgl. Kaelble 1978b, S. 292).

Eine Ursache dieser geschlechtsspezifischen Ungleichverteilung ist in dem Frauen-Leitbild der Weimarer Republik zu suchen. Lediglich etwa ein Viertel der VolksschullehrerInnenschaft war weiblich, im höheren Schulwesen waren es sogar nur zehn Prozent (vgl. Stöcker 1926, S. 140), weil „Frauen viel seltener qualifizierte und vor allem kostenintensive Berufsausbildungen erhielten als Männer“ (Kaelble 1978b, S. 289). Ein großer Teil der Lehrerinnen kam aus den oberen gesellschaftlichen Schichten; für diese Frauen war ein solcher Beruf oft die einzige Möglichkeit, überhaupt berufstätig zu werden. Ursache war die „dualistische Geschlechterideologie, die sich am Ende des 18. Jahrhunderts entwickelte“ (Brehmer 1990b, S. 3). Frauen wurden über ihre Mutterschaft definiert, womit sich die Hausarbeit verband. Aber auch bürgerliche Frauen wollten erwerbstätig werden: Sie legitimierten diese Forderung mit dem „Konzept der ‚geistigen Mütterlichkeit‘“ (ebd.). Es wurde argumentiert, daß in der pädagogischen Profession statt für die eigenen für andere Kinder gesorgt werde. Dieses Konzept beinhaltete gleichzeitig Ausweitung der Möglichkeiten von Frauen wie auch deren Begrenzung: Sie konnten endlich einen Beruf ergreifen, dieser war aber immer an das Spektrum „Fürsorglichkeit, Helfen und Heilen“

(ebd.) gebunden. Ein Universitätsstudium hätte diese Grenze überschritten, es war Frauen daher bis zur Jahrhundertwende versagt geblieben (vgl. Hervé 1973, S. 12f.). Ab 1880 hatte im Deutschen Reich auch eine breite „Lehrerinnendebatte“ stattgefunden, in der sich Lehrer, Professoren und Politiker in Reden und Zeitungsartikeln gegen mehr Frauen im Lehrberuf ausgesprochen hatten – mit dem Erfolg, daß in Preußen 1908 und 1916 Obergrenzen für den Lehrerinnenanteil festgelegt worden waren (vgl. Stodolsky 1994, S. 154f.). Stodolsky interpretiert dies als Ergebnis antimoderner Tendenzen in diesen Personenkreisen (vgl. ebd., S. 156). So plausibel und zum Teil auch zutreffend diese Einordnung auf der einen Seite ist, so sind doch die Eigeninteressen zumindest der Volksschullehrer nicht zu verkennen (s.o.): Für diese stellte der Beruf eine der wenigen Aufstiegschancen und den Eintritt in den Beamtenstatus dar, Frauen waren da nur unmittelbare – und unliebsame – Konkurrentinnen.

Die Weimarer Republik brachte den Frauen die politische Gleichstellung: allgemeines, gleiches und geheimes Wahlrecht, Abschaffung der Ausnahmebestimmungen im Beamtenrecht, nach denen beispielsweise verheiratete Lehrerinnen hatten entlassen werden können, und die Gleichstellung von Lehrerinnen und Lehrern in der Ausbildung (vgl. Gahlings/Moering 1961, S. 94ff., und Kleinau 1993, S. 149ff.). Der Anteil der Studentinnen an der Gesamtzahl der Studierenden stieg in der Weimarer Republik deutlich an, und zwar von knapp zehn Prozent zu Beginn auf 18,5% 1932/33, das Studium blieb jedoch durchgängig „ein Privileg der bürgerlichen Frauen“ (Hervé 1973, S. 14). Arbeiter-töchter hatten nur einen Anteil von einem halben Prozent an den Studentinnen (vgl. ebd.).

Die formalrechtliche Gleichstellung der Frauen trug nur wenig zum praktischen Abbau der Diskriminierungen bei: So erhielten zum Beispiel Beamtinnen zehn Prozent weniger Lohn als Beamte (vgl. Zierold/Rothkugel 1931, S. 208). Auch war die LehrerInnenarbeitslosigkeit in der Weimarer Republik aus verschiedenen Gründen extrem hoch; für die Lehrerinnen hieß das, daß trotz rechtlichen Verbots „von den Behörden Lehrerinnen entlassen werden, weil sie heiraten“ (Gahlings/Moering 1961, S. 106).

1.2.2.4 Berufsnachwuchs vom Land

Indirekt bezieht sich der Staatsministerialbeschuß vom 7. Oktober 1924 auf ein weiteres Problem, das bereits seit Jahren diskutiert wurde und nun gelöst werden mußte, nämlich die Rekrutierung von ländlichem und kleinstädtischem Nachwuchs für die VolksschullehrerInnenausbildung.

Auf dem Land war der Schulbesuch in der Regel mit dem Ende der wenig gegliederten Dorfschule abgeschlossen. PräparandInnenanstalten und Seminare schlossen hier an, so daß im LehrerInnenberuf eine – wenn auch geringe – Aufstiegsmöglichkeit für die Landbevölkerung gegeben war. Das Abitur als Ein-

gangsvoraussetzung für diesen Ausbildungsgang – bereits in der Weimarer Reichsverfassung vorgesehen – setzte die Schwelle zum VolksschullehrerInnenberuf für diese eher „bildungsfernen“ Schichten nun höher. Nachwuchs aus der Landbevölkerung war aber für die VolksschullehrerInnenausbildung erwünscht, weil von diesem erwartet wurde, daß er an den Volksschulen traditionelle gesellschaftliche Vorstellungen vermitteln würde. An den Pädagogischen Akademien wurde der Landschulpädagogik breiten Raum gegeben, um auf diese ideologische Aufgabe vorzubereiten. Das Land verkörperte für das nationalkonservative Bürgertum den „Jungbrunnen“ (Becker) Deutschlands. Von hier sollte die besonders aufgrund der Kriegsniederlage als notwendig angesehene „Regeneration“ der gesamten Gesellschaft ausgehen. So formulierte Hans Richter, Ministerialrat im Preußischen Kultusministerium, in seiner Denkschrift zur Reform des höheren Schulwesens:

„Der Aufstieg aus diesen wertvollen Volksschichten (Dorf- und Kleinstadtkinder; S.B.) aber ist nicht in erster Linie für die Zukunft dieser Kinder selbst notwendig; er ist für das Volksganze gerade in unserer Gegenwart von zwingender kulturpolitischer Notwendigkeit.“ (zit. nach Landé 1929, S. 6)

In seiner Studie über den deutschen Konservatismus hat Martin Greiffenhagen den Hintergrund eines solchen Denkens herausgearbeitet (vgl. im folgenden Greiffenhagen 1977, S. 125ff. und S. 142ff.): Die Industrialisierung brachte eine Mobilität mit sich, die zu einem Orientierungsverlust in konservativen Schichten führte. Orientierung an „Land“ und „Boden“ schienen dagegen für die konservative Philosophie seit Anfang des 19. Jahrhunderts eine Stabilität der gesellschaftlichen Verhältnisse zu sichern, die „Verwurzelung“ in der Heimat wurde als Voraussetzung der eigenen Existenzerhaltung angesehen.

„Man will das Volk wieder zur Seßhaftigkeit erziehen, der heimatflüchtigen Hast einen Riegel vorschieben.“ (ebd., S. 156)

An dieser „Landgebundenheit“ hing nach konservativem Verständnis auch die Sicherheit des Staates, so daß der Kampf gegen die Freizügigkeit bei der Arbeitsplatzsuche („Landflucht“) eine wichtige Forderung für das konservativ eingestellte Bürgertum wurde.

Mit dieser Funktionalisierung der ländlichen Kultur gingen eine Kritik der zivilisatorischen Entwicklung, die sich in der Großstadtkultur ausdrückte, und eine Ablehnung der modernen Wissenschaft, die traditionale Vorgaben „rationalistisch“ verunsicherte, einher. Die seit der Jahrhundertwende immer stärker beachteten kulturpessimistischen Vorstellungen gaben dem konservativen Konzept der gesellschaftlichen „Regeneration“ vom Lande aus eine deutschvölkische Wendung, die bis an die Nahtstelle der späteren nationalsozialistischen „Blut-und-Boden“-Ideologie reichte (vgl. Klönne 1990, S. 15, und Hermand 1988).

Um den erwünschten Nachwuchs für die VolksschullehrerInnenausbildung trotz des Abiturerfordernisses zu sichern, wurden sechsjährige Aufbauschulen gegründet, und zwar vorrangig auf dem Land und in Kleinstädten. Der Besuch dieser weiterführenden Schule setzte den Abschluß der 7. oder 8. Klasse der Volksschule voraus (vgl. Bracht 1998, S. 105). Nach den Vorstellungen von Becker sollten die Aufbauschulen, um „geeignet für künftige Lehrer“ zu sein, „besonders vom Typ der deutschen Oberschule“ geprägt werden (zit. nach Weber 1984, S. 244). Hier flossen Nationalismus und konservative „Boden“-Ideologie zusammen (vgl. Bracht 1998, S. 103ff.).

Mit Erlaß vom 18. Februar 1922 wurden die ersten solcher Schulklassen gegründet, bereits vier Jahre später existierten 93 deutsche Oberschulen, bis auf wenige Ausnahmen in Aufbauform:

„Das schnelle Anwachsen zeugt von dem Interesse der herrschenden Klasse an dieser Schulart. Die Betonung und die Art und Weise des Deutsch- und Geschichtsunterrichts machten sie zu Pflanzstätten des Nationalismus und Chauvinismus.“ (Günther 1987, S. 587)

Das Ziel, die StudentInnen der Pädagogischen Akademien vorrangig über die deutsche Oberschule in Aufbauform zu rekrutieren, wurde aber nicht erreicht. So waren im Sommerhalbjahr 1929 nur 16,7% aller AkademiestudentInnen AbiturientInnen von Aufbauschulen, der Anteil der Frauen lag hier bei 6,5% (vgl. Bracht 1998, S. 153). Zwar sollten AbsolventInnen der Aufbauschulen auf Wunsch des Kultusministers „in besonderem Maße“ bei der Aufnahme in die Akademien berücksichtigt werden, doch standen sie in Konkurrenz mit den AbiturientInnen der neunjährigen höheren Schulen, für die die Pädagogischen Akademien unerwartet an Attraktivität gewonnen hatten. Über das Auswahlkriterium „musikalische Vorbildung“ erfolgte eine Benachteiligung der jungen Leute vom Land, da Grundlagen im Spiel eines der drei Instrumente Geige, Klavier oder Orgel vorhanden sein sollten, was zu erlernen im ländlichen Milieu nicht so leicht möglich war.

Zudem war die VolksschullehrerInnenausbildung im Vergleich zum Universitätsstudium für den Nachwuchs der mittleren Schichten aufgrund der kürzeren Ausbildungszeit und der geringeren Ausbildungskosten zwar attraktiv, doch ging der Aufstiegswille der – aufgrund der starken Selektion wenigen – AufbauschulabiturientInnen über den so erreichbaren Status hinaus. Das soziale Prestige und die Besoldung der VolksschullehrerInnen entsprachen den durch das Abitur geweckten Erwartungen nicht hinreichend.

1.2.2.5 Die Denkschrift des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung

Die Einrichtung von Pädagogischen Akademien beschloß die preußische Regierung endgültig am 30. Juni 1925, nachdem Anfang des Jahres auf Einladung von Becker in Berlin eine mehrtägige Konferenz mit 30 Befürwortern und Gegnern Pädagogischer Akademien – unter ihnen Eduard Spranger, Adolf Reichwein und Romano Guardini – stattgefunden hatte, die nach heftigen Auseinandersetzungen am Ende ein positives Votum für die neue Form der VolksschullehrerInnenausbildung abgaben (vgl. Kunz 1997, S. 57).

Die konkrete Ausgestaltung der Pädagogischen Akademien sollte nach den Richtlinien einer vom preußischen Kultusminister Becker verantworteten Denkschrift vorgenommen werden. Diese Denkschrift „Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen“ war zwar von Becker vorgelegt worden, verfaßt hatte sie aber Johannes von den Driesch. Der katholische Pädagoge war von Becker eigens für diese Aufgabe an das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung berufen worden (vgl. Kittel 1957, S. 83). Von den Driesch war später – von 1933 bis 1937 – Professor für Erziehungswissenschaft an der Hochschule für Lehrerbildung in Bonn und erhielt im September 1945 den Auftrag zum Aufbau der Pädagogischen Akademie Aachen (vgl. Hesse 1995, S. 241f.).

Von den Driesch beabsichtigte vorerst nur die Einrichtung von drei Versuchsakademien (vgl. im folgenden Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1925, S. 76ff.), und zwar von zwei evangelischen – eine in Berlin und eine im östlichen Preußen – und einer katholischen im Rheinland. 120 AbsolventInnen sollte jede Akademie im ausgebauten Stadium haben, für die Versuchsphase war eine wesentlich geringere Anzahl vorgesehen. In der Wahl des Ausbildungsortes herrschte für die StudentInnen keine Freizügigkeit, „jede Akademie (hat; S.B.) zunächst die Besucher aus der eigenen Provinz zu berücksichtigen“ (ebd., S. 90), ein Akademiewechsel sollte in der Regel nicht möglich sein. Im Falle der Aufnahme eines Universitätsstudiums wurden die an der Pädagogischen Akademie studierten Semester nicht angerechnet.

In der inhaltlichen Beschreibung des Studiums an den Akademien finden sich jene ideologischen Topoi, die bereits herausgearbeitet wurden – „Volksgemeinschafts“-Ideologie, „Heimatgebundenheit“, Wissenschaftsdistanz:

„Lebensnähe muß [...] ein Wesensmerkmal seiner (des Volksschullehrers; S.B.) Bildung sein: [...] die geistigen, ethischen und künstlerischen Werte zu pflegen, die in Natur, Kultur und Volkstum der Heimat liegen.“ (ebd., S. 79)

Die geplante Ausgestaltung der Pädagogischen Akademien zielte auf die „Pflege bodenständiger Kultur und gesunden deutschen Volkstums“ (ebd., S. 80) als Aufgabe der Akademien. Die Ideologie einer „Volksgemeinschaft“, unterlegt von starker Autoritätsgläubigkeit, beherrschte auch die Vorstellungen vom

Hochschulleben der Akademien: Ausgebildet werden sollten „Lehrerpersönlichkeiten, die zum Dienst an der Gemeinschaft geeignet und bereit sind“ (ebd.). Und der Studierende, „der zur Führer- und Erzieherpersönlichkeit heranreifen soll, (muß; S.B.) in sich das richtige Verhältnis von Zucht und Freiheit herstellen“ (ebd., S. 81):

„Die Pädagogische Akademie soll [...] eine bildende Lebensgemeinschaft sein. In ihr soll der Besucher lernen, den ihm nach Maßgabe seiner Fähigkeiten zukommenden Platz auszufüllen und sich willig dem Ganzen einzuordnen, um später selbst im öffentlichen Leben Gemeinschaft bilden und führen zu können. (ebd., S. 89)

Diesem Ziel diene ein verschulter Ausbildungsgang mit fast dreißig Unterrichtsstunden pro Woche in Anlehnung an das Schulwesen. Pädagogik nahm einen breiten Raum ein, das Fach sollte die richtige „Berufsgesinnung“ (ebd., S. 81) schaffen. Der an den Akademien zu vermittelnde Stoff überschritt nicht das Niveau der Volksschule; statt fachwissenschaftlicher Vertiefung waren Sport, Musik und viel Schulpraxis – besonders an Landschulen – in allen Halbjahren vorgesehen. Die Studentinnen mußten besondere Veranstaltungen in Nadelarbeit und Hauswirtschaft besuchen. Gute Kenntnisse in Nadelarbeit waren für sie auch Aufnahmevoraussetzung, während Männer musikalische Fähigkeiten – das bedeutete Singen und ein Instrument spielen – nachweisen mußten (vgl. Zirolod/Rothkugel 1931, S. 37). Wissenschaftliches Arbeiten und rationales Erfassen von Problemstellungen waren – „gemäß dem kulturkritischen Hoffen jener Zeit“ (Homfeld 1978, S. 83) – in dieser Ausbildungsstätte nicht vorgesehen. Das Lehrkollegium einer Akademie umfaßte neben dem Direktor acht DozentInnen im Rang von ProfessorInnen und zwölf StudienrätInnen. Die Besetzung erfolgte durch das Ministerium, auf die DozentInnen konnten die beamtenüblichen Disziplinar Gesetze angewendet werden (vgl. Werth 1985, S. 63).

Insgesamt gesehen griff die Denkschrift die – oben bereits in wesentlichen Teilen als bildungsbegrenzend qualifizierten – Grundintentionen des Sprangerischen Konzepts auf, fiel in der konkreten Ausgestaltung jedoch noch hinter dieses zurück. Ein Blick auf den Stellenwert von Pädagogik und Gemeinschaftsleben macht das deutlich. Spranger wollte überkommene soziale Ordnungsmuster akzeptabel halten durch eine zumindest ansatzweise selbständige Entscheidung der StudentInnen, auch sah er im Interesse der ökonomischen Entwicklung eine bessere fachliche Ausbildung der VolksschullehrerInnen als notwendig an.

Beide Aspekte wurden von Johannes von den Driesch und Becker vernachlässigt. So ging es – ausgehend von der gemeinsamen Intention der Stabilisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse, die jenen sozialen Aufstieg, wie er durch das Universitätsstudium gegeben wäre, nicht zulassen konnte – um die Frage, welche Ausbildungsform zur Durchsetzung solcher Absichten am besten geeignet sei. Die Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung sah Becker dafür – im Unterschied zu Spranger – als Voraussetzung an, sie stelle das notwendige „Band der Gesinnung“ (Becker 1926, S. 135) dar. Spranger war

stärker säkular orientiert, er wies solche eher feudalen Elemente zurück. Das von Becker und von den Driesch auf der Basis von Sprangers Vorstellungen entwickelte Konzept der Pädagogischen Akademie setzte also, stärker als Spranger dies angezielt hatte, auf traditionelle Elemente zur Sicherung der gesellschaftlichen Hierarchie und wehrte Tendenzen zur Professionalisierung des LehrerInnenberufs stärker ab.

I.2.3 Realisierung des Konzepts der Pädagogischen Akademie

15 Pädagogische Akademien wurden in der Zeit der Weimarer Republik in Preußen gegründet. Vor allem um die vierte Akademie, eine simultane in Frankfurt/M., gab es heftige Kontroversen. Die finanziellen Mittel für die ersten drei Pädagogischen Akademien waren vom preußischen Kultusminister im Haushalt für das Jahr 1926 eingeplant worden. Hier nutzte das Parlament zum ersten Mal im Rahmen der Neuordnung der VolksschullehrerInnenausbildung seine Mitwirkungsmöglichkeiten. Grundsätzlich stimmte der preußische Landtag in seiner Mehrheit – von den sechs großen Fraktionen stimmten SPD und KPD gegen, Zentrum, DNVP, DVP und DDP für die Errichtung konfessioneller Akademien (vgl. Weber 1984, S. 298) – dem vorgelegten Konzept zu, zusätzlich aber setzten die linken und liberalen Fraktionen die versuchsweise Einrichtung einer simultanen Akademie durch (vgl. ebd., S. 292).

Gegen diese Entscheidung protestierte nun vor allem die katholische Kirche, ihr wirksamstes Mittel war die Verweigerung der „missio canonica“, die sie für den Fall einer nicht-konfessionellen Ausbildung bereits im September 1925 angedroht hatte (vgl. Kittel 1957, S. 180). Darüber hinaus forderte die Fuldaer Bischofskonferenz für den katholischen Akademie-Typ „die Berufung nur treu katholischer Dozenten, Einstellung der Lehrpläne auf das katholische Erziehungsgut, Berücksichtigung der katholischen Theologie und Verstärkung der für die Religionspädagogik vorgesehenen Stundenzahl“ (ebd., S. 179). Die Reichsregierung beantragte eine Entscheidung des Staatsgerichtshofs über die Verfassungsmäßigkeit einer simultanen LehrerInnenausbildung in einem der Länder. Die Entscheidung fiel am 16. Oktober 1926:

„Pädagogische Akademien dürfen in Preußen auf paritätischer Grundlage errichtet werden.“ (zit. nach Zierold/Rothkugel 1931, S. 13)

Als staatsrechtliches Argument lag dem zugrunde, daß der „Sperrparagraph“ der Weimarer Reichsverfassung sich nur auf Schulen beziehe und daß die Länder wegen des Fehlens eines Reichsgesetzes in bezug auf die VolksschullehrerInnenausbildung eigene Wege gehen könnten (vgl. ebd., S. 18). Somit konnte aufgrund dieses zwiespältigen Urteils – in dessen Tenor schon die Zulassung einer VolksschullehrerInnenausbildung ohne Abitur in Mecklenburg-Schwerin gelegen hatte (vgl. Bungardt 1965, S. 106) – die simultane Akademie in Frank-

furt/M. 1927 eröffnet werden. Im Jahr zuvor waren bereits je eine evangelische Akademie für Lehrerinnen und Lehrer in Elbing und Kiel und eine katholische nur für Lehrer in Bonn errichtet worden (vgl. Zierold/Rothkugel 1931, S. 182).

Katholische StudentInnen besuchten die Frankfurter Akademie allerdings nur in sehr geringer Zahl. Die Verweigerung der „*missio canonica*“, die Nichtbesetzung des Lehrstuhls für katholische Religion und eine Kanzel-Erklärung der Bischöfe von Limburg und Fulda im Januar 1927, in der sie „die katholischen Eltern, die mit ihrem Oberhirten dereinst vor Gott Rechenschaft ablegen müssen über das Seelenheil der Kinder“, aufforderten, daß sie „ihre Söhne von dem Besuch der Frankfurter Akademie zurückhalten“ sollten (zit. nach Kittel 1957, S. 182), zeigten Wirkung. Für die Töchter kam diese Ausbildungsstätte sowieso nicht in Frage, da die katholische Kirche die Ausbildung beider Geschlechter in einer Institution ablehnte.

Die Pädagogische Akademie in Frankfurt/M. blieb in der Weimarer Republik die einzige simultane Akademie. Weder die preußische Regierung noch der Landtag machten einen Versuch, eine zweite Akademie für beide Konfessionen einzurichten. 1929 erklärte Becker die Akademie-Ausbildung zur Regelausbildung (vgl. Werth 1985, S. 72), und zu Ostern wurden in der zweiten Gründungsphase je eine evangelische Akademie für Männer und Frauen in Breslau, Hannover, Dortmund und Erfurt (vgl. Pannke 1991) errichtet. Im Jahr darauf folgten evangelische Akademien für beide Geschlechter in Cottbus, Frankfurt a.d.O., Stettin, Halle/Saale, Altona und Kiel. Die zweite katholische Akademie wurde in Beuthen gegründet, die im Gegensatz zur Bonner beide Geschlechter aufnahm (vgl. Zierold/Rothkugel 1931, S. 182). Dortmund blieb die einzige Pädagogische Akademie in Westfalen. Zwar waren von den elf weiteren geplanten Akademien (vgl. ebd., S. 12) auch solche in Westfalen vorgesehen, doch wurden diese Pläne infolge der Weltwirtschaftskrise, die auch zu einschneidenden Maßnahmen im Haushalt des preußischen Kultusministeriums führte, Anfang der 30er Jahre aufgegeben.

Eine der neugegründeten Akademien, und zwar die in Halle/Saale, profilierte sich als ausgesprochen „reformpädagogisch orientierte Ausbildungsstätte“ (Kunz 1997, S. 66). Auseinandersetzungen mit theoretischen Grundlagen der Lehrerausbildung besaßen hier einen hohen Stellenwert. Die Reformkonzeption wurde auch an äußeren Zeichen deutlich: Bei Feiern durften die DozentInnen keine militärischen Orden tragen, und bei den Wahlen engagierten sich Teile des Lehrkörpers und der Studierenden für die SPD (vgl. ebd., S. 61). Diese Orientierungen sind wohl nicht zuletzt auf den Einfluß des Akademieleiters Adolf Reichwein zurückzuführen. Der Reformpädagoge war in Halle von 1930 bis 1933 Professor für Geschichte, Staatsbürgerkunde und soziale Gegenwartskunde, bevor er von den Nationalsozialisten entlassen wurde. Er vertrat eine Theorie der Lehrerausbildung, die in einem ersten Schritt die Entwicklung von Demokratie und wirtschaftlichem Fortschritt verband und dann in einem zweiten Schritt die Entwicklung von Demokratie und Schule (vgl. Reichwein 1931).

So sprach er sich gegen eine Ausbildung von „Unteroffizieren“ (ebd., S. 82) für die Volksschulen aus, sondern analysierte, daß im Interesse der wirtschaftlichen Entwicklung und damit des demokratischen Fortschritts „nicht mehr autoritär regiert werden kann, sondern nur noch auf dem Grad autonomer Verantwortung jedes einzelnen“ (ebd.). Und dazu sollte die Volksschule beitragen, wofür eine qualifizierte und offene Ausbildung der LehrerInnen notwendig sei.

Bereits 1926 war auch Paderborn als Standort einer katholischen Akademie ins Gespräch gekommen, die nach 1928 gegründet werden sollte. Die Pläne waren sogar so konkret, daß das Gebäude des ehemaligen Lehrerinnenseminars, das 1926 im Zuge der Schließung der preußischen Seminare ebenfalls geschlossen worden war, nicht verkauft, sondern zu diesem Zweck freigehalten werden sollte (vgl. Stroop 1992, S. 171). Das Gebäude wurde dann erst als „Notwohnung“, ab 1929 von der Pelizaeusschule genutzt. Trotz der beginnenden Weltwirtschaftskrise und der abzusehenden Sparmaßnahmen wies das preußische Kultusministerium das Provinzialschulkollegium in Münster noch im Juli 1930 an, die Einrichtungsgegenstände des ehemaligen Paderborner Lehrerinnenseminars, die für die neu zu gründende Pädagogische Akademie vorgesehen waren, weiter bereitzuhalten, und untersagte unter anderem den Verkauf von Klavieren (vgl. ebd., S. 172). Erst am 07. Dezember 1932 gab das Ministerium seine Pläne endgültig auf und teilte dem Schulkollegium mit, daß vorläufig keine Akademie-Gründung in Paderborn mehr geplant sei, so daß verkauft werden könne. Bereits in diesem Jahr waren nämlich acht Akademien aufgrund der Zweiten Preußischen Sparverordnung wieder geschlossen (vgl. Weber 1984, S. 138f.) und deren Lehrkräfte – als Beamte nicht ohne weiteres zu entlassen – in den sogenannten „Wartestand“ geschickt worden, bis die mit der Abwicklung beauftragten Provinzialschulkollegien neue Betätigungsfelder für sie fänden (vgl. Hesse 1995, S. 78).

Von einer „Akademisierung“ (Becker, von den Driesch, Spranger etc.) der VolksschullehrerInnenausbildung im Preußen der Weimarer Republik kann keine Rede sein – zu groß waren die Unterschiede im Vergleich zur Universitätsausbildung. Die Organisationsstruktur, die Inhalte und die Dauer der Berufsausbildung zeigen eher eine Verwandtschaft zur alten Seminarbildung. Eine Professionalisierung war dieser gegenüber aber doch erreicht worden, und zwar im Bereich der Allgemeinbildung mit der Einführung des Abiturs als Eingangsvoraussetzung. Dies war bereits unter dem Eindruck der Novemberrevolution von der Weimarer Reichsverfassung vorgeschrieben worden. Gegenüber einer ebenfalls in der Verfassung geforderten Vereinheitlichung der Länderregelungen und der Ausbildungsstandards für Volksschul- und höheres Schulwesen waren die Widerstände zu groß. Rita Weber beurteilt in ihrer Untersuchung die Neuordnung wie folgt:

„Innerhalb der durch die bürgerliche Produktionsweise, durch den erreichten ökonomischen Entwicklungsgrad und das politische System der parlamentarischen De-

mokratie gesetzten Grenzen politischer Entscheidungsmöglichkeiten waren die Entscheidungen über die Reform der Volksschullehrerausbildung konservativ.“ (Weber 1984, S. 306)

I.3 Weiterführung und Ende der Pädagogischen Akademien im Nationalsozialismus

Die Machtübergabe an die NSDAP im Januar 1933 traf gerade in der VolksschullehrerInnenschaft auf große politische Zustimmung (vgl. Krause-Vilmar 1978b, S. 11). Erwartungen, die beim „Lehrerstand“ mit der Errichtung der parlamentarischen Demokratie geweckt worden waren – beispielsweise die Hoffnung auf Universitätsausbildung – waren enttäuscht worden. Die große LehrerInnenarbeitslosigkeit und die radikale Sparpolitik im Zuge der Weltwirtschaftskrise, die für die VolksschullehrerInnen zu Einkommensverlusten von über dreißig Prozent führten, hatten der NS-Regierung den Boden bereitet (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 132). Der DLV konnte mit seinem Konzept der „parteilpolitischen Neutralität“ (Caspar 1978, S. 202) dem nichts entgegensetzen. So waren vor dem 30. Januar 1933 – trotz der weitverbreiteten Vorsicht bei der Organisierung wegen des Beamtenstatus‘ – bereits ca. fünf Prozent aller LehrerInnen Mitglied der NSDAP. Mit der Ideologie der „Volksgemeinschaft“ waren die wirtschaftlichen Ängste aufgegriffen worden, vor allem die JunglehrerInnenschaft hoffte auf Verbesserungen durch einen „starken“ Staat (vgl. Breyvogel 1976, S. 289). Neben den dominanten standespolitischen Motiven waren hierfür sicher auch schulpolitische Forderungen der NSDAP ausschlaggebend, die auf eine Vereinheitlichung des Schulwesens oder auch auf eine universitäre Lehrerausbildung hinauszulaufen schienen (vgl. Scholtz 1985, S. 39, und Nixdorf/Nixdorf 1988, S. 226).

Die Institutionen der VolksschullehrerInnenausbildung in Preußen, die Pädagogischen Akademien, wurden von der NS-Regierung zunächst im wesentlichen unverändert übernommen. Einige der 1932 geschlossenen Akademien wurden wiedereröffnet, zwei Pädagogische Akademien verlegte der nationalsozialistische Kultusminister Bernhard Rust in Kleinstädte, und zwar die Pädagogische Akademie Frankfurt/M. nach Weilburg a.d.L. und die Akademie Halle/Saale nach Hirschberg/Riesengebirge:

„Abseits der Großstädte sollte der Lehrer zur Volks- und Bodenverbundenheit geführt werden.“ (Ottweiler 1980, S. 204f.)

Die Dauer der Ausbildung von zwei Jahren und das Abitur als Zugangsvoraussetzung wurden beibehalten. Lediglich eine Umbenennung fand statt (vgl. Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Hochschulen für Lehrerbildung 1933, S. 248): Mit Wirkung vom 1. Mai 1933 hießen die Pädagogischen Aka-

demien „Hochschulen für Lehrerbildung“ (HfL). Der weitere Wortlaut des Erlasses macht deutlich, wie nahtlos der Nationalsozialismus an das Gedankengut des nationalkonservativen Bürgertums der Weimarer Republik anknüpfen konnte:

„Zur Pflege der Landbezogenheit der neuen Lehrerbildung ist sofort eine Hochschule für Lehrerbildung im norddeutschen Raum einzurichten. [...] Sie muß in engem Zusammenhang mit den Bauern-Volkshochschulen die besten Kräfte des Landvolkes erfassen. Der Bildungsplan soll heimatgebundene und landschaftseigene Prägung erhalten im Sinne einer nationalpolitischen Erziehung.“ (ebd.)

Weder in Diktion noch in der Tendenz ließ hier die NS-Politik Unterschiede erkennen beispielsweise zu Beckers Schrift „Die pädagogischen Akademien im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens“, in der dieser als preußischer Kultusminister formuliert hatte:

„Sie (die Pädagogischen Akademien; S.B.) werden sich überall [...] mit dem Stammescharakter der Bevölkerung vertraut machen, ja nach Möglichkeit aus ihm selbst hervorgehen; denn unsere Volksschule soll überall bodenständig bleiben, in der Eigenart der speziellen Landschaft wurzeln, der Lehrer muß den Stammesdialekt beherrschen.“ (Becker 1926, S. 134)

Mit der Errichtung einer Hochschule für Lehrerbildung in Lauenburg/Pommern, der Verlegung von zwei Pädagogischen Akademien in Kleinstädte und der auch im Lehrplan verankerten völkischen Grenzland-Ideologie – räumlich befanden sich ja auch schon in der Weimarer Republik die meisten Akademien in Grenzregionen – wurde das Beckersche Konzept von Rust und dem zuständigen Dezernenten Ministerialrat Prof. Ernst Bargheer zunächst also nur konsequent umgesetzt. Die innere Verfassung der Pädagogischen Akademien entsprach anfänglich den bildungspolitischen Vorstellungen der Nationalsozialisten, NS-Bildungsziele ließen sich in ihrem Rahmen erreichen. Daher kommt Broermann zur folgenden Einschätzung:

„Durch die Geschlossenheit ihrer Ausbildung verbürgten die P.A. (Pädagogischen Akademien; S.B.) nämlich einerseits ein sehr hohes Bildungsniveau; andererseits gewährten sie dem Staat durch ihr – dem traditionellen deutschen Hochschulrecht widerstrebendes, aber nationalsozialistischem Denken entsprechendes – Direktorialsystem die gewünschte Möglichkeit, unmittelbar auf die Durchführung der Volksschullehrerbildung einzuwirken.“ (zit. nach Weber 1984, S. 141)

1934 wurde die Kulturhoheit der Länder aufgehoben (vgl. Latour/Vogelsang 1973, S. 86) und mit der Errichtung des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung das Bildungswesen zentralisiert. Zum Amtsinhaber wurde der bisherige preußische Kultusminister Rust ernannt. Dieser weitete das Konzept der Pädagogischen Akademien auf das ganze Deutsche Reich aus, so daß 1937 eine Vereinheitlichung der VolksschullehrerInnenausbildung erreicht war (vgl. Ottweiler 1980, S. 195). In Bayern und Württemberg wurden

die Seminare aufgehoben, in Hamburg, Thüringen und Sachsen die VolksschullehrerInnenausbildung aus der Universität ausgegliedert. Die Richtlinien für das höhere Lehramt legten fest, daß ab dem Sommersemester 1936 vor dem Universitätsstudium von allen LehrerInnen ein zweisemestriges Studium an einer HfL absolviert werden mußte (vgl. Scholtz/Stranz 1980, S. 116). Das Ziel war politische „Sozialisation“, die an einer straff organisierten, hierarchisch strukturierten HfL leichter erreicht werden konnte als im Rahmen der Universität, die sich ein gewisses Maß an akademischen Freiheiten bewahren konnte und nicht ganz so leicht zu kontrollieren war (vgl. Bölling 1983, S. 149).

Inhaltlich hatte an den preußischen Akademien „schon in der Weimarer Zeit eine Annäherung an den Faschismus stattgefunden“ (Weber 1984, S. 141). Die Betonung besonderer nationaler Bildungswerte, des Gemeinschaftslebens, eines autoritär bestimmten Erziehungsgedankens und völkisch-nationaler Gesinnung wies große Schnittmengen auf zur NS-Ideologie. Deutlich wird das auch in den beiden nationalsozialistischen Konzeptionen zur VolksschullehrerInnenausbildung, die Anfang der 30er Jahre miteinander konkurrierten. So war in einer NSDAP-Denkschrift von Johannes Stark – zwar fachlicher Außenseiter, doch 1919 immerhin Physik-Nobelpreisträger – als Ziel die „völkische Einheit“ formuliert, zu der eine allgemeine LehrerInnenausbildung auf der Universität als „geistige Führerausbildung“ beitragen sollte (zit. nach Scholtz/Stranz 1980, S. 113). Diesem Konzept spricht Bei der Wieden „machtpragmatischen“ Charakter zur „Loyalitätssicherung der Volksschullehrerschaft“ (Bei der Wieden 1996, S. 197) zu. Der Volksschullehrer und spätere Professor an den Pädagogischen Akademien Frankfurt/M. und Dortmund Ernst Kriek, schon 1932 in die NSDAP eingetreten und als Exponent nationalsozialistischer Pädagogik reüssiert (vgl. Hesse 1995, S. 453ff., und Giesecke 1993, S. 31ff.), lehnte sich für die Lehrerbildung vollständig an Sprangers Überlegungen an – nur mit dem Unterschied, daß die „Bildnerhochschule“ von allen LehrerInnen besucht werden sollte (vgl. Scholtz/Stranz 1980). Der Nationalsozialismus konnte also auch in diesem Bereich an eine Reihe von nationalkonservativen Vorstellungen anknüpfen, sie weiterführen und so den Boden sichern für weitergehende Regelungen, beispielsweise die Einführung von neuen Fachelementen wie „Rassenkunde“ und „Wehrgeographie“ in die LehrerInnenausbildung (vgl. Ottweiler 1980, S. 205), wobei die HfL die „charakteristischen Studienfächer behielten“ (Paffrath 1971, S. 117). Ab 1935 waren bei der Aufnahme „vor allem“ Bewerber und Bewerberinnen zu berücksichtigen, „die den Gliederungen der nationalsozialistischen Bewegung angehören“ (Bei der Wieden 1996, S. 205).

Was die Lehrkollegien der Pädagogischen Akademien bzw. der Hochschulen für Lehrerbildung betrifft, sind die Auswirkungen des Nationalsozialismus auf Basis der umfangreichen Forschungen von Hesse inzwischen eindeutiger zu erkennen. Zwei Drittel der Dozenten, die 1932 aufgrund der Schließung einiger Akademien in den Wartestand gehen mußten, schwenkten später als Mitglieder

zur NSDAP über (vgl. Hesse 1995, S. 67). Auf der anderen Seite wurden direkt nach dem Erlaß des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ (GWBB) vom 7. April 1933 die kommunistischen, sozialdemokratischen und jüdischen DozentInnen der Pädagogischen Akademien entlassen bzw. zwangspensioniert. So berichtete die Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ schon in ihrem Mai-Heft 1933 über die „Beurlaubung“ von 30 DozentInnen der preußischen Akademien (vgl. Beurlaubung von Dozenten an den Pädagogischen Akademien 1933, S. 249). Daß hiervon die stark reformerisch orientierte Pädagogische Akademie in Halle/Saale (vgl. Werth 1985) und die simultane Akademie in Frankfurt/M. besonders stark betroffen waren, war sicher kein Zufall. Diese beiden Akademien stellten allein 17 der 30 „beurlaubten“ DozentInnen, darunter fünf der sechs betroffenen Frauen (vgl. Beurlaubung von Dozenten an den Pädagogischen Akademien 1933, S. 249). Insgesamt mußten 60% des Lehrkollegiums Veränderungen hinnehmen (vgl. Günther 1987, S. 644), wobei nicht immer klar auszumachen ist, was das im Einzelfall bedeutete: Ein Teil wurde an eine andere HfL versetzt, andere wurden in den LehrerInnenstatus zurückversetzt, wieder andere vollständig entlassen. Leider existiert keine Untersuchung, die diese Zwangsmaßnahmen nach politischen, religiösen und Geschlechter-Kategorien getrennt erfaßt. Es deutet sich jedoch an, daß mit Ausnahme der beiden reformorientierten Ausbildungsstätten von einem radikalen, politisch motivierten Bruch in der Personalentwicklung nicht die Rede sein kann: Nach Hesse wurde von den 85 planmäßigen Lehrkräften der HfL 1933 etwa die Hälfte entlassen, doch wurde eine ebenso große Zahl aus dem Fundus der 1932 in den Wartestand versetzten Lehrpersonen wieder eingestellt (vgl. Hesse 1995, S. 75, dort auch Hinweise zu Einzelpersonen). Hesse resümiert:

„64 von 106 Lehrkräften (60,4%), die Ostern 1934 das vorläufige Personalgerüst der inzwischen wieder auf elf angewachsenen Hochschulen für Lehrerbildung bildeten, waren erfahrene Vertreter ihres ‚Gewerbes‘ aus Weimarer Jahren; von den 42 rekrutierten Neulingen traten zehn ihren Dienst nicht an oder schieden nach kurzer Probezeit wieder aus.“ (ebd., S. 81)

Die Behauptung, daß 1933 ein Verdrängungsprozeß des alten Weimarer Lehrkörpers im Sinne eines „personellen Kahlschlags“ (Tenorth) stattgefunden habe, läßt sich also nicht aufrechterhalten.

Nationalsozialistisches Gedankengut war bereits Anfang der 30er Jahre an den Pädagogischen Akademien verbreitet. Dies wird in Bartholomé's Geschichte der Pädagogischen Akademie Dortmund deutlich. Er berichtet von Machtkämpfen und davon, daß „politische Auseinandersetzungen auch die festesten Bindungen zu lösen begannen“ (Bartholomé 1964, S. 30). Die Pädagogische Akademie sei wiederholt von NS-Zeitungen angegriffen worden:

„Unterlagen dazu konnten nur aus der Pädagogischen Akademie selbst kommen.“ (ebd.)

Es gab auch schon vor dem Machtantritt der NSDAP Partei-Mitglieder in den Kollegien, so z.B. Ernst Krieck. Bartholomé urteilt:

„Ein Schritt, den ihm bald viele seiner Kollegen nachmachten.“ (ebd., S. 31)

1941 waren dann „mindestens 93% aller Hochschullehrer“ der HfL Parteimitglied, nur „in bescheidenen 32 Fällen, zur Hälfte Frauen und Theologen, fehlt ein verlässlicher Nachweis der Mitgliedschaft“ (vgl. Hesse 1995, S. 90).

Die wichtigste Änderung in der VolksschullehrerInnenausbildung im „Dritten Reich“ erfolgte ein Jahr nach Kriegsbeginn im November 1940 mit einem „Führerbefehl“ (vgl. Ottweiler 1980, S. 207), der die Auflösung der HfL sowie die Einrichtung von „Lehrerbildungsanstalten“ (LBA) anordnete. Vorbereitender Schritt auf dem Weg zu dieser Ausbildungsform war die Einrichtung von „Staatlichen Aufbaulehrgängen für das Studium an den Hochschulen für Lehrerbildung“ Ostern 1939 (vgl. Scholtz/Stranz 1980, S. 116f.). Hier wurden in einem vierjährigen (für VolksschülerInnen) bzw. zweijährigen (für MittelschülerInnen) Ausbildungsgang ausgewählte SchülerInnen – vorwiegend ländlich-dörflicher Provenienz – auf das Lehramt vorbereitet:

„Die Auswahl [...] übernahmen ‚Schule und Partei‘ und außerdem ‚Musterungslager‘.“ (ebd., S. 116)

Im Frühjahr 1940 wurden zusätzlich dreimonatige „Schulhelferkurse“ eingerichtet, die 19-30jährige mit Mittelschul- oder gutem Volksschulabschluß besuchen konnten, um nachher zwei Jahre als (Hilfs-)LehrerInnen zu arbeiten (vgl. Wyndorps 1983, S. 32). Im Anschluß war ein einjähriges Studium an einer HfL vorgesehen, zu dem es aber in der Realität wegen der Kriegsumstände häufig nicht mehr kam. Vor allem Frauen machten von der Möglichkeit dieser Kurse Gebrauch. Sie waren aufgrund der – im Vergleich zur Weimarer Republik noch drastischeren – Reduktion des Frauenbildes auf die Mutterrolle im „Dritten Reich“ in ihren beruflichen Chancen besonders betroffen gewesen, hatten z.T. Entlassungen aus einer Berufstätigkeit hinnehmen müssen. Die SchulhelferInnenkurse boten dann eine Chance zum Wiedereinstieg ins Berufsleben. Das NS-Regime wiederum mußte Ersatz finden für die zum Kriegsdienst verpflichteten männlichen Lehrpersonen:

„So wurde in der zweiten Phase des Nazismus der Weiblichkeitsmythos über Bord geworfen. [...] Die Frauenarbeit, einige Jahre früher als unnatürlich und entehrend bezeichnet, wurde plötzlich zum Dienst am Vaterland.“ (Hervé 1973, S. 18)

Der Umbruch in der VolksschullehrerInnenausbildung im November 1940 war eine Folge von Auseinandersetzungen im NS-Machtapparat. Der vormalige Gymnasiallehrer Minister Rust, der NSLB und die SS-Führung befürchteten einen Qualifikationsverlust Deutschlands bei einem Herabsetzen der Standards in der VolksschullehrerInnenausbildung (vgl. Bölling 1983, S. 150f.). Dagegen hielt die Kanzlei der NSDAP eine auf dem Abitur aufbauende Ausbildung für

„völlig unangemessen“ (Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 135). Nach Kriegsbeginn – unterstützt durch den LehrerInnenmangel – verschob sich das Kräfteverhältnis in der Kontroverse deutlich zugunsten der Parteispitze. Der Führerbefehl bedeutete dann die endgültige Entmachtung der „Akademiker“ in diesem Konflikt; Rust war nur noch Ausführender, und der NSLB verbot seinen Mitgliedern alle Diskussionen (vgl. Bölling 1983, S. 151).

Das Ergebnis dieser Auseinandersetzungen war die Entakademisierung der Lehrerausbildung durch die Einrichtung der „Lehrerbildungsanstalten“ (LBA). 1941 wurde eine solche auch in Paderborn gegründet. Die Ausbildungsdauer der LBA richtete sich nach der schulischen Qualifikation und betrug für AbiturientInnen ein und für VolksschülerInnen fünf Jahre, wobei HJ-Mitgliedschaft Zugangsvoraussetzung war. Ein Jahr war der Schulpraxis vorbehalten. Mit der Ausbildung verbunden war eine internatsmäßige – nach Geschlechtern getrennte – Unterbringung (vgl. ebd.). Diese „Kasernierung“ diente der besseren Selektion und der Ausrichtung auf die NS-Ideologie. Bevorzugt sollten Unteroffiziere zu Volksschullehrern ausgebildet werden (vgl. Ottweiler 1980, S. 207), ab September 1944 dann überhaupt Berufssoldaten (vgl. Bölling 1983, S. 151). Mit dieser Organisationsform setzte sich in der VolksschullehrerInnenausbildung der NS-Trend zur Reduktion von „Bildungsinvestitionen“ durch:

„Das nationalsozialistische Prinzip der Bildungsbegrenzung muß als Ausdruck einer autoritären, ideologisch untermauerten Krisenstrategie begriffen werden, deren Vorformen bereits in der ‚Notverordnungs‘-Politik der Weimarer Präsidialkabinette unter den Bedingungen der Weltwirtschaftskrise ausgebildet waren. Am auffälligsten kommt dieses Prinzip in dem drastischen Rückgang der Abiturienten- und Studentenzahlen, in der erst im Kriege gelockerten Einschränkung des Frauenstudiums, in der Verkürzung der Höheren Schule um ein Jahr und in der Zerstörung der hochschulmäßigen Lehrerbildung zum Vorschein.“ (Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 138)

Als „kulturelle Ausstrahlungszentren“ wurden LBA in den „neuen Ost- und Westgebieten“ errichtet. Lehrplan und Prüfungsordnung beinhalteten „sämtliche Komponenten der nationalsozialistischen Weltanschauung und Pädagogik“ (Bei der Wieden 1996, S. 209). Die gravierenden Ausbildungsverschlechterungen schlugen sich in einem „nachweisbaren Leistungsabfall“ nieder (vgl. ebd., S. 383).

Anzumerken ist abschließend, daß nach 1945 80% der „277 potentiell erwerbsfähigen Hochschullehrer“ in den Westzonen, die an HfL (oder dann an LBA) unterrichtet hatten, wieder den Weg ins öffentliche Bildungssystem fanden. Hesse:

„Einen epochalen Einschnitt und revolutionären Neubeginn signalisiert die biographische Spurensuche mithin nicht.“ (Hesse 1995, S. 120)

Ein tiefgreifender Personalwechsel fand in den Stätten der LehrerInnenausbildung weder nach 1933 noch (was die Westzonen angeht) nach 1945 statt.

