



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

"... auf der Suche nach festem Boden"

Blömeke, Sigrid

Münster [u.a.], 1999

II. LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46

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

II. LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46

II.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Der 8. Mai 1945 brachte mit der Niederlage Deutschlands im Zweiten Weltkrieg auch für die Provinz Westfalen das Ende des Nationalsozialismus. Die Regierungsgewalt ging auf die alliierten Militärbehörden über. Nach der Festlegung der Besatzungszonen vom September 1944 sollte die Provinz Westfalen Teil des britischen Besatzungsgebiets werden; am Tag der Kapitulation standen jedoch noch amerikanische Truppen in den drei Regierungsbezirken Arnsberg (im Süden der Provinz), Minden (im Osten) und Münster (im Norden). Extreme Wanderungsbewegungen, materielle Not, politische Apathie der Mehrheit der deutschen Bevölkerung und eine starke Stellung der Kirchen kennzeichneten die widersprüchliche Situation, in der die britische Militärregierung von den Amerikanern Ende Mai 1945 die Verwaltung der Provinz Westfalen übernahm.

Um die Maßnahmen zu verstehen, die die Briten zum Wiederaufbau der Provinz ergriffen, ist es wichtig, einen Blick auf die ökonomische und politische Situation Großbritanniens zu dieser Zeit zu werfen: Die einstige Großmacht war durch den Zweiten Weltkrieg wirtschaftlich „nahezu ruiniert“ (Foschepoth 1985, S. 65). Der Schuldenstand war immens, während das Ausfuhrvolumen stagnierte und sich eine starke Importabhängigkeit herausgebildet hatte. Die Folge war einerseits eine „ökonomische Abhängigkeit Großbritanniens von den USA“ (Huster u.a. 1977, S. 44), andererseits war der eigene wirtschaftliche Wiederaufstieg nur denkbar im Austausch mit einem wirtschaftlich florierenden Kontinentaleuropa, in dessen Zentrum sich Deutschland befand und dem so als Handelspartner und Exportmarkt eine bedeutende Rolle zugeordnet wurde. Auch konnte es sich Großbritannien nicht leisten, eine wirtschaftlich geschwächte Besatzungszone mitzuversorgen; immerhin entsprach die britische Zone mit ihren 23 Millionen EinwohnerInnen der Hälfte der britischen Bevölkerung (vgl. Thies 1979, S. 30). Die Konsequenz aus diesen Erfordernissen konnte nur der schnellstmögliche Wiederaufbau zumindest der westdeutschen Wirtschaft sein – unter Ausschaltung der industriellen Bereiche, die für die britische Wirtschaft eine zu starke Konkurrenz waren (vgl. Först 1986, S. 21).

Den ökonomischen Notwendigkeiten gegenüber stand das politische und militärische Sicherheitsinteresse Großbritanniens. In der konservativen Regierung hatte die Vansittartistische Faschismustheorie Einfluß, die als Ursache der deutschen Aggression einen krankhaften „Nationalcharakter“ ansah, aufgrund dessen der Nationalsozialismus zwangsläufig habe kommen müssen:

„Als Kulminationspunkt einer fast zweitausendjährigen Geschichte wurde er als Produkt einer negativen Entwicklungsreihe gesehen.“ (Watt 1979, S. 19)

Diese deutsche Tradition sei nur zu brechen durch harte Bestrafung der Deutschen und einen Abbau weiter Teile ihrer Wirtschaft. Eine solche sozialpathologische Sichtweise ließ wichtige Ursachen des Nationalsozialismus verdeckt. Das änderte sich auch mit der Ablösung des konservativen Premiers Churchill durch Clement Attlee im Juli 1945 nicht grundlegend, da auch in der Labour-Partei eine starke Neigung zu den Thesen Vansittarts vorhanden war (vgl. Himmelstein 1986, S. 25).

Zwischen diesen beiden Polen – kontrollierter Wiederaufbau und Destruktion des deutschen Potentials – bewegte sich die Politik der britischen Militärregierung, wobei sich feststellen läßt, daß während des Krieges und in den ersten Monaten der Besatzungszeit der sicherheitspolitische Aspekt und das Moment der Bestrafung stärkere Berücksichtigung fanden, während ab dem Jahr 1946 das ökonomische Interesse Großbritanniens im Vordergrund stand – gepaart mit einer massiven antikommunistischen Tendenz, vertreten vor allem durch Außenminister Bevin und das Foreign Office.

Erste Maßnahme der britischen Militärregierung in der Provinz Westfalen war der Aufbau eines Verwaltungsapparates auf Kreis- und Provinzebene mit den Regierungsbezirken als Mittelinstanz. Verbunden war damit eine strenge Kontrolle aller deutschen Handlungen. Dieses Vorgehen war eine Folge des sicherheitspolitischen Denkens der Briten, der Sorge vor dem unberechenbaren Charakter der Deutschen, hatte aber auch zur Folge, daß sich der hierarchische deutsche Verwaltungsaufbau restaurierte (vgl. Halbritter 1979, S. 18f.) und entnazifizierende Reformen, die auch im Potsdamer Abkommen gefordert worden waren, auf der Ebene der Administration kaum zustande kamen.

Chef der westfälischen Provinzial-Militärregierung, des Detachment Nr. 307/8, das auch noch die Länder Lippe-Detmold und Schaumburg-Lippe umfaßte, wurde Brigadier Ledigham, der bereits Anfang September 1945 von Brigadier Chadwick abgelöst wurde (vgl. Hüttenberger 1973, S. 38). Entsprechend der zonalen Kontrollkommission unterteilte Ledigham die Provinzial-Militärregierung in zwölf Abteilungen, deren Führungspositionen im wesentlichen mit konservativen Offizieren besetzt wurden (vgl. ebd., S. 40f.). Die Labour-Regierung übernahm diese nach ihrem Machtantritt ohne personelle Veränderungen. Die Briten gaben der Provinz Westfalen zunächst den Status eines Landes mit dem Oberpräsidium als Verwaltungsspitze (vgl. Jürgensen 1997, S. 24). Das Selbstverständnis der Militärregierung wird deutlich in einer Anweisung vom 4. Mai 1945:

„Die Militärregierung wird die deutsche Verwaltungsmaschinerie kontrollieren, aber sie wird sie nicht betreiben.“ (zit. nach Keinemann 1981, S. I)

Auf der Suche nach einem Oberpräsidenten ließen sich die Briten vor allem von der katholischen Kirche beraten, so daß schließlich drei bekannte Politiker des Zentrums aus der Weimarer Republik zur Auswahl standen. Auf Empfehlung des Bischofs von Münster, Graf von Galen, wurde Rudolf Amelunxen am 5.

Juli 1945 zum Oberpräsidenten der Provinz Westfalen ernannt. Amelunxen, 1888 geboren – also wie so viele Verwaltungsbeamte, auf die 1945 zurückgegriffen werden mußte, fast 60 Jahre alt –, war 1926 zum Regierungspräsidenten von Münster ernannt worden, 1932 jedoch von dem aus dem rechten Flügel des Katholizismus kommenden Reichskanzler von Papen entlassen worden (vgl. ebd., S. IX). Bischof Graf von Galen war auch maßgeblich an der – zunächst kommissarischen – Ernennung der Regierungspräsidenten von Minden, Dr. Paul Zenz, und Münster, Hans Hackethal, beteiligt (vgl. Hüttenberger 1973, S. 173). Die Berufung des Arnsberger Regierungspräsidenten, Fritz Fries, geschah auf Vorschlag der evangelischen Kirche. Fries war als Regierungspräsident in Westfalen einziger Sozialdemokrat, gehörte jedoch – wie beispielsweise der Oberpräsident der Provinz Hannover, Adolf Grimme, oder der stellvertretende Generalreferent für Kultus der Provinz Westfalen, Otto Koch – zu den religiös motivierten Sozialisten. Alle drei Regierungspräsidenten waren bereits Verwaltungsbeamte in der Weimarer Republik gewesen.

Der Verwaltungsaufbau des Oberpräsidiums gestaltete sich schwierig, da diese Ebene vorher nur Aufsichtsfunktion hatte, der Apparat also stark ausgeweitet werden mußte. Zudem hatte die Militärregierung am 6. Juli 1945 die strenge Anweisung erlassen:

„Kein Nazi oder Naziparteigänger – d.h. mit den Nazis stark Sympathisierender – erhält die Erlaubnis, irgendeine beamtete Stellung einzunehmen.“ (zit. nach Keinemann 1981, S. 2)

Abgesehen von diesen personellen Einschränkungen konnte Amelunxen relativ frei agieren, weder blockierte die Militärregierung seine Vorstellungen, noch mußte er sich vor einem gewählten Parlament rechtfertigen. Weil sich die Parteien noch im Aufbau befanden, ernannte die Militärregierung Abgeordnete für „nominated councils“ auf Provinz- und Länderebene (vgl. Jürgensen 1997, S. 24).

Der Oberpräsident ging in seinen Stellenbesetzungen nach dem Modell der „Weimarer Koalition“ vor, wie sie bis 1932 in Preußen regiert hatte (vgl. Keinemann 1981, S. XXI). Insgesamt läßt sich feststellen, daß das Personal der westfälischen Provinzialverwaltung in bezug auf die NS-Vergangenheit durch die Briten strenger kontrolliert wurde, als es beispielsweise die Amerikaner in der Nord-Rheinprovinz taten (vgl. Först 1986, S. 19). Auch berücksichtigte Amelunxen bei der Besetzung der Stellen reformkatholische Kreise und christlich motivierte SozialdemokratInnen, während der Oberpräsident der Nord-Rheinprovinz, Fuchs, diese unbeachtet ließ. Ein solches Vorgehen entsprach Amelunxens scharfer Verurteilung der NS-Herrschaft und seiner Wertschätzung des Widerstands (vgl. Steinbach/Tuchel 1994).

Mit der Verordnung Nr. 46 wurden in der britischen Zone am 23. August 1946 vier Länder gebildet, eins davon war Nordrhein-Westfalen. Diese Entscheidung war einen Monat zuvor der Öffentlichkeit bekannt gegeben worden.

Sie lag „ausschließlich in britischer Verantwortung“ und „war nicht unumstritten“ (Jürgensen 1997, S. 25). Auf deutscher Seite hatten sich vor allem führende Vertreter der Nord-Rheinprovinz sowie die gesamte Industrie für ein solches Land ausgesprochen, dagegen hatte man im Oberpräsidium der Provinz Westfalen bis zuletzt auf ein eigenständiges Land Westfalen gehofft (vgl. Keinemann 1981, S. XXXVI). Die Oberpräsidien der beiden Provinzen blieben noch acht Wochen bestehen, bis sie am 20. Oktober 1946 aufgelöst wurden und ihre Aufgaben auf die neue nordrhein-westfälische Landesregierung übergingen. Zum 1. Januar 1947 trat die Direktive Nr. 54 in Kraft. Sie beinhaltete, daß die Briten sich in fast allen administrativen Bereichen ihrer Kontrollfunktion entledigten und die Verantwortung an deutsche Stellen übergaben. Nur in einigen wenigen Angelegenheiten behielten sie sich noch ein Vetorecht vor. Die erste Wahl zum Landesparlament fand am 20. April 1947 statt.

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

II.2.1 Die britische Re-education-Konzeption

Bei der Untersuchung der nach dem Ende des NS-Regimes für die Provinz Westfalen wichtigen Konzepte zur Bildungspolitik und LehrerInnenausbildung müssen die britischen Vorstellungen und die vorherrschenden deutschen Konzepte berücksichtigt werden. Für die britische Regierung nahm die politische „Re-education“ der Deutschen einen zentralen Stellenwert ein, daher widmete die Militärregierung dem Bildungssystem auch hohe Aufmerksamkeit, „not only because of the large number of people affected and the comparative ease with which they could be reached in their schools and colleges but because most of them were in their most impressionable years“ (Murray 1978a, S. 70). Die britischen Vorstellungen darüber, mit welchem Ziel eine Umerziehung stattfinden und wie sie angelegt werden sollte, waren wesentlich beeinflusst vom Stand der eigenen bildungspolitischen Diskussion, der 1944 in dem „Education Act“ sichtbar geworden war, aber auch von der schon erwähnten Vansittartistischen Faschismustheorie. Vansittart ging davon aus, daß der „krankhafte Nationalcharakter“ der Deutschen „ein Resultat falscher Erziehung“ (Pakschies 1984, S. 33) sei. Von daher ergebe sich die „Notwendigkeit der Re-education“ (ebd., S. 41), die vor allem in der Schule geleistet werden sollte. In diesem Prozeß spielten nach dem Verständnis der Briten die Lehrpersonen eine wichtige Rolle, auf deren gute Ausbildung daher besonderer Wert gelegt wurde.

Welche Vorstellungen die Briten von der Organisation des Bildungswesens hatten, zeigt das britische Schulgesetz von 1944: Die Krisenerfahrungen der Vorkriegszeit und die zunehmende wirtschaftliche Planung durch den Staat im Zweiten Weltkrieg führten dazu, daß in Großbritannien das Konzept der „Wirtschaftsdemokratie“ (ebd., S. 68) auch bei den Konservativen immer mehr Zustimmung fand. Dieses Konzept sollte durch ein modernisiertes Schulsystem ergänzt werden. Eine solche Reform schien um so notwendiger, da für die Nachkriegszeit ein Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in Großbritannien erwartet wurde. So wurde mit dem „Education Act“ ein eigenes Erziehungsministerium für England und Wales geschaffen und die Verantwortung für das Schulwesen auf die lokale Ebene verlegt, was „eine spätere Entwicklung zu einem einheitsschulähnlichen Sekundarschulwesen [...] nahelegte“ (ebd., S. 73f.). Dem Sekundarschulbereich vorgeschaltet wurde eine einheitliche sechsjährige Grundschule, an deren Ende ein Intelligenztest über die weitere Schullaufbahn entschied, womit die Verteilung der SchülerInnen objektiviert werden sollte (vgl. Fuchs/Pöschl 1986, S. 46). Das Schulgesetz erkannte zwar Konfessionsschulen als staatliche Schulen an, sie waren aber nicht als Regelform vorgesehen.

Dieses Schulsystem und die Vorstellung von der Notwendigkeit der Re-education der deutschen Bevölkerung waren Maßstäbe für bildungspolitische Konzepte auf seiten der britischen Besatzungsmacht. Ende 1944 erschien das SHAEF (Supreme Headquarters Allied Expeditionary Forces, ein Gremium der Vereinigten Staaten und Großbritanniens)-Handbuch mit allgemeinen Anweisungen für die Tätigkeit einer Militärregierung nach Beendigung des Krieges, zwei Monate später als Ergänzung ein spezielles „Technical Manual on Education and Religious Affairs“, in denen Anweisungen zur Bildungspolitik der Militäradministration enthalten waren. Beide Vorschriften spielten für das Handeln der „Education Branch“ im Nachkriegsdeutschland eine große Rolle (vgl. Himmelstein 1986, S. 271).

Oberstes Ziel war, das Bildungswesen „to de-Nazify and demilitarise“ (Pakschies 1984, S. 342). Kurzfristig sollten dafür die Schulen geschlossen, das Lehrpersonal entnazifiziert und alle Naziorganisationen verboten werden. Die Lehrpläne, Lehrmittel und Schulbücher sollten von der NS-Ideologie „gesäubert“ werden. Diese Maßnahmen waren im „Technical Manual“, das praktische Anleitungen für die spätere Tätigkeit der Erziehungskontrolloffiziere geben wollte, genau ausgeführt. In bezug auf die Entnazifizierung des Bildungswesens setzten die Briten auf einen Austausch der Spitzen und eine „Läuterung des Einzelnen“ (ebd., S. 165), nicht auf eine (personal-)strukturelle Umgestaltung. So sah das „Technical Manual“ selbst für die Belasteten der höchsten Kategorie keine dauernde berufliche Suspendierung vor, sondern eine erneute Überprüfung nach einer bestimmten Frist. Die langfristigen Reformen zur „Veränderung des ‚deutschen Volkscharakters‘“ (ebd., S. 147) sollten von den Deutschen selbst getragen werden. Als Ziele der Umerziehung gaben die Briten im einzel-

nen die Anhebung des Lehrstandards, insbesondere die „Respektierung von Fakten“, und die Orientierung an den „Ideen der ‚popular democracy‘, d.h. Freiheit von Meinung, Rede, Presse und Religionsausübung“ (Koszyk 1978, S. 7) an. Detaillierte Eingriffe seitens der Militärregierung zur Erreichung dieser Ziele waren nicht vorgesehen; wo eine Entscheidung notwendig war – wie beispielsweise in der Frage, ob Konfessions- oder Gemeinschaftsschulen eingerichtet werden sollten –, verwies das „Technical Manual“ darauf, daß der Elternwille zum Zuge kommen müsse. Unabhängig von dieser Entscheidung sollte das Christentum im Schulwesen nach Auffassung der Briten aber auf jeden Fall eine wichtige Rolle spielen. Pakschies:

„Die ‚weltliche Schule‘ ohne Religionsunterricht als dritte Möglichkeit [...] war in der Planung überhaupt nicht vorgesehen; dagegen wurde wie selbstverständlich davon ausgegangen, daß Religionsunterricht ein fester Bestandteil des Lehrplanes und den Kirchen die Kompetenz und Kontrolle dieses Bereichs zugesprochen werden sollte.“ (Pakschies 1984, S. 186)

Eine bestimmte Schulstruktur gaben die Briten nicht vor, sie planten einen Wiederaufbau „as in the Weimar period“ (zit. nach Himmelstein 1986, S. 30). Das in diesem Vorgehen liegende konservative Element – das z. B. in der Dauer der Grundschulzeit den eigenen Regelungen in England und Wales widersprach – nahm die britische Militärregierung offensichtlich in Kauf. Lediglich für die Ausbildung der VolksschullehrerInnen machten die Briten einen konkreten Reformvorschlag: Diese sollte mit einer Dauer von drei Jahren und einer Ausweitung der Inhalte auf ein universitäres Niveau angehoben werden, so daß die VolksschullehrerInnen einen vergleichbaren Status wie die GymnasiallehrerInnen erhalten könnten (vgl. Murray 1978b, S. 132). Der Hintergrund dieses Vorschlags lag in der britischen Erkenntnis, daß die hohe Unterstützung des NS-Regimes aus den Reihen der VolksschullehrerInnenschaft nicht zuletzt aus deren materieller Unzufriedenheit und der schlechten Ausbildung resultierte (vgl. Erger 1983, S. 48f.). Wegen der Entwicklung der LehrerInnenausbildung in der NS-Zeit sei hier eine Reform besonders notwendig, „not only by eliminating undiserable elements but also bringing the system up to date and in line with progress in other European countries“ (Murray 1978b, S. 142).

Dieses europäische Niveau sollte auch inhaltlich in der VolksschullehrerInnenschaft erreicht werden, wie aus einer Rede des Leiters der Erziehungsabteilung für die Nord-Rheinprovinz (später für ganz Nordrhein-Westfalen), J. H. Walker, hervorgeht. Der Erziehungskontrolloffizier stellte sich in dieser Rede in die Tradition der bürgerlich-liberalen Demokratie. Unter Verweis auf Kant forderte er von der LehrerInnenausbildung die Achtung der „Verschiedenheit“ (Walker 1947, S. 152) der Menschen. Walker hielt in der Ausbildung die „Achtung vor der geistigen Freiheit“ (ebd., S. 151) für unabdingbar; Ideen sollten nicht aufgezwungen, sondern im rationalen Diskurs abgewogen werden. Er forderte Achtung vor der „Individualität“ (ebd.) eines jeden Menschen. Mit Be-

zug auf den englischen Sozialphilosophen John Stuart Mill entwickelte er den Gedanken, daß gesellschaftlicher Fortschritt von herausragenden Persönlichkeiten abhängig sei. (Aus dieser Sichtweise heraus legte die britische Militärregierung großen Wert auf Personalentscheidungen, die sie direkt kontrollieren wollte, und nicht so sehr auf institutionelle Veränderungen.) Auf der gesellschaftlichen Ebene bedeutete das Konzept der Verschiedenheit für Walker, „international zu denken“ (ebd.). Keine Nation könne sich ohne den Austausch mit anderen entwickeln:

„Die Zivilisation wuchs zuerst auf in den Tälern des Nils und des Euphrats, weil diese großen Flüsse es ermöglichten, zu reisen und Gedanken auszutauschen.“ (ebd., S. 152)

Den deutschen Nationalismus lehnte der Erziehungskontrolloffizier scharf ab – auch im Bereich der Wissenschaft. Er verwies auf die Zeit des Nationalsozialismus, in der ausländische Literatur ausgegrenzt worden war, und sagte für den Fall der Fortführung einer solchen Praxis in der LehrerInnenausbildung den „intellektuellen Tod durch Verhungern des forschenden Geistes“ (ebd., S. 151) voraus. In seiner Rede ging Walker aber auch davon aus, daß das Fundament jeglicher Zivilisation das Christentum sei. Für nicht-christliche Kulturen sollte das „Verschiedenheitskonzept“ offenbar nicht gelten. Dieses begrenzte Toleranz-Verständnis stellte einen Berührungspunkt zu den eher konservativ ausgerichteten deutschen Konzepten dar (s.u. Kap. II.2.2).

Daß die Briten nur wenig konkrete Initiativen in bezug auf die organisatorische Ausgestaltung des Bildungswesens entfalteten, läßt sich – neben dem höheren Stellenwert von personalpolitischen Entscheidungen – auf Differenzen zwischen den Alliierten zurückführen, aber auch auf wirtschaftspolitische Gründe. Die ökonomische Krise Großbritanniens verhinderte ein weitgehendes Engagement der Briten auch im deutschen Erziehungsbereich. So war die „Education Branch“ keine eigene Abteilung, sondern eine Unterabteilung der „Internal Affairs“ und anfangs personell deutlich unterbesetzt (vgl. Pakschies 1984, S. 139). Zudem muß bei der Einschätzung der Bildungspolitik der britischen Besatzungsmacht beachtet werden, daß es dem britischen Demokratieverständnis widersprach, dem vormaligen Kriegsgegner und Unterlegenen Verhaltensweisen aufzuoktroyieren. Und schließlich waren die bürgerlich-liberal-konservativen Vorstellungen der Briten und traditionalistische Vorstellungen, wie sie bei den hinzugezogenen deutschen ExpertInnen vorherrschten, in ihren pädagogischen Elementen nicht grundsätzlich unvereinbar.

II.2.2 Vorherrschende deutsche Konzepte

Da die britische Militärregierung beim Aufbau des Bildungswesens der Provinz Westfalen auf das Prinzip des „indirect rule“ (Murray 1978a, S. 70) setzen

wollte, hatten die vorherrschenden deutschen Konzepte einen um so größeren Stellenwert. In den Akten des Oberpräsidiums der Provinz Westfalen lassen sich neun ausgearbeitete Pläne für den Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung finden. Sechs davon sind augenscheinlich nach einer Aufforderung durch die Militärregierung, bis Ende Juli 1945 „Vorschläge über die Lehrerbildung einzureichen“ (StA MS, OP 8371), eingegangen.

Keines der Konzepte sprach sich für eine Ausbildung der VolksschullehrerInnen an der Universität aus. Lediglich Dr. Fritz Helling, 1888 in Schwelm/Westf. geboren, in der Weimarer Republik Mitglied des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ und 1952 Begründer des „Schwelmer Kreises“ (vgl. Eierdanz/Heinemann 1988, S. 186), legte sich nicht auf eine Seminar- oder Akademielösung fest, sondern ließ den organisatorischen Rahmen offen. Diesem sozialistischen Pädagogen, 1933 von den Nationalsozialisten als Lehrer entlassen und 1937 kurzzeitig inhaftiert, waren inhaltliche Konsequenzen aus den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus wichtiger:

„Das wichtigste Ziel, das den Lehrern vor Augen geführt werden muß, ist der Vorsatz Deutschlands, seine inneren und äußeren Konflikte in Zukunft nicht mehr durch Terror und Gewalt, sondern durch Verständigung und Zusammenarbeit zu lösen.“ (StA MS, OP 8371; s. auch Anh. I.1)

In deutlicher Abgrenzung gegen den NS-Rassismus betonte Helling die Achtung der gleichberechtigten Existenz aller Völker und der gleichen Rechte aller Menschen. Aus dem Bildungskonzept des Schulreformers mit seinen Forderungen nach einer „neuen Allgemeinbildung“ (Helling 1988, S. 153) und einer „Vereinheitlichung des Schulwesens“ (ebd., S. 164) läßt sich schließen, daß Helling eine Trennung der Ausbildung der VolksschullehrerInnen von der der GymnasiallehrerInnen auf jeden Fall abgelehnt hätte. Eine Analyse seiner späteren Schriften zeigt, daß er „hohe Anforderungen an die fachwissenschaftliche, pädagogisch-didaktische wie fachdidaktische Kompetenz der Lehrer“ (Eierdanz 1988, S. 27) stellte. Helling kam nicht nur in der Zielbestimmung den Ausführungen des britischen Erziehungskontrolloffiziers Walker recht nahe, auch in der Wahl der Mittel sind Übereinstimmungen festzustellen. So betonte Helling wie Walker die Bedeutung der „freien Aussprache“, der „weiter Raum“ gewährt werden müsse. Der rationale Diskurs als Grundlage von Demokratie – das war die Überzeugung, die hier hervortrat. Der entscheidende Unterschied zwischen dem bürgerlich-liberalen Offizier und dem sozialistischen Pädagogen wird deutlich am gesellschaftlichen Bezug: Walker setzte auf gesellschaftliche Veränderungen durch herausragende Einzelpersonlichkeiten, Helling auf Veränderungen durch Persönlichkeitsentwicklung breiter Teile der Jugendlichen in „lebensnaher Arbeit“ (StA MS, OP 8371).

Hellings Konzept nahm allerdings eine Sonderstellung unter den sechs eingereichten Plänen ein. In den anderen fünf Entwürfen spielte die Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung eine entscheidende Rolle. Typisch dafür

war ein Vorschlag der Ordensgemeinschaft des Klosters Brede (Brakel), zu deren Ideengebern der Paderborner Theologe Theoderich Kampmann gehörte. In dem Aufriß wird zu Nationalsozialismus und Kriegsende stichwortartig festgestellt:

„Äußerste Armut, bitterstes Leid, seelische Not ohnegleichen als Folgen einer Erschütterung, ja Vernichtung des öffentlichen und privaten Lebens durch Katastrophen größeren Ausmaßes.“ (ebd.; s. auch Anh. I.2)

Für die Beschreibung der gesellschaftlichen Lage wurden Schicksalskategorien gewählt, so daß die analytisch faßbaren politischen Ursachen der deutschen „Katastrophe“ im Dunkeln blieben. Zielsetzung war nicht eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der LehrerInnenausbildung, um so demokratische Einsicht und Handlungsfähigkeit zu schaffen, sondern „die Bildung eines neuen Menschen, der die Gegebenheiten der Zeit ertragen kann“. Aus der These, die katholische Kirche habe „früh die verhängnisvollen Lehren des Nationalsozialismus in ihrer Verderbtheit den Gläubigen klargelegt“ (ebd.), wurde gefolgert, daß die Kirche „entscheidenden Einfluß“ auf das Bildungswesen nehmen und deshalb die VolksschullehrerInnenausbildung konfessionell gestaltet werden müsse. Die inhaltliche Planung der Ausbildung ähnelte sehr dem Beckerschen Konzept aus der Weimarer Republik, wurde aber ergänzt durch zwei weitere Forderungen: die Einrichtung von Internaten für die Studierenden zu ihrer „Beeinflussung im christlichen Sinne“ und die Geschlechtertrennung. LehrerInnen müßten „bei größeren Vergehen [...] sofort und rücksichtslos entlassen“ werden. Eine Errichtung der VolksschullehrerInnenausbildung nach diesem Konzept hätte zum Teil der Seminarform, zum Teil der Akademieform entsprochen.

Zwei weitere Konzepte zur VolksschullehrerInnenausbildung, bei denen die AutorInnen nicht mehr festzustellen sind, sowie ein Plan, der handschriftlich den Namen „Bergmann“ trägt und dessen Text sich auch im Nachlaß des späteren Leiters der Abteilung Volks- und Mittelschulen des nordrhein-westfälischen Kultusministeriums Bernhard Bergmann befindet (vgl. HStAD, RWN 46-37, und Himmelstein 1994), wiesen eine ähnliche, auf traditionelle Vorstellungen und Strukturen setzende Tendenz auf: Beschränkung auf Wissensbestände der Volksschule, konfessionelle Bindung, Betonung der Bedeutung von „Land“ und „Boden“, Erfordernis einer „charakterlichen Eignung“ der zukünftigen LehrerInnen, zum Teil auch Geschlechtertrennung, Internatsleben und Ablehnung von Großstädten als Ausbildungsorten (vgl. StA MS, OP 8371; s. auch Anh. I.6 und I.7). Es wurde nicht einmal in allen Konzepten das Abitur als Zulassungsvoraussetzung gefordert.

Differenzierter argumentierte in seinem Vorschlag der katholische Pädagoge Dr. Oswald Opahle, späterer Leiter des Münsteraner „Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik“ und 1946 (nicht akzeptierter) Bewerber um eine Dozentur an der Pädagogischen Akademie Paderborn. Zwar sah auch Opahle

die Ursache des Nationalsozialismus offensichtlich in der Abwendung vom Christentum und von den Werten der deutschen Klassik, auch verkannte er den Grad der Anpassung innerhalb der Pädagogik, aber er wollte die VolksschullehrerInnenausbildung mit Hilfe emigrierter PädagogInnen sowie durch die NS-Regierung gemäßregelter WissenschaftlerInnen wieder aufbauen. Namentlich nannte er den Pazifisten Friedrich Wilhelm Foerster, dessen Ideen sich nach dem Ende des Nationalsozialismus in reformkatholischen Kreisen großer Beliebtheit erfreuten, der von konservativ-kirchlichen Kreisen aber abgelehnt wurde (vgl. Pöggeler 1990, S. 80ff.). Auch forderte Opahle, Arbeitsgemeinschaften einzurichten, die sich mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen und „über die Fehler, die in den letzten 12 Jahren gemacht worden sind, Klarheit schaffen“ (StA MS, OP 8371; s. auch Anhang I.3) sollten. Er wollte eine Beeinflussung der LehrerInnen „im antifaschistischen Sinne“. In bezug auf die Form der VolksschullehrerInnenausbildung griff Opahle auf Spranger zurück, lehnte Seminar- und Universitätsausbildung ab und forderte für die VolksschullehrerInnen die Ausbildung an konfessionellen Pädagogischen Akademien (vgl. ebd.).

Dem Oberpräsidium der Provinz Westfalen scheinen die vorgelegten Konzepte nicht ausgereicht zu haben; jedenfalls wurden noch um die Jahreswende 1945/46 drei weitere Vorschläge eingereicht, die offensichtlich gezielt angefordert worden waren. Besonderer Aufmerksamkeit erfreute sich das Konzepts des Schulrats von Meschede, Dr. Theodor Schwerdt, ab 1947 Dozent für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie Paderborn. Der stellvertretende Generalreferent Kultus im westfälischen Oberpräsidium, Dr. Otto Koch, vermerkte handschriftlich:

„Der Aufriß ist gut. Man könnte den Verfasser zu weiteren Ausführungen bewegen, die wir den R.P.'s (Regierungspräsidenten; S.B.) weitergeben.“ (ebd.)

Schwerdt zielte mit seiner Konzeption – zwei der drei Entwürfe sind in Anh. I.4 abgedruckt – auf die Strukturen der LehrerInnenausbildung nach der Besatzungszeit, wie aus einem Schreiben hervorgeht (vgl. ebd.). Wichtiger als die organisatorische Form der Ausbildung war dem Pädagogen nach seinen eigenen Worten die inhaltliche Gestaltung, er lehnte lediglich die Seminausbildung ab. Ansonsten hielt Schwerdt Pädagogische Institute, Pädagogische Akademien und auch die Universitätsausbildung für möglich. Trennen wollte er dagegen auf jeden Fall die Ausbildung von LehrerInnen für das Land und für die Großstadt: Der „Industrieschultyp“ (StA MS, OP 8372) sollte im Industriegebiet errichtet werden und nur StudentInnen aufnehmen, die aus dieser Region stammten und später auch „zwischen Zechen und Fabriken“ arbeiten wollten. Sie seien „beweglicher – nicht so stark traditionsgebunden“ wie Landkinder. Diese Ausbildungsstätten sollten simultan ausgerichtet sein und sich „mit der Seelenlehre des Industriemenschen“ befassen. Als Ziel der Ausbildung gab Schwerdt an:

„Der Mensch soll Herr, nicht Sklave der Industrie sein.“ (ebd.)

Die eigene Distanz zu dieser Variante der Ausbildung führte Schwerdt dazu, daneben eine besondere „bäuerliche“ LehrerInnenausbildung zu fordern, die StudentInnen aus dem „gesunden bäuerlichen Hinterland“ aufnehmen sollte (StA MS, OP 8371). Solche Einrichtungen sah er für die Provinz Westfalen gleich vierfach vor, und zwar je eine katholische Ausbildungsstätte im Münsterland und im Bereich Paderborn/Weser unter ländlichen und kleinstädtischen Verhältnissen und zwei im Sauerland. Im Sauerland sollten für den „Gebirgsmenschen“ wegen dessen jeweiliger „tiefen Verwurzelung in seinem Gottesglauben“ eine katholische und eine evangelische Einrichtung geschaffen werden mit Ausrichtung „auf das Gebirgsdorf – auf Fluß und Bach und Wald“. Für alle vier Ausbildungsstätten galt, daß die „Verwurzelung“ der Bevölkerung in ihren tradierten Verhältnissen zu festigen sei. Schwerdt:

„Eine Lockerung bedeutete es, wenn eine verfllossene Zeit Lehrerstudenten ins Rheinland verpflanzte (Bonn!).“ (StA MS, OP 8372)

Auch die Lehrenden sollten aus der jeweiligen Region kommen.

Insgesamt war der Entwurf des Mescheder Schulrats dadurch geprägt, daß eine sozialräumliche Beschränkung des Lebenskreises der StudentInnen vorgesehen war. Es versteht sich, daß bei einer solch regional verhafteten und konfessionellen Form der LehrerInnenausbildung Universitäten als Träger nicht in Frage kamen. Der Vorschlag lief also praktisch auf die Errichtung konfessioneller Pädagogischer Akademien mit Regionalbindung hinaus.

Ebenfalls für Pädagogische Akademien sprach sich der Dortmunder Professor K. aus (vgl. StA MS, OP 8293), der mit seinem Entwurf allerdings andere Ziele verfolgte. (Der Name wurde aus Datenschutzgründen anonymisiert; zur Person von K. im einzelnen s.u. Kap. II.4.3.3). Wichtig wurde der dritte um die Jahreswende 1945/46 eingegangene Vorschlag, da er vom Leiter der Schulabteilung beim Regierungspräsidenten des Regierungsbezirks Münster stammte, der in der Anfangszeit auch für die Gestaltung der VolksschullehrerInnenausbildung zuständig war. Regierungs- und Schulrat Dr. Schmidt plädierte für die Wiedereinrichtung der alten Seminare, und zwar mit Argumenten, die auf ein konservativ-ständisches Bewußtsein schließen lassen (vgl. StA MS, OP 8371; s. auch Anhang I.5). Seine bildungspolitischen Überlegungen basierten auf einem problematischen Geschichtsverständnis. So sah Schmidt die Ursache für die große Zustimmung zur NS-Politik unter den VolksschullehrerInnen in „liberalistischen Bildungsbestrebungen“, die VolksschullehrerInnenausbildung an die Ausbildung der LehrerInnen für die höhere Schule angleichen zu wollen. Dem Nationalsozialismus bescheinigte er als Positivum: Er „mißbrauchte zwar die soziale Bedeutung des Volksschullehrers, aber er sah sie und wertete sie“ (ebd.).

Das Ziel der VolksschullehrerInnenausbildung sollte nach Schmidt „Krisenfestigkeit“ gegenüber „revolutionären Bewegungen“ sein. Diese sei zu erreichen über die richtige soziale Auslese, und zwar sollten im wesentlichen wieder

– wie vor der Zeit der Weimarer Republik mit ihrer „unfruchtbaren Zwitterbildung“ – die Söhne des traditionellen Kleinbürgertums, insbesondere des bäuerlichen, Volksschullehrer werden:

„Der Lehrer, der dem Bauernstand entstammt, ist krisenfester als der Sohn des sozialpolitisch interessierten Arbeiters. [...] Jene wesentliche Bildung, die nicht erstudiert werden kann, sondern aus der Bindung an den Boden und an die festgefühten Traditionen eines auf Tradierung aufgebauten Standes verhaftet ist, kannte er (der Arbeitersohn; S.B.) zumeist nicht.“ (ebd.)

Auch in Schmidts weiteren Darstellungen der Gestaltung des Seminarlebens tauchen jene Grundelemente des Konservatismus auf, die Greiffenhagen herausgearbeitet hat (vgl. Greiffenhagen 1977): neben der Betonung von Tradition und enger Bindung an den „Boden“ die Ablehnung der Mobilität und die Wertschätzung der „einfachen Lebensführung“.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß in den neun Konzepten, die sich in den Akten des Oberpräsidiums befinden, keine eindeutige Bevorzugung einer Ausbildungsform auszumachen ist. Offenkundig ist jedoch, daß die Universitätsausbildung der VolksschullehrerInnen 1945/46 – im Gegensatz zur Situation zu Beginn der Weimarer Republik – in der Provinz Westfalen nur wenige BefürworterInnen fand. Überraschend stark waren dagegen die Stimmen für eine Rückkehr zur traditionellen Seminausbildung mit all ihren Elementen der Bildungsbegrenzung. Wer für eine Ausbildung an Pädagogischen Akademien plädierte, forderte in der Regel auch eine konfessionelle Bindung. Letzteres entsprach den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen: Die Kirchen, insbesondere die katholische, erschienen als Institutionen mit legitimem Anspruch auf dominanten Einfluß; die Fuldaer Bischofskonferenz hatte sich bereits im Sommer 1945 festgelegt, die konfessionelle VolksschullehrerInnenausbildung zu fordern (vgl. Hammelsbeck 1947, S. 392).

Abgesehen von dem Vorschlag Fritz Hellings erreichte keines dieser deutschen Konzepte den Stand der britischen Diskussion. Während hier die demokratische Diskussion und rationale Aufklärung im Vordergrund standen, setzten die deutschen Vorstellungen in der Regel auf die autoritäre Methode der „Gesinnungsbildung“ – vor allem mit Hilfe der Religion. Diesen Weg hatte allerdings bereits Eduard Spranger in der Weimarer Republik in seinem LehrerInnenausbildungskonzept der „Bildnerhochschule“ abgelehnt, weil er nicht dem Stand des gesellschaftlichen Entwicklungsgrades angemessen sei.

Die deutschen Konzepte zum Wiederaufbau der LehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen ordnen sich damit mehrheitlich in den Tenor der bildungspolitischen Konzepte auf deutscher Seite insgesamt ein, die Caruso wie folgt zusammenfaßt:

„Angesichts der Anregungen der Alliierten waren deutsche Bildungspolitiker dazu aufgefordert, einige Konsequenzen aus der eigenen unrühmlichen Vergangenheit zu

ziehen. Dies wurde zwar gemacht, geschah aber unter der konservativen Interpretation, daß der Nazismus keine politische Erscheinung war, sondern eher ein Symptom für einen allgemeinen Wertverfall. Der Ton wurde moralisch und nicht politisch, und das Christentum bot eine Möglichkeit, um nationalsozialistische Erfahrungen zu verwerfen, ohne die Verantwortung konservativer Elemente für seine Entstehung und seinen Sieg bis 1933 zu thematisieren.“ (Caruso 1998, S. 560f.)

II.3 Die frühe Durchsetzung der Pädagogischen Akademie als Einrichtung zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen in den beiden Nachbarprovinzen Nordrhein und Hannover

Es ist nicht klar auszumachen, ob die vorgestellten Konzepte beim Aufbau der VolksschullehrerInnenausbildung im Oberpräsidium der Provinz Westfalen wirklich entscheidende Berücksichtigung fanden. Sie geben aber Hinweise darauf, welche Vorstellungen in Westfalen vorherrschten. Es existierten Verbindungen vom westfälischen Oberpräsidium zu den Oberpräsidien der Nord-Rheinprovinz und der Provinz Hannover, den beiden Nachbarprovinzen, die auch zum britischen Besatzungsgebiet gehörten. Daher erscheint es plausibel, daß sich die Provinz Westfalen, die beim Aufbau der VolksschullehrerInnenausbildung um mehrere Monate hinter den beiden anderen Provinzen (und hinter Schleswig-Holstein; vgl. Lutzebäck 1991, S. 456) zurücklag, den dortigen Entscheidungen anschloß – vor allem, da die vorgestellten „westfälischen“ Konzepte einem solchen Vorgehen ja nicht widersprachen. Zudem hatten Tagungen in Hamburg und Bad Sachsa auf der Ebene der Schulreferenten der britischen Zone gezeigt, „daß die Provinzen und Länder im Grunde gleiches wollen und gleiche Wege suchen“ (Haase 1946, S. 29).

Otto Koch forderte jedenfalls am 1. April 1946 von den Oberpräsidien der Provinzen Nordrhein und Hannover Unterlagen zur VolksschullehrerInnenausbildung an, „um die Pläne [...] mit denen der Nachbarprovinzen in möglichste Übereinstimmung zu bringen“ (StA MS, OP 8373). Auf eine entsprechende Absicht deutet auch eine Bemerkung von Joseph Antz, dem Referenten für Lehrerbildung im Oberpräsidium der Nord-Rheinprovinz, hin:

„In der früheren Provinz Westfalen verhielt man sich zunächst zögernd gegenüber der Frage, in welcher Form die Lehrerbildung neu zu ordnen sei. [...] Dann entschloß man sich auch zur Errichtung Pädagogischer Akademien und ließ sich von ungefähr den gleichen Erwägungen leiten wie in der Nordrheinprovinz.“ (Antz 1947c, S. 196)

In der Nord-Rheinprovinz hatten – ebenso wie in der Provinz Westfalen – die beiden großen Kirchen und hier vor allem deren Führungsspitzen erheblichen

Einfluß auf die Auswahl der Verwaltungsfachleute des Oberpräsidiums gehabt. Die US-amerikanische Besatzungsmacht, die die Verantwortung für die Nord-Rheinprovinz erst Ende Juni 1945 abgab und bis dahin alle wichtigen Stellen besetzt hatte, ließ sich von den Bischöfen in Köln, Trier und Aachen, den Patres der Abtei Maria Laach und von dem protestantischen Düsseldorfer General-superintendenten beraten (vgl. Wyndorps 1983, S. 36 und S. 38f.). Auf einen Vorschlag aus Maria Laach ging dann auch die Ernennung des 65jährigen Professors Joseph Antz zum Leiter des Referates Lehrerbildung zurück (vgl. ebd., S. 40). Weitere maßgebliche Personen an der Spitze der Kultusabteilung der Nord-Rheinprovinz waren der Honorarprofessor Hermann Platz, der aus der katholischen Jugendbewegung – dem „Quickborn“ – kam, und das ehemalige Vorstandsmitglied des Katholischen Akademikerverbandes, Josef Schnippenkötter (vgl. Halbritter 1979, S. 273, Anm. 24 und 25).

Antz war bereits in der Weimarer Republik als Professor für Deutsch und Praktische Pädagogik an die katholische Pädagogische Akademie Bonn berufen, im Mai 1933 von den Nationalsozialisten beurlaubt und 1934 54jährig in den Ruhestand versetzt worden. Als Gründer der Friedrich-Wilhelm-Foerster-Gesellschaft stand er in der Tradition jener Richtung im Katholizismus, die gegen preußisch-deutschnationale Ideen stand. In seiner Rede zur Wiedereröffnung der Pädagogischen Akademie Bonn Anfang 1947, „Vom Wesen der Pädagogischen Akademie und ihren besonderen Aufgaben in dieser Zeit“, machte er deutlich, warum er in der Nord-Rheinprovinz 1945/46 als Einrichtungen zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen wieder Pädagogische Akademien eingeführt hatte. Antz propagierte einen „christlichen Humanismus“ (Kirchhoff 1986, S. 132) und stellte als wichtige Merkmale einer Ausbildung von Volksschullehrern – Antz entwickelte sein Konzept ausschließlich für Lehrer, Lehrerinnen spielten in seinen Überlegungen keine Rolle – „Lebensnähe“, „volkserzieherisches Verantwortungsgefühl“ und Erleben von „Gemeinschaft“ heraus (Antz 1947b, S. 153f.), die er in der Pädagogischen Akademie gewährleistet sah. In allen drei Elementen waren Bildungsbegrenzungen enthalten: Die ersten beiden Elemente verknüpfte Antz mit dem „Heimat“-Begriff, was bedeutete, daß Volksschullehrer nicht über diesen Lebensbereich hinausschauen sollten. In bezug auf die Pädagogische Akademie als „Gemeinschaft“ forderte Antz ein „Meister“-„Jünger“-Verhältnis (ebd., S. 154) zwischen Lehrenden und Lernenden.

Die Zielbestimmung einer solchen „Gemeinschaft“ war ein „Gleichklang der Seelen“ auf der Grundlage des Christentums. Weder wurde von Antz problematisiert, daß dies einen Ausschluß aller Nicht-Christen bedeutete, noch reflektierte er den undemokratischen Inhalt solcher Vorstellungen nach den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus – trotz seiner deutlich antifaschistischen Grundhaltung (vgl. ebd., S. 152 und S. 155ff.). Er wollte aus den vergangenen zwölf Jahren zwar Konsequenzen ziehen, beschränkte diese allerdings fast

gänzlich auf die Erfahrung der Bedrängnisse des Christentums in der NS-Zeit, aus denen er jetzt ein Recht auf christliche Dominanz beim „geistigen Wiederaufbau“ herleitete, ohne die Verstrickungen von Teilen auch des katholischen Milieus in den Nationalsozialismus zu reflektieren (vgl. Bracht 1998, Fasse 1996 und Paul 1995).

Antz erkannte in Militarismus und Nationalismus sowie im Mangel einer historischen und politischen Bildung Entstehungsfaktoren für den Nationalsozialismus, interpretierte diesen dann aber mittels einer irrationalen Begrifflichkeit als „Saat des Hasses, die so verhängnisvoll aufging“ (Antz 1947b, S. 156), als „tiefe schauervolle Nacht“ (ebd., S. 153) und bezeichnete die jetzige Lage als „Katastrophe“ (ebd., S. 156). Deutlich konservativ-kulturkritisch an seinem Konzept war auch, daß er mit einer entsprechenden Volksschullehrerausbildung der „Vermassung unseres Volkes“ (Antz 1948, S. 426) entgegenwirken wollte. In seiner Kritik an der „gleichmäßigen Förderung aller Schüler“ (ebd.) wird deutlich, daß er dem Bild einer hierarchischen Gesellschaft anhing, deren Struktur er erhalten wollte.

So sprach sich Antz, der theoretisch auf Spranger, Becker und Kerschensteiner zurückgriff, für eine Organisation der Volksschullehrerausbildung als konfessionelle Ausbildung an Pädagogischen Akademien aus, in denen kein Fachstudium vorgesehen war: der Lehrer als Erzieher, nicht als Wissenschaftler. Folgerichtig lehnte er auch eine „intellektualistische Grundhaltung“ (Antz 1947b, S. 154) und die Ausbildung der Volksschullehrer an der Universität ab und wies auf die „angeborenen“ Fähigkeiten, den „pädagogischen Instinkt“ von Erziehern hin. „Pädagogik“ sollte im Mittelpunkt der Lehre an den Akademien stehen. Eine wichtige Rolle schrieb Antz allerdings auch der Lehre der Zeitgeschichte zu, sie sollte aufklären über deutsche Irrwege seit Bismarck und hatte eine internationale Völkerverständigung als Ziel (vgl. ebd., S. 157).

Der Referent für Lehrerbildung konnte seine Strukturvorstellungen bereits am 9. Juni 1945 in einer Sitzung der Kultusabteilung des Oberpräsidiums der Nord-Rheinprovinz durchsetzen, obwohl es hier mehrere Gegenstimmen gab, die sich für die Seminarform aussprachen (vgl. Wyndorps 1983, S. 46f.). Für eine Universitätsausbildung trat niemand ein. Die – mittlerweile – britische Militärregierung übernahm „die Entscheidung der deutschen Behörden unverändert“ (ebd., S. 50). Kirchhoff sieht als Grund dafür, daß die Briten „einen Konflikt mit den Kirchen scheuten“ (Kirchhoff 1986, S. 132). Ebenso plausibel erscheint aber, wie oben bereits für die Provinz Westfalen ausgeführt, daß die Ideen des Erziehungskontrolloffiziers Walker den Vorstellungen von Antz nicht grundsätzlich widersprachen, sondern es sich lediglich um verschiedene Ausprägungen auf einer gemeinsamen Grundlage handelte, und auch, daß die Briten aufgrund ihres Demokratieverständnisses Lösungen nicht erzwingen wollten.

Vier Akademien sollten nach Antz' Plänen errichtet werden: zwei katholische sowie je eine evangelische und simultane. Die Studierenden konnten aus einer großen Zahl an BewerberInnen ausgewählt werden, da aufgrund der nur

viersemestrigen Studiendauer angesichts der schlechten wirtschaftlichen Lage viele AbiturientInnen, die ansonsten vermutlich an einer Universität studiert hätten, bereit waren, an eine Pädagogische Akademie zu gehen (vgl. Erger 1986, S. 55). Die meisten von ihnen waren in irgendeiner Form KriegsteilnehmerInnen gewesen (vgl. Pöggeler 1986, S. 37).

Besonders in der Anfangszeit überließen die Briten Antz recht großen Einfluß auf die Wahl der DozentInnen. Er orientierte sich bei der Suche nach LeiterInnen für die geplanten vier Akademien an bereits aus der Weimarer Republik bekannten Akteuren: So bestellte er z.B. zum Gründungsrektor der Aachener Akademie Dr. Johannes von den Driesch, Mitverfasser der Denkschrift über den Aufbau der Pädagogischen Akademien 1925 in Preußen (s.o. Kap. I.2.2.5) und bis zu seiner Zwangspensionierung 1937 Dozent für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie und späteren Hochschule für Lehrerbildung Bonn (vgl. ebd., S. 31). Die Besoldung der DozentInnen und ihre Amtsbezeichnung orientierten sich ebenfalls an den Mustern in der Weimarer Republik (vgl. Heinen/Lückerrath 1985, S. 24).

Trotz aller materiellen und personellen Schwierigkeiten konnte die erste – eine katholische – Akademie bereits am 29. Januar 1946 in Essen-Kupferdreh eröffnet werden. Am 14. März folgte eine evangelische Akademie in Kettwig, und im Mai wurden Pädagogische Akademien in Aachen (katholisch) und Bonn (simultan) eröffnet (vgl. A[ntz] 1947, S. 195). Damit war die Akademie als Regelausbildungsstätte durchgesetzt. Im Herbst 1946 wurden in der Nord-Rheinprovinz zwei weitere Pädagogische Akademien errichtet, und zwar eine katholische in Oberhausen und eine evangelische in Wuppertal. Gegen die Eröffnung der simultanen Akademie in Bonn hatte die katholische Kirche heftig protestiert, sie aber nicht verhindern können. Doch erkannte die Kirche diese nie an: So kam zur Eröffnung der Pädagogischen Akademie Essen Erzbischof Frings persönlich, während in Bonn Prälat Böhler die „Enttäuschung“ der katholischen Kirche über die simultane Organisationsform ausdrückte (vgl. Wyndorps 1983, S. 86ff.).

Wie stark der Rückgriff auf Weimar war, wird auch deutlich an der Grundlagenliteratur, die den StudentInnen empfohlen wurde, beispielsweise Wilhelm Flitners „Vier Quellen des Volksschulgedankens“ und Oswald Krohs „Psychologie des Grundschulkindes“. Bei Flitner, 1929-1958 ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, handelte es sich um einen Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der 1933 den Nationalsozialismus mit „Beklommenheit“, aber auch mit „Begeisterung“ begrüßt hatte (Flitner 1933, S. 408; vgl. auch Rang 1988). Oswald Kroh „ist nicht wie andere Persönlichkeiten der deutschen Geschichte in die Emigration gegangen. [...] Als hochbegabter und anerkannter Ordinarius und prominenter Vorsitzender der renommierten ‚Deutschen Gesellschaft für Psychologie‘ hat er das Gewalt- und Unrechtsregime tätig gestützt und wissenschaftlich-argumentativ versorgt“ (Stadtdirektor der Stadt Bad Berleburg 1980, S. 2; vgl. auch Stadtverwaltung

Bad Berleburg 1988 und Keim 1990b, S. 17). Auch alle weitere Studienliteratur (vgl. Wyndorps 1983, S. 82f.) entstammte diesem Spektrum.

Als Orientierung diente den westfälischen Verantwortlichen – neben der Entwicklung in der Nord-Rheinprovinz – vermutlich auch die Bildungspolitik der Provinz Hannover. Referent für Lehrerbildung im Oberpräsidium war hier Oberschulrat Otto Haase, in der Weimarer Republik ab 1930 erst Direktor der Pädagogischen Akademie Frankfurt a.d.O., dann von April 1932 bis April 1933 Direktor der Akademie in Elbing. Für Haase, geprägt von Ideen der „Kulturkritik“, sollte die neue Einrichtung zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen in der Provinz Hannover – Pädagogische Hochschule genannt – „ihr Gesicht dem Lande zugewendet haben“:

„Durch all ihre Veranstaltungen und in den Formen ihres Gemeinschaftslebens muß ein Hauch jener inneren Haltung spürbar sein, daß Stadtluft nicht mehr frei macht, daß die Schönheit und Würde des Lebens von anderen Dingen abhängt als von Kinosen und Wasserklosetts, daß der Atem der Scholle nicht nur die Lunge, sondern auch die Seele des Menschen kräftigt.“ (Haase 1946, S. 30)

Der „geistige Standort“ der Pädagogischen Hochschule, der auch die pädagogische Grundhaltung bestimmen sollte, sollte nach Haase aus einer „neuen Anthropologie und einer ethischen Rückbesinnung auf das ‚alte Wahre‘“ gewonnen werden (ebd., S. 31; im Original gesperrt).

Haase stützte sich auf ein von Erich Weniger im Sommer 1945 erarbeitetes Konzept zur VolksschullehrerInnenausbildung (vgl. Kittel 1983, S. 5) und gründete im Januar 1946 vier Pädagogische Hochschulen (vgl. Dumke 1987, S. 162ff.). Die britische Militärregierung hatte ihre Genehmigung hierzu bereits im Dezember 1945 erteilt. Haase selbst wurde erster Direktor der Pädagogischen Hochschule in Hannover, die den Namen „Minister-Becker-Hochschule“ erhielt (vgl. Hesse 1995, S. 323).

Erich Weniger hatte sich bereits in der Weimarer Republik aktiv in die Diskussion um die Neugestaltung der VolksschullehrerInnenausbildung eingeschaltet und Anfang der 30er Jahre zahlreiche Schriften zu diesem Thema publiziert (vgl. Tütken 1993). 1928 berief ihn das preußische Kultusministerium als Professor für Pädagogik an die Kieler Akademie. 1930 wurde er Direktor der Pädagogischen Akademie Altona, in die gleiche Funktion gelangte Weniger zwei Jahre später an der Akademie in Frankfurt a.M. 1933 wurde er von den Nationalsozialisten entlassen. Kriegsfreiwilliger im Ersten Weltkrieg, war Erich Weniger nach 1933 mit militärpädagogischen Forschungen beschäftigt und nahm als Offizier mit ideologischen Aufgaben von 1939 bis 1945 am Zweiten Weltkrieg teil (vgl. Beutler 1990, S. 60f.). Nach kurzer Kriegsgefangenschaft beauftragte ihn Otto Haase mit der Gründung einer Pädagogischen Hochschule in Göttingen (vgl. Kittel 1983, S. 71).

„Denkschrift über den Wiederaufbau der akademischen Lehrerbildung“ betitelte Weniger sein Konzept, das im Herbst 1945 veröffentlicht wurde und für die Planung der VolksschullehrerInnenausbildung in der britischen Zone eine wichtige Rolle spielte. Er diskutierte in dieser Denkschrift die Zusammenhänge zwischen der VolksschullehrerInnenausbildung und der Gesellschaft sowie zwischen der Aufgabe der Volksschule und der Bedeutung der VolksschullehrerInnenschaft. Aus seiner Einschätzung der damaligen Lage der deutschen Bevölkerung als „Elend“ (Weniger 1945a, S. 282) heraus forderte Weniger, eine geistige Strömung zu schaffen, die der „Kulturkritik von Nietzsche und Lagarde“ (ebd., S. 280) vergleichbar sein sollte. Das bedeutete für ihn in bezug auf die VolksschullehrerInnenausbildung die Ablehnung jeder Form von „Verwissenschaftlichung“ und „Intellektualismus“, statt dessen eine Anknüpfung an Pestalozzi und Schaffung einer „entschiedenen, aber duldsamen Evangelizität“ (ebd., S. 281). Denn Intellektuelle seien „wurzellos“ (ebd., S. 284), während ein VolksschullehrerIn „verwurzelt sein muß in dem ganzen geistigen Leben des Volkes“ (ebd., S. 278). Universitäten sah Weniger für eine solche Ausbildung als nicht geeignet an, die besten Voraussetzungen seien in kleinen Hochschulen ohne Promotionsrecht, dafür mit starker Betonung des Masischen sowie des Gemeinschaftslebens – eben in Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen – gegeben.

Für die Gestaltung dieser Gemeinschaft forderte Weniger in Analogie zum Militär „Mannschaftsgeist“ (ebd., S. 283). Von VolksschullehrerstudentInnen erwartete er parallel zur „duldsamen Evangelizität“ „straffe Einordnung“ (ebd., S. 285). Der Militärpädagoge formulierte als wünschenswertes Ziel „Einhelligkeit des Lehrkörpers“ und „Einheitlichkeit [...] der Arbeit“ (ebd., S. 282f.). Dieser Vorstellung entsprach die Abwertung der universitären akademischen Freiheit als „pseudoliberal“ (ebd., S. 283). Weniger lehnte auch eine Freizügigkeit bei der Wahl des Studienortes ab, da sie „die Bindung des künftigen Lehrers an die volkstümlichen Bedingungen seines Berufes, an die gewachsenen Gemeinschaften in Dorf und Stadt, in Familie, Kirche und Landschaft“ (ebd., S. 284) gefährde.

Daß hinter solchen bildungsbegrenzenden Elementen der Ausbildung von VolksschullehrerInnen auch die Sorge um den Erhalt des gesellschaftlichen Status quo mit seiner Sozialstruktur stand, wird bei Weniger deutlich:

„So kommt eine schematische Angleichung an die Gehälter der älteren akademischen Berufe gar nicht erst in Betracht. Denn dadurch würde die ganze überlieferte Gehaltsordnung in Bewegung geraten, was zu schweren sozialen Krisen [...] führen müßte.“ (ebd., S. 285)

Lassen sich bis hierhin noch weitgehende Schnittmengen im Denken von Antz und Weniger erkennen – wenn letzterer auch sehr viel schärfer formulierte als der erstgenannte –, so gab es in der Frage der Bedeutung der Kriegsteilnahme für eine Qualifikation als Volksschullehrer zwischen dem „soldatisch“-

konservativen Konzept Erich Wenigers und dem militarismuskritisch-konservativen Konzept Joseph Antz' eine deutliche Differenz. So gab zwar Antz für jedes Jahr als Soldat einen Bonus bei der Zulassung (vgl. Wyndorps 1983, S. 71), aus seiner gesamten politischen Einstellung und seiner scharfen Ablehnung jeglichen Militarismus' wird aber deutlich, daß er dies aus sozialen Gründen tat, um den Kriegsteilnehmern überhaupt eine berufliche Chance zu geben. Erich Weniger dagegen hielt aufgrund seiner militaristischen Grundauffassung gerade Soldaten, und hier vor allem die Kriegsversehrten, für „durch ihr Schicksal besonders geeignet“ (Weniger 1945a, S. 287), Volksschullehrer zu werden. Er mystifizierte das Kriegserlebnis (vgl. Beutler 1990, S. 63); das Kriegsende, die deutsche Niederlage waren für ihn „Katastrophen“. Der Ex-Offizier blendete dabei das Kriegsziel und den Charakter des Staates, für den das Militär gekämpft hatte, völlig aus (vgl. ebd., S. 64). Die Konsequenz für die Pädagogischen Hochschulen lag darin, daß eine Aufarbeitung der deutschen Staatsverbrechen und der Mitverantwortung der Wehrmacht wohl nicht stattfinden sollte. Darüber hinaus wurde einer Erziehung gegen erneute militaristische Tendenzen keine Bedeutung eingeräumt – ganz anders als in Antz' Konzept. Der britische Erziehungskommissar Major Aitkin-Davies allerdings betonte in seiner Ansprache zur Eröffnung der Pädagogischen Hochschule in Hannover am 14. Januar 1946, in der er sich mit der politischen Kultur der Deutschen, dem Wesen des deutschen Volkes, kritisch auseinandersetzte, daß die auszubildenden Lehrer dafür verantwortlich seien, „daß die Irrtümer und Verbrechen der Vergangenheit klar erkannt werden, so daß die kommende Generation sie nicht wiederholen wird“ (Aitken-Davies 1946, S. 1)

II.4 VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen

II.4.1 Bildungspolitische Entwicklung

Mit der Übernahme der Provinz Westfalen als Teil der britischen Besatzungszone wurde die „Education Branch“ der Militärregierung unter der Leitung von Major Riddy verantwortlich für die LehrerInnenausbildung. Während die Militärs ihren Hauptsitz in Bünde nahmen, war die Provinz-Abteilung für Westfalen in Minden angesiedelt. Alle Kreise, Regierungsbezirke und Provinzen bzw. Länder bekamen Erziehungskontrolloffiziere zugeordnet. Oberstleutnant Savage, einer der fünf Kontrolloffiziere der Provinz Westfalen und für die LehrerInnenausbildung zuständig, leitete zugleich die westfälische „Education Branch“. Er galt als autoritär. Daß sein Verhalten anfangs wenig auf Zusammenarbeit mit den deutschen Behörden angelegt war, sondern eher auf Anwei-

sungen setzte, geht auch aus dem Schriftwechsel mit dem Oberpräsidium hervor. Eich urteilt:

„Die Zusammenarbeit mit der Education Branch gestaltete sich in der ersten Zeit recht schwierig. Das ist wohl zum großen Teil darauf zurückzuführen, daß deren Leiter Savage den Typ eines autoritären Soldaten verkörperte.“ (Eich 1987, S. 29)

Das Hauptaugenmerk der Briten lag auf der Suche nach geeigneten Personen zur Besetzung der Stellen in den deutschen Schulverwaltungen und den Spitzenpositionen der Bildungsarbeit. Da sie aus eigener Macht keine grundsätzlichen Umstrukturierungen initiieren wollten, hatten sie erkannt:

„For in view of the political vacuum in the early months, the persuasions of these ‚men of the first hour‘ [...] were a crucial factor in determining the form in which the educational system would subsequently resume its activity.“ (Hearnden 1978b, S. 14)

Arthur Hearnden schätzt, daß die Provinzial-Militärregierung – entsprechend der eigenen Grundhaltung – für die Funktionen in der deutschen Verwaltung eher Personen mit „more conservative attitudes“ (ebd.) wählte als sozialdemokratisch oder gar sozialistisch orientierte Fachleute.

Grundlegend für die LehrerInnenausbildung war die Erziehungskontrollanweisung ECI Nr. 24. Sie ordnete die Ausbildungsform in den größeren Zusammenhang „der Stellung des Lehrers in der Gemeinschaft als Gesamtheit“ (StA MS, OP 8293) ein. Die Militärregierung wollte in diesem Bereich eigene Festlegungen unterlassen und sich auf die Kontrolle der provisorischen Maßnahmen der deutschen Verwaltung konzentrieren. In der ECI Nr. 24 führen die Briten aus:

„Dieses Problem kann nur im Laufe der Zeit und nur durch zuständige deutsche Behörden selbst gelöst werden [...], die für ihre Entscheidungen vom Volk gewählten Vertretern gegenüber verantwortlich (sind; S.B.).“ (ebd.)

Die Besatzungsmacht gab nur einen Rahmen an, der festlegte, daß die Regelausbildung der VolksschullehrerInnen „mindestens“ zwei Jahre dauern solle (§7.a)-1 ECI) und daß kürzere Lehrgänge für ältere BewerberInnen eingerichtet werden könnten (§7.a)-2 ECI). Als dritte Möglichkeit, von den Behörden der Provinz anfangs am meisten genutzt, waren „Lehrgänge für Jugendliche oder Schulhelfer“ vorgesehen, „wenn diese für unbedingt nötig gehalten werden, um der augenblicklichen Lage gerecht zu werden“ (§7.a)-3 ECI). Schärfere Aufsicht behielt sich die britische Militärregierung allerdings bei der Auswahl des Lehrpersonals für diese Kurse vor; sie richtete eigens eine „Überwachungsstelle (Counter Intelligence)“ ein, der die Personalvorschläge vorgelegt werden mußten. Denn:

„Der Lehrkörper, und insbesondere der Leiter, hat viel Gelegenheit, segensreich zu wirken.“ (ebd.)

Auf deutscher Seite lag die Zuständigkeit für die VolksschullehrerInnenausbildung sowohl beim Oberpräsidium, hier bei dem Generalreferat Kultus, als auch bei den Regierungspräsidenten, hier bei der jeweiligen Schulabteilung. Der Oberpräsident der Provinz Westfalen, Rudolf Amelunxen, ein dem Zentrum nahestehender Mann, ernannte am 12. Juli 1945 mit Zustimmung der Briten den bekannten Zentrumspolitiker Johannes Brockmann zum Leiter des Kultusreferates (vgl. ebd.). Dieser war als Volksschullehrer in der Weimarer Republik Abgeordneter des Zentrums im Preußischen Landtag sowie Vorsitzender des „Katholischen Junglehrerbundes des Deutschen Reiches“ und stellvertretender Vorsitzender des „Katholischen Lehrer-Vereins des Deutschen Reiches“ gewesen. 1934 war er von den Nationalsozialisten aus dem Schuldienst entlassen und 1944 im Zusammenhang mit dem Attentat vom 20. Juli für zwei Monate inhaftiert worden (vgl. Himmelstein 1986, S. 395). Nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus hatten ihm die Briten das Schuldezernat des Landkreises Münster übertragen (vgl. Hüttenberger 1973, S. 177).

Wegen der insgesamt schwachen Personalausstattung des Generalreferates Kultus hatte Brockmann – im Unterschied zur Nord-Rheinprovinz und der Provinz Hannover – keinen eigenen Referenten für den Bereich Lehrerbildung, sondern bearbeitete diese Angelegenheit selber mit. Vermutlich lag hier eine Ursache für die Verzögerung des Wiederaufbaus im Vergleich zu den beiden Nachbarprovinzen – vor allem auch, da sich der 57jährige 1945/46 mit viel Zeitaufwand für die Wiedergründung des Zentrums in Westfalen engagierte.

Welche Vorstellungen Brockmann für das Kultusreferat entwickelte, wird aus einer Rundfunkrede im Nord-Westdeutschen Rundfunk und aus einer Rede vor GymnasiallehrerInnen vom November 1945 deutlich: Nach den Ursachen des Nationalsozialismus fragte der Generalreferent trotz seiner entschiedenen Gegnerschaft gegen diesen in beiden Reden nicht, sondern betrachtete lediglich seine Folgen, deren gravierendste für ihn der „Zusammenbruch einer Kultur“ war, „die aus den Jahrhunderten deutschen Geisteslebens und christlicher Lebensgestaltung zur herrlichsten Blüte sich entwickelt hatte“ (StA MS, OP 8357). Wiederholt sprach Brockmann von einer „Begriffsverwirrung“, die stattgefunden habe. Eine genauere Analyse nahm er nicht vor. Den Systembruch 1945 überzeichnete der Generalreferent metaphysisch:

„Der Abgott nationalsozialistischer Selbstvergötzung (ist; S.B.) in den Abgrund gestürzt.“ (ebd.)

Der nun notwendige Wiederaufbau sollte für Brockmann seine Grundlagen in der Familie und in der Heimat haben. Kulturelle Gesundheit sollte sich aus „den unversiegbaren klaren Quellen echten christlichen und deutschen Volkstums“ (ebd.) herleiten. In bezug auf die weltanschauliche Gestaltung der Volksschule plädierte Brockmann für den Vorrang des Elternwillens:

„Elternrecht ist heiligstes Naturrecht.“ (ebd.)

Als seine Aufgabe als Generalreferent für Kultusangelegenheiten sah der überzeugte NS-Gegner an, zu verhindern, daß Nationalsozialisten in pädagogische Leitungsfunktionen gelangten oder dort verblieben. An ihre Stellen sollten diejenigen treten, die Widerstand geleistet hätten. Diesen Anspruch schränkte Brockmann allerdings auf einen bestimmten Personenkreis ein, und zwar auf diejenigen, „die als wirkliche deutsche und christliche Männer und Frauen den echten, christlichen und deutschen Idealismus [...] hinübergerettet haben“ (ebd.). Das schloß alle nicht christlich motivierten WiderstandskämpferInnen aus, also vorwiegend KommunistInnen und viele SozialdemokratInnen. Diese Vorstellungen spiegelten sich in der Personalpolitik des Generalreferates wider.

Wegen seines Engagements für die Wiedergründung des Zentrums in der Provinz Westfalen ließ sich Brockmann in der unmittelbaren Nachkriegszeit im Oberpräsidium oft vertreten. Stellvertretender Generalreferent Kultus und damit häufig für den Bereich Lehrerbildung zuständig war Dr. Otto Koch. Der – 1886 geborene und damit derselben Generation wie Amelunxen und Brockmann angehörige – Sozialdemokrat, gehörte in der Weimarer Republik zu den Mitbegründern des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ (vgl. Neuner 1980, S. 117) und vertrat einen religiös motivierten Sozialismus (vgl. Himmelstein 1992). 1933 wurde er von den Nationalsozialisten als Oberschulrat im Provinzialschulkollegium Berlin-Brandenburg mit Hilfe des § 4 des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ aus dem Dienst entlassen (vgl. Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1933, S. 225f.). Seine Stellensuche nach 1945 gestaltete sich in den konservativ dominierten Schulverwaltungen der Provinz Westfalen als schwierig. Auf Fürsprache seines Freundes Adolf Grimme, des Oberpräsidenten der Provinz Hannover, bei der britischen Militärregierung gelang im Dezember 1945 die erneute Anstellung als Oberschulrat im Provinzialschulkollegium, von wo ihn noch im selben Monat Brockmann ins Oberpräsidium holte. Dort war Koch der einzige im Kultusreferat, der vor 1933 in der sozialdemokratischen Schulreformbewegung tätig gewesen war (vgl. Halbritter 1979, S. 68). Dementsprechend isoliert war er mit seinen Vorstellungen. Koch mußte feststellen:

„Ich bin leider allzu spät hier in mein Amt geholt worden, so daß ich schon feste Verhältnisse [...] vorfand, v.a. persönliche Bindungen.“ (zit. nach ebd., S. 299, Anm. 249)

Die Briten hatten im wesentlichen auf einen Austausch der belasteten Verwaltungsspitzen gedrängt, an deren Stelle mehrheitlich katholische Fachleute gesetzt und in den mittleren und unteren Rängen nur wenig entnazifiziert. Reformorientierte PolitikerInnen hatten es mit ihren Vorstellungen daher schwer (vgl. Pakschies 1984, S. 167f.).

Koch – aktives Mitglied der evangelischen Kirche – verband in seiner Schulkonzeption aufklärerische und konservative Elemente: Aus seiner konservativen Sicht der gesellschaftlichen Entwicklung als gottbestimmt und der Annahme,

daß Fehlentwicklungen auf einen „Religionsverlust“ zurückzuführen seien, trat er für eine christliche Schule ein (vgl. Himmelstein 1986, S. 135, und Himmelstein 1992); Kochs Vorstellung von der „brüderlichen Gemeinschaft der ernstesten Christen aller Kirchen und aller Zeiten“ (zit. nach Himmelstein 1986, S. 135) ließen ihn aber eine simultane Organisationsform fordern. Konservativ war auch sein „Plädoyer gegen eine Allgemeinbildung“ (ebd., S. 147). Er wollte den Stoff der Volksschule verringern und den musischen Anteil gegenüber dem naturwissenschaftlichen erweitern. Aus dieser Grundhaltung heraus begrüßte Otto Koch vermutlich das Konzept der VolksschullehrerInnenausbildung, das Theodor Schwerdt vorgelegt hatte (s.o. Kap. II.2.2).

Es waren in Kochs Schulreformvorstellungen aber auch reformerische Elemente enthalten. So forderte er ein demokratisches Mitspracherecht aller an der Erziehung Beteiligten in einem „Erziehungsausschuß“ (ebd., S. 150), eine Art Schulparlament. Darüber hinaus trat Koch für die sechsjährige Grundschule ein, für Schulgeldfreiheit und Ausbildungsbeihilfen sowie für Englisch als erste Fremdsprache (vgl. Helling/Kluthe 1962, S. 43). Der stellvertretende Generalreferent stand also in deutlichem Gegensatz zu den damals gängigen katholischen Vorstellungen.

Was die VolksschullehrerInnenausbildung angeht, gehörte Koch zu denen, die in der Tradition der Lehrerbewegung von 1848 die „einheitliche und gemeinsame Grundausbildung der Lehrer aller Schularten“ (zit. nach ebd., S. 67) forderten. Diesem Anliegen verschaffte er allerdings in seiner Amtszeit als stellvertretender Generalreferent Kultus im Oberpräsidium der Provinz Westfalen keine Aufmerksamkeit. Über den Grund dafür läßt sich nur spekulieren: Sein vorrangiges Arbeitsgebiet sowohl in der Weimarer Republik als auch nachher im Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen war die höhere Schule. Möglicherweise engagierte er sich daher nicht für eine Neuordnung der VolksschullehrerInnenausbildung, sondern verwaltete diesen Arbeitsbereich nur mit – auch in Ermangelung eines eigenen Referenten für Lehrerbildung.

Als zweite deutsche Instanz waren an der Planung der VolksschullehrerInnenausbildung neben dem Oberpräsidium die Schulabteilungen der Regierungspräsidenten beteiligt, in denen unterschiedliche bildungspolitische Vorstellungen herrschten. Leiter der Schulabteilung im Regierungsbezirk Münster war Dr. Schmidt, der Verfasser des bereits erwähnten konservativ-ständischen Konzeptes zur VolksschullehrerInnenausbildung an Seminaren, die konfessionell gebunden sein sollten (s.o. Kap. II.2.2). Diese traditionell-katholische Vorstellung entsprach auch der Tendenz an der Spitze des Regierungspräsidiums, dem Hans Hackethal vorstand.

Im Gegensatz dazu stand der Leiter der Arnsberger Schulabteilung, Müller, Mitglied der evangelischen Kirche, die nicht für eine spezifisch konfessionell geprägte Ausbildung eintrat. Der Sozialdemokrat war in der Weimarer Republik wie Koch Mitglied im „Bund Entschiedener Schulreformer“ gewesen. Die Na-

tionalsozialisten hatten ihn 1933 als Stadtschulrat von Dortmund entlassen, in Südwestfalen gründete Müller später einen Widerstandskreis (vgl. Himmelstein 1986, S. 163). Nach 1945 konzipierte Müller als Leiter der Schulabteilung in Anlehnung an Paul Oestreich die „elastische Einheitsschule“ vom Kindergarten über eine sechsjährige Grundschule und eine lediglich binnendifferenzierte Mittelstufe bis zur zwölften Klasse der Oberstufe (ebd.).

Ab Herbst 1945 hatten die Regierungspräsidenten – in Absprache mit den Briten – die alleinige Kompetenz in bezug auf die VolksschullehrerInnenausbildung inne – ohne Weisungsbefugnis und zunächst auch ohne koordinierende Funktion des Oberpräsidiums. Formelle Grundlage war die ECI Nr. 24, die im November 1945 von der britischen Militärregierung erlassen worden war. Savage legte fest:

„In Zukunft werden die Regierungsbezirksbehörden über die Art der Lehrerbildung entscheiden, die sie anzuwenden wünschen. [...] Der Oberpräsident hat in dieser Angelegenheit keine entscheidende Befugnis den Regierungsbezirksbehörden gegenüber.“ (StA MS, OP 8293)

Im Dezember 1945 bekam das Oberpräsidium die Erlaubnis, die Aktivitäten der Regierungspräsidien zu koordinieren. Vor allem die Arnsberger Verantwortlichen versuchten immer wieder, sich diesem zu entziehen (vgl. StA MS, OP 8371). Je mehr sich die Entwicklung auf die Errichtung Pädagogischer Akademien zubewegte, um so mehr Verantwortung bekam allerdings das Generalreferat Kultus zugeschrieben, da die Akademien diesem mit Lehrbeginn unterstellt werden sollten.

Zwischen den drei für die VolksschullehrerInnenausbildung in Westfalen zuständigen Instanzen – britischer Militärregierung, Oberpräsidium und Regierungspräsidien – gab es häufig Kompetenzstreitigkeiten und -wirrarr. Vor allem am Anfang fügten sich Oberpräsidium und Regierungsbezirke nur schlecht in ihre untergeordneten Rollen. Sehr deutlich wurde das an einem Konflikt um die Zuständigkeit für die Ausbildung, der sich über ein halbes Jahr hinzog: Eine Notiz vom 12. Juli 1945, die vermutlich von Amelunxen stammt, besagt, daß Brockmann als Generalreferent Kultus „für das gesamte Volksschul- und Mittelschulwesen (einschließlich Lehrerbildung)“ (StA MS, OP 8293) zuständig sein sollte. Die Regierungspräsidenten wies der Oberpräsident vier Tage später ergänzend darauf hin, daß die früheren Aufgaben des NS-Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung auf den Generalreferenten übergegangen seien. Doch die britische Militärregierung reagierte sofort:

„Mr. Brockmann is not to carry out any of the instructions which were given him by letter dated 16Jul and signed by the Oberpräsident.“ (ebd.)

Diesem Schreiben folgte eine Woche später, am 31. Juli 1945, ein weiteres mit ähnlichem Inhalt, daß nämlich nichts unternommen werden könne „without the authority of this office“. Und wiederum drei Tage später verkündete Savage:

„There will be no new department of education formed at Provinz level in Westphalia.“ (ebd.)

Amelunxen wies daraufhin alle Schulabteilungen an, „selbständige Entscheidungen“ zu unterlassen und „abzuwarten“ (ebd.).

In diesem Konflikt waren wichtige Interessen der Briten berührt worden: Zum einen war alle Regierungsgewalt auf sie – und nicht auf deutsche Behörden – übergegangen, die sie dann im Einzelfall auf bestimmte Stellen übertragen konnten; zum anderen wollte die westfälische Militärregierung – im Gegensatz zu der der Nord-Rheinprovinz – das VolksschullehrerInnenwesen den Regierungsbezirken zuordnen und nicht dem Generalreferenten. Der Streit hierüber zog sich bis in das Frühjahr 1946 hin, am Ende entschied die Provinzial-Militärregierung einfach gemäß ihren Interessen (vgl. ebd.; s. auch Anh. III.1). Dem Oberpräsidium überließ sie lediglich die Koordination der VolksschullehrerInnenausbildung. Zur besseren Zusammenarbeit trug schließlich die Einrichtung regelmäßiger Konferenzen zwischen den Erziehungskontrolloffizieren und den deutschen Fachleuten ab März 1946 bei. In bezug auf die LehrerInnenausbildung fanden diese zeitweise alle vier Wochen statt, wie sich den Protokollen in den Akten des Oberpräsidiums entnehmen läßt.

Über diese organisatorisch-personellen Fragen hinaus mußten zwei weitere Faktoren bei der Planung der VolksschullehrerInnenausbildung berücksichtigt werden, und zwar der gravierende LehrerInnenmangel und die einflußreiche Stellung der beiden großen Kirchen. Anders als 1918, als beim Aufbau ein LehrerInnenüberschuß geherrscht hatte, führte 1945/46 der Mangel an ausgebildeten LehrerInnen – verursacht durch zu geringe Ausbildungszahlen seit Ende der Weimarer Republik, verschärft durch das laufende Verfahren der Entnazifizierung und auch dadurch, daß zahlreiche Lehrer als Soldaten gestorben oder in Kriegsgefangenschaft waren – zu einer späten Wiedereröffnung der Schulen und zu starkem Unterrichtsausfall. Da die Kinder und Jugendlichen aber bereits durch die allgemeine materielle Not belastet waren, vor allem durch Hunger und fehlende Kleidung, wollten die Schulverwaltungen sie wenigstens zügig „von der Straße holen“. Die Richtlinien, die der Oberpräsident am 6. Juli 1945 von den Briten erhielt, besagten ebenfalls:

„Es ist sehr wünschenswert, daß die Schulen wieder in Gang gesetzt werden, um die Bedrohung von Ruhe und Ordnung durch zahlreiche junge Landstreicher einzuschränken.“ (zit. nach Keinemann 1981, S. 2)

Vor diesem Hintergrund galt es, möglichst schnell möglichst viele VolksschullehrerInnen für die Provinz Westfalen neu auszubilden. Ausreichend BewerberInnen waren offensichtlich selbst ohne Kenntnis des zukünftigen Ausbildungsweges vorhanden: Eine Aktennotiz, die vermutlich schon im Juli 1945 angefertigt wurde, spricht von „zahlreich“ vorhandenen AnwärterInnen, und zwar handele es sich um ehemalige SchülerInnen der NS-Lehrerbildungsan-

stalten (LBA), um SchulhelferInnen, UniversitätsstudentInnen, ehemalige Wehrmachtsangehörige und Angehörige anderer Berufe (vgl. StA MS, OP 8371).

Der Einfluß der Kirchen auch im bildungspolitischen Bereich läßt sich exemplarisch an ihrem Einsatz für die Wiedererrichtung der Bekenntnisschulen darstellen. Während sich die Militärregierung aus grundsätzlichen Erwägungen und mehrere Regierungspräsidenten – u.a. der Arnsberger – aus organisatorischen Gründen für Gemeinschaftsschulen aussprachen und diese in der Provinz Westfalen auf Anordnung der Briten auch erst errichteten, wollte die katholische Kirche konfessionell gebundene Schulen. Die Bischöfe ergriffen die Initiative: Erzbischof Lorenz Jäger protestierte wiederholt bei der Provinzial-Militärregierung, zahlreiche Priester seiner Diözese formulierten Protestbriefe (vgl. Eich 1987, S. 75). Es folgten Eingaben an die Regierungspräsidien und ihre Schulabteilungen (vgl. StA MS, OP 8371). Im Juni 1945 gaben alle deutschen Bischöfe eine Erklärung ab, in der sie katholische Volksschulen und eine katholische VolksschullehrerInnenausbildung forderten. Das zentrale Argument war, daß die Gemeinschaftsschule von den Nazis errichtet worden sei. Darüber hinaus beharrte der Erzbischof von Paderborn, Jäger, auf der Gültigkeit des Konkordats zwischen dem Vatikan und der NS-Regierung vom Juli 1933, das das Elternrecht sicherte. Als der Bischof auf der Provinzebene nicht erfolgreich war, setzte er auf ein Einschreiten der Zentrale:

„Zugleich wandte sich Jäger an die Control Commission (BE) in Berlin und teilte dem Hauptquartier mit, Oberst Stirling lehne es ab, sich mit seinen Argumenten auseinanderzusetzen. [...] Die Militärregierung solle die ergangenen Verordnungen nochmals überprüfen und das Recht auf die Bekenntnisschule grundsätzlich und öffentlich anerkennen.“ (Eich 1987, S. 76)

Die evangelische Kirche der Provinz Westfalen war zuerst für die Gemeinschaftsschule eingetreten, sprach sich aber angesichts des massiven Einsatzes der katholischen Kirche später ebenfalls für die konfessionell gebundene Volksschule aus. Sie befürchtete, daß ansonsten aus Simultanschulen katholische Schulen würden (vgl. ebd., S. 81f.).

Der Druck der Kirchen führte schließlich dazu, daß die britische Militärregierung im Januar 1946 mit der Erziehungsanweisung an die deutschen Behörden EIGA Nr. 1 das sogenannte „Elternrecht“ anordnete: Bis April sollten die Erziehungsberechtigten über den gewünschten Charakter der Volksschulen abstimmen. Die katholischen Bischöfe waren über diese Maßnahme bereits vorab informiert worden (vgl. ebd., S. 80), so daß sie mit entscheidendem Vorsprung gegenüber anderen deutschen Organisationen eine Kampagne für die Bekenntnisschule starten konnten. Das Ergebnis war eindeutig: In Gegenden mit mehrheitlich katholischer Bevölkerung fiel das Votum deutlich zugunsten der Konfessionsschule aus. Eich formuliert hierzu:

„Dazu hatte wesentlich der massive Druck seitens der katholischen Kirche beigetragen, die auch mit Unwahrheiten operierte.“ (ebd., S. 81)

II.4.2 Die verschiedenen Formen der verkürzten VolksschullehrerInnenausbildung

II.4.2.1 „Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer“ und „Kurse für Hilfslehrkräfte“

Die Notwendigkeit der schnellen Ausbildung von VolksschullehrerInnen führte anfänglich zu einer Konzentration auf behelfsmäßige Kurse entsprechend §7.a)-3 der ECI Nr. 24. Deren Planung begann etwa im Oktober 1945 und wurde von der Schulabteilung des Mindener Regierungspräsidenten initiiert. Diese schlug der „Education Branch“ die Errichtung von Sonderlehrgängen vor, die ein Jahr dauern und nur „für ehemalige Soldaten“ (StA MS, OP 8372) offen sein sollten. Die Genehmigung hierfür erteilte die britische Militärregierung am 25. Oktober 1945; einzige Auflage war die Trennung der Kurse von den höheren Schulen, sie sollten eigenständig durchgeführt werden. Abgelehnt wurden die von Minden ebenfalls vorgeschlagenen verkürzten Lehrgänge für ehemalige SchülerInnen der nationalsozialistischen Lehrerbildungsanstalten (LBA); für diese beharrten die Briten auf mindestens zweijährigen Kursen (vgl. ebd.).

Daß von seiten der deutschen Behörden solche Lehrgänge ausschließlich für Kriegsteilnehmer initiiert wurden – die Münsteraner Schulabteilung wollte sie ebenfalls so einrichten, während Arnsberg das ablehnte, Kriegsteilnehmer aber zumindest bevorzugte –, läßt auf ein bestimmtes – fragwürdiges – historisches Verständnis bei Teilen der Schulverwaltung schließen, das exkursorisch an bereits angesprochenen Überlegungen Erich Wenigers verdeutlicht werden soll. Der Göttinger Pädagoge sah in der Ausbildung zur/zum VolksschullehrerIn eine „Chance, die der jungen, aus dem Krieg heimkehrenden Generation ihre Ehre läßt, ihr eine große Aufgabe im Kampf gegen die Volkszerstörung gibt“ (Weniger 1946, S. 309). Abgesehen von der wenig reflektierten Wortwahl – etwa bei den Begriffen „Ehre“, „Kampf“ und „Volkszerstörung“ – scheint in Wenigers Konzeption eine Mystifizierung des Kriegserlebnisses durch. Für ihn beruhten die Arbeit als VolksschullehrerIn und das „Soldatentum“ auf denselben Werten, und zwar der „Zucht“ und der „Pflichterfüllung“:

„Wenn Sie nicht nach dem Maß Ihrer Einsicht und Ihrer Verantwortung Ihre Pflicht als Soldat getan hätten, so könnten wir Sie nicht brauchen, weil wir nicht sicher wären, daß Sie jetzt Ihre Pflicht als Volkserzieher ernst nehmen könnten.“ (ebd., S. 319)

Weniger sah von der Frage, für wen und für was diese „Pflicht“ erfüllt worden war und werden sollte, ab, obwohl das unreflektierte Beharren auf der „Pflichterfüllung“ im Nationalsozialismus systemstabilisierend gewirkt und den Krieg verlängert hatte (vgl. Heer/Naumann 1995). Wer sich als Andersdenkender retten konnte, indem er das Land verließ, wurde von Weniger als „ewiger Emigrant“ (Weniger 1946, S. 321) diffamiert. Mit der Wertschätzung des „Soldatentums“ und der Einrichtung von Lehrgängen ausschließlich für KriegsteilnehmerInnen wurden bestimmte Bevölkerungsgruppen ausgeschlossen: EmigrantInnen, Deserteure, Zurückgestellte, GegnerInnen des Nationalsozialismus etc. Frauen dagegen wurden von Weniger einbezogen – wenn sie als „Helferinnen“ der Wehrmacht wie die Männer ihre „Pflicht“ erfüllt hatten.

Die Schulabteilung des Regierungspräsidenten von Minden wollte bereits am 1. Dezember 1945 vier einjährige „Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer zur Ausbildung als Volksschullehrer“, wie der offizielle Name lautete, eröffnen, und zwar in Bielefeld, Minden, Paderborn und Gütersloh (vgl. StA MS, OP 8085). Die Zahl erhöhte sich schließlich auf fünf, da der zu erwartende Bedarf an LehrerInnen sich als noch größer herausstellte. Der fünfte Lehrgang wurde in Warburg eingerichtet (vgl. StA MS, OP 8293). Die Kurse waren jeweils für etwa 30 Teilnehmer, die nicht älter als 30 Jahre sein durften, konzipiert. Als Vorbildung wurde das Abitur gefordert. Es mußten 240 RM pro Jahr an Schulgeld gezahlt werden; einem Viertel der Teilnehmer wurde der Betrag jedoch erlassen oder ermäßigt. Für Bedürftige waren Unterhaltszuschüsse vorgesehen. Diese erschienen „vom Standpunkt des demokratischen Staates aus als notwendig, [...] um geeigneten unbemittelten Bewerbern den Zugang zu dem für den Neuaufbau des Staates so wichtigen Amt des Volksschullehrers nicht zu verschließen“ (StA MS, OP 8085). Die Ausbildung in diesen Sonderlehrgängen war stark verschult: 35 Wochenstunden mußten belegt werden, von denen lediglich sechs frei gewählt werden konnten. Ein Schwergewicht lag auf den erziehungswissenschaftlichen Fächern: drei Unterrichtsstunden Psychologie, vier Stunden Pädagogik und zwei Stunden Philosophie, die von LehrerInnen mit Universitätsstudium vermittelt wurden. Zweiter Schwerpunkt war die Schulpraxis, für die zehn Stunden wöchentlich und ein vierwöchiges Landschulpraktikum angesetzt waren. Fachlich wurde der Stoff der höheren Schule als ausreichend angesehen, dieser sollte lediglich in sechs Stunden vertieft werden – beschränkt allerdings wiederum auf die Fächer der Volksschule. Für Methodik waren acht Stunden vorgesehen, die von VolksschullehrerInnen gehalten werden sollten. Hinzu kamen noch eine Stunde Schulkunde (vom Schulrat) und eine Stunde Schulhygiene (vom Amtsarzt).

Die schlechten materiellen Bedingungen verzögerten die Eröffnung des ersten Kurses bis ins Jahr 1946. Als dieser am 22. Januar mit 42 Teilnehmern in Bielefeld seinen Lehrbetrieb aufnahm, konnte weder den DozentInnen ihr Gehalt ausgezahlt werden noch waren irgendwelche Anschaffungen getätigt. Anfragen der Finanzabteilung des Mindener Regierungspräsidenten an die Provinz

Westfalen, wann denn endlich eine Überweisung vorgenommen werde, finden sich in den Akten des Oberpräsidiums bis zum 15. April 1946, d.h. zwölf Wochen nach Lehrbeginn (vgl. ebd.). Die Genehmigung für den zweiten Sonderlehrgang wurde von der Militärregierung erst am 21. März ausgesprochen, so daß er schließlich am 13. April 1946 eröffnet werden konnte, und zwar in Gütersloh. Dieser Kurs hatte 38 Teilnehmer. Mit gleicher Anzahl begann am 26. April in Minden ein Lehrgang, Ende Mai folgten je ein Lehrgang in Paderborn und Warburg mit 41 bzw. 33 Teilnehmern.

An den „Sonderlehrgängen für Kriegsteilnehmer zur Ausbildung als Volksschullehrer“ des Regierungsbezirks Minden läßt sich untersuchen, wie die Personalpolitik der Briten bei der Besetzung der Leiterstellen aussah. Schließlich hatte die ECI Nr. 24 gefordert, daß „besondere Sorgfalt bei der Auswahl des Lehrkörpers (besonders bei den Schulleitern)“ (StA MS, OP 8293) anzuwenden sei. JedeR einzelne DozentIn mußte von der britischen Militärregierung akzeptiert werden. Die Namen der Leiter der Sonderlehrgänge in Bielefeld und Minden werden in den Akten des Oberpräsidiums nicht erwähnt, dagegen sind die der übrigen drei bekannt: Leiter des Sonderlehrgangs Gütersloh war Dr. Wilhelm Stähler, Dr. Karl Beyerle war Leiter in Paderborn, und Dr. Ludwig Maasjost wurde Leiter des Warburger Lehrgangs. Alle drei Personen lehrten später an der Pädagogischen Akademie Paderborn. Die folgenden biographischen Kurzporträts geben Hinweise darauf, welche kulturell-wissenschaftlichen Vorstellungen die Genannten vertraten und wie es ihnen in der Zeit des Nationalsozialismus ergangen war.

Ludwig Maasjost wurde am 23. Juli 1905 in dem Bauerndorf Oesterwiehe im Kreis Wiedenbrück geboren. Der väterliche Bauernhof war klein, ebenso das Kolonialwarengeschäft, das die kinderreiche Familie jeweils bis zur Ernte „über Wasser“ hielt. Die familiäre Mentalität der Maasjosts wird in einem Bericht deutlich, der 1941 – vermutlich von Ludwig Maasjost – geschrieben wurde: Ordnung, Sauberkeit, Sparsamkeit und vorausschauende Planung waren die Tugenden, die das Leben bestimmten. Die katholische Familie war sehr religiös, wobei die Kirche Autorität und Lebenshilfe bot:

„In Dingen, die ihrer (der Mutters; S.B.) Einsicht entzogen waren, ließ sie sich führen. So holte sie aus der Kirche (Messe und Sakramente) immer wieder die Kraft und das frohe Gemüt für das Schaffen im Alltag.“ (UniA PB, A.V.1-Maasjost)

Ludwig Maasjost hielt dieses Orientierungsmuster der Familie mit seinen spezifischen Elementen der Religiosität, Naturverbundenheit und Heimattreue sowie der hierarchischen Struktur vom Vater über die Mutter hinunter zu den zwölf Kindern auch als 36jähriger Lehrer für vorbildhaft:

„Sie (die Mutter; S.B.) hatte ein wunderbares Autoritätsgefühl, Sinn für hierarchische Ordnung. Vater war und blieb der erste, obgleich sie doch die Seele des Hauses war. Vater bestimmte, wann wir barfuß gingen, wobei der Kuckucksruf ent-

scheidend war. Sie deckte auch Vater, selbst wenn er hart gegen uns war [...], mochte es ihr auch selbst weh tun. Dieser Sinn für Ordnung und Unterordnung stammte wohl sehr aus ihrer religiösen Haltung.“ (ebd.)

Nach dem Besuch der Volksschule in Kaunitz bereitete sich Maasjost auf dem Progymnasium in Rietberg drei Jahre lang auf den Besuch des Theodorianums in Paderborn vor, wo er 1926 sein Abitur machte. Anschließend studierte er an der Philosophisch-Theologischen Akademie in Paderborn Theologie und Philosophie, 1928 wechselte Maasjost an die Universität Münster, wo er Geographie, Biologie und Philosophie studierte. Hier war Maasjost Mitglied im „Katholischen Studentenverband ‚KV‘“ (StA MS, PSK 14471). Sein Studium schloß er 1933 mit der Promotion und dem Staatsexamen ab.

Nach Angaben seiner Frau verstand Ludwig Maasjost sich als „unpolitisch“ (Interview Maasjost), er hätte auch im Nationalsozialismus nur seine Arbeit gekannt. Diese bestand aus heimatkundlichen Forschungen, bei denen er mit dem Nationalsozialismus nicht in Konflikt kam, so daß Maasjost 1933 seine Promotionsarbeit „Landschaftscharakter und Landschaftsgliederung der Senne“ (Maasjost 1933) veröffentlichen konnte. Vier Jahre später erschienen von ihm ein „Landschaftsführer“ durch die Warburger Börde. Zwischen 1933 und 1945 hielt Maasjost zahlreiche Vorträge und führte Exkursionen durch. Bestimmte konservative Topoi traten dabei in seiner Arbeit immer wieder auf: die Bindung an die „Scholle“, die Idealisierung des Bauerntums und der bäuerlichen Arbeit und schließlich 1937 auch die völkisch-nationale Grenzland-Doktrin. Maasjost sprach in seinem Landschaftsführer von der „Erzeugungsschlacht“ (Maasjost 1937, S. 37), zu der die westfälischen Bauern ihren Teil beitrügen, und lobte:

„Wie die Börde ihre Produkte weit hinaus in das Reich sendet und vom Reiche wieder Aufträge nimmt, so schickt sie auch ihre Söhne an die deutsche Ostgrenze. [...] Ihre Höfe [...] bilden das beste Bollwerk gegen die bevölkerungspolitische Not des deutschen Ostens.“ (ebd.)

Hier sind Schnittmengen zwischen dem Bewußtsein des Geographen und der NS-Ideologie festzustellen, die auch erklären, daß der sich als „unpolitisch“ verstehende Ludwig Maasjost 1933 im NS-Lehrerbund Mitglied wurde, 1937 zudem in der NSDAP, ein Jahr später in der NS-Volkswohlfahrt und schließlich 1942 noch im Reichsluftschutzbund (vgl. StA MS, PSK 14471). In allen vier Fällen blieb seine Mitgliedschaft bis zum Ende des Nationalsozialismus bestehen. Im Rahmen des Entnazifizierungsverfahrens behauptete Maasjost zu seiner Entlastung, daß ihm das NSDAP-Mitgliedsbuch wegen seiner „katholischen Haltung“ nicht ausgehändigt worden sei und eine Vereidigung nicht stattgefunden habe.

Die Frage, ob er Einschränkungen habe hinnehmen müssen, bejahte Maasjost, und zwar sei seine Anstellung als Lehrer in Niedermarsberg hinausgeschoben worden und „die mit der Anstellung verbundene Beförderung fand nicht statt“ (ebd.). Wenn man diese Angaben mit den Daten aus seinem Lebenslauf

vergleicht, bestätigt sich die Darstellung nur sehr begrenzt, denn ein Zeitraum von sechs Jahren von der Assessorenprüfung bis zur Ernennung zum Studienrat erscheint im Vergleich zu anderen Lehrern zwar lang, aber nicht ungewöhnlich lang. Aufgrund der großen LehrerInnenarbeitslosigkeit war es die Regel, daß Mitte der dreißiger Jahre erst nach langer Suche und häufigem Stellenwechsel eine Planstelle gefunden wurde. Auch hatte Maasjost die Assessorenprüfung nur mit „genügend“ bestanden, was zu jener Zeit die schlechteste Note und angesichts der großen Konkurrenz einen Grund für das Hinausschieben einer Anstellung darstellte. Immerhin wurde Maasjost 1940 Leiter der Niedermarsberger Rektoratsschule, was nicht auf politische Vorbehalte seitens der NSDAP schließen läßt. Dieses Amt hatte er – unterbrochen lediglich durch eine kurze viermonatige Wehrdienstzeit Ende 1944/Anfang 1945 – bis Januar 1946 inne (vgl. ebd.). Nach der Aktenlage hätte Maasjost bei seiner Berufung zum Leiter des Sonderlehrgangs in Warburg als belastet gelten können, doch die britische Militärregierung genehmigte seine Anstellung.

Ähnliches gilt für die Ernennung Beyerles, den aus München stammenden Sohn eines bekannten Staatsrechtlers, der in der NS-Zeit NSDAP- und SA-Anwärter sowie Mitglied im NSLB, in der NSV und im VDA gewesen war (vgl. StA MS, PSK 14447). Die Briten lehnten ihn daher im Entnazifizierungsverfahren 1946 auch als „NOT acceptable to Mil Gov“ (ebd.) ab; er konnte aber trotzdem unbehelligt den Sonderkurs leiten und wurde später Dozent für Geschichte an der Pädagogischen Akademie Paderborn. Als betont katholischer Historiker vertrat er eine Geschichtsauffassung, die auch innerhalb des katholischen Spektrums als konservativ bezeichnet werden kann. Einen Hinweis auf seine gesellschaftspolitischen Vorstellungen stellt sein Engagement im „Bund Neu-Deutschland“ dar, der als katholische Jungenorganisation ständestaatliche Ideen vertrat und im konservativen Katholizismus verankert war.

Katholisch geprägt war auch Wilhelm Stähler, der Leiter des Gütersloher Sonderlehrgangs. Stähler war in der Zeit des Nationalsozialismus Mitglied der NSDAP gewesen (vgl. HStAD, NW 26-167). Nach 1945 war der Pädagoge aktiv tätig im „Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik“ in Münster und Schriftleiter der von dem Institut herausgegebenen Zeitschrift „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“. Auch gegen seine Leitungstätigkeit erhob die britische Militärregierung keinen Einspruch.

Unterstellt man, daß mit einer Mitglied- bzw. Anwärterschaft in einer NS-Organisation nicht automatisch auch Handlungen im NS-Sinn verbunden waren, aber insbesondere NSDAP- und SA-Mitglied- oder Anwärterschaft doch als deutliche Zeichen der Zustimmung zum System gewertet werden müssen –, so läßt sich hinsichtlich der Sonderlehrgangs-Leiter zusammenfassend festhalten, daß die Personalpolitik der Briten darauf gerichtet war, keine nationalsozialistischen Aktivisten in verantwortliche Positionen zu lassen. Gute Chancen hatten dagegen konservative bzw. kirchlich orientierte PädagogInnen, auch wenn sie sich dem Nationalsozialismus angepaßt hatten. Soweit das aus den Akten des

Oberpräsidiums zu rekonstruieren ist, scheint ein solches Vorgehen typisch gewesen zu sein für die Besetzung aller Sonderlehrgangs-Stellen in der Provinz Westfalen.

Die Erinnerungen eines Teilnehmers des Paderborner Lehrgangs spiegelt die Pragmatik in Studiengestaltung und Studienmotivation dieser Notausbildung. U. beschreibt sich und seine Mitstudenten – alles Männer und ehemalige Soldaten – wie folgt:

„Wir 41, durchweg verheiratet, kamen von allen Kriegsschauplätzen, und alle Waffengattungen waren vertreten.“ (Interview U.)

Das „soldatische“ Bewußtsein, das bereits aus dieser Beschreibung spricht, zeigt sich in weiteren Merkmalen dieses Kurses: Die Teilnehmer waren i.d.R. deutlich älter als üblicherweise zu Beginn einer Ausbildung zum Volksschullehrer und „stark geprägt“ von den Kriegserfahrungen. Viele hatten bereits einige Semester studiert, waren dann aber als Soldaten eingezogen worden. Nach Kriegsende hatten sie zu überlegen, „was fange ich jetzt an“ (ebd.). „Mehr der Not gehorchend“ habe sich dann die kurze Ausbildung zum Volksschullehrer angeboten, die schnell sicheres Einkommen versprach. Im Gegensatz zu den Berichten der ersten Akademie-StudentInnen (s.u. Kap. III.5.2) sah sich U. als „nicht besonders geprägt“ (ebd.) durch die kurze Ausbildung. Eine klare Rollenverteilung zwischen „Lehrern“ und „Schülern“ habe dazu geführt, daß man sich „doch ziemlich fern“ gestanden habe. Der Lehrgang war nicht konfessionell organisiert, sondern simultan. Katholische oder evangelische Elemente wurden nach U. nicht besonders im Unterricht betont, es erfolgten auch keine besonderen „gemeinschaftsbildenden“ Unternehmungen; eine persönliche katholische Orientierung „wurde als selbstverständlich vorausgesetzt“ (ebd.). Die Studierenden hatten nur wenig Kontakt untereinander. U.:

„Viele blieben mir irgendwie fremd.“ (ebd.)

Der Unterricht wurde im wesentlichen von Volksschulrektoren und GymnasiallehrerInnen gehalten, von den späteren DozentInnen der Pädagogischen Akademie waren nur Beyerle – als Lehrgangsleiter und Geschichtsdozent –, Knoke (für Biologie) und später Rosenmöller (für Philosophie) beteiligt.

Der Berufseintritt fiel nach dieser Ausbildung schwer. U., der die einjährige Ausbildung als „eng begrenzt“ und „nicht mit der heutigen Ausbildung vergleichbar“ charakterisiert, sie aber dennoch für „intensiv“ hielt, die „das Wichtigste“ mitgegeben habe, führt zu seiner ersten Stunde als Lehrer einer dritten Klasse mit 67 SchülerInnen aus:

„Da kam ich mir zuerst wie ein Nicht-Schwimmer vor, der ins tiefe Wasser geworfen wird.“ (ebd.)

Vier solcher Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer kündigte Dr. Schmidt für den Regierungsbezirk Münster an: Sie sollten im Februar 1946 in Gelsenkirchen, Münster und Recklinghausen und kurze Zeit später in Wadersloh eröffnet werden (vgl. StA MS, OP 8085). Einer Aktennotiz vom 2. März 1946 ist jedoch zu entnehmen, daß zu diesem Zeitpunkt noch keiner der Kurse eingerichtet worden war und die Schulabteilung die geplante Anzahl der kurzfristig zu eröffnenden Lehrgänge auf zwei reduziert hatte (vgl. StA MS, OP 8293). Ursachen waren vermutlich das Fehlen von Gebäuden und Schwierigkeiten bei der Auswahl der Studierenden, die sich alle einem Entnazifizierungsverfahren unterziehen mußten. Zwar konnte Regierungspräsident Hackethal der „Education Branch“ vier Gebäude vorschlagen, doch gab er gleichzeitig zu bedenken, daß zumindest in Gelsenkirchen und Recklinghausen „die Verpflegung auf größere Schwierigkeiten stoßen“ (StA MS, OP 8372) würde. So erfolgte dann auch die Eröffnung des Sonderlehrgangs in Münster-Emsdetten erst am 4. Juli 1946, fünf Tage später wurde ein Kursus in Gelsenkirchen eingerichtet (vgl. StA MS, OP 8373).

Der Lehrgang in Emsdetten hatte nur katholische Bewerber aufgenommen, und zwar insgesamt 160 Personen, während in Gelsenkirchen 74 evangelische und 61 katholische Männer das Studium begannen. Die Teilnehmer waren aus insgesamt 500 bis 650 Bewerbern ausgesucht worden. Die Studenten hatten vor der Aufnahme „längere Zeit in der Volksschule hospitiert [...], ohne hierfür eine Vergütung erhalten zu haben“ (StA MS, OP 8085). Da sie oft bereits verheiratet waren und Kinder hatten, waren sie hierdurch in finanzielle Schwierigkeiten geraten, die der Regierungspräsident nun mit Hilfe von Ausbildungsbeihilfen lindern wollte.

Der Regierungsbezirk Münster hatte bei der Auswahl der Bewerber besondere Kriterien festgelegt, die an das Konzept des Leiters der Schulabteilung anknüpften. So mußte jeder Bewerber drei Gutachten über seine Familie einreichen, da man davon überzeugt war, daß „nur durch das gute Beispiel [...] Erfolge erzielt werden (können; S.B.), die krisenfest sind“ (StA MS, OP 8371). Zudem wurde die Ausbildung nach Geschlechtern getrennt, wobei für jedes Geschlecht ein rein katholischer Kurs eingerichtet wurde. Die Aufnahmeprüfungen sollten von den Schulräten jeweils in ihren Kreisen durchgeführt werden, Regierungspräsident Hackethal gab die Struktur der Prüfung zentral vor. Für die Männer war diese dreigeteilt (vgl. StA MS, OP 8372): Die Bewerber sollten ein Bild beschreiben, wobei freigestellt war, „ob er (der Bewerber; S.B.) sich mehr an den Bildinhalt hält oder ihn zum Anlaß nimmt, eigene Gedanken zum Ausdruck zu bringen“. Im Anschluß sollte folgende Frage beantwortet werden: „Wie würden Sie Ihr Leben gestalten, wenn Sie frei über sich bestimmen könnten und über reichlich Geldmittel verfügten?“, und schließlich waren Begriffspaare (Gegensätze oder Analogien) zu behandeln. Das Ziel der Prüfung war offensichtlich – über das Abitur und die Frage nach der NS-Vergangenheit hinaus, deren Überprüfung von den Briten gefordert wurde und von daher vor-

genommen werden mußte –, auch herauszubekommen, welche gesellschaftlichen bzw. beruflichen Vorstellungen die Bewerber hatten.

Außer in Emsdetten und Gelsenkirchen wurden keine weiteren „Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer zur Ausbildung als Volksschullehrer“ im Regierungsbezirk Münster eröffnet, obwohl Hackethal Mitte Mai 1946 noch zwei weitere plante: einen für 200 katholische und evangelische Studenten in Recklinghausen und einen für 100 katholische Studenten in Wadersloh (vgl. StA MS, OP 8371).

Die Schulabteilung des Arnsberger Regierungspräsidenten lehnte die Einrichtung reiner Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer ab (vgl. StA MS, OP 8085). Sie verfolgte ein anderes Konzept und bevorzugte „Kurse für Hilfskräfte“ (StA MS, OP 8371). Dieses bedeutete, daß 19- bis 30jährige AbiturientInnen in einem Jahr zu HilfslehrerInnen ausgebildet werden sollten, die über weitere Fortbildung dann den Status planmäßiger LehrerInnen erreichen konnten. Von dem Abitur wurde abgesehen, wenn einE BewerberIn dieses in der NS-Zeit aus politischen Gründen nicht hatte erlangen können:

„Diese oft sehr wertvollen jungen Menschen sollen jetzt eine Möglichkeit haben, an den Lehrgängen teilzunehmen, falls sie eine dem Abitur gleichwertige Bildung durch eine Wissens- und Eignungsprüfung nachweisen.“ (ebd.)

Der Regierungspräsident stützte diese Form der Ausbildung ebenfalls auf den §7.a)-3 der ECI Nr. 24. Bei der Auswahl der AnwärterInnen sollten allerdings KriegsteilnehmerInnen, „insbesondere Kriegsversehrte“, „besondere Berücksichtigung finden“ (StA MS, OP 8085).

Im Januar 1946 wurden für den Regierungsbezirk Arnsberg 24 Kurse mit jeweils 30 TeilnehmerInnen als Planziel festgelegt, endgültig eingerichtet wurden dann sogar 27 Kurse mit jeweils etwa 35 TeilnehmerInnen (vgl. ebd.). Daß die Kurse – im Unterschied etwa zu denen im Regierungsbezirk Münster – so klein waren, hatte seinen Grund darin, daß die Schulräte jeweils für ihren Bereich ein bis zwei organisieren sollten. Damit war die Freizügigkeit für die Auszubildenden noch weiter eingeschränkt. Der dahinter stehenden Überzeugung folgend wurde von dem Regierungspräsidenten auch nur ein Teil der fehlenden Lehrkräfte durch „Flüchtlingslehrer“ – so wurden ausgebildete LehrerInnen aus der Sowjetischen Besatzungszone oder aus Gebieten östlich der Oder-Neiße bezeichnet – ersetzt, weil „ein zu starker Zustrom von Flüchtlingslehrern eine nicht vertretbare Überfremdung herbeiführen würde“ (ebd.). Die Lehrgänge im Regierungsbezirk Arnsberg nahmen auch Frauen auf, und zwar wurde festgelegt, daß etwa ein Drittel der TeilnehmerInnen weiblich sein sollte (vgl. StA MS, OP 8293).

Welche Schwierigkeiten die Schulräte mit der Errichtung der Lehrgänge hatten, zeigt ein Bericht von Theodor Schwerdt, zu dieser Zeit Schulrat in Meschede:

„Ich suchte im ganzen Kreis bis weit hinaus ins Gebirge nach Schmallebenberg irgendein Haus oder eine Baracke, um unter irgendeinem Dach den Lehrerausbildungskurs des Kreises Meschede anlaufen zu lassen. Die Suche war lange vergeblich.“ (StA MS, OP 8371)

Die Militärregierung des Kreises Meschede gab schließlich ein Kloster für diesen Zweck frei, so daß am 3. Januar 1946 die Aufnahmeprüfungen stattfinden konnten. 50 Personen wurden ausgewählt, mußten aber zum Zeitpunkt des Berichts von Schwerdt (15. Januar) noch ihre Entnazifizierung hinter sich bringen. Die Schulräte suchten auch das Lehrpersonal aus. Dabei ließ sich Schwerdt weniger vom Verhalten der Personen in der NS-Zeit leiten als von ihren fachlichen Fähigkeiten:

„Mein treuer Mitarbeiter hier in Meschede ist Herr Dr. P., ein tüchtiger Fachmann. Schade, daß noch die Wolken der politischen Überprüfung über ihm stehen. Hoffentlich bringe ich ihn durch für die Lehrerbildung.“ (ebd.)

Einem Schreiben des Leiters der Arnsberger Schulabteilung an das Oberpräsidium ist allerdings zu entnehmen, daß Schwerdt dieses „Durchbringen“ nicht gelang (vgl. StA MS, OP 8363). Schwerdt selber lehrte als Lehrgangsleiter zwei Stunden Didaktik, drei Stunden Stoffkunde (= Methodik) und führte „naturgeschichtl. und heimatkundl. Exkursionen“ (StA MS, OP 8085) durch.

Insgesamt läßt sich anhand der Akten des Oberpräsidiums die Ausbildung von etwa 1.400 VolksschullehrerInnen in den 1946 begonnenen Sonderlehrgängen der Provinz Westfalen nachweisen, knapp 200 Männer im Regierungsbezirk Minden, knapp 300 Männer im Regierungsbezirk Münster und über 900 Männer und Frauen im Regierungsbezirk Arnsberg. Das entspricht in etwa den Zahlen, die Antz nennt: 1092 Männer und 427 Frauen seien insgesamt in der Provinz Westfalen in den Sonderlehrgängen ausgebildet worden, die „fast ausschließlich in den Volksschulen der westfälischen Bezirke tätig“ (Antz 1947c, S. 196) geworden seien. Nicht erreicht wurde damit allerdings die Zielzahl von 1.800 bis 2.000 LehrerInnen, die das Oberpräsidium für notwendig gehalten hatte, um den Bedarf zu decken.

II.4.2.2 Die britische Idee der „Sondernotlehrgänge für 28- bis 40jährige“

Eine Idee der britischen Militärregierung waren die „Sondernotlehrgänge für 28- bis 40jährige“, die von den deutschen Behörden heftig abgelehnt wurden. In der zonalen „Education Branch“ waren Anfang 1946 die Befürchtungen groß, daß trotz aller „Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer“ in Kürze ein Mangel an VolksschullehrerInnen auftreten würde, da ja die – wie auch immer geartete – Regelausbildung von VolksschullehrerInnen mindestens zweijährig sein sollte. Die Briten schätzten den Bedarf an VolksschullehrerInnen für die gesamte Be-

satzungszone auf immerhin 15.000 Personen. Sie belegten diese Schätzung mit dem Hinweis darauf, daß 1940 auf dem Gebiet der britischen Zone 49.000 VolksschullehrerInnen unterrichtet hatten, 1929 sogar 55.000. Jetzt stünden nur 34.000 zur Verfügung, es müsse aber wenigstens der Stand von 1940 wieder erreicht werden, „um die Klassenfrequenzen auf das normale Maß herabsetzen zu können“ (StA MS, OP 8371). Erste Planungen von besonderen Notkursen für ältere BewerberInnen existierten in der britischen Militärregierung schon im Herbst 1945, die ECI Nr. 24 räumte eine solche Möglichkeit bereits ein. Diese wurde von den deutschen Behörden jedoch nicht wahrgenommen. Auch die Erziehungsanweisung an die deutschen Behörden EIGA Nr. 5 vom 20. Februar 1946 erwähnte solche Sondernotlehrgänge:

„Throughout this instruction, the term Hochschule includes teacher training institutions except those providing shortened emergency courses for students of mature years, concerning which special instructions will be issued in due courses.“ (zit. nach Pakschies 1984, S. 302)

Am 19. März 1946 lud die Provinzial-Militärregierung dann die deutschen Verantwortlichen für eine Woche später zu einem Treffen ein, auf dem über die „Special emergency teacher training schemes“ beraten werden sollte. Das Oberpräsidium wurde angewiesen, darauf zu achten, „that a representative from each RB (Regierungsbezirk; S.B.) attends this meeting“ (StA MS, OP 8371). Mrs. Duing gab als Vertreterin der „Education Branch“ auf diesem Treffen dem Oberpräsidium sowie den drei Vertretern der Schulabteilungen der Regierungspräsidien, Müller (Arnsberg), Rüping (Minden) und Wenzel (Münster), einen Plan des zonalen Hauptquartiers in Bünde bekannt (vgl. StA MS, OP 8293; s. auch Anh. II.2): Einjährige Sondernotlehrgänge sollten eingerichtet werden, die von Personen im Alter von etwa 30 bis 40 Jahren besucht werden könnten. Die Begründung für die Auswahl dieser Altersgruppe lautete, daß solche Personen „aus der Zeit der Weimarer Republik noch ein gewisses demokratisches Fundament besäßen“ (ebd.). Für die Provinz Westfalen planten die Briten, innerhalb von drei Jahren insgesamt 3.480 VolksschullehrerInnen in solchen Kursen auszubilden, die nach Abschluß des Lehrgangs das Gehalt eines 30jährigen Lehrers mit Alterszulage für jedes höhere Lebensjahr erhalten sollten.

Die Bedingungen, die Mrs. Duing für die Sondernotlehrgänge weiter formulierte, zeigen, daß diese die besondere Wertschätzung der Briten besaßen. Die Lehrgänge sollten gebührenfrei sein und die StudentInnen Unterhaltsbeihilfen und Reisekosten erhalten. Darüber hinaus sollten die DozentInnen strengen Anforderungen genügen, sie sollten weder NSDAP-Mitglieder noch -AnwärterInnen gewesen sein, auch nicht führend in einer angeschlossenen Organisation und schließlich auch nicht Offiziere. Dieselben Bedingungen sollten für die StudentInnen gelten.

Soweit der Aktennotiz von Otto Koch zu entnehmen ist, waren alle anwesenden Deutschen gegen diesen Plan (vgl. ebd.). Koch selber war auch davon über-

zeugt, daß der Bedarf der Provinz Westfalen durch die bisher geplanten Ausbildungsformen gedeckt werden könne. Der stellvertretende Generalreferent betonte vor allem, daß die für Sondernotlehrgänge notwendigen Lehrenden wieder dem Schulunterricht entzogen werden müßten. Von den anderen Behördenvertretern wurde bezweifelt, daß gerade die 30- bis 40jährigen besonders zuverlässig seien, sie gaben der Ausbildung Jüngerer den Vorzug:

„Es komme darauf an, den Nachwuchs innerlich zu gewinnen, der am Ersten und Bestehen des 3. Reiches unschuldig sei.“ (ebd.)

Darüber hinaus sei eine Verjüngung der LehrerInnenschaft dringend notwendig.

Die Briten gingen von ihrem Drei-Jahres-Plan, der parallel auch in den anderen Ländern ihrer Besatzungszone verfolgt wurde (vgl. Lutzebäck 1991, S. 452f.), jedoch nicht ab; sie forderten von den Regierungspräsidenten Hinweise auf nutzbare Gebäude. Doch diese zeigten sich nicht sehr kooperativ. Aus den Akten gewinnt man den Eindruck, daß der britischen Militärregierung in dieser Sache möglichst viele Hindernisse in den Weg gelegt werden sollten. Der Leiter der Arnsberger Schulabteilung, Müller, teilte mit, daß Schulen und „andere Gebäude zivilen Charakters [...] nicht zur Verfügung“ stünden; „falls Sonderausbildungslehrgänge im hiesigen Bezirk eingerichtet werden müssen“, sollten Kasernen dafür genommen werden (StA MS, OP 8373). Müller wies noch einmal darauf hin, daß „von der hiesigen Behörde aus alles wohlwogen und vorbereitet ist, um den deutschen Volksschulen so schnell wie möglich gute und ausreichende Lehrkräfte wieder zur Verfügung zu stellen“ (ebd.). Darüber hinaus zählte er eine ganze Reihe weiterer Argumente auf, die den Briten ihren Plan verleiden sollten:

- ◆ wegen der schon benötigten hohen Anzahl Lehrender für die anderen geplanten Ausbildungsformen könnten nur noch solche „zweiter Qualität“ ausgesucht werden;
- ◆ „Sonderaktionen“ seitens der Militärregierung behinderten die derzeitigen Tätigkeiten in bezug auf die VolksschullehrerInnenausbildung;
- ◆ 30- bis 40jährigen StudentInnen falle das Umlernen sehr schwer, darüber hinaus würden sie aus ihren bisherigen Berufen gerissen;
- ◆ sie könnten im Vergleich zu „jungen Menschen mit ihrer größeren Glaubenskraft“ auch nicht mehr so gut demokratisch erzogen werden;
- ◆ und schließlich drohe die Gefahr einer LehrerInnenarbeitslosigkeit, da zur Zeit nur wenige Kinder geboren würden, von denen auch noch viele stürben.

Die britische Militärregierung forderte daraufhin eine offizielle Stellungnahme der deutschen Verantwortlichen zu ihrem Plan einer Sonderausbildung 30- bis 40jähriger. Koch schrieb einen Bericht, der von den Referenten für Lehrerbildung bei den Regierungspräsidenten gebilligt wurde. Dieser liest sich als taktisch motivierte Stellungnahme zur Verhinderung einer umfangreichen Einrichtung solcher Kurse (vgl. StA MS, OP 8371; s. auch Anh. II.3): Die Refe-

renten „begrüssen den großzügigen Plan“ und „verstehen die Erwägungen“, die zu ihm geführt haben. „Leider“ müsse aber festgestellt werden, daß die Voraussetzungen der Briten in bezug auf ihre Erwartungen an die demokratische Überzeugung der 30- bis 40jährigen nicht zuträfen. Und „was nun die besonderen Verhältnisse in der Provinz Westfalen angeht“, so sei dieser Plan sowieso nicht erforderlich und von der Seite der Lehrenden aus gesehen auch gar nicht möglich. „Trotz dieser äußerst schwierigen“ Bedingungen seien die Referenten aber der Meinung, „daß die Provinz Westfalen die äußerste Anstrengung machen muß, um im Rahmen des allenfalls Möglichen ihren Beitrag zur Überwindung der allgemeinen Lehrernot in Deutschland nach dem Plan der Kontrollkommission zu leisten. Sie schlagen daher vor, in Dortmund einen (!; S.B.) Sonderlehrgang für 200 zukünftige Lehrer im Alter von 30-40 Jahren einzurichten“ (ebd.).

Der Vorstoß des Oberpräsidiums und der Schulabteilungen war allerdings erfolglos. Der britische Plan erschien am 18. Mai 1946 als Erziehungsanweisung an die deutschen Behörden EIGA Nr. 6. Der Wortlaut entsprach in etwa dem Vortrag von Mrs. Duing, ließ aber einen weiteren Grund der Militärregierung für die Einrichtung der Sondernotlehrgänge erkennen:

„Unvermeidliche Veränderungen in der Struktur der deutschen Wirtschaft eröffnen [...] die Möglichkeit der Auswahl unter Männern und Frauen, die älter sind, als es für gewöhnlich diejenigen sind, die in den Lehrerberuf eintreten.“ (StA MS, OP 8373)

Daß die befürchtete hohe Arbeitslosenrate dieser Altersgruppe ein wichtiger Grund für die Briten war, Kurse für 30- bis 40jährige einzurichten, ließ auch die Erziehungskontrollanweisung ECI Nr. 66 erkennen, die die EIGA Nr. 6 fünf Tage später präziserte. Eine Herabsetzung der Altersgrenze, wie die Deutschen es vorziehen würden, könne „wegen des ernststen Mangels an Arbeitskräften für wichtige Zweige der Industrie, ohne die die Zukunft Deutschlands und tatsächlich auch die Zukunft Europas ernstlich bedroht sein würde,“ (ebd.) nicht vorgenommen werden. Die Militärregierung wollte also zwei Ziele auf einmal erreichen – die allerdings angesichts der geringen Zahl der Auszubildenden im Vergleich zur Anzahl der Arbeitskräfte als viel zu hochgesteckt erscheinen: Senkung der erwarteten hohen Arbeitslosenquote im mittleren Altersbereich durch Ausbildung von VolksschullehrerInnen bei gleichzeitigem Halten der Jüngeren in der Industrie im Interesse der deutschen Wirtschaft.

Der Plan der Briten war auf drei Jahre angelegt. In der Provinz Westfalen sollten im Herbst 1946/47 sechs Kurse zur Ausbildung von 1.170 VolksschullehrerInnen eingerichtet werden, 1947/48 neun Kurse für 1.680 und 1948/49 drei Kurse für 560 Personen. Die Verantwortung für die Durchführung sollte – im Gegensatz zur bisherigen Praxis – bei der Provinz-Ebene liegen. Als das Oberpräsidium die Kompetenz in bezug auf die Auswahl der Lehrenden und Studierenden den Regierungsbezirken übertragen wollte, wurde es angewiesen, die endgültige Auswahl der Studierenden selber vorzunehmen (vgl. ebd.).

Die bereits von Mrs. Duing vorgestellten Kriterien für die Auswahl des Lehrpersonals und der Studierenden wurden in der EIGA Nr. 5 dahingehend differenziert, daß Studenten „niemals Offiziere der deutschen Wehrmacht“, Lehrende „niemals aktive Offiziere“ gewesen sein dürften. Für diese Unterscheidung spielten vermutlich die Schwierigkeiten bei der Suche nach DozentInnen eine Rolle. Vierzehn Tage vor Erscheinen der EIGA Nr. 5 war auf einer Sitzung der Militärregierung mit den Vertretern des Oberpräsidiums und der Regierungsbezirke festgelegt worden, daß ab Herbst 1946 500 VolksschullehrerInnen von Arnberg, 200 von Minden und 400 von Münster auszubilden seien, und zwar in einjährigen Sondernotkursen für Menschen „im Alter von 28 bis 40 Jahren“ (StA MS, OP 8371). Entsprechend verwendete sechs Wochen später eine britische Vertreterin diese Altersgrenze (vgl. ebd.).

Mitte Juli 1946 ordnete die britische Militärregierung an, daß für die DozentInnen der Sondernotkurse ein Universitätslehrgang stattfinden solle. Die Organisation dieses Lehrgangs blockierte vier Wochen lang fast alle anderen Aufgaben des stellvertretenden Generalreferenten Kultus, Koch (vgl. StA MS, OP 8373): Er mußte einen Terminplan aufstellen, für ReferentInnen sorgen, Verpflegung und Unterkunft organisieren und sich schließlich sogar um den Ausbau eines Gebäudes für den Lehrgang kümmern. Letzteres bedeutete, bei der Provinzial-Militärregierung um die Freigabe genau berechneter Materialmengen – z.B. 7.000 Ziegelsteine, 1 to Zement, 20 kg Anstrichbindemittel etc. – und genau ermittelter Arbeitskräfte – 3 Maurer 4 Wochen, 3 Arbeiter 4 Wochen etc. – zu bitten. Nachdem für alle Fächer ReferentInnen gefunden waren und auch die Frage der Verpflegung und Unterbringung geklärt war, mußte der Lehrgang abgesagt werden – „mit Rücksicht auf die Tatsache, daß vorerst noch nicht hinreichend Dozenten gefunden sind“ (ebd.). Hier werden typische Verhältnisse und Schwierigkeiten der unmittelbaren Nachkriegszeit deutlich.

Bei der Errichtung der Sondernotlehrgänge konnten weder der geplante Termin für die Eröffnung noch die geplante Anzahl der Kurse eingehalten werden. Laut Bartholomé waren die Ursachen hierfür die „unlösbaren Schwierigkeiten, z.B. schon in der Beschaffung von Einrichtungsgegenständen, die noch schwieriger war als die Lösung der Gebäudefrage“ (Bartholomé 1964, S. 47). Jedenfalls reduzierte sich die Zahl der beabsichtigten Sondernotlehrgänge bereits im August 1946 für den Regierungsbezirk Arnberg auf zwei, und zwar je einer in Unna-Königsborn und in Arnberg. Minden und Münster schienen die avisierte Zahl von 200 bzw. 400 Auszubildenden halten zu können, wenn auch zu einem späteren Zeitpunkt (vgl. StA MS, OP 8373). Den Unwillen der deutschen Behörden, sich für diese Form der Ausbildung zu engagieren, zeigt auch ein Schreiben des Oberpräsidiums an den Provinzialverband Bielefeld vom 8. August 1946, in dem es hieß, ob solche Kurse wiederholt würden, „steht noch dahin“ (StA MS, OP 8372). Der erste Sondernotlehrgang für 28- bis 40jährige wurde schließlich erst im Juni 1947 in Wadersloh im Regierungsbezirk Münster eröffnet. Vier Wochen später folgten im Regierungsbezirk Minden zwei Kurse

in Lerbeck und Schloß Haldem (vgl. Antz 1947c, S. 196). Ende September wurden dann noch Lehrgänge in Recklinghausen und Gelsenkirchen eingerichtet und 1948 noch je einer in Dortmund-Mengede und Unna-Königsborn (vgl. Wyndorps 1983, S. 114). Sie blieben die einzigen Lehrgänge in dieser Form.

II.4.3 Pädagogische Akademien als Regelausbildungsstätten

II.4.3.1 Organisatorische Entscheidungen

Bereits im Oktober 1945 wies die „Education Branch“ der Provinzial-Militärregierung die Schulabteilung des Mindener Regierungspräsidenten darauf hin, daß über behelfsmäßige Kurse zur Ausbildung von VolksschullehrerInnen hinaus auch die Notwendigkeit bestehe, „ständige Schulungseinrichtungen für Lehrer im R/B Minden zu schaffen“ (StA MS, OP 8372). Die Erziehungskontrollanweisung ECI Nr. 24 legte dann im November fest, daß „normale ungekürzte Lehrgänge von mindestens zweijähriger Dauer für Studierende, die mit dem normalen Alter beginnen (das heißt, nicht unter 18 Jahre alt sind),“ (StA MS, OP 8293) eingerichtet werden sollen. Besonderer Wert sei auch bei dieser Ausbildungsform auf eine sorgfältige Auswahl der Lehrenden und Studierenden zu legen. Wie diese Lehrgänge zu organisieren waren, überließen die Briten den deutschen Behörden. Über die Anordnung eines Mindestalters der StudentInnen und einer Mindestdauer des Studiums hinaus trafen sie keine Festlegungen.

Der erste Hinweis darauf, in welche bildungspolitische Richtung die Entwicklung der VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen ging, läßt sich einem Schreiben des Schulrats von Meschede an das Oberpräsidium vom 15. Januar 1946 entnehmen. In diesem formulierte Schwerdt:

„In einem Punkt bitte ich Sie, hart zu bleiben: eine der beiden pädagogischen Akademien in Westfalen-Süd muß in katholische Hand kommen!“ (StA MS, OP 8371)

Dies läßt erkennen, daß die Form der Pädagogischen Akademie zu diesem Zeitpunkt zumindest schon im Gespräch war, offensichtlich wurde auch bereits über die konfessionelle und regionale Verteilung diskutiert.

Diese Vermutung bestätigt ein Schreiben des Arnsberger Regierungspräsidenten zwei Wochen später, aus dem hervorgeht, daß die Briten solche Planungen vorantrieben:

„Die hiesige Militär-Regierung hat mir wiederholt den Auftrag gegeben, die Vorbereitungsarbeiten für die Eröffnung neuer Pädagogischer Akademien zu beschleunigen.“ (StA MS, OP 8363)

Für den Regierungsbezirk Arnsberg, dem von der britischen Militärregierung zu diesem Zeitpunkt offensichtlich bereits auch für die Normalausbildung und nicht nur für die kurzfristigen Sonderausbildungsformen die Verantwortung übergeben worden war, begannen daraufhin Überlegungen konkret zu werden, „in den Gebäuden der früheren Pädagogischen Akademie in Dortmund wieder eine Akademie zu errichten“ (ebd.). Als Akademiedirektor wurde von seiten der Schulabteilung Dr. Emil Figge ausgewählt, für den die Genehmigung durch die Briten aber noch ausstand. Der Mindener Regierungspräsident hat kurze Zeit später wohl auch eine Anweisung der Militärregierung erhalten, eine Pädagogische Akademie einzurichten, und zwar in Paderborn. Diesen Schluß läßt jedenfalls eine Mitteilung des Erzbischöflichen Generalvikariats an das Oberpräsidium vom 21. Februar 1946 zu:

„Der Regierungspräsident in Minden teilt mir mit, daß die Regierung beauftragt sei, die Vorarbeiten zur Errichtung einer Pädagogischen Hochschule in Paderborn in die Hand zu nehmen. Ich bin sehr erfreut.“ (StA MS, OP 8371; s. auch Anh. IV.1)

Die Aussage des Generalvikars wird dadurch bestätigt, daß sich in den Akten ein „Merkblatt für die Aufnahme in die Pädagogische Hochschule in Bielefeld oder Paderborn“ befindet, das zwar kein Datum trägt – die handschriftliche Notiz von Koch „10/5“ kann wegen des Textinhalts keinen Anhaltspunkt bieten –, das aber um die Zeit des Erzbischöflichen Schreibens im Oberpräsidium eingegangen sein muß (vgl. ebd.; s. auch Anh. IV.5). In dem Merkblatt ist die Rede von einer evangelischen Hochschule in Bielefeld und einer katholischen in Paderborn, die Ostern 1946 eröffnet würden und für die Bewerbungsschluß der 20. März sei. Das Merkblatt ist vermutlich in Minden verfaßt worden, da die Bewerbungsunterlagen bei der dortigen Schulabteilung eingereicht werden sollten.

Obwohl der Regierungspräsident von Minden also wahrscheinlich bereits Ende Februar Merkblätter verschickte, die Paderborn als Standort einer Akademie vorsahen, stand diese Entscheidung zu diesem Zeitpunkt noch nicht fest, wie spätere Protokolle von Gesprächen zwischen Oberpräsidium und Regierungspräsidien zeigen. Das Oberpräsidium hatte anfangs nur koordinierende Aufgaben, die von ihm häufig genutzt wurden, da der Generalreferent Kultus, Brockmann, auf eine „einheitliche Ausrichtung der Lehrerbildung in allen Regierungsbezirken besonderen Wert“ (ebd.) legte. Die erste gründliche Besprechung in dieser Angelegenheit fand am 1. März 1946 statt. An ihr nahmen Brockmann, Müller, Schmidt, Zobel (als Vertreter der Mindener Schulabteilung) und Zillgens (Oberpräsidium) teil. Über dieses Treffen liegen zwei verschiedene Protokolle vor, die sich gegenseitig ergänzen, die in einem Punkt aber auch differieren, nämlich in der Standortfrage (vgl. StA MS, OP 8085 und OP 8293).

Mit Bezug auf die ECI Nr. 24 wird beschlossen:

„Es besteht Übereinstimmung darin, daß Hochschulen für Lehrerbildung in der Provinz Westfalen eingerichtet und der Name ‚Pädagogische Akademie‘ für diese Hochschulen gewählt werden soll. Sie sollen nach ihrer örtlichen Lage dem landschaftlichen Charakter und dem Volkstum der Bezirke der Provinz Rechnung tragen und sich nach Möglichkeit an bereits bestehende oder geplante Bildungsstätten anlehnen können.“ (StA MS, OP 8293; s. auch Anh. II.1)

Wer diese Übereinkunft letzten Endes initiiert hatte und woran die TeilnehmerInnen der Besprechung konzeptionell anknüpften, geht aus den Protokollen nicht hervor. Deutlich wird jedoch die Fixierung auf „heimatliche Bindungen“, wie sie bereits in den Vorstellungen Theodor Schwerdts anklang und die der Beckerschen Planung von 1925 recht nahekam. Die weiteren Festlegungen betrafen die Studierenden:

Jährlich sollten jeweils 150 StudentInnen an den vier geplanten Akademien aufgenommen werden, um den angenommenen Bedarf von ca. 600 LehrerInnen pro Jahr zu decken. Die BewerberInnen mußten das Abitur nachweisen und an einer Aufnahmeprüfung teilnehmen (vgl. StA MS, OP 8085). Nach einem der beiden Protokolle wurden erst drei der vier vorgesehenen Standorte festgelegt, und zwar Dortmund, Münster und Bielefeld. Der vierte war hiernach noch offen, ins Gespräch waren dafür offensichtlich Paderborn und Soest gebracht worden (vgl. StA MS, OP 8293). Das zweite Protokoll benennt als vierten Standort Paderborn, ohne dies in Frage zu stellen (vgl. StA MS, OP 8085). Während letzteres Protokoll zur Konfessionalität keine Aussage macht, wurde auf der Konferenz nach dem ersten Protokoll eine simultane Ausrichtung der Dortmunder Akademie und eine nicht weiter spezifizierte konfessionelle Bindung der Akademien in Münster und Bielefeld beschlossen.

Die Auswahl der Akademie-LeiterInnen wollten Regierungspräsidenten und Oberpräsidium im gegenseitigen „Benehmen“ (StA MS, OP 8293) vornehmen; nach deren Billigung durch die Militärregierung sollte die Auswahl der Lehrenden dann „im Benehmen mit dem [...] Direktor“ (ebd.) erfolgen. Ein genaueres Verfahren ist nicht festgelegt worden.

Vier Tage nach der Konferenz machte dann Oberschulrätin Dr. Bolwin gegenüber Zillgens „die Belange der weiblichen Bildung“ (ebd.) geltend. Das hieß für sie, die der Koedukation „nicht ohne Bedenken“ gegenüberstand, eine „reine Frauenakademie“ zu fordern. Unterstützt wurde Frau Bolwin in ihrem Anliegen von dem Leiter der Münsteraner Schulabteilung, Schmidt, der ebenfalls für eine „Sonderausbildung der Lehrerinnen“ eintrat. Deutlich wird hier, daß das dichotome Geschlechterbild, das bereits für die Weimarer Republik festgestellt und auch von den Nationalsozialisten gepflegt worden war, weiterhin Bestand hatte. Männer und Frauen wurden ihrem „Wesen“ nach als verschieden angesehen, wobei bei den Studentinnen das „fraulich-mütterliche Wesen“ (ebd.) besonders gefördert werden sollte. Der Regierungsbezirk Münster hatte dieses Verständnis ja bereits in den Sonderlehrgängen umgesetzt.

Obwohl die nächste gemeinsame Besprechung der Referenten für Lehrerbildung erst am 26. März 1946 stattfand und hier sowohl die endgültige Festlegung auf Paderborn als Standort einer Pädagogischen Akademie vorgenommen wurde als auch Lüdenscheid als Ort einer fünften Akademie ins Gespräch kam, standen diese Entscheidungen im Oberpräsidium wohl doch schon einige Tage vorher fest. Zumindest schrieb der Mindener Regierungspräsident an die Finanzabteilung des Oberpräsidiums bereits am 20. März, daß das Generalreferat Kultus die Aufnahme der Vorarbeiten „für die Errichtung je einer Pädagogischen Hochschule in Bielefeld und in Paderborn“ (StA MS, OP 8085) angeordnet habe. Darüber hinaus protokollierte Otto Koch das Treffen vom 26. März 1946 auf der Rückseite eines Briefentwurfs an die drei Regierungspräsidenten:

„Zur Wiederherstellung und Sicherung eines geordneten Lehrbildungswesens in Hochschulform in Westfalen habe ich mit Genehmigung der Mil. Reg. beschlossen, noch im Laufe dieses Jahres fünf Pädagogische Akademien zu eröffnen, und zwar in Münster und Paderborn für die katholische Konfession, in Bielefeld und Lüdenscheid für die evangelische, in Dortmund für beide Konfessionen.“ (StA MS, OP 8372)

Der Entwurf wurde zwar zunächst durchgestrichen, am 27. März – also einen Tag nach dem Treffen der Schulabteilungen mit dem Oberpräsidium – aber fast wortwörtlich doch noch in einen Erlaß übernommen – unterschrieben von Brockmann und mit dem Zusatz „entsprechend den zwischen unseren Referenten gepflogenen Beratungen“ (ebd.; s. auch Anh. III.2) versehen. Aus dem Schreiben wird deutlich, daß dem Oberpräsidium in der Planung der zukünftigen VolksschullehrerInnenausbildung doch ein größeres Mitwirkungsrecht zukam, als von den Briten vorgesehen war, die nur eine Koordination wünschten.

An der Besprechung am 26. März nahm auch Mrs. Duing als Vertreterin der „Education Branch“ teil. Neben Paderborn als Standort wurde festgelegt, daß Englisch Teil der Ausbildung an den Pädagogischen Akademien sein sollte (vgl. StA MS, OP 8293; s. auch Anhang II.2). Dem Protokoll ist auch zu entnehmen, daß der Leiter der Arnberger Schulabteilung ausdrücklich darauf hinwies, daß „unter keinen Umständen die simultane Akademie Dortmund als Vorstufe einer weltlichen Akademie angesehen werden dürfe. Ebenso dürften nicht Sammelklassen in diesem Sinne zugelassen werden“ (ebd.). Weiter heißt es:

„Seine Ausführungen fanden allgemeine Zustimmung.“ (ebd.)

Eine andere als eine konfessionell gebundene LehrerInnenausbildung hatte also keine Chance; die Kirchen mußten – anders als bei der Volksschule – erst gar nicht direkt intervenieren.

II.4.3.2 Inhaltliche und personelle Ausgestaltung

Spätestens Ende März 1946 war also klar, daß die Regelausbildung der VolksschullehrerInnen in der Provinz Westfalen in fünf Pädagogischen Akademien stattfinden würde. Für die Aufnahme als StudentIn waren das Abitur und das Bestehen einer Prüfung notwendig. Die Dauer der Ausbildung sollte zwei Jahre betragen (vgl. StA MS, OP 8371). Näheres, vor allem in bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung der Lehrgänge, war offenbar noch nicht festgelegt. Das geht aus dem bereits erwähnten Vermerk Kochs unter dem Konzept von Theodor Schwerdt hervor. Der stellvertretende Generalreferent notierte am 27. März:

„Man könnte den Verfasser zu weiteren Ausführungen bewegen, die wir den R.P.'s weitergeben.“ (StA MS, OP 8372)

Fünf Tage später forderte Koch wie dargestellt von den Provinzen Nordrhein und Hannover Unterlagen an, „um die Pläne zur Errichtung der für die Provinz Westfalen vorgesehenen fünf Pädagogischen Akademien [...] mit denen der Nachbarprovinzen in möglichste Übereinstimmung zu bringen“ (StA MS, OP 8373). Die Konzepte trafen erst Mitte Mai (Hannover) bzw. Anfang Juni (Nordrhein) ein. Vorher wurden sowieso keine weiteren Festlegungen über den Charakter der Pädagogischen Akademien getroffen, da erst wieder am 28. Juni 1946 eine Besprechung in dieser Angelegenheit stattfinden sollte. In der Zwischenzeit waren alle Kräfte mit der Organisation der Sonderlehrgänge und der Auseinandersetzung um die Sondernotlehrgänge gebunden. Einzig das Generalreferat Finanzen versuchte zwischendurch, die Errichtung der Pädagogischen Akademien zu blockieren:

„Ich erlaube mir, noch darauf hinzuweisen, daß früher in Westfalen nur eine pädagogische Akademie bestand und kann daher ein Bedürfnis, fünf neue Pädagogische Akademien einzurichten, nicht anerkennen.“ (StA MS, OP 8293; s. auch Anh. III.3)

In der Argumentation wurde dabei auf die aus der Weimarer Republik bekannten Muster zurückgegriffen: Der zentrale Einwand betraf den Charakter der Akademie und die daraus folgende Besoldung der LehrerInnen. Doch Brockmann rechtfertigte die Errichtung von fünf Akademien mit dem in Zukunft so hohen Bedarf. Und in bezug auf die Besoldungshöhe konnte der Generalreferent Kultus den Finanzreferenten „beruhigen“:

„Die Pädagogischen Akademien mit ihrem viersemestrigen Studium haben [...] nicht den Charakter von Universitäten und können auch nicht zu solchen ausgebaut werden. Die Wiederaufnahme dieser früheren Ausbildungsart kann daher auch keine Rückwirkung auf die Besoldung der Volksschullehrer haben.“ (StA MS, OP 8371; s. auch Anh. III.4)

Als prägender Faktor der weiteren Entwicklung ist der wachsende Einfluß der katholischen und der evangelischen Kirche auf die inhaltliche Gestaltung der Akademien zu sehen. Der Münsteraner Kapitularvikar beantragte im Juni 1946, daß einem von der katholischen Kirche benannten Pädagogen die Möglichkeit gegeben werde, „Einblick in die Gestaltung der Bildungsstätten zu nehmen und Wünsche vorzutragen“ (ebd.; s. auch Anh. III.5). Diesem Antrag wurde von Koch stattgegeben, und der Kapitularvikar benannte Professor Heinrich Weber. Weber, Dr. theol. und Dr. rer. pol., war in der Weimarer Republik Professor für Soziologie in Münster gewesen, 1935 nach Breslau gewechselt. In Münster hatte 1930 bei ihm die Diplom-Volkswirtin Emmy Aufmkolk, ab Herbst 1946 Dozentin an der Pädagogischen Akademie Paderborn, über „Die gewerbliche Mittelstandspolitik des Reiches (unter besonderer Berücksichtigung der Nachkriegszeit)“ (vgl. Aufmkolk 1930) promoviert.

Zu der am 28. Juni 1946 stattfindenden entscheidenden Besprechung des Oberpräsidiums mit den Schulabteilungen der Regierungspräsidien – vertreten durch Müller, Rüping und Wenzel – wurde neben Weber auch ein Vertreter der evangelischen Kirche eingeladen. Für das Oberpräsidium waren Brockmann und Koch erschienen, was die Bedeutung des Treffens unterstreicht. Wichtige Beschlüsse wurden gefaßt (vgl. StA MS, OP 8293; s. auch Anh. II.4):

- ◆ Als Zulassungsvoraussetzung wurde zwar „im allgemeinen an dem Bildungsgrad des Maturiums festgehalten“, die Eignungsprüfung erhielt jedoch ausschlaggebende Bedeutung. Sie sollte aus drei Teilen bestehen, und zwar einem Aufsatz, den die BewerberInnen zu schreiben hatten, einem Märchen, das sie den SchülerInnen erzählen sollten, und der Überprüfung der musikalischen Fähigkeiten. Die Zielrichtung einer solchen Prüfung unter Abwertung des Abiturs war wohl, mit dem Aufsatz etwas über die Vorstellungswelt der BewerberInnen zu erfahren und über den Märchenvortrag die pädagogischen Fähigkeiten auszumachen. Musikalisches Können hatte auch schon in der Weimarer Republik einen hohen Stellenwert gehabt, es galt als persönlichkeitsbildend und gemeinschaftsstiftend. Als Zulassungsvoraussetzung bekam es zudem – wie in der Vergangenheit – eine selektive Funktion.
- ◆ Eine grundsätzliche „akademische Lehrfreiheit“, wie sie den Universitäten zugestanden wurde, lehnten die TagungsteilnehmerInnen für die Pädagogischen Akademien ab:

„Es ist eine Synthese von Freiheit und Bindung, von Autorität und Gebundenheit zu erstreben.“ (ebd.)

- ◆ In diesem Zusammenhang wird die wichtige Funktion der Konfessionalität der VolksschullehrerInnenausbildung deutlich:

„Durch die konfessionelle Bindung der Akad. ist eine schrankenlose Lehrfreiheit von vornherein ausgeschlossen.“ (ebd.)

Über das bildungsbegrenzende Element hinaus enthält diese Festlegung – ebenso wie die Intentionen der Eignungsprüfung – eine autoritäre Komponente; das Bewußtsein der StudentInnen sollte „geleitet“ werden.

- ◆ Das Konkordat von 1933 sollte weiter gelten, das Vorschlagsrecht und die letztendliche Entscheidungsbefugnis für den Religionslehrstuhl sollten also bei den Kirchen liegen und die sogenannten „Gesinnungsfächer“ – systematische Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Deutsch und Geschichte – an der simultanen Akademie mit Lehrenden beider Konfessionen besetzt werden. In bezug auf das Fach Musik sollten „berechtigte Wünsche der Kirche betr. Kirchenmusik befriedigt werden“.
- ◆ Die beiden Kirchenvertreter waren mit der Ablehnung eines Lehrstuhls für „Philosophische Anthropologie“ wohl auch zufrieden, über den die TagungsteilnehmerInnen länger debattierten. Das Fach war eine Kreation von Professor Dr. Johann Plenge, der in der Weimarer Republik in Münster Professor für wirtschaftliche Staatswissenschaften war und an der dortigen Universität ein Staatswissenschaftliches Institut und ein Forschungsinstitut für Organisationslehre gegründet hatte. Letzteres wurde 1933 von den Nationalsozialisten aufgelöst, Plenge selber 1935 emeritiert. In den Unterlagen des Oberpräsidiums finden sich zwei Denkschriften – davon eine von Plenge selbst –, die für Philosophische Anthropologie als Lehrfach an den Pädagogischen Akademien plädierten (vgl. StA MS, OP 8373). Dem Konzept lag ein von Plenge schon zur Zeit des Ersten Weltkriegs philosophisch begründeter „nationaler Sozialismus“ zugrunde, der das „Wir“ und das „Selbst im Gemeinselbst“ betonte. Als Aufgabe der Philosophischen Anthropologie bezeichnete Plenge „Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung und Selbsterziehung“ und den Schluß vom „Gottesaufweis aus der Zusammenfassung unseres Wirklichkeitsbildes auf das Selbst in Gott, das das Mitselbst und das Gemeinselbst in sich hat“ (ebd.). Zum Sozialismus, den er nicht als ökonomische Formation begriff, wollte Plenge über einen Vergleich aller „im geschichtlichen Wettstreit erwachsenen politischen Ideen“ kommen. Dem Protokoll der Tagung über die Pädagogischen Akademien ist die Distanz der TeilnehmerInnen einem solchen Konzept gegenüber zu entnehmen. Der Lehrstuhl wurde „wegen zu erwartender Konflikte“ (StA MS, OP 8293) abgelehnt, ohne daß dies näher spezifiziert wurde.
- ◆ Wichtige Personalentscheidungen wurden ebenfalls getroffen; so einigten sich die Konferierenden auf die Leiter der fünf Akademien, die von den Vertretern der Regierungspräsidenten vorgeschlagen worden waren: Studienrat Verleger sollte die Bielefelder Akademie leiten, Professor Dr. Rosenmöller die Paderborner, Dr. Haase war als Leiter der Akademie Münster vorgesehen, Dr. Figge als Leiter der Dortmunder, und Dr. Limper oder Schulrat Hasseberg sollten die Pädagogische Akademie Lüdenscheid leiten. Darüber hinaus wurden die ersten DozentInnen festgelegt: Frau Dr. Aufmkolk, Dr. Furth, Gewerbe-Oberlehrerin Guntermann, Dr. Koltmeyer, Domvikar Sonntag, Dr.

Rest und Dr. Ruko. Lediglich ein Vorschlag wurde „zurückgestellt“, und zwar Frau Dr. Anna Schulte, für die sich der Rektor der Universität Münster und zwei weitere Personen später noch einmal einsetzten (vgl. StA MS, OP 8373). Frau Schulte war Volkskundlerin bei Professor Dr. Jostes gewesen mit dem Spezialgebiet „Germanentum und Christentum“, in dem sie auch in der NS-Zeit hatte weiterarbeiten können. In den Unterstützungsschreiben wurde ihr aber bestätigt, daß sie „innerlich die Tendenzen der N.S.D.A.P. radikal ablehnte“ (ebd.).

Das Treffen hatte für die Pädagogischen Akademien inhaltlich und personell eine stark konfessionelle Ausrichtung erbracht, denn bei den ausgewählten Leitern und DozentInnen handelte es sich – soweit aus den Quellen hervorgeht – durchweg um Lehrende, die ihr Fach entweder auf katholischer oder auf evangelischer Grundlage vertraten. Zumindest in bezug auf die katholischen Akademien bedeutete das eine gravierende Einschränkung der Ausbildungsinhalte, denn noch bis 1950 galt die „Zwei-Quellentheorie“ und der „Vorrang der Offenbarung vor der Wissenschaft“ (Meurers 1982, S. 28). Aber auch nach dem Erscheinen der Enzyklika „Humani Generis“ im August 1950, in der für die biologische Entwicklung des Menschen die Evolutionstheorie anerkannt wurde, galt in bezug auf „das geistige Prinzip“ „massiv der Vorrang des kirchlichen Lehramtes“ (ebd., S. 58). So forderte denn auch die Enzyklika von dem/der katholischen WissenschaftlerIn, „sich der kirchlichen Entscheidung zu unterwerfen“ (zit. nach ebd.).

Ab Juli 1946 erhielten die BewerberInnen um Aufnahme in die Pädagogischen Akademien ein Merkblatt zugeschickt, das im Oberpräsidium entwickelt worden war (vgl. StA MS, OP 8372). Aus diesem ging hervor, daß die StudentInnen 120 RM Studiengebühren pro Semester zu zahlen hatten, zwischen 18 und 25 Jahren alt sein mußten und nur aus der Provinz Westfalen stammen durften. Letzteres zeigt im Zusammenhang mit den vom Generalreferenten Kultus zugesicherten besonderen Vorlesungen und Übungen über „Landvolk, Landarbeit und Landwirtschaft“ (ebd.) die auch 1946 noch wirkende Verknüpfung der VolksschullehrerInnenausbildung mit der „Land“-Ideologie.

Darüber hinaus mußten die BewerberInnen den Kriterien der britischen Militärregierung genügen, was sie anhand zweier Fragebögen nachweisen mußten. Die Zulassung der Studierenden war in der Erziehungsanweisung an die deutschen Behörden EIGA Nr. 5 geregelt (vgl. StA MS, OP 8293). Hier hatten die Briten bereits im Februar 1946 festgelegt, daß zum Sommersemester 1946 und zum Wintersemester 1946/47 „unter keinen Umständen“ ehemals aktive NSDAP-Mitglieder oder ehemalige HJ- bzw. BDM-FührerInnen – ab ScharführerIn aufwärts – zum Studium an irgendeiner Hochschule zugelassen werden dürften. Vorrang vor allen anderen sollten BewerberInnen haben, die weder der HJ bzw. dem BDM angehört hatten noch Mitglieder oder AnwärterInnen auf Mitgliedschaft der NSDAP oder einer angeschlossenen Organisation gewesen

waren (Kategorie 3A). Wenn nach Zulassung dieses Personenkreises noch Studienplätze zur Verfügung ständen, konnten einfache HJ- bzw. BDM-Mitglieder in Betracht gezogen werden (Kategorie 3B). Diese durften aber keine führende Position bekleidet haben und auch nicht Mitglied in der NSDAP gewesen sein (höchstens AnwärterInnen, als deren Kennzeichen die rote Mitgliedskarte galt). Solche Zulassungen durften nicht mehr als zehn Prozent der Gesamtzahl der Studierenden ausmachen, es sollte sich auch lediglich um „nicht-aktive Mitglieder der NSDAP oder irgendeiner angeschlossenen Organisation“ handeln (Kategorie 3C, als deren Kennzeichen das Mitgliedsbuch und die Vereidigung galten). Nicht erfaßt wurde durch die Regelungen der EIGA Nr. 5 die Zugehörigkeit zur deutschen Wehrmacht, was zu häufigen Streitigkeiten führte (vgl. Pakschies 1984, S. 134). So hätten beispielsweise Berufsoffiziere, die weder der HJ noch der NSDAP angehört noch sich um die Mitgliedschaft darin beworben hatten, nach der EIGA Nr. 5 in die Kategorie der vorrangig zu behandelnden Bewerbungen eingeordnet werden müssen. Um dieses auszuschließen, erließen die Briten die Erziehungskontrollanweisung ECI Nr. 57, die Berufsoffiziere und ähnliche Fälle der Kategorie 3B zuwies (vgl. StA MS, OP 8293).

Schon bald erfolgten Aufweichungen der Regelungen der EIGA Nr. 5 und der ECI Nr. 57 durch die deutschen Behörden, die die britische Militärregierung billigte. So wurde in Göttingen beschlossen und von der Nordwestdeutschen Hochschulkonferenz allen anderen Behörden mitgeteilt, daß Mitglieder von insgesamt sieben der NSDAP angeschlossenen Organisationen bzw. Gliederungen der Partei von der Einordnung in die Kategorie 3C ausgenommen werden könnten, soweit es sich nicht um führende StelleninhaberInnen gehandelt habe, und zwar betraf das die Organisationen Deutsche Arbeitsfront (DAF), Nationalsozialistische Kriegsoferversorgung (NSKOV), Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV), Verband für das Deutschtum im Ausland (VDA), Arbeitsgemeinschaft nationalsozialistischer Studentinnen (ANST), Nationalsozialistischer Deutscher Studentenbund (NSDStB) und Jungvolk/Jungmädels (vgl. ebd.). Wenn man von besonders aktiven Nationalsozialisten einmal absah, handelte es sich hierbei um jene Organisationen, in denen die meisten BewerberInnen um einen Studienplatz vom Alter und vom Lebenslauf her überhaupt nur hatten Mitglied werden können. Die 10%-Grenze der Kategorie 3C war daher weitgehend bedeutungslos geworden. Zum Wintersemester 1946/47 trat zudem eine allgemeine Jugendamnestie in Kraft, so daß die Entnazifizierungsbestimmungen nur noch auf einen Bruchteil der Neuimmatrikulierten anwendbar waren (vgl. Pingel 1985, S. 193).

Eine Besprechung über die Gestaltung der VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen zwischen der britischen Provinzial-Militär-Regierung, den deutschen Schulbehörden, den Leitern der fünf Akademien und zwei Kirchenvertretern im August 1946 brachte gegenüber dem Juni-Treffen keine wesentlichen Neuerungen. Die Berufung des Schulrats Hasseberg (und nicht Limpers) zum Leiter der Akademie Lüdenscheid stand inzwischen fest (vgl. StA

MS, OP 8293; s. auch Anh. II.5). Es zeichnete sich ab, daß sich der Herbst als Eröffnungstermin nicht halten ließ, da weder genügend DozentInnen zur Verfügung standen noch ausreichend Inventar und Lehrmittel vorhanden waren. Zudem hatte sich in der Zwischenzeit erneut das Generalreferat Finanzen eingeschaltet und kritische Fragen zu den geplanten studentischen Beihilfen gestellt sowie eine angemessene Eigenbeteiligung derjenigen Gemeinden gefordert, die als Akademiestandorte „wirtschaftliche Vorteile“ hätten (ebd., s. auch Anh. III.6). Die Dauer des vorgesehenen Landschulpraktikums wurde auf einen Monat festgelegt. 120 bis 130 StudentInnen sollten an jeder Akademie ihre Ausbildung beginnen; „entsprechend dem augenblicklichen Bedarf“ sollten sich darunter mindestens 30 Frauen befinden. Der im Anschluß an das Treffen veröffentlichten Pressemitteilung ist noch zu entnehmen, daß die Altersgrenze für die Zulassung auf 27 Jahre hochgesetzt wurde und daß das Abitur „nicht unbedingt erforderlich“ (ebd.) war.

In den folgenden Monaten wurde die Eröffnung der Akademien auf lokaler Ebene durch die bereits ernannten Leiter und DozentInnen vorbereitet, während das Oberpräsidium mit anderen Aktivitäten – Vorbereitung des Universitätslehrgangs für die Sondernotkurse, Auflösung des Oberpräsidiums etc. – beschäftigt war. Seine Mitarbeit war auch nicht mehr so notwendig, da die Weichen gestellt waren. So wurden die fünf Pädagogischen Akademien auf den vorgestellten Grundlagen mit nur kurzer Verzögerung in der Provinz Westfalen errichtet:

- ◆ Am 4. Dezember 1946 begann die katholische Paderborner Akademie mit der Lehre, die offizielle Eröffnung fand eine Woche später statt.
- ◆ Am 5. Dezember folgte der Lehrbeginn der simultanen Pädagogischen Akademie Dortmund, die wegen fehlender Gebäude nach Lünen verlagert worden war (vgl. Bartholomé 1964, S. 34).
- ◆ Die evangelische Akademie in Bielefeld wurde am 10. Dezember 1946 eröffnet (vgl. Am 10. Dezember 1946).
- ◆ Unmittelbar nach Neujahr 1947 schließlich startete die Lüdenscheider evangelische Akademie mit der Lehre, die offizielle Eröffnung wurde „wegen der Kälte“ (Antz 1947c, S. 196) auf März verschoben.
- ◆ Die Pädagogische Akademie Münster-Emsdetten nahm ihren Betrieb erst am 5. Mai 1947 auf (vgl. ebd.).

II.4.3.3 Die Angelegenheit K.

Die Bedingungen, unter denen 1945/46 die VolksschullehrerInnenausbildung in der Provinz Westfalen aufgebaut wurde, sollen abschließend exemplarisch noch einmal unter dem Blickwinkel der Personalauswahl betrachtet werden. Vorkommnisse bei der Besetzung der Stelle eines Leiters für die Pädagogische Akademie Dortmund lassen hier interessante Details erkennen. Der Leiter der

Abteilung für höheres Schulwesen beim Oberpräsidium, Karl-Josef Schulte, erteilte im Sommer 1945 Professor Dr. W. K. – der Name wurde aus Datenschutzgründen anonymisiert – den Auftrag, die Lehrerbildung in Dortmund zu reorganisieren. Die Kontroverse, die sich an der Ernennung K.s entzündete, wird verständlich, wenn man sich dessen Biographie ansieht:

K. (1892-1964), evangelischer Konfession, war Volksschullehrer und wurde Anfang der 20er Jahre Rektor einer Volksschule (vgl. Hesse 1995, S. 436). Parallel zu dieser Tätigkeit legte er 1923 zunächst die Mittelschullehrer-Prüfung in den Fächern Deutsch und Geschichte ab, studierte dann ab 1924 an der Universität Münster und absolvierte dort 1930 die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen (vgl. ebd., S. 437). 1931 promovierte K. – immer noch parallel zu seinem Amt als Leiter einer Volksschule – über „Die Fortentwicklung des Problems Individuum und Gemeinschaft durch J. G. Fichte“; Erstgutachter war Prof. Dr. Bernhard Rosenmöller, der spätere Leiter der Pädagogischen Akademie Paderborn. K. wurde kurze Zeit nach Inkraftsetzung des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ im April 1933 von der NS-Regierung zum Schulrat befördert, gehörte also „zu den zuerst überhaupt durch die NSDAP beförderten Schulleuten des Bezirks“ (StA MS, OP 8363), wie im Januar 1946 vom Arnberger Regierungspräsidium festgestellt wurde. Am 1. Mai 1933 trat K. in die NSDAP ein (vgl. ebd.) und setzte seine Karriere fort, indem er im März 1939 kommissarisch die Geschäfte der Pädagogischen Akademie Dortmund übernahm, die mittlerweile zu einer Hochschule für Lehrerbildung umgestaltet worden war und an der er als Schulrat bereits seit Jahren Vorlesungen hielt (vgl. Hochschule für Lehrerbildung Dortmund 1937, Hochschule für Lehrerbildung Dortmund 1938 und Hochschule für Lehrerbildung Dortmund 1940). 1936 war K. dafür zum Professor für Allgemeine Unterrichtslehre ernannt worden (vgl. Hesse 1995, S. 437). In K.s Amtszeit als Leiter der Dortmunder Hochschule für Lehrerbildung fiel die Entwicklung der Aufnahme Richtlinien. Für den einjährigen Lehrgang für AbiturientInnen war notwendig (vgl. StA MS, OP 8371): „der Nachweis der arischen Abstammung [...] bis zu den Großeltern“ und der „Nachweis über die Zugehörigkeit und Mitarbeit in der Partei, ihren Gliederungen oder angeschlossenen Verbänden“. Ähnliche Kriterien galten für den Schulhelferkurs.

K. gab Anfang der 40er Jahre auch ein „Handbuch für Junglehrer und Junglehrerinnen zur Weiterbildung und zur Vorbereitung auf die zweite Lehrprüfung“ (K./N. 1941) heraus, in dem er auf der Grundlage der neuen Prüfungsordnung Arbeitsthemen vorschlug und Literaturhinweise gab. In dieser Veröffentlichung charakterisierte K. die Ära der Weimarer Republik als „liberalistisches Zeitalter“ (ebd., S. 30) und beschied der Prüfungsordnung von 1928 einen „liberalistischen Charakter“ (ebd., S. 27). Dagegen habe die neue Ordnung eine Zielbestimmung:

„Der Lehramtsanwärter hat seine Eignung als Erzieher der Volksschuljugend im nationalsozialistischen Staat unter Beweis zu stellen.“ (ebd., S. 19)

Das hieß für K., daß es ein Lehrer verstehen müsse, die SchülerInnen in die „Wehr-, Arbeits- und Lebensgemeinschaft des Volkes“ (ebd., S. 26) einzuführen. Einzelelemente hierfür wurden in dem Handbuch angesprochen:

- ◆ die „rassische Erziehung“ (ebd., S. 69ff. und S. 282ff.),
- ◆ die „Siedlungsfrage“ (ebd., S. 61), von der K. eine Verbindung zog zur „Ernährungsfrage“ und dem Topos „Volk ohne Raum“,
- ◆ die „Wehrtüchtigung“ (ebd.).

Die jeweiligen Literaturempfehlungen umfaßten das gesamte national-konservative und nationalsozialistische Spektrum, so zum Beispiel im Bereich der Erziehungs- und Unterrichtslehre Monographien von Kriek, Baeumler, Nietzsche und Langbehn, an Zeitschriften empfahl K. „Die Erziehung“, „Die Deutsche Schule“ und die „Nationalsozialistischen Monatshefte“, die von Arthur Rosenberg herausgegeben wurden. 1943 wurde K. schließlich als „Schultechnischer Berater für das Schulwesen der Ostgebiete“ abgeordnet (vgl. Bartholomé 1964, S. 32).

K. hatte also im Nationalsozialismus eine steile Karriere machen können und gehörte bereits früh der NSDAP an. Dennoch wurde er 1945 von Schulte mit einem „Sonderauftrag“ (StA MS, OP 8363) ausgestattet, obwohl die britische Militärregierung die unverzügliche Entlassung aller Personen, die 1933 NSDAP-Mitglied geworden waren, gefordert hatte. Das Arnberger Regierungspräsidium wurde auf diese Angelegenheit um den Jahreswechsel 1945/46 aufmerksam und erstattete dem Oberpräsidium Ende Januar verärgert Bericht, verbunden mit der Bitte:

„Sollte ihm (K.; S.B.) darum von dort (dem Oberpräsidium; S.B.) aus wirklich eine Vollmacht irgendwelcher Art gegeben worden sein, so bitte ich dringend, ihm diese sofort zu entziehen.“ (ebd.)

Der Generalreferent Kultus, Brockmann, hielt die Hinweise offenbar für so wichtig, daß er handschriftlich vermerkte, die Angelegenheit solle mit dem Arnberger Regierungspräsidenten persönlich besprochen werden. Sein Stellvertreter, Otto Koch, richtete umgehend eine schriftliche Anfrage an die Abteilung für höheres Schulwesen, wer K. den Auftrag erteilt habe, doch diese antwortete erst mit großer Verzögerung am 2. April 1946:

„Der Auftrag wurde ihm mündlich erteilt. Vorgänge bestehen daher nicht.“ (ebd.)

Diese Aussage sollte sich später als falsch herausstellen. Koch schickte K. vier Tage später jedenfalls erst einmal eine Verfügung, in der er ihm alle Vollmachten entzog.

In der Zwischenzeit hatte K. versucht, seine Position zu verbessern. Am 28. November 1945 hatte er Brockmann aufgesucht, um mit ihm über die neu zu

errichtende VolksschullehrerInnenausbildung zu diskutieren (vgl. StA MS, OP 8371). Am 3. Januar 1946 war er bei Savage, dem Erziehungskontrolloffizier für Lehrerbildung und Leiter der „Education Branch“ der britischen Provinzial-Militärregierung, gewesen (vgl. StA MS, OP 8293). Und nachdem K. bereits einen „Lehrplan für die einjährige Ausbildung von Kriegsteilnehmern und die Schlußausbildung von Schulhelfern(innen) zu Volksschullehrern(innen)“ eingereicht hatte (vgl. StA MS, OP 8372), übergab er dem Generalreferenten Kultus am 22. Januar 1946 auch noch eine Denkschrift über „Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in der Provinz Westfalen“ (StA MS, OP 8293). In dieser machte K. – trotz seiner eigenen NS-Belastung – Vorschläge hinsichtlich der Berufung „geeigneter Kräfte für die Volksschullehrerbildung“:

„Folgende Einzelpersönlichkeiten, die ich nach ihrer fachlichen und charakterlichen Eignung genau kenne und deren negative Einstellung zur NSDAP mir bekannt ist, halte ich für besonders empfehlenswert.“ (StA MS, OP 8371)

Es folgte eine ganze Reihe Namen, von denen K. die meisten wohl aus seiner Zeit als Leiter der Hochschule für Lehrerbildung in Dortmund kannte. Obwohl ihm Koch den Auftrag für die Dortmunder Lehrerbildung entzogen hatte, arbeitete K. dort vermutlich weiter und – wie der stellvertretende Generalreferent noch am 22. Mai 1946 befürchtete – bezog auch Gehalt (vgl. StA MS, OP 8363). Zumindest erschien K. am 21. Mai 1946 bei Koch und zeigte ihm gleich zwei schriftliche Aufträge, einen unterschrieben von Karl-Josef Schulte, dem Leiter der Abteilung für höheres Schulwesen beim Oberpräsidium, und einen unterschrieben von einem Mitarbeiter Schultes. Der stellvertretende Generalreferent fertigte einen erneuten Bericht an, woraufhin Amelunxen als Oberpräsident persönlich an K. schrieb:

„Die ihnen vom Referat C (Abtlg. für höheres Schulwesen) mündlich und schriftlich erteilten Aufträge zur Abwicklung der Lehrerbildungsanstalt Dortmund werden hiermit zurückgezogen. Es ist ihnen weiterhin jede Vorbereitungsarbeit an der neu zu errichtenden Akademie untersagt. Sie werden ersucht, die schriftlichen Vollmachten und einen beglaubigten Fragebogen der Militärregierung umgehend nach hier einzusenden.“ (ebd.)

Damit war die Angelegenheit K. endgültig erledigt, obwohl sich sein Nachfolger Figge später noch einmal für seine Weiterbeschäftigung einsetzte. Nach einem langwierigen Entnazifizierungsverfahren wurde K. 1948 im Alter von 56 Jahren in den Ruhestand versetzt (vgl. Hesse 1995, S. 437), als Lehrender der Pädagogischen Akademie Dortmund, einer anderen Akademie oder gar Universität auch nicht wieder eingesetzt (vgl. Kürschners Deutscher Gelehrtenkalender 1950ff., Pädagogische Akademie Dortmund 1952 und Pädagogische Akademie Dortmund 1953). Das Einschreiten der Arnberger Bezirksregierung sowie des Oberpräsidiums gegen das Handeln eines Beamten macht deutlich, daß ein aktiver Nationalsozialist, der in der NS-Zeit Karriere hatte machen können, von den

verantwortlichen deutschen Behörden im westfälischen Bereich jedenfalls nicht in der LehrerInnenausbildung akzeptiert wurde.

II.5 Zusammenfassung

Überblickt man die Entwicklung der VolksschullehrerInnenausbildung im Gebiet der Provinz Westfalen 1945/46, so können auf der Basis meiner Untersuchung folgende Feststellungen getroffen werden:

Der Kontakt der westfälischen Schulbehörden zur britischen Provinzial-Militärregierung gestaltete sich aufgrund der autoritären Führung der „Education Branch“ durch Oberstleutnant Savage als schwierig. Für die Briten war der wirtschaftliche Wiederaufbau ihrer Zone angesichts der eigenen ökonomischen Krise wichtiger als die Bildungspolitik, so daß sie keinen Versuch unternahmen, den organisatorischen Aufbau der LehrerInnenausbildung näher zu beeinflussen. Sie beharrten allerdings darauf, daß bildungspolitische Entscheidungen auf der Ebene der Regierungspräsidien getroffen wurden, was ein einheitliches Vorgehen in der Provinz Westfalen in bezug auf die Entwicklung einer Regelausbildungsform außerordentlich erschwerte.

Auf deutscher Seite waren in der Provinz Westfalen Konzepte zur VolksschullehrerInnenausbildung vorhanden. Es handelte sich überwiegend um traditionalistische Vorstellungen, die entweder an die bildungspolitischen Strukturen in der Weimarer Republik anknüpften oder sogar noch hinter diese zurückfielen; bestimmte herkömmliche Merkmale einer künftigen LehrerInnenausbildung – wie beispielsweise die konfessionelle Bindung – zeichneten sich früh ab. Es existierte jedoch zunächst in diesem Diskurs keine Dominanz einer speziellen Organisationsform. Von daher ist in bezug auf die Durchsetzung der VolksschullehrerInnenausbildung in Form Pädagogischer Akademien für die Provinz Westfalen nicht gesichert feststellbar, was letztendlich den Ausschlag gab für diese Entscheidung des Oberpräsidiums und der Regierungspräsidien.

Es bietet sich ein Erklärungsmuster an, das am ehesten plausibel ist: Das Oberpräsidium hatte im Vergleich zu den beiden Nachbarprovinzen Nordrhein und Hannover eine deutlich geringere Personalausstattung, so daß die LehrerInnenausbildung in den Zuständigkeitsbereich des Generalreferenten und seines Stellvertreters fiel. Brockmann setzte 1945/46 seine Prioritäten allerdings auf den Aufbau der westfälischen Zentrumspartei, so daß er in seiner Funktion im Oberpräsidium weitgehend ausfiel. Otto Koch als Stellvertreter war nicht Fachmann für LehrerInnenausbildungsfragen, sondern für die Sekundarschulreform und die Erwachsenenbildung, zudem war er völlig überlastet, was aus vielen Aktenvorgängen und Antwortschreiben Kochs hervorgeht. So ist für die Provinz Westfalen zu konstatieren, daß hier – im Gegensatz zum Ablauf in der Nord-Rheinprovinz und in der Provinz Hannover – Entscheidungspositionen

und Konzeptentwicklung auseinanderfielen. Während Antz in der Nord-Rheinprovinz sowie Haase und Weniger in der Provinz Hannover Entscheidungsträger waren für die LehrerInnenausbildung und sich gezielt für eine bestimmte Organisationsform einsetzten, wurden in Westfalen die Konzepte von außen an das Oberpräsidium herangetragen, wo sie nicht auf Vorbehalte der Repräsentanten der Weimarer Akademieausbildung trafen. Daher kam dieser Beratung ein größerer Einfluß zu.

Zur endgültigen Beantwortung dieser Frage müßten die Entscheidungsprozesse beim Aufbau der LehrerInnenausbildung und die Entwicklung in den beiden Nachbarprovinzen Nordrhein und Hannover differenzierter und genauer als bisher untersucht werden. Dies wäre auch deshalb wichtig, weil vorliegende Arbeiten (vgl. Wyndorps 1983, vgl. Erger 1983 und 1986, u.a.) aus der Perspektive des vollzogenen Zusammenschlusses der Provinzen Nordrhein und Westfalen zum Land Nordrhein-Westfalen auf eine Dominanz allein der Nordrheinprovinz schließen, dabei aber übersehen, daß zum Zeitpunkt der Entscheidungsfindung Anfang 1946 diese Landesgründung noch nicht unbedingt abzusehen – und in Westfalen von vielen nicht gewollt – war. Zudem ergeben sich aus dem noch vorhandenen Aktenbestand Hinweise, daß Kontakte auch zur Provinz Hannover bestanden haben, mit dem Blick auf eine Vereinheitlichung der VolksschullehrerInnenausbildung innerhalb der britischen Zone. Einige Jahre später schlossen sich dementsprechend die Pädagogischen Akademien Nordrhein-Westfalens und die Pädagogischen Hochschulen Niedersachsens zum „Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen“ zusammen (vgl. Müller-Rolli 1998, S. 403). Naheliegender ist ein Einfluß auf die Entwicklung in Westfalen durch die Provinz Hannover auch aufgrund der engen Freundschaft zwischen Grimme als Hannoveraner Oberpräsidenten und Koch in Westfalen.

Die inhaltliche Ausgestaltung der Pädagogischen Akademien in der Provinz Westfalen war geprägt von konservativen und konfessionellen bildungsbegrenzenden Einflüssen. Ein wichtiger Aspekt weiterer Untersuchungen wäre es, die Bedeutung dieser Elemente – konfessionelle Bindung, Land und Heimat, dichotomes Geschlechterbild, Kleinförmigkeit der Organisation etc. – für die Inhalte der VolksschullehrerInnenausbildung, ihre Funktion in der gesellschaftlichen Situation 1945/46 auch im Vergleich zur Weimarer Republik und ihre Angemessenheit in bezug auf die wirtschaftlichen Erfordernisse der Region zu betrachten.

Es stellt sich auch die Frage nach der Wirkung einer solchen Ausbildung auf die Studierenden: Mit welchen gesellschaftlichen und pädagogischen Vorstellungen verließen sie die Akademien und was bedeutete das für ihre Arbeit an den Volksschulen der Provinz? Interessant wäre auch eine Analyse von Unterschieden in der Sozialisation an den fünf westfälischen Akademien: Haben sich unterschiedliche konfessionelle Bindungen – katholisch, evangelisch oder simultan – unterschiedlich ausgewirkt? Spielte die jeweilige regionale Prägung

eine Rolle (agrarisches geprägtes Paderborner Land, industriell geprägtes Ruhrgebiet)?

Eine gegenüber der Normalausbildung an Pädagogischen Akademien zahlenmäßig weit größere Bedeutung hatten in der Nachkriegszeit zunächst die verschiedenen Formen der Notausbildung: „Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer“ und „Kurse für Hilfslehrkräfte“ sowie die britische Initiative der „Sondernotlehrgänge für 28- bis 40jährige“. Hier liegt ein noch weitgehend unbearbeitetes Forschungsfeld. In der einzig bisher vorliegenden Arbeit über die VolksschullehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen werden diese Formen miteinander verwechselt und gelingt es nicht, die spezifischen Beweggründe und Durchführungsmodi auseinanderzuhalten. So zählt Wyndorps fälschlicherweise den „Sonderlehrgang für Kriegsteilnehmer“ in Münster-Emsdetten zu den Sondernotlehrgängen (vgl. Wyndorps 1983, S. 113), auch entsprach der Lehrgang in Lüdenscheid nicht der britischen Initiative, so daß die Vergleiche in bezug auf die schichtenspezifische Herkunft und Vorbildung der Studierenden in den nordrhein-westfälischen Normal- und Sondernotlehrgängen (vgl. ebd., S. 118f.) unbrauchbar werden. Verwunderlich ist, daß die Unterscheidung der diversen Notmaßnahmen zur Ausbildung von Volksschullehrerinnen bei Wyndorps nicht zum Zuge kommt, obwohl er eine Übersicht des Kultusministeriums von Nordrhein-Westfalen abdruckt, in der weder Emsdetten noch Lüdenscheid als Sondernotlehrgänge auftauchen (vgl. ebd., S. 114).

Bei einer Untersuchung der verschiedenen Formen der Sonderausbildung ist auch die Frage interessant, warum die westfälischen Behörden nachhaltig versuchten, die britischen Pläne zur Ausbildung 30- bis 40jähriger Personen zu verhindern, und was es bedeutete, daß in großer Zahl ehemalige Soldaten zu Volksschullehrern ausgebildet wurden. So wäre im Rahmen einer Wirkungsforschung zu klären, inwieweit möglicherweise auf diesem Wege „soldatische“ Mentalitäten in die nächste Generation hineingetragen wurden.

Ansätze zur Beantwortung dieser Fragen haben sich im Rahmen meiner Arbeit ergeben. Zum Wiederaufbau der VolksschullehrerInnenausbildung 1945/46 auf dem Gebiet der Provinz Westfalen läßt sich nach dem derzeitigen Erkenntnisstand die These vertreten, daß zwar die NS-Spitze im personellen und bildungspolitischen Bereich „gekappt“ wurde, daß dies aber keine Öffnung zu reformorientierten Positionen bedeutete, sondern eine Festlegung auf konservativ-christliche Positionen. Mit der Kontrollratsdirektive Nr. 54 vom Juni 1947: „Die gesamte Lehrerbildung sollte an einer Universität oder einem Pädagogischen Institut von Universitätsrang erfolgen“ (zitiert bei Wynands 1993b, S. 14), gaben die Besatzungsmächte später noch einmal einen Rahmen für die Entwicklung der LehrerInnenbildung vor, der aber den Kultusministerien der Länder große Interpretationsspielräume beließ, so daß zunächst keine grundsätzlichen Änderungen in Richtung auf eine Professionalisierung des LehrerInnenberufs erfolgten.

