

Blömeke, Sigrid (2001): Zur Strukturlogik der Lehrerausbildung. Eine historisch-systematische Untersuchung am Beispiel der Pädagogischen Akademie Paderborn. In: Pädagogische Rundschau (Frankfurt/M.) 55 (2001) 3, S. 291-317 [Seitenzahlen bitte dem Originalbeitrag zufolge zitieren.]

Sigrid Blömeke

Zur Strukturlogik der Lehrerausbildung

Eine historisch-systematische Untersuchung am Beispiel
der Pädagogischen Akademie Paderborn

Landauf, landab wird derzeit eine ‚Krise‘ der Lehrerausbildung beschworen – festzumachen insbesondere an der ritualisierten Begrüßungsformel für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn eines jeden neuen Ausbildungsabschnitts bzw. beim Berufseintritt: ‚Vergessen Sie erst einmal alles, was Sie bisher gelernt haben ...‘. Bildungspolitisch wird diese ‚Krise‘ aufgegriffen, indem über den *Ort* der Lehrerausbildung diskutiert wird: Universität oder Fachhochschule, Pädagogische Hochschule oder Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Bildungsinstitut für Lehrerinnen und Lehrer oder Zentrum für Lehrerausbildung. Wenn auch implizit damit verbunden, gerät die explizite Frage nach der *Aufgabe* der Ausbildung dabei in den Hintergrund: In welcher Strukturlogik wird die Ausbildung eigentlich organisiert, an welcher Leitidee orientieren sich die Inhalte? Sind diese Fragen erst einmal geklärt, ergibt sich m.E. gewissermaßen unweigerlich eine bestimmte Entscheidung bezüglich des Ausbildungsortes.¹

Die aktuelle professionstheoretische Diskussion konzentriert sich vor allem auf die Beantwortung der Frage nach einer bestmöglichen Ausbildung von Handlungskompetenzen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer, auch formuliert als Theorie-Praxis-Problem. So wichtig die Beantwortung dieser Frage auch ist, birgt ein solches (rein mikrosoziologisches) Vorgehen die Gefahr verkürzter – technologischer – Antworten. Grundsätzliche Ansprüche an die Lehrerausbildung geraten aus dem Blick, wenn nicht zugleich immer wieder die (eher makrosoziologisch orientierte) Frage nach der Strukturlogik der Lehrerausbildung in Erinnerung gerufen wird.² Hauke Brunkhorst kommt das Verdienst zu, darauf aufmerksam gemacht zu haben, dass hierzu bereits überzeugende – einer modernen pluralistischen Gesellschaft angemessene – Antworten vorliegen. Unter Rückgriff auf Talcott Parsons bestimmt er als Ziel professionellen Handelns eine „*universelle Solidarität*“³ bzw. in Anknüpfung an die Terminologie Jürgen Habermas‘ eine „Solidarität unter Fremden“⁴.

Parsons hat deutlich gemacht, dass in Professionen vormoderne Handlungsorientierungen überwunden sind. Sie beruhen gleichzeitig aber auch auf einer

anderen Strukturlogik als administratives (zweckrationales) oder marktkonformes (utilitaristisches bzw. selbstorientiertes) Handeln, indem die Prinzipien Neutralität, spezifische Handlungsmotive, universalistische Maßstäbe, Leistungskriterien und – normativ entscheidend im Vergleich zum strategischen Verhalten eines Marktteilnehmers – Kollektivitätsorientierung gelten. Professionalisierung beinhaltet somit das Muster einer „nicht-instrumentellen Rationalität, die Sozialintegration *oberhalb* des partikularistischen Niveaus aus gewachsener Gemeinschaft, Familienbande und Nachbarschaftshorde ermöglicht“. Brunkhorst weiter: „Indem der *Universalismus* wissenschaftlicher Erkenntnis und fachlicher Standards an die Stelle bloß tradierter Ordnungen und Gewohnheiten tritt, indem die funktionale *Spezialisierung* die ursprüngliche Einheit des Lebens zerreißt und schließlich die Brandung der Affekte durch Versachlichung neutralisiert wird, löst sich die Berufsrolle von partikularen Kontexten ab.“⁵

Nun wird um die Zuordnung des Lehrerberufs zu den Professionen seit den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts gestritten – je nach wissenschaftstheoretischer Verortung in funktionalistischer, strukturfunktionalistischer, interaktionistischer, macht-, system-, struktur-, kommunikations- oder wissenstheoretischer Tradition mit unterschiedlicher mikro- oder makrosoziologischer Akzentuierung der jeweiligen Fragestellung. Legt man den Schwerpunkt zunächst auf Letztere, stellt man fest, dass sich analog zu den ‚klassischen‘ Professionen der Mediziner, Juristen und Theologen die von Parsons angeführten Professionsmerkmale auch bei den sogenannten ‚neuen‘ Professionen, u.a. bei Lehrerinnen und Lehrern, finden. Brunkhorst geht sogar so weit zu formulieren, dass es sich bei der Lehrerrolle um ein „gutes Beispiel“ für eine Profession handelt: „Sie ist im Vergleich zur Elternrolle in der Familie universalistisch an der spezifischen, von der konkreten Person ablösbaren Unterrichtsaufgabe orientiert, auf affektiv neutralisierte Gleichbehandlung festgelegt und erfüllt ihre Selektionsfunktion durch Leistungsorientierung und nicht durch biologische oder sonstige askriptiv festgelegte Kriterien.“⁶ Entscheidend für diese Entwicklung war die Erhöhung der kognitiven Ansprüche an die Lehrerausbildung. Parsons: „Eine wichtige Quelle von Problemen für den früheren Lehrerberuf lag in der relativen Schwäche der kognitiven Grundlagen beruflicher Kompetenz in jenen Bereichen, die jenseits des recht elementaren Wissensstoffes lag, der zu vermitteln war.“⁷

Im Folgenden soll unter diesem Blickwinkel der Wiederaufbau der Lehrerausbildung nach 1945 betrachtet werden, und zwar zunächst auf der (planenden) Ebene der Provinz Westfalen und anschließend (als Fallbeispiel) auf der Ebene einer Akademie, der Pädagogischen Akademie Paderborn. Untersucht wird, welche Strukturlogik jeweils zugrunde lag, welche Position zwischen den Polen Professionalisierung und Bildungsbegrenzung die Volksschullehrerausbildung nach 1945 einnahm. Abschließend

komme ich dann auf die Fragen nach dem Ort der Lehrerausbildung und nach der Ausbildung von Handlungsstrukturen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer zurück.

Basis der Untersuchung ist das strukturfunktionalistische Analysemodell von Talcott Parsons, in dem Handlungs- und Strukturebene integriert sind und das Parsons selbst bereits auf das Bildungswesen angewendet hat.⁸ Es lässt sich in aller Kürze wie folgt darstellen: Auf der Handlungsebene nimmt jeder Mensch in verschiedenen Interaktionszusammenhängen verschiedene Rollen ein. Dieser „*Rollen-Pluralismus*“ ist „ein Grundzug aller menschlichen Gesellschaften“⁹; seine Zunahme ein Kennzeichen von Differenzierungsprozessen moderner Gesellschaften. Jeder soziale Akteur findet in jeder Situation eine Reihe von Orientierungsalternativen („*pattern variables*“) vor, anhand derer er eine Definition der spezifischen Situation vornimmt. Die Alternativen lassen sich als gegenüberliegende Endpunkte eines Kontinuums von Handlungsmöglichkeiten beschreiben und ermöglichen es, „*vormoderne*“ (sprich: *traditionale*) von „*modernen*“ (historisch betrachtet: *industriegesellschaftlichen*) Verhältnissen zu unterscheiden.¹⁰ Aus der Systemperspektive stehen die sozialen Akteure bzw. die einzelnen Systemeinheiten in funktionaler Interdependenz. Zu analytischen Zwecken unterscheidet Parsons die Grundfunktionen sozialer Interaktion in vierfacher Hinsicht in „*adaptation*“, „*goal attainment*“, „*integration*“ und „*pattern maintenance*“. Durch diese doppelte Blickrichtung kann die traditionelle Dichotomie von mikro- und makrosoziologischen Ansätzen überwunden werden.

I. Volksschullehrerausbildung in der Provinz Westfalen

Der Wiederaufbau der Lehrerausbildung erfolgte in Westdeutschland nach 1945 föderal. Im Gegensatz zur Weimarer Republik, in der Preußen eine dominierende Stellung zugekommen war, besaß nach 1945 keine Provinz, später auch kein Land eine bildungspolitische Leitfunktion.¹¹ Im Interaktionssystem der Gestaltung der Volksschullehrerausbildung in der Provinz Westfalen waren zunächst folgende Gruppen sozialer Akteure von Bedeutung: als Besatzungsmacht die britische Militärregierung, als deutsche Verwaltungsstellen das Oberpräsidium und die drei Regierungspräsidien der Provinz sowie als beratende Instanzen die evangelische und die katholische Kirche.

Für die britische Regierung nahm die politische ‚*re-education*‘ der Deutschen einen zentralen Stellenwert ein, 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 – „*not only by eliminating undisable elements but also bringing the system up to date and in line with progress in other European countries*“¹². Da die britische Militärregierung beim Aufbau des

Bildungswesens aber auf das Prinzip des ‚indirect rule‘ setzen wollte, formulierte sie nur einen Rahmen, der festlegte, dass die Regelausbildung der Volksschullehrer „mindestens“ zwei Jahre dauern solle (§7.a)-1 Education Controll Instruction).

Auf deutscher Seite lag die Zuständigkeit für die Volksschullehrerausbildung sowohl beim Oberpräsidium, hier insbesondere bei dem Generalreferat Kultus, als auch bei den Regierungspräsidenten, hier bei der jeweiligen Schulabteilung. Der dem Zentrum nahestehende Oberpräsident der Provinz Westfalen, Rudolf Amelunxen, ernannte am 12. Juli 1945 mit Zustimmung der Briten den Zentrumspolitiker Johannes Brockmann zum Leiter des Kultusreferates. Wegen dessen insgesamt schwacher Personalausstattung hatte Brockmann – im Unterschied zu den Nachbarprovinzen Nord-Rhein und Hannover – keinen eigenen Referenten für den Bereich Lehrerbildung, so dass sein Stellvertreter Dr. Otto Koch häufig in dieser Angelegenheit tätig wurde. Der Sozialdemokrat war in der Weimarer Republik einer der Mitbegründer des ‚Bundes entschiedener Schulreformer‘ gewesen und vertrat einen religiös motivierten Sozialismus.

Ohne mit formellen Mitspracherechten versehen zu sein, schalteten sich auch die Kirchen, besonders die katholische, immer wieder mit Eingaben ein, die ihre Interessen zur Geltung bringen sollten. Diese stießen im Oberpräsidium auf positive Resonanz: Oberpräsident Amelunxen sprach vom „Zusammenwirken von Kirche und Staat an der Neugestaltung der Lehrerbildung“¹³. Hauptanliegen der katholischen Kirche war die konfessionelle Bindung der Volksschullehrerausbildung, für die sie sich mit großer Energie einsetzte.

Bis Ende 1945 hatten auch die Regierungspräsidenten ein starkes Gewicht in Bezug auf die Volksschullehrerausbildung – ohne Weisungsbefugnis und zunächst auch ohne koordinierende Funktion des Oberpräsidiums.¹⁴ Leiter der Schulabteilung im Regierungsbezirk Münster war Dr. Schmidt, der traditionell-katholische Vorstellungen vertrat, was der Tendenz an der Spitze des Regierungspräsidiums entsprach. Eine andere Position repräsentierte 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. Im Dezember 1945 bekam das Oberpräsidium von den Briten die Erlaubnis, die Aktivitäten der Regierungspräsidien zu koordinieren. Vor allem die Arnsberger Verantwortlichen versuchten immer wieder, sich diesem zu entziehen. Kompetenzstreitigkeiten und -wirrwarr zwischen den drei formal für die Volksschullehrerausbildung in Westfalen zuständigen Instanzen – britische Militärregierung, Oberpräsidium und Regierungspräsidien – gab es häufig.

Zur besseren Zusammenarbeit wurden ab März 1946 regelmäßige Konferenzen zwischen den Erziehungskontrolloffizieren und den deutschen Verwaltungsleuten – unter

Hinzuziehung der beiden Kirchen – eingerichtet. In Bezug auf die Lehrerausbildung fanden diese Konferenzen zeitweise alle vier Wochen statt. Die Beratungen erfolgten auf der Basis der vorherrschenden deutschen Konzepte. In den Akten des Oberpräsidiums lassen sich neun ausgearbeitete Pläne für den Wiederaufbau der Lehrerausbildung finden. Sechs davon sind augenscheinlich nach einer Aufforderung durch die Militärregierung, „Vorschläge über die Lehrerbildung einzureichen“¹⁵, eingegangen. Drei wurden später nach einer Aufforderung durch das Oberpräsidium nachgereicht.

In keinem der Konzepte wurde explizit für eine Ausbildung der Volksschullehrer plädiert, die man als professionalisierend bezeichnen könnte. Implizit deuten lediglich die Ausführungen von Dr. Fritz Helling, in der Weimarer Republik Mitglied des ‚Bundes entschiedener Schulreformer‘, auf eine entsprechende Strukturlogik mit den von Parsons benannten Kriterien hin. Für den sozialistischen Pädagogen, 1933 von den Nationalsozialisten als Lehrer entlassen und 1937 kurzzeitig inhaftiert, waren inhaltliche Konsequenzen aus den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus zentral: „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.“¹⁶

Hellings Konzept nahm allerdings eine Sonderstellung unter den eingereichten Plänen ein, in denen diffuse Ausbildungsziele, askriptive Selektionsmechanismen und die Konfessionalität der Volksschullehrerausbildung eine entscheidende Rolle spielten. Typisch dafür war ein Vorschlag der Ordensgemeinschaft des Klosters Brede (Brakel), zu deren Ideengebern der Paderborner Theologe Theoderich Kampmann gehörte, und der auf eine Reetablierung der zu Beginn der Weimarer Republik aufgelösten Lehrerseminare hinauslief. In dem Aufriss wird zum 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.“¹⁷

Für die Beschreibung der gesellschaftlichen Lage wurden Schicksalskategorien gewählt, so dass die analytisch fassbaren politischen Ursachen der deutschen „Katastrophe“ im Dunkeln blieben. Zielsetzung war „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“, wurde gefolgert, dass die Kirche „entscheidenden Einfluss“ auf das Bildungswesen nehmen müsse. Die inhaltliche Planung der Ausbildung sah eine Beschränkung auf Wissensbestände der Volksschule sowie eine Betonung der Bedeutung von „Land“ und „Boden“ vor und wurde ergänzt durch zwei weitere Forderungen: die Einrichtung von Internaten für die Studierenden zu ihrer „Beeinflussung im christlichen Sinne“ und Geschlechtertrennung.

Besonderer Aufmerksamkeit erfreute sich das Konzept des Schulrats von Meschede, Dr. Theodor Schwerdt, ab 1947 Dozent für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie Paderborn. 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.“¹⁸ Schwerdt zielte mit seiner Konzeption auf die Strukturen der Lehrerausbildung nach der Besatzungszeit. Wichtiger als die organisatorische Form der Ausbildung war dem Pädagogen 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 und Lehrern für das Land und für die Großstadt: Der „Industrieschultyp“ sollte im Industriegebiet errichtet werden und nur Studierende 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.“

Die eigene Distanz zu dieser Variante der Ausbildung führte Schwerdt dazu, daneben eine besondere „bäuerliche“ Lehrerausbildung zu fordern, die Studierende aus dem „gesunden bäuerlichen Hinterland“ aufnehmen sollte. 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 verflozene Zeit Lehrerstudenten ins Rheinland verpflanzte (Bonn!).“ Auch die Lehrenden sollten aus der jeweiligen Region kommen. Es versteht sich, dass bei einer solchen sozial-räumlich beschränkten Form der Lehrerausbildung Universitäten als Träger nicht in Frage kamen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den neun vorliegenden Konzepten keine eindeutige Bevorzugung einer Ausbildungsform auszumachen ist. Offenkundig ist jedoch, dass eine Professionalisierung der Volksschullehrerausbildung – im Gegensatz zur Situation zu Beginn der Weimarer Republik – in der Provinz Westfalen nach dem Ende des Nationalsozialismus nur wenige Befürworter fand. Überraschend stark waren dagegen die Stimmen für eine Rückkehr zur traditionellen Seminausbildung mit all ihren Elementen der Bildungsbegrenzung. Die deutschen Konzepte zum Wiederaufbau der Lehrerausbildung 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.“¹⁹

Berücksichtigt man zudem, dass in den ebenfalls britisch besetzten Provinzen Nordrhein und Hannover frühzeitig eine Entscheidung für die Errichtung von Pädagogischen Akademien – in Hannover Pädagogische Hochschulen genannt – fiel, kann nicht überraschen, dass im März 1946 im Einvernehmen von Briten, Oberpräsidium, RPs und Kirchen entschieden wurde, die Ausbildung der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer in der Provinz Westfalen an Pädagogischen Akademien durchzuführen.²⁰ Zwischen Dezember 1946 und Mai 1947 wurden infolgedessen fünf konfessionell gebundene Akademien für jeweils 150 Studierende jährlich in Bielefeld, Dortmund, Lüdenscheid, Münster und Paderborn eröffnet. Für die Aufnahme als Studierende waren das Abitur und das Bestehen einer Prüfung notwendig. Die Dauer der Ausbildung sollte zwei Jahre betragen.

Einzig das Generalreferat Finanzen des westfälischen Oberpräsidiums versuchte zwischenzeitlich, 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.“²¹ Der zentrale Einwand betraf die Besoldung ‚akademisch‘ ausgebildeter Volksschullehrer. Doch Brockmann rechtfertigte die Errichtung von fünf Akademien mit dem zukünftig 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.“²²

Als prägender Faktor der weiteren – inhaltlichen – Entwicklung der Pädagogischen Akademien bis zu ihrer Eröffnung ist der anhaltende Einfluss der katholischen und evangelischen Kirche zu sehen, wie insbesondere an den Ergebnissen der Juni-Konferenz 1946 deutlich wird.²³

- ◆ 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 und Bewerber zu schreiben hatten, einem Märchen, das sie den Schülern erzählen sollten, und der Überprüfung der musikalischen Fähigkeiten.
- ◆ Eine grundsätzliche „akademische Lehrfreiheit“, wie sie den Universitäten zugestanden wurde, lehnten die Tagungsteilnehmer für die Pädagogischen Akademien ab: „Es ist eine Synthese von Freiheit und Bindung, von Autorität und Gebundenheit zu erstreben.“
- ◆ In diesem Zusammenhang wird die wichtige Funktion der Konfessionalität der Volksschullehrerausbildung deutlich: „Durch die konfessionelle Bindung der Akad. ist eine schrankenlose Lehrfreiheit von vornherein ausgeschlossen.“
- ◆ Das Konkordat von 1933 sollte weiter gelten, das Vorschlagsrecht und die letztliche 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“.
- ◆ Kirchen und Behörden einigten sich auch auf die Leiter der fünf Pädagogischen Akademien, für Paderborn handelte es sich um Professor Dr. Bernhard Rosenmöller.

Die Konferenz hatte für die Pädagogischen Akademien eine stark bildungsbegrenzende Ausrichtung erbracht. Im Folgenden soll daher noch einmal zusammenfassend danach gefragt werden, wer die sozialen Akteure waren, welche Handlungsalternativen diese wählten und welche gesellschaftlichen Funktionen damit erfüllt wurden.

Beim Wiederaufbau der Lehrerausbildung in der Provinz Westfalen nach dem Ende des Nationalsozialismus lassen sich acht relevante Gruppen sozialer Akteure identifizieren, deren Rollen in unterschiedlichem Umfang durch Abhängigkeit oder Autonomie in ihren jeweiligen Organisationen geprägt waren. Vier Gruppen zeichneten sich – wie dargestellt bzw. wie unten noch deutlich werden wird – durch intervenierendes Handeln aus: die britische Militärregierung, die Kirchen, die deutsche Bildungsverwaltung und die Lehrenden der Pädagogischen Akademien. Die Briten vertraten im Wesentlichen industriegesellschaftliche Orientierungen. Vor allem die katholische Kirche wählte dagegen Handlungen, die eher einer traditionellen Gesellschaft angemessen waren. Systemfunktional standen hier Integration und Strukturhaltung im Vordergrund. Obwohl das formal stärkste Interaktionsmedium, Macht, bei den Briten lag, setzte sich die Kirche mit ihren Vorstellungen weitgehend durch. Sie tat dies mit Hilfe von zwei Interaktionsmedien: in der stark christlich geprägten Region Westfalen in erster Linie mit ‚commitments‘ (Wertbindungen), aber auch mit Einfluss aufgrund hoher Reputation nach der NS-Zeit.

Der Erfolg der Kirchen hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass es sich bei dem Wiederaufbau der Lehrerausbildung in Westfalen um einen administrativen Implementationsprozess handelte, der nicht demokratisch kontrolliert wurde – wenn man einmal von den eher ‚extern‘ legitimierten Briten absieht, die im Übrigen nur wenig Vorgaben machten und sich auf indirekte Steuerung auf personalpolitischer Ebene durch Auswahl der wichtigsten deutschen Akteure beschränkten. Weder von den Parteien noch von den Verbänden oder dem ‚nominated council‘ ist ein Eingreifen festzustellen, so dass im Interaktionssystem – im Gegensatz zur Weimarer Republik, in der sich SPD, DDP, Zentrum und DNVP sowie DLV heftig in die Auseinandersetzungen um die Gestaltung der Lehrerausbildung einbrachten – kein gesellschaftlicher Diskurs und damit auch kein gesellschaftlicher Interessenausgleich stattfand. Auch die Studierenden als die eigentliche Zielgruppe der Ausbildung nahmen keinen Einfluss auf deren Gestaltung. Sie akzeptierten Organisationsform und Ausbildungsinhalte, wie sie von anderen Akteuren vorgegeben waren, und zeigten eher das Bewusstsein von ‚Schülern‘ als von ‚Studierenden‘.

II. Strukturlogik der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie Paderborn

Die Pädagogische Akademie Paderborn wurde am 04. Dezember 1946 gegründet und war katholisch gebunden. Die erste personelle und inhaltliche Ausgestaltung vor der Gründung erfolgte – wie dargestellt – im Zusammenwirken von Oberpräsidium, Regierungspräsidien und katholischer Kirche. Ab Herbst 1946 wurden die Entscheidungen stärker durch den Gründungsrektor Prof. Dr. Bernhard Rosenmöller beeinflusst, der sich zu diesem Zweck mit dem Kultusministerium des neugegründeten Landes Nordrhein-Westfalen auseinandersetzen musste. Im Folgenden wird die Strukturlogik der Akademie-Ausbildung an Hand des Fallbeispiels Paderborn dargestellt, indem zunächst Form und Inhalt des Studiums analysiert werden. Anschließend erfolgen eine soziostrukturelle Untersuchung der Dozenten- und der Studierendenschaft sowie eine Analyse ihrer Vorstellungswelten.

Die materiellen Bedingungen von Studium und Lehre stellten sich an der Paderborner Akademie vor allem zu Beginn als bescheiden dar. Es fehlte sowohl an Geld, da vom Land für die Akademie erst ab April 1947 Gehaltszahlungen und Sachausgaben getätigt wurden, als auch an Bezugsscheinen. Rosenmöller konnte beispielsweise im November 1946 zwar von der Fertigstellung bestellter Möbel berichten, diese durften aber ohne Holzscheine nicht ausgeliefert werden: „Wir kämpfen seit 6 Wochen um diese Scheine. Die Behörden arbeiten zum Verzweifeln langsam.“²⁴

Beyerle, Dozent für Geschichte an der Paderborner Akademie, berichtet, dass die Ausstattung der leeren Räume „fast unüberwindliche Schwierigkeiten“²⁵ bereitet habe. Der Leiter bestritt lange Zeit die Sachausgaben der Akademie aus eigener Tasche, wies aber

dringlich darauf hin, dass er das „nicht bis ins Ungewisse“ fortsetzen könne, da er sein „ganzes Vermögen verlor und seit Anfang 1945 auch kein Einkommen habe“²⁶. Geräte für Sport- und Musikunterricht besaß die Akademie – außer einem alten Klavier – ebensowenig wie ein Radio oder ein Filmgerät; auch stand keine Turnhalle zur Verfügung. Es war alles „sehr ärmlich“²⁷, führt eine ehemalige Studentin aus.

Die Beschaffung von Wohnraum für Lehrende und Studierende gestaltete sich ebenfalls sehr schwierig, da Paderborn weitgehend zerstört war. Die katholische Kirche half, indem sie „Kontakte herstellte“²⁸ zu Bürgern, die Wohnraum vermieten konnten. Dagegen fand die Pädagogische Akademie bei der Stadtverwaltung offenbar wenig Hilfe. Der Religionsdozent Pollmann erinnert sich, wie der Stadtdirektor – um Hilfe gebeten – ausführte: „Was kümmert mich die Akademie, das ist Sache des Landes. Ich bin für die Stadt verantwortlich.“²⁹

Ein Problem war vor allem, dass nur wenige Bücher zur Verfügung standen. Zwar sollte eine Zentralbücherei in Lüdenscheid, die den Bestand der Dortmunder Lehrerbildungsanstalt übernommen hatte, den Grundstock für die westfälischen Akademien liefern, doch musste die Literatur erst auf ihre Verwendbarkeit nach dem Ende des Nationalsozialismus geprüft werden. Der Leiter der Bücherei, Walther Koch, sortierte 654 Bände vollständig aus – da „heute untragbar“³⁰ – und gab 1.473 Bücher „nur für besondere wissenschaftliche Zwecke“³¹ frei. Gut 2.500 Stück wurden auf die westfälischen Akademien verteilt, da sie als Doppel Exemplare vorhanden waren. Paderborn erhielt davon lediglich 182 Bände.

Hinsichtlich der Lehrveranstaltungen wurde von der Akademie für alle Studierenden ein einheitlicher Stundenplan erstellt. Die Studierenden hatten keine Wahlmöglichkeiten. Aus M.s Stundenplan geht hervor, dass er – nachdem im ersten Semester aufgrund der noch nicht vollständigen Dozentenschaft ‚nur‘ knapp 30 Stunden zu belegen waren – im Sommersemester 1947 an fünf Tagen in der Woche von etwa acht Uhr bis 19 Uhr Vorlesungen hatte. Er belegte insgesamt 39 Stunden:³² 2 Std. Gottesdienst, 3 Std. Religion, 2 Std. Philosophie, 2 Std. Psychologie, 1 Std. Pädagogik, 3 Std. Didaktik, 3 Std. Hospitation an der Domschule, 4 Std. Musik, 2 Std. Orgel, 2 Std. Sprecherziehung, 2 Std. Turnen, 2 Std. Geschichte, 3 Std. Englisch, 2 Std. Kunst, 1 Std. Biologie, 1 Std. Erdkunde, 1 Std. Mathematik und drei Stunden, die heute aus seinem Stundenplan nicht mehr entzifferbar sind.

Jedes Fach war zunächst nur mit einem Dozenten besetzt. Die Gefahr war also groß, dass die Studierenden lediglich dessen wissenschaftstheoretische Position kennen lernten. Dies wurde auch von den britischen Erziehungskontrolloffizieren beklagt, die die Vorlesungen besuchten, sich ansonsten aber nur wenig zu dem Gesehenen äußerten.³³ Erste Doppelbesetzungen, die aber für lange Zeit die einzigen blieben, fanden in Paderborn 1947 statt, und zwar in den Fächern Pädagogik und Musik.

Die Lehrveranstaltungen wurden durchgängig von allen Studierenden besucht, auch wenn es keine Anwesenheitskontrollen gab: Es habe nicht zur Diskussion gestanden, dass man einmal eine Vorlesung „schwänzte“, sondern die Teilnahme war eine „Selbstverständlichkeit“³⁴. Der Stoff wurde nicht diskutiert, sondern von den Dozenten vorgetragen. Sie ließen sich dabei von der Überlegung leiten, was die Studierenden für den späteren Unterricht in der Volksschule benötigen würden. Pollmann: „Die Praxis war also weitgehend normierend für die Auswahl der dozierten Stoffe.“³⁵

Was in der Volksschule nicht behandelt wurde, sei auch in der Akademie nicht behandelt worden. Ausnahmen bezeichnet der Religionsdozent als „Luxus“³⁶. Einen hohen Stellenwert hatten Didaktik und Methodik, die für alle Fächer gelehrt wurden, wobei Didaktik allerdings nur als etwas „umgreifender als Methodik“³⁷ verstanden wurde.

Welche Vorstellungen Rosenmöller von der Aufgabe der Pädagogischen Akademie Paderborn hatte, wird in einer Rede zur Immatrikulation des zweiten Lehrgangs deutlich.³⁸ Erziehung sah er hier als missionarische Tätigkeit im Dienst der katholischen Kirche: „Wie der Bischof seine jungen Priester hinaussendet, um das Volk im Geiste Christi zu erneuern, so sendet er auch die jungen Lehrer. Um sie für diese Sendung zu bereiten, rufen wir sie in die Akademie.“ Die Ausbildung der Studierenden wurde von Rosenmöller der christlichen Lehre untergeordnet. Nur in ihr sah er eine „Wahrheit“ gegeben, die Maßstäbe vermitteln könne. Auch die Geschichte wollte Rosenmöller mit biblischen Maßstäben beurteilen: „Die Lehre von der Erbsünde, von der Menschwerdung, dem Tode und der Auferstehung Christi, von der Wiederkunft des Herrn öffnet nicht nur den Blick für die entscheidenden Traditionen der Menschheitsgeschichte, sie gibt auch die einzigen sicheren Maßstäbe für die Beurteilung alles Historischen.“

Eine spezifische Gemeinschaftsvorstellung des Akademieleiters, die eine katholische Ausprägung des Gemeinschaftsbegriffs von Ferdinand Tönnies darstellt, ergänzte das Ausbildungskonzept. Rosenmöller sprach von der Pädagogischen Akademie als Ort „einer echten Gemeinschaft“: „Alle bindet das Mahl zur Gemeinschaft in Christus.“ Ein „Band“ solle sich um Dozenten und Studierende „schlingen“: „Gemeinsam lauscht man der Dichtung und hohen Musik. Singen und Basteln, Puppentheater und Laienspiel, Sport und Volkstanz binden immer neue Gruppen zu froher Gemeinschaft.“

Von den Studierenden wurde diese Einstellung unterschiedlich bewertet. H. bezeichnet die Teilnahme an den Gemeinschaftsgottesdiensten als „selbstverständlich“ und hebt im positiven Sinn hervor: „Es war wirklich eine katholisch ausgeprägte Akademie.“³⁹ Diese ‚Solidarität unter Freunden‘ hatte allerdings klar erkennbare Grenzen: Einzelne ehemalige Studenten beklagten sich in bitteren Darstellungen über die alles umfassende Kontrolle des Akademieleiters. Verstand Rosenmöller aus seiner Interpretation der katholischen Lehre heraus die Gottesdienste als Mittel der Gemeinschaftsbildung, so sah die Realität für

diejenigen, die dem nicht vollständig folgten, anders aus: „Morgens wurde genauestens und haarscharf beobachtet, wer nicht im Gottesdienst gewesen ist. Und es wurde offen darüber Beschwerde geführt, dass etwa 12 Leute nicht zur Kommunion gegangen sind.“⁴⁰

Den Dozenten blieb der Dissens in der Studentenschaft nicht verborgen. Statt diesen jedoch zu tolerieren, protokollierten sie: „Über die mangelhafte Haltung der Studentenschaft und über einen immer wieder sichtbaren Mangel an Gemeinschaftsbewusstsein wird Klage geführt und Möglichkeiten zur Abschaffung dieser Mängel erwogen.“⁴¹ Zweimal wurden die Studierenden daraufhin in die Heimvolkshochschule Hardehausen „kommandiert“⁴². Nach Pöggeler leisteten diese einwöchigen Veranstaltungen, dass das Ethos des Lehrerberufs „theologisch, philosophisch und pädagogisch gründlich reflektiert“⁴³ wurde, aber eben in lockerer Form als im Rahmen des üblichen Vorlesungsbetriebes. Diese positive Einschätzung wird jedoch wiederum nicht von allen geteilt. M: „Wie Exerzitien lief das ab.“⁴⁴

Andere Studenten äußern sich nicht weniger kritisch, so dass deutlich wird, dass der „geschlossene Lebensraum Pädagogische Akademie Paderborn“⁴⁵ mit seiner eindimensionalen Ausrichtung auf traditionelle Formen des Katholizismus für manche Studierende ein erzwungenes Mitmachen bedeutete, da Verweigerung negativ sanktioniert wurde. Zum besseren Verständnis muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass diese Geschlossenheit nicht nur für die Paderborner Akademie typisch gewesen ist, sondern für das Paderborner katholische Milieu jener Zeit überhaupt galt.

Eine gewählte Interessenvertretung der Studierenden existierte nicht von Anfang an, der erste Sprecher wurde von der britischen Militärregierung ernannt. Den Studierenden war durchweg nicht an Konflikten mit den Lehrenden gelegen, sie setzten auf „Zusammenarbeit“⁴⁶. H. betont, sie hätten „keinen Gedanken gehabt zu demonstrieren, weil uns dies oder jenes nicht gefallen hätte“: „Im Ganzen war man doch sehr hörig“ und „glaubte, dass das, was vermittelt wurde, gut und richtig war“⁴⁷. Aus diesem Grund wählten die Studierenden auch einen „Vertrauensdozenten“, der an ihren Versammlungen teilnehmen und die Verbindung zu den Lehrenden sichern sollte. H.: „Das Gros war mit dem einverstanden, was uns geboten wurde.“⁴⁸

In seiner Rede zum 25jährigen Bestehen der Pädagogischen Akademie Paderborn reflektierte Pollmann 1971 die Bewusstseinslage der Paderborner Lehrenden und Studierenden nach dem Ende des Nationalsozialismus. Sein Aufsatz gibt einen zusammenfassenden Einblick in die Vorstellungen, die in den ersten Jahren nach 1945 an der Akademie vertreten wurden.⁴⁹ „Im Jahre 0“ habe man sich damals befunden, womit der Religionspädagoge das Gefühl des Neuanfangs betonen wollte. Diesen Neuanfang schildert Pollmann als „Suche nach festem Boden“, ausgehend von der Frage danach, was sich im Nationalsozialismus – der „Feuersbrunst“ – als „feuerbeständig“ erwiesen habe und somit für den Wiederaufbau der Volksschullehrerausbildung verwendet werden könne. Das Ergebnis

fiel allerdings nicht sehr umfangreich aus: „Schiller war zu wortedel und ideenhoch, Goethe zwar konkret, aber in einer harmlosen Welt, Stifter verlockte durch Schönheit. Alles war vergangen.“

Die Suchenden wurden fündig bei Dichtern der Gegenwart. Haushofer, Hagelstange und Bergengruen wurden gelesen, aber nicht Benn und erst recht nicht Brecht: „Denn wir lebten in der Pädagogischen Akademie Paderborn, der Katholisch-Pädagogischen Akademie Paderborn.“ In diese katholische Abgeschlossenheit, die keinen Pluralismus kannte, sei auch Celans „Todesfuge“ nicht gedrungen. In der Lehre sei hauptsächlich auf die traditionelle katholische Pädagogik und Philosophie der Weimarer Republik zurückgegriffen worden. Pollmann nennt vor allem Josef Pieper, diesen wiederum als Interpreten des Denkens Thomas von Aquins: „Hier bei ihm, dem klassischen und unbestrittenen Kirchenlehrer, schien fester Boden zu sein.“ Die Studentin F. formuliert dies – als positive Würdigung – wie folgt: „Es war eben eine katholische Pädagogische Akademie. Die Grundwerte, wenn sie auch in keiner Weise aufoktroziert wurden, wurden dargestellt und schimmerten auch in den Vorlesungen durch. Das war damals die Grundlage.“⁵⁰

Das Dozentenkollegium des ersten Lehrgangs der Paderborner Akademie umfasste 14 Personen, neun Männer und vier Frauen. Um die Besetzung der einzelnen Stellen führte Rosenmöller ab November 1946 heftige Auseinandersetzungen mit dem Kultusministerium und dem Mindener Regierungspräsidium. Die Konflikte um die Stelle für Unterrichtsmethodik und um die Ablehnung von Dozenten, weil diese NSDAP-Mitglieder gewesen waren, sollen im Folgenden näher dargestellt werden, weil sie bezeichnend für die Strukturlogik der Ausbildung an der Pädagogischen Akademie Paderborn sind.

Die Methodikstelle hatte für Rosenmöller im Rahmen der Volksschullehrerausbildung zentrale Bedeutung. Sie sollte mit jemandem besetzt werden, der aus der Praxis kam. Er schlug den Volksschullehrer Wilhelm Ebel vor, der zu dieser Zeit Regierungsrat in Arnsberg war. Der zuständige Referent im Kultusministerium, Joseph Antz, sprach sich jedoch gegen eine Ernennung Ebels aus: „Herr Ebel ist eine umstrittene Persönlichkeit, und nach dem, was mir sehr vertrauenswürdige Kenner der Verhältnisse berichtet haben, scheint mir doch Vorsicht am Platz zu sein.“⁵¹ Antz wollte stattdessen Oswald Opahle berufen, der ebenfalls Volksschullehrer gewesen war und als Mitherausgeber der wiedergegründeten „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ zeichnete.

Opahle und Ebel hatten unterschiedliche Vorstellungen zum Aufbau des Volksschulunterrichts. Ebel setzte auf Herbarts ‚Handwerkslehre‘, die schon im Kaiserreich den Seminaristen vermittelt worden war. Neumann kommt in seiner Untersuchung pädagogischer Theorien zur Lehrerausbildung zu dem Ergebnis, dass Herbarts „praktizistisches Muster“ als „trojanisches Pferd“ im Seminarwesen gewirkt und den Eindruck erweckt habe, „man hätte es bereits mit Wissenschaft zu tun“⁵². Ebel formulierte

demgegenüber noch 1950 in seiner „Lehr- und Erziehungskunst der Volksschule“: „Einiges Nachdenken wird uns überzeugen, dass Herbart recht hat und dass es gar nicht anders sein kann.“⁵³ Bissig antwortete Opahle auf diese Einschätzung in einer Rezension des Werkes: „Der Verfasser sollte wissen, dass dieses Nachdenken stattgefunden hat und bei den Gestaltpsychologen und namhaften Theoretikern der Pädagogik in überzeugender Weise zu den entgegengesetzten Ergebnissen geführt hat.“⁵⁴

Opahle wies darüber hinaus darauf hin, dass es – entgegen der deterministischen Formulierung Ebel's – „eine Gebrauchsanweisung“ für die Gestaltung des Volksschulunterrichts „nicht mehr“⁵⁵ geben könne, stattdessen sei eine gründliche Ausbildung notwendig. Rosenmöller wollte Opahle im äußersten Fall als zweiten Methodiker akzeptieren, nicht aber ohne Ebel als Stelleninhaber. Sein scharfes Ablehnungsschreiben an Antz vom 11. Dezember 1946, als klar war, dass Ebel vom Kultusministerium nicht berufen würde, macht klar, was Rosenmöller zu seiner Ablehnung bewog: „Ich habe nicht vor, einen Kantianismus in die Pädagogik der Akademie hineinzubringen oder in ihr in Führung zu bringen. [...] Die neuscholastische Linie muss sich einheitlich durchsetzen.“⁵⁶

Der Leiter der Pädagogischen Akademie vertrat eine traditionell-katholische Philosophie in der Linie der Scholastiker. Er sah Opahle – der zwar „treuer Katholik“ war, wie Rosenmöller formulierte – nicht in dieser Tradition, da Opahle sich an den Neukantianismus in der Pädagogik – eine aus der ‚Moderne‘ stammende Strömung, die Anhänger im Reformkatholizismus hatte – anlehnte und nicht dem Herbartianismus anhing. Darüber hinaus kritisierte Rosenmöller, Opahle sei „ein sehr scharfer Denker“, er habe „nichts von der Lebendigkeit, die für unsere Studenten notwendig ist“, und kam zu der Konsequenz: „Die Lehrer von Paderborn werden ihn nicht verstehen.“ Auffallend deutlich hob Rosenmöller in seinem Ablehnungsschreiben zudem negativ hervor, dass Opahle „bei dem protestantisch getauften Juden Hönigswald“ in Breslau studiert habe.⁵⁷ Das Verhältnis zwischen Katholizismus und Protestantismus sowie zwischen Christentum und Judentum spielte also offensichtlich ebenfalls eine Rolle bei der Ablehnung.

Rosenmöllers wiederholter Protest gegen den ‚Kantianer‘ hatte zur Folge, dass dieser nicht an die Pädagogische Akademie Paderborn berufen wurde, sondern ab 1947 als Dozent für systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik in Oberhausen lehrte. Die Methodikstelle in Paderborn blieb zunächst unbesetzt, im April 1947 berief das Kultusministerium den Schulrat des Kreises Meschede, Dr. Theodor Schwerdt.

Ein weiterer Konfliktpunkt war die Ablehnung von drei Bewerbern, die NSDAP-Mitglied gewesen waren, zu einem Zeitpunkt, als bereits drei ehemalige NSDAP-Mitglieder bzw. -Anwärter zum Dozentenkollegium gehörten, so dass für den Leiter der Mindener Schulabteilung galt: „Er wollte nicht mehr Parteileute.“⁵⁸ Rosenmöller plädierte dagegen für ihre Anstellung: „Ich glaube, dass die 3 von mir Vorgeschlagenen nicht schuldiger sind als die in Aussicht

genommenen.“ Er konnte sich in Bezug auf zwei der drei Bewerber jedoch nicht durchsetzen. In einem Fall war Rosenmöller erfolgreich: Die Musikdozentur wurde vom Kultusministerium zwar zunächst an jemand Anderes vergeben, doch wurde bereits wenige Monate später eine zweite für den zuvor abgelehnten Bewerber eingerichtet.

Die herausragende Rolle des Akademieleiters für die Gestaltung der Paderborner Akademie ist damit deutlich geworden. Die Beschreibung des Lehrkörpers soll daher durch eine biographische Skizze Bernhard Rosenmöllers abgeschlossen werden.⁵⁹

Rosenmöller wurde am 17. April 1883 in Hamburg als Sohn eines Kaufmanns geboren. Er hatte sechs Geschwister. Das Gymnasium verließ er mit der Mittleren Reife, weil er Priester werden wollte. Sieben Jahre lang war Rosenmöller Schüler an Priesterseminaren in den Niederlanden, bis er 1906 im Zuge der sogenannten ‚Antimodernismusbewegung‘ durch den Haarlemer Bischof entlassen wurde. Daraufhin studierte Rosenmöller in Freiburg Theologie, Nationalökonomie, Geschichte und Alte Sprachen und promovierte über „Die Theologie des Hl. Fulgentius von Ruspe“. Da ihm Papst Pius X. aber nun endgültig die Diakonatsweihe verweigerte – mit der erzwungenen Laisierung als Konsequenz –, konnte die theologische Doktorwürde nicht verliehen werden. Der 27jährige wandte sich einer weltlichen Laufbahn zu, machte 1910 das Abitur nach und studierte anschließend in Münster. 1913 promovierte er in Geschichte und legte ein Jahr später Staatsexamina in Griechisch, Latein, Geschichte, Religion, Philosophie und Deutsch ab. Ein Jahr später erwarb Rosenmöller die deutsche Staatsangehörigkeit neu, woraufhin er im April 1915 die Einberufung erhielt. Bereits drei Monate später wurde der 32jährige schwer verwundet und im April 1916 nach einer längeren Dienstunfähigkeit wieder entlassen. In den folgenden Jahren arbeitete Rosenmöller als Lateinlehrer an einem Mädchengymnasium in Münster.

In der Weimarer Republik entwickelte Rosenmöller eine rege Tätigkeit im Bereich der katholischen Wissenschaft und im katholischen Verbandswesen. So engagierte er sich ab 1920 im Katholischen Akademikerverband, mit dessen Vorsitzenden Franz Xaver Münch ihn eine enge Freundschaft verband. 1923 habilitierte Rosenmöller bei Max Ettliger in Münster über die „Religiöse Erkenntnis nach Bonaventura“ und übernahm die Leitung des von den beiden katholischen Lehrervereinen getragenen „Instituts für wissenschaftliche Pädagogik“ in Münster.

Wie Rosenmöller den Beginn des Nationalsozialismus‘ beurteilte, wird an keiner Stelle direkt deutlich. Er schrieb allerdings einmal: „Wir hoffen herzlich, dass man auch im neuen Reich die Bedeutung einer freimütigen theologischen Diskussion anerkennt und diese achtet.“⁶⁰ Aus diesem Brief an Karl Barth lässt sich schließen, dass Rosenmöller die Machtübergabe zwar akzeptierte, als Kriterium für ein weiteres Einverständnis aber forderte, dass auch zukünftig der theologische Diskurs unabhängig bleiben müsse. Einer weiteren brieflichen Äußerung von ihm an Barth im April 1934 ist zu entnehmen, dass ein möglicher

Konfliktpunkt im Verhältnis zur Politik des NS-Staates der Antisemitismus war. Für Rosenmöller lag die „Natura Humana jenseits aller Rasse und aller zeitl. Entwicklung“. Gestützt wird diese Interpretation des Briefes durch eine Aussage des Sohnes von Rosenmöller: „Von Anfang an hielten die Eltern den Antisemitismus für ein großes Unrecht. Eindringlich hatte Rosenmöller schon in den ersten Jahren Bischöfe ersucht, gegen die Judenverfolgung zu protestieren.“⁶¹ Rosenmöllers eigene Konsequenzen gegenüber dem Nationalsozialismus waren, dass er zu keiner Zeit Mitglied der NSDAP war, ebensowenig einer angeschlossenen Organisation, und dass er seinen Kindern auch nicht erlaubte, in die HJ einzutreten.

Ende 1934 wurde der mittlerweile 51jährige als Professor für Philosophie an die Staatliche Akademie in Braunsberg/Ostpreußen berufen. In den Folgejahren entwickelte Rosenmöller eine sehr widersprüchliche Einschätzung der gesellschaftlichen Entwicklung. Einerseits konstatierte er 1935 in Bezug auf Deutschland, dass „wir der Periode einer wahrhaft großen katholischen Geschichtsschreibung entgegengehen“, war also optimistisch hinsichtlich einer positiven Entwicklung im Verhältnis von Katholizismus und Nationalsozialismus, andererseits sah er die Welt „mitten in dem entscheidungsvollen Endkampf zwischen der civitas Dei und dem Fürsten dieser Welt stehen. Wer nimmt ihn noch ernst, den Satan?“⁶². Diese „Endzeit“ sah Rosenmöller auch ein Jahr später noch, zog nun daraus aber folgende Konsequenz: „In allen Situationen der Endzeit hat die vita contemplativa den Vorrang vor der vita activa. Nichts ist wichtiger als die Erhaltung der Substanz des christlichen Volkes, als die Pflege des liturgischen, mystischen und aszetischen Lebens.“⁶³

Hier handelt es sich um eine für Teile des Katholizismus typische Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus: Überwog anfangs eine abwartende Sympathie, so ging diese angesichts der Bedrohung des katholischen Terrains in den Versuch der ‚Besitzstandswahrung‘ über. Die eigene Kultur wurde gegenüber den Zumutungen des NS-Regimes verteidigt, was darüber hinaus gefährdet war, wurde nur in Einzelfällen entschieden verteidigt.

1937 folgte für Rosenmöller die überraschende Berufung auf den renommierten Philosophie-Lehrstuhl der Universität Breslau, den er bis 1945 innehatte. Den Zweiten Weltkrieg hielt Rosenmöller für ein „Unglück über Deutschland“, die Zeit sei „voller Grauen“⁶⁴. Diese gegenüber Peter Wust geäußerte Ablehnung bezog sich auch auf den Krieg im Osten, der in der deutschen Bevölkerung anfangs eher auf Zustimmung stieß.

In der Zeit nach 1945 nahm Rosenmöller zum Nationalsozialismus in zwei Veröffentlichungen Stellung: Bei einer handelt es sich um ein Gedenkblatt für Bischof von Galen nach dessen Ernennung zum Kardinal⁶⁵, bei der anderen um eine Rezension von Carl Gustav Jungs „Antwort auf Hiob“⁶⁶. Eine deutlich konturierte Analyse findet sich dort nicht; die Reflexionen bleiben diffus und bevorzugen verallgemeinernde religionsphilosophische

Kategorien. Bei der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus handelte es sich für Rosenmöller um die Frage nach dem Ursprung des „Bösen“ und des Leides der „Unschuldigen“. Seine Antwort lautete: „Für den Christen sind die Ratschläge Gottes nicht voll enthüllt. Wir wandeln aber im beglückenden Vertrauen auf den Herrn Jesus Christus, der die Sünden der ganzen Welt hinweggenommen und das Leid der ganzen Menschheit geheiligt hat. Heiliges Leid, wieviel wäre hier zu sagen!“⁶⁷

Im Sommer 1946 wurde Rosenmöller zum Gründungsrektor der Pädagogischen Akademie Paderborn berufen, an der er Philosophie lehren sollte: „Diese Arbeit bereitete ihm viel Freude, deshalb lehnte er einen Ruf als Ordinarius an die Univ. Münster ab.“⁶⁸ Bereits ein Jahr nach Beginn des Lehrbetriebs der Pädagogischen Akademie Paderborn zog sich Rosenmöller eine Gelenkentzündung zu, die mit langer Dienstunfähigkeit verbunden war. Ende 1949 verließ er die Paderborner Akademie; drei Jahre später zog Rosenmöller nach Münster um, wo er 1947 bereits eine Honorarprofessur erhalten hatte. Rosenmöller wurde 1959 emeritiert. Er starb am 19. März 1974 im Alter von 91 Jahren.

In Ergänzung zu dieser Charakterisierung der Dozentenschaft der Pädagogischen Akademie Paderborn und ihres Leiters wird im Folgenden eine Analyse der Studierendenschaft durchgeführt. Im ersten Lehrgang der Paderborner Akademie begannen 144 Studierende. Aus den Unterlagen derjenigen Bewerberinnen und Bewerber, die abgelehnt wurden, geht hervor, welche Kriterien von der Auswahlkommission – Rosenmöller, eine Akademie-Dozentin und ein Volksschulrektor – bei der Durchsicht der eingereichten Bewerbungsschreiben zugrunde gelegt wurden: Alter, katholisches Engagement, NS-Mitgliedschaften, Zeugnisnoten, geographische Herkunft, soziale Lage, ‚Charakter‘. Die Kriterien hatten bei der Auswahl von Frauen und Männern unterschiedlich großes Gewicht: Da der Andrang bei den Frauen in Relation zu den Studienplätzen besonders groß war, wurden hier strengere Maßstäbe angelegt. Nicht aufgenommen wurden weibliche Angehörige des Jahrgangs 1926 und jüngere. Bei den Männern galt aufgrund der vergleichsweise niedrigeren Bewerberzahl erst der Jahrgang 1927 als ‚zu jung‘, einzelne Ausnahmen wurden aber auch von dieser Festlegung gemacht. Das Abitur war bei den Frauen generelle Voraussetzung. Zwar wurde auch männlichen Bewerbern geraten, „die Reifeprüfung zu machen, da bei dem überstarken Andrang praktisch doch nur Bewerber mit guten Abiturzeugnissen zugelassen werden können“⁶⁹, doch wurden zahlreiche Studenten aufgenommen, die lediglich die Mittlere Reife oder das absolvierte 11. Schuljahr nachweisen konnten. Die regionale Begrenzung auf die Provinz Westfalen wurde bei Männern und Frauen mit wenigen Ausnahmen eingehalten, aus dem Rheinland stammende Bewerbungsschreiben erhielten beispielsweise den Vermerk „soll ins Rheinland gehen“⁷⁰.

Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl waren bei beiden Geschlechtern Aktivitäten im Rahmen der katholischen Kirche, die vom Pfarrer des Heimatortes bescheinigt werden

mussten. Einer der interviewten Studenten des ersten Lehrgangs sagt aus: „Wenn das nicht vorlag, war die Chance, aufgenommen zu werden, gleich Null.“⁷¹ In Einzelfällen schrieb Rosenmöller bei Fehlen dieser Unterlagen die örtlichen Pfarreien an und bat um Auskunft über die Bewerber, ob sie sich in der katholischen Jugendarbeit betätigten und wie ihre „charakterlich-sittliche Haltung“⁷² sei. Dabei vermengte sich die Frage nach dem katholischen Engagement mit der Beurteilung von NS-Aktivitäten, „denn wir nahmen an, dass einer, der kirchlich gebunden war, kein eigentlicher Nazi gewesen sein konnte“⁷³. Auf der Grundlage der Aussage des Pfarrers vermerkte Rosenmöller dann beispielsweise entweder „überzeugter Nationalsozialist auch heute noch“ oder „empfohlen vom Pfarrer“ oder „kommt nicht in Frage, beim Pfarramt angefragt“.

NSDAP-Mitglieder und HJ-Funktionäre wurden – soweit ersichtlich – von der Paderborner Auswahlkommission abgewiesen. Dieses Ausschlusskriterium beinhaltete im Gegenzug aber nicht, dass überzeugte Gegner des Nationalsozialismus positive Aufnahme gefunden hätten. In den Unterlagen findet sich ein Beispiel, das auf eine Distanz der Auswählenden gegenüber NS-Verfolgten schließen lässt. Frau S. erfüllte alle formalen Aufnahmekriterien und hatte mit ihren Bewerbungsunterlagen zudem beglaubigte Abschriften eingereicht, die ihre Verfolgung durch den Nationalsozialismus bestätigten. Aus einem Schreiben ihres Vaters geht hervor, dass seine Tochter einer „langen Haft“ und einem „beim Volksgerichtshof schwebenden politischen Strafverfahren mit Todesurteilserwartung“ ausgesetzt war: „Sie hat schon in früher Jugend (mit 18 Jahren) mutig ihre politische und religiöse Überzeugung vertreten, den Nazismus angegriffen und schwer dafür leiden müssen.“⁷⁴ Auch er selber sei wegen seiner politischen Haltung „vom vergangenen System heftig drangsaliert“ worden. Die Bewerbung hatte keinen Erfolg; auf dem Bewerbungsschreiben der Tochter wurde vermerkt: „pol verfolgt. HJ-Ausschluss. R. [Reifezeugnis; S.B.] Für Lehrerin wohl wenig geeignet. zurück ohne Bemerkg.“⁷⁵

Da die formalen Aufnahmebedingungen erfüllt waren, lässt der exakte Wortlaut die Vermutung aufkommen, dass hier eine Bewerberin gerade aufgrund ihrer NS-Gegnerinnenschaft abgelehnt wurde bzw. gerade aufgrund der Verfolgung als „wohl wenig geeignet“ für den Lehrerinnenberuf galt. In der Folgezeit setzte sich der Vater noch einmal für seine Tochter ein, indem er auf ihr passendes Alter – Jahrgang 1924 –, auf das Abitur, auf ihre besondere musisch-literarische Neigung und auf die „einwandfreie Lebensführung“ seiner Tochter hinweist. Er hebt hervor, wie „außergewöhnlich“ die Ablehnung angesichts des Vorliegens der formalen Voraussetzungen *und* politischer Verfolgung sei, die doch „als besondere Empfehlung für eine künftige Volksbildnerin anzusehen“ sei. Eine Zusage erhielt die Tochter dennoch nicht; Rosenmöller antwortete nur kurz, dass er „leider nur 10% der Bewerbungen aufnehmen konnte“. Die Proteste des Vaters erscheinen um so berechtigter und die unbegründete Mitteilung Rosenmöllers erscheint um so erstaunlicher, da die

Anweisungen der Militärregierung tatsächlich ausdrücklich eine bevorzugte Aufnahme NS-Verfolgter vorsahen. Erst danach durften Bewerber aus anderen Kategorien, z.B. auch erst einfache HJ- oder BDM-Mitglieder, aufgenommen werden. Soldaten fanden im Übrigen auf Anweisung des Kultusministeriums bevorzugte Aufnahme, auch wenn sie kein Abitur hatten; Kriegsverwundung fand in Paderborn noch einmal besondere Berücksichtigung.

Etwa 200 Personen wurden zur Aufnahmeprüfung zugelassen. Da die Paderborner Akademie sich als „musische Akademie“⁷⁶ verstand, mussten die Bewerberinnen und Bewerber einzeln vor je zwei Dozenten singen und ein Gedicht auswendig vortragen. Im Gespräch wurden sie nach Kenntnissen über Gemälde befragt. Der zweite Teil der Aufnahmeprüfung bestand aus einer Lehrprobe. Die Studierenden sollten ohne eine Themenvorgabe seitens der Lehrenden eine Unterrichtsstunde halten.

Der erste Lehrgang bestand dann aus insgesamt 110 Studenten und 34 Studentinnen. Im Folgenden sollen diese überblicksartig auf ihre soziale und lokale Herkunft, auf Alter und Vorbildung sowie auf Einstellungen und Erfahrungen hin skizziert werden. Die soziostrukturellen Daten wurden ihren Personalkarten entnommen. Wegen der geringen Zahl der Studentinnen wird bei Stichprobenvergleichen auf die Anwendung statistischer Instrumente wie Signifikanztests etc. verzichtet, so dass die jeweiligen Ergebnisse nur als beschreibende Tendenzangaben angesehen werden können. Um tiefer gehende Informationen zu erhalten, wurden ergänzend qualitative Interviews mit einem biographisch-narrativen und einem – stärker strukturierten – themenzentrierten Teil geführt bzw. auf nach diesem Konzept geführte Interviews zurück gegriffen.

Durchschnittlich waren die Studierenden bei Beginn des Lehrgangs 22 bis 23 Jahre alt. Während die Studentinnen altersmäßig homogen zusammengesetzt waren, betrug die Altersspanne unter den Studenten mehr als zehn Jahre. Etwa zwei Drittel der Studierenden kamen aus der Provinz Westfalen; von den Studenten war nur jeder Sechste im Landkreis Paderborn geboren, dagegen fast vierzig Prozent der Studentinnen. Deren Herkunft war regional also deutlich eingeschränkter. Außerordentlich hoch war der Anteil der sogenannten ‚Heimatvertriebenen‘ an den Studierenden: Jeder Fünfte stammte aus der Gegend östlich der Oder-Neiße-Linie bzw. aus dem Saarland. Lässt man die Heimatvertriebenen außer acht, ist interessant festzustellen, dass über 40 Prozent der Studierenden vom Land kamen, aus Dörfern und Kleinstädten. Hier war der Anteil der Studenten vergleichsweise höher als der der Studentinnen.

Die Vorbildung der Studentinnen war deutlich höher als die der Studenten, was nicht zuletzt auf die Auswahlpraxis im Vorfeld des Lehrgangs zurückzuführen ist. Bis auf eine Ausnahme – abgeschlossenes elftes Schuljahr – hatten alle Frauen das regulär erworbene Abitur. Jede siebte Studentin hatte darüber hinaus in der Zeit des Nationalsozialismus bereits ein Studium begonnen, und zwar v.a. der Philologie oder Philosophie. Studiert hatten

im Verhältnis zu den Studentinnen nur halb so viele Studenten, das Spektrum war aber mit Theologie, Bergbau, Jura, Philosophie und Lehramt breiter. Jeder sechste Student hatte kein Abitur, sondern lediglich ein abgeschlossenes elftes Schuljahr, die Mittlere Reife oder den Besuch von Volksschule und Handelsschule vorzuweisen.

Mehr als drei Viertel der Studierenden rekrutierten sich aus dem Kleinbürgertum, zwei Drittel davon kamen aus dem neuen, ein Drittel aus dem traditionellen Kleinbürgertum. Das restliche Viertel entstammte zu etwa gleichen Teilen Arbeiterfamilien und den oberen gesellschaftlichen Schichten. In Bezug auf diese beiden Gruppen sind auffällige geschlechtsspezifische Unterschiede zu verzeichnen. So kamen im Verhältnis viermal mehr Studenten als Studentinnen aus Arbeiterfamilien und doppelt so viele Studentinnen wie Studenten aus dem Großbürgertum: Für Arbeitersöhne erstrebenswert, schied der Volksschullehrerberuf für Arbeitertöchter aufgrund der langen Ausbildungszeit – Abitur und zweijähriges Studium – offensichtlich aus. Bedeutete der Volksschullehrerberuf für einen Sohn des Großbürgertums offensichtlich noch immer einen gesellschaftlichen Abstieg, bot er für eine junge Frau die Möglichkeit, überhaupt erwerbstätig zu werden.

Kriegsdienst hatten fast alle Männer und auch ein Teil der Frauen geleistet. Lässt man die Zeit der Gefangenschaft und die Wehrpflicht vor Kriegsbeginn – aus der einige direkt zur Wehrmacht eingezogen worden waren – außer acht, waren knapp drei Viertel der Studenten immer noch mehrere Jahre Soldat gewesen. Der Rest – das betraf vor allem die jüngeren – war Ende 1943 oder im Laufe des Jahres 1944 ‚eingezogen‘ worden. Die Hälfte der Studentinnen hatte Kriegshilfsdienst absolviert. Hier handelte es sich um Tätigkeiten in der Rüstungsindustrie, als Flakhelferinnen oder beim Reichsarbeitsdienst. Pollmann formuliert hinsichtlich dieser Lebensläufe, dass die Studierenden des ersten Lehrgangs lange Zeit „keinen Kontakt zur geistigen Welt“⁷⁷ mehr gehabt hätten. Er bezeichnet sie als „gestandene Männer und Frauen“. Sie hätten den kurzen Studiengang mit seinen vier Semestern gewählt, weil sie „bald fertig werden, bald einen Beruf haben und bald wieder in ihrer Familie sein [wollten; S.B.]“.

Die Studierendenschaft war insgesamt wohl „weltanschaulich homogen“⁷⁸ zusammengesetzt, von unterschiedlichen Orientierungen innerhalb des katholischen Milieus kann aber ausgegangen werden. An organisierten Gruppen existierten der ‚Bund Neudeutschland‘ auf der Seite der Studenten und ‚Heliand‘ bei den Studentinnen. Studentische Verbindungen gab es zunächst keine, „die Abneigung der Studenten dagegen war sehr groß“⁷⁹. Es hatten sich schnell auch größere informelle Gruppen gebildet. L. spricht von einer Gruppe ehemaliger Offiziere, die sich zusammengetan hätten, um ihre Interessen zu wahren. M. erwähnt einen „liberalen Flügel“, zu dem er sich selber zählte.

Lebensgeschichtliche Interviews mit ehemaligen Studierenden lassen darüber hinaus einige deutliche biographische Gemeinsamkeiten erkennen: die Betonung des Engagements

in der katholischen Jugendarbeit und dessen Rang im Vergleich zur Schule; die Herausstellung der Kriegszeit; unterschiedliche Perspektiven von Frauen und Männern; die Hervorhebung der Berufswahl und der Arbeitssuche im Anschluss an die Akademieausbildung. Diese Aspekte sollen deshalb noch einmal eigens dargestellt werden.⁸⁰

Was die Einstellungen und Erfahrungen anging, mit denen die Studierenden an die Pädagogische Akademie Paderborn kamen – selbstverständlich aufgrund der konfessionellen Organisation der Akademie als Mitglieder der katholischen Kirche –, so ist doch ihre starke Verankerung in der katholischen Jugendarbeit auffällig. Diese drückt sich in der regelmäßigen Teilnahme an den ‚Gruppenstunden‘ der katholischen Jugendorganisationen – bzw. später in der NS-Zeit an deren Ersatz in privatem Rahmen – und auch in der Teilnahme an Fahrten und Zeltlagern aus. Wenn auch die Beteiligung katholischer Jugendlicher an der Jugendarbeit aufgrund der relativen Geschlossenheit des katholischen Milieus insgesamt hoch war, scheint hier doch zusätzlich ein spezifischer Auswahlmechanismus bei der Aufnahme in die Akademie gegriffen zu haben; Aktivität in katholischen Jugendgruppen erleichterte den Zugang zur PA. Umgekehrt trug sie sicher auch zur Motivierung für einen pädagogischen Beruf bei.

Der starken Bindung an die katholischen Jugendorganisationen entsprechend finden sich in den Äußerungen der Befragten die Topoi wieder, die Untersuchungen zur katholischen Jugend in der NS-Zeit generell herausgearbeitet haben: der positive Wert der ‚Gemeinschaft‘, ein romantisches Lebensgefühl, ein besonderes katholisches Frauenbild, eine weltanschauliche Distanz zum Nationalsozialismus sowie die Akzeptanz des ‚Soldatentums‘. Im Hinblick auf die Atmosphäre an der Pädagogischen Akademie unabhängig von den fachlichen Inhalten, insbesondere zu den sogenannten ‚gemeinschaftsbildenden‘ Elementen der Ausbildung, geben die aus der katholischen Jugendarbeit stammenden Befragten eine positive Gesamteinschätzung ab. Sie heben die Überschaubarkeit der Einrichtung, den direkten Kontakt zu den Lehrenden, Feste und Feiern und besonders auch die einwöchigen Veranstaltungen in der Bildungsstätte Hardehausen hervor. Hier einen Zusammenhang zu den aus der Jugendarbeit bekannten und positiv erlebten Gemeinschaftsvorstellungen herzustellen, ist naheliegend.

Neben dem Katholizismus stellte der Nationalsozialismus den zweiten wichtigen Kontext im Leben der Befragten dar. Als Kinder und Jugendliche mussten sie sich zu Beginn der NS-Zeit vor allem mit den Anforderungen der Hitlerjugend auseinandersetzen. In den Schilderungen der Befragten lassen sich deutliche geschlechtsspezifische Differenzierungen in der historischen Wahrnehmung und Erinnerung an die weitere NS-Zeit feststellen, die u.a. vermutlich auch mit ihrer Generationszugehörigkeit zusammenhängen: Die befragten Studierenden waren 1939 14 bis 16 Jahre alt; der Zweite Weltkrieg bildete für die Männer mit Flakhelfer-Tätigkeit und Militärdienst also spätestens ab Anfang der 40er Jahre einen

lebensgeschichtlichen Brennpunkt, der bei den Frauen so nicht gegeben war. Die Frauen betonen übereinstimmend und fast wortgleich die aus der katholischen Grundhaltung resultierende kritische Haltung des Elternhauses – und später auch der eigenen Person – zum Nationalsozialismus. Sie berichten verblüffend ähnlich von der Bedeutung der Predigten des Bischofs von Galen, der Angst vor Repressalien aufgrund ihrer Teilnahme an der katholischen Jugendarbeit, auch von Hausdurchsuchungen Anfang der 40er Jahre. In einem Fall schließt sich sogar noch ein Gestapo-Verhör an. Die Frauen haben sich aufgrund ihrer Distanz zum NS-Regime – mit Erfolg – darum bemüht, den weiblichen Reichsarbeitsdienst, dessen Funktion von Susanne Watzke-Otte für die Zeit von 1939 bis 1945 als „wehrpolitisches Instrumentarium“⁸¹ charakterisiert wird, durch Tätigkeiten als Krankenschwestern zu umgehen. Man geht wohl nicht fehl in der Annahme, diese Biographielinie als charakteristisch für das katholische Milieu in der NS-Zeit zu betrachten, weil die anfängliche Zustimmung, die hier durchaus auch vorhanden war, wegen der kirchenfeindlichen NS-Politik in partielle Ablehnung umschlug. Der Krieg wird von den Frauen lediglich in der Opferperspektive erlebt, und zwar im Zusammenhang mit Bombenangriffen und in einem Fall durch den Tod des Bruders als Soldat.

Die befragten Männer standen dagegen sehr viel stärker im Zwiespalt von Katholizismus und Nationalsozialismus. Auch ihr Elternhaus war dem katholischen Milieu stark verbunden, und auch sie setzten sich durchaus gegen NS-Eingriffe in das katholische Terrain zur Wehr, indem sie Ende der 30er Jahre weiterhin an der katholischen Gruppenarbeit teilnahmen, auf Fahrten gingen und auch als Soldaten die Gottesdienste besuchten; aber das Soldatsein für das NS-Regime war in ihren Augen doch „selbstverständlich“. Pazifistische Einstellungen – wie sie beispielsweise vom ‚Friedensbund deutscher Katholiken‘ vertreten wurden – waren nur in wenigen katholischen Jugendgruppen verbreitet. Georg Pahlke stellt in seiner Untersuchung zur katholischen Jugend in der NS-Zeit fest: „Krieg war bei jungen Katholiken als Mittel der Politik akzeptiert, wurde darüber hinaus aber ideologisch überhöht und in der Erfahrung des Zweiten Weltkrieges weitgehend nicht mehr als politische Kategorie begriffen.“⁸²

In den Schilderungen der befragten Studenten ist dementsprechend eine deutliche Trennung zwischen dem Zweiten Weltkrieg und dem militärischen „Einsatz für das eigene Land“ auf der einen Seite und der NS-Regierung mit ihrer abzulehnenden kirchenfeindlichen Politik auf der anderen Seite zu vernehmen. Dass Zeitzeugen der Verflechtung von Krieg und Nationalsozialismus vor allem durch „Entpolitisierung des Zweiten Weltkrieges“ zu entrinnen versuchen, ist nach Rosenthal typisch für eine Mehrheit der deutschen Soldaten und hat die „Funktion, die eigene Vergangenheit nicht weiter zu problematisieren und sich nicht der Gefahr auszusetzen, diese Vergangenheit möglicherweise entwerten zu müssen“⁸³. Zu der auch im Rückblick nicht kritischen Einstellung zur eigenen Militärzeit trägt bei den

Befragten vermutlich bei, dass sie als aus dem geschlossenen katholischen Milieu der ländlichen Provinz stammende Männer die neuen Erfahrungen im Ausland und bei der Ausbildung als positiv empfanden. Einige der Befragten weisen explizit auf diese Chancen hin.

Die HJ und der Nationalsozialismus stellen sich in den Interviews vordergründig nur als weltanschauliche Gegner der späteren PA-Studierenden dar. Indirekt wird aber auch deutlich, dass mit den nationalsozialistischen Institutionen oder Organisationen auch verunsichernde, zumindest aber irritierende Erfahrungen für die katholischen Jugendlichen verbunden waren. Pahlke: „Formen und Inhalte der NS-staatlichen ‚Dienste‘ konfrontierten sie mit einer ‚Moderne‘, von der das katholische Milieu sie bisher abgeschottet hatte.“⁸⁴ Dies gilt vor allem in zweierlei Hinsicht: in Bezug auf die Geschlechterrollen, was insbesondere zwei der Befragten – einmal aus männlicher und einmal aus weiblicher Perspektive – ansprechen, und in Bezug auf die Faszination des technischen Fortschritts.

Der Prozess der Berufswahl, der schließlich 1946 zur Bewerbung an der Paderborner Akademie führte, war offenbar stark von den spezifischen historischen Umständen geprägt: Die befragten Frauen hatten sich – nicht zuletzt aufgrund ihrer Erfahrungen in der katholischen Jugendarbeit – bereits sehr früh für den Lehrerinnenberuf entschieden, wollten diesen aber – übereinstimmend – wegen der ideologischen Prägung dieses Berufs in der NS-Zeit nicht realisieren, sondern beschritten zunächst den Weg der Ausbildung zur (Jugend-)Fürsorgerin, für die es Ausbildungsschulen auch in katholischer Trägerschaft gab. Während diese Frauen nach dem Ende des Nationalsozialismus dann doch die Pädagogische Akademie besuchten und damit ihren früheren ‚Traumberuf‘ ergreifen konnten, hatten die befragten Männer zunächst andere berufliche Pläne als eine Lehrerausbildung, nämlich ein Kunst-, Theologie-, Musik- oder Forststudium. In allen Fällen ließ sich dies aufgrund der Rahmenbedingungen nicht realisieren, weil keine Aufnahmekancen für Kinder aus nicht-privilegierten Elternhäusern bzw. nur schlechte spätere Einstellungschancen gegeben waren, was sich die Interviewten angesichts des Ziels, möglichst schnell eine Erwerbsmöglichkeit zu finden, nicht leisten konnten oder wollten. „Rein pragmatisch“ nahmen sie nun das, „wovon man leben konnte“: die Ausbildung an der Paderborner Akademie.

Die Beurteilung der fachlichen Ausbildung an der Pädagogischen Akademie durch die Studierenden stellt sich sehr heterogen dar. Weder lässt sich eine prägende Hochschullehrerpersönlichkeit erkennen noch ein bestimmtes Leitfach oder eine prägende Veranstaltungsform. Die Gesamteinschätzung des Ausbildungsniveaus und seiner Angemessenheit für die spätere Tätigkeit fällt – wenn auch nicht in allen Aussagen gleich deutlich – eher kritisch aus. Darauf verweisen Formulierungen wie etwa, dass nur das nötige „Rüstzeug“ vermittelt worden sei, ein sofortiger Fortbildungsbedarf bestanden hätte, der

Schuldienst Überforderung bedeutet habe. Hier wird eine starke Diskrepanz zwischen Ausbildungserwartungen und Ausbildungsrealität deutlich, die sich später auch in Überforderung und Hilflosigkeit gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen widerspiegelt.

Die Abschlussprüfung fand im August 1948 statt. Bis auf acht Personen bestanden alle Studierenden mit insgesamt guten bis befriedigenden Noten, wobei die Studentinnen deutlich besser abschnitten als die Studenten. Endgültig haben ihr Studium nur drei Studenten aufgegeben – zwei davon aufgrund nicht ausreichender Leistungen –, das bedeutet eine Abbruchquote von unter drei Prozent bei den Männern; von den Studentinnen hat keine ihr Studium abgebrochen.

Resümee: Bildungsbegrenzung statt Professionalisierung

Der Ausbildungscharakter der Pädagogischen Akademie Paderborn muss eher als bildungsbegrenzend denn als professionalisierend gekennzeichnet werden. Dies ist insbesondere auf die konfessionelle Bindung der Ausbildung, mit der diffuse Handlungsmotive (i.d.F. v.a. Gemeinschaftsbildung und Erziehung als missionarische Tätigkeit) sowie eine fehlende Freiheit von Forschung und Lehre verbunden waren, auf den Praktizismus der Ausbildung und ihre vollständige Verschulung sowie auf die soziale, geschlechtsspezifische und räumliche Beschränkung als askriptive Mittel der Selektion zurückzuführen. Statt an universalistischen Maßstäben – einer ‚Solidarität unter Fremden‘ – orientierte sich die Ausbildung an Traditionen und partikularen Interessen, einer ‚Solidarität unter Freunden‘. Eine solche Lehrerausbildung gibt Studierenden nur in geringem Maß eine Möglichkeit an die Hand, gesellschaftliche Vorgänge wissenschaftlich zu erfassen; Macht und Herrschaft als gottgewollte Kategorien lassen gesellschaftliche Verhältnisse als ‚natürlich‘ und unveränderbar erscheinen.

Wenn heute Kritik an der Lehrerausbildung geübt wird, z.B. an der ‚Expertokratie‘ durch ihre Eingliederung in die Universitäten und an dem Verlust des ‚Pädagogischen‘ aufgrund der sich seit den 60er Jahren beschleunigenden Professionalisierungstendenzen, ist daher zu berücksichtigen, was gegenwärtig im Kern geleistet wird und wohinter nicht wieder zurückgegangen werden darf. Brunkhorst fasst die ‚neue‘ Strukturlogik wie folgt zusammen: „Dann erscheint zunächst die Umstellung von traditionaler auf Fachautorität nicht zwingend als Irrweg in die Expertokratie, sondern zunächst und idealtypisch als Bindung professionellen Wissens an die konsensuelle Logik theoretischer Diskurse. Dieser Logik zufolge ist ‚Fachautorität‘ antiautoritär, insofern sie kein ‚höheres Wissen‘ mehr zulässt und alles Wissen der Kritik und dem Zweifel aussetzt. Ferner erscheint – immer in idealtypischer Rekonstruktion – die Desolidarisierung des Herkunftskollektivs der Klienten, die methodische Distanzierung ursprünglicher Gemeinschaftsbildung (i.S. von F. Tönnies) durch professionelle Intervention als wesentlicher Aspekt einer posttraditionalen Gesellschaft mit postkonventionellen Formen verständigungsorientierter Sozialintegration.“⁸⁵ Erst eine nicht-konfessionell gebundene, wissenschaftliche, der Freiheit von Forschung und Lehre verpflichtete, fachlich spezialisierte und nicht durchgängig curricularisierte Lehrerausbildung ermöglichte die von Parsons konstatierte Erhöhung des kognitiven Niveaus.

Aus dieser Beantwortung der Frage nach der Strukturlogik der Ausbildung, nach ihrem Leitbild resultiert auch die Antwort auf die Frage nach dem Ort der Lehrerausbildung: Die Universität bietet mit ihrem ‚permissiven Klima‘ (Brunkhorst) – trotz der bekannten systemimmanenten Probleme – einen angemessenen Rahmen; für die Pädagogische Hochschule, wie sie sich seit Ende der 60er Jahre darstellt, gilt dies in Ansätzen möglicherweise auch, wenn auch die mit der zwangsläufigen Kleinförmigkeit

zusammenhängenden Probleme nicht unterschätzt werden dürfen, die insbesondere ein hohes Maß an Wahlfreiheit im Studium und ein hohes Forschungsniveau eher erschweren. Fachhochschulen heutigen Stils können eine solche Ausbildung aber ganz sicher nicht leisten, ebensowenig Konstruktionen à la Bildungsinstitut oder Zentren für Lehrerbildung in der Definition der nordrhein-westfälischen Bildungskommission. Für die Bevorzugung der letzten drei Modelle seitens der Bildungspolitik – im Übrigen vermutlich sowieso in erster Linie finanzpolitisch motiviert – fehlt vor dem Hintergrund des Dargestellten die konzeptionelle Legitimation.

Die Kritik an der gegenwärtigen Lehrerausbildung zeigt auf der anderen Seite aber sehr deutlich, dass Professionalisierung nicht einfach mit ‚Verwissenschaftlichung‘ gleich gesetzt werden kann und dass eine technokratische Umsetzung von Theorie in Praxis nicht ohne weiteres möglich ist. Damit stellt sich abschließend die Frage nach der bestmöglichen Ausbildung von Handlungskompetenz zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. „Die brisante Frage“ nach einem Konzept der Lehrerbildung an Universitäten fand in dieser Hinsicht „bis heute nur unbefriedigende Antworten“⁸⁶. Dewe, Ferchhoff und Radtke erarbeiteten Ansätze, indem sie – auf der Basis von Parsons Konzeption – Professionalisierung als „Hervorbringen einer Handlungsstruktur [definieren; S.B.], die es ermöglicht, in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme (von Patienten oder Klienten) aus der Distanz stellvertretend wissenschaftlich reflektiert zu bearbeiten“⁸⁷. In diesem Sinne ist eine wissenschaftliche Ausbildung wichtig, aber nicht ausreichend. Oevermann weist entsprechend auf die Dialektik von generativen, Bedeutung erzeugenden Regeln und Fallstrukturgesetzlichkeit hin.⁸⁸ Diese Ansätze können für eine Weiterentwicklung der universitären Lehrerausbildung fruchtbar gemacht werden, wenn die dargestellte Strukturlogik nicht aus dem Blick verloren wird.

¹ Dabei soll nicht verhehlt werden, dass jede Institution auch systemimmanenten Eigeninteressen unterliegt, die grundsätzliche Aufgaben überdecken können, wie dies derzeit z.B. an Universitäten manchmal der Fall zu sein scheint, wenn unter dem Label der Freiheit von Forschung und Lehre die Interessen Einzelner die Gewährleistung eines angemessenen Studiums in den Hintergrund drängen. Dieses Problem ist jedoch erst in einem zweiten Schritt zu diskutieren.

² Tenorth hat bereits 1977 auf die Notwendigkeit eines doppelseitigen Vorgehens in professionstheoretischen Arbeiten hingewiesen und gleichzeitig auf methodologische Grenzen und Probleme hingewiesen (vgl. Tenorth, H.-E.: Professionen und Professionalisierung. Ein Bezugsrahmen zur historischen Analyse des „Lehrers und seiner Organisationen“. In: Heinemann, Manfred (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. (= Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2). Stuttgart: Ernst Klett 1977, S. 457-475, hier S. 471f.).

³ Brunkhorst, H.: Solidarität unter Fremden. In: Combe, A./ Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996, S. 340-367, hier S. 342

⁴ Habermas, J.: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993, hier S. 374

⁵ Brunkhorst 1996, a.a.O., S. 341 und 346

⁶ ebd., S. 347

⁷ Parsons, T. / Platt, G.M.: Die amerikanische Universität (1972). Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990, hier S. 326

⁸ vgl. u.a. Parsons, T.: Discussion. Remarks on Education and the Professions. In: The International Journal of Ethics (Chicago) 47 (1936/37), S. 365-369; Parsons, T.: Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (1959). In: Parsons, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. (= Reprints Psychologie, 7). Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung für Psychologie ²1977, S. 161-193; Parsons, T.: The Social System (1951). New York: The Free Press 1964 und Parsons/ Platt 1972/1990, a.a.O.

⁹ Parsons, T.: Das System moderner Gesellschaften (1972). Mit einem Vorwort von Dieter Claessens. Weinheim / München: Juventa ⁴1996, hier S. 23

¹⁰ Schon in der Begrifflichkeit von Tönnies, die Max Weber aufgreift, fand eine solche Differenzierung statt, indem zwischen – verwandtschaftlicher, nachbarschaftlicher oder freundschaftlicher – „Gemeinschaft“ und – bürgerlicher – „Gesellschaft“ unterschieden wird (vgl. Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie (1887). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1972, hier S. 15f. und 52ff.). In der Begrifflichkeit von Brunkhorst handelt es sich um die Abgrenzung einer „Solidarität unter Freunden“ als Bezeichnung für lebensweltliche oder natürliche Solidarität (Brunkhorst, H.: Solidarität unter Fremden. Frankfurt/M.: Fischer 1997, hier S. 76) von der bereits erwähnten „Solidarität unter Fremden“ – Fremden im Übrigen, die sich „bei der kooperativen Regelung ihres Zusammenlebens auch das Recht zugestehen, füreinander Fremde zu bleiben“ (Habermas 1993, a.a.O., S. 374).

¹¹ vgl. Führ, Ch.: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Führ, Ch./ Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: Beck 1998, S. 1-24, hier S. 4

¹² Murray, G.: The training of teachers. In: Hearnden, A. (Ed.): The British in Germany. Educational Reconstruction after 1945. London: Hamilton 1978, S. 131-145, hier S. 142

¹³ Staatsarchiv Münster (im Folgenden zitiert als: StA MS), Oberpräsidium (OP) 8372

¹⁴ vgl. StA MS, OP 8293

¹⁵ StA MS, OP 8371

¹⁶ ebd.

¹⁷ ebd.

¹⁸ ebd.

¹⁹ Caruso, M.: Die Bildungspolitik als politische Bildung (1945-1949): Eine Bilanz der Literatur über verpaßte Chancen und Restauration im Nachkriegsdeutschland. In: Pädagogische Rundschau 52 (1998), S. 549-578, hier S. 560f.

²⁰ vgl. StA MS, OP 8085 und 8293

²¹ StA MS, OP 8293

²² StA MS, OP 8371

²³ vgl. StA MS, OP 8293

²⁴ Hauptstaatsarchiv Düsseldorf (im Folgenden zitiert als: HStAD), Nordrhein-Westfalen (NW) 26-167

²⁵ Beyerle, K.: Chronistisches aus der Paderborner Pädagogischen Akademie seit 1945. In: Mühlmeier, H. (Hrsg.): Pädagogische Wirk- und Wertwelt. Paderborn: Schöningh o.J. (1962), S. 113-118, hier S. 115

²⁶ HStAD, NW 26-167

²⁷ Interview H. (Die Namen der interviewten ehemaligen Studierenden wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert. Die Namen sind der Verfasserin bekannt.)

²⁸ Interview Pollmann

²⁹ ebd.

³⁰ Koch, W.: Die Pädagogische Zentralbücherei Westfalens in Lüdenscheid. In: Pädagogische Rundschau 2 (1948), S. 368-370, hier S. 359

³¹ StA MS, OP 8293

³² vgl. Universitätsarchiv Paderborn (im Folgenden zitiert als: UniA PB), A.V.2.c)-M. (Die Bezeichnungen der Deposita von ehemaligen Studierenden wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert. Die Namen sind der Verfasserin bekannt.)

³³ vgl. Universitätsarchiv Münster (im Folgenden zitiert als: UniA MS), Pädagogische Hochschule (PH) 6001

³⁴ Interview H.

³⁵ Interview Pollmann

³⁶ ebd.

³⁷ ebd.

³⁸ Rosenmöller, B.: Vom Wesen der Pädagogischen Akademie. In: Das Gespräch. Blätter für die Studenten, Absolventen und Freunde der Pädagogischen Akademie Paderborn. Paderborn: Pädagogische Akademie o.J. (1949), S. 3-7, hier S. 4

-
- ³⁹ Interview H.
- ⁴⁰ Interview M.
- ⁴¹ UniA PB, A.IV.5.a)-1
- ⁴² Interview M.
- ⁴³ Pöggeler, F.: Lehrerbildung in vier Jahrzehnten: Institutions- und personenhistorische Perspektive. In: Wynands, D.P.J. (Hrsg.): Geschichte der Lehrerbildung in autobiographischer Sicht. Frankfurt/M. u.a.: Lang 1993, S. 263-292, hier S. 59
- ⁴⁴ Interview M.
- ⁴⁵ Interview Pollmann
- ⁴⁶ Ns.[Neuhaus, H.]: Die studentische Selbstverwaltung. In: Das Gespräch. Blätter für die Studenten, Absolventen und Freunde der Pädagogischen Akademie Paderborn. Paderborn: Pädagogische Akademie o.J. (1949), S. 12, hier S. 12
- ⁴⁷ Interview H.
- ⁴⁸ ebd.
- ⁴⁹ Pollmann, J.: Vom Symbol zur Struktur. In: Katholische Bildung (1976), S. 263-277, S. 264
- ⁵⁰ Interview F.
- ⁵¹ UniA PB, A.V.1./3.-1
- ⁵² Neumann, D.: Tradition und Fortschritt in der Lehrerausbildung. Die Bildung des Lehrers im Kontext pädagogischer Theoriebildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1985, S. 48
- ⁵³ Ebel, W.: Lehr- und Erziehungskunst der Volksschule. Grundlegung, Gestaltung in 100 Unterrichtsbildern. (= Pädagogische Handbücher, 7). Ahlen: 1950, S. 305
- ⁵⁴ Opahle, O.: Rezension „Ebel, Wilhelm: Lehr- und Erziehungskunst“. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 27 (1951), S. 238-240, hier S. 240
- ⁵⁵ ebd.
- ⁵⁶ HStAD, NW 26-167
- ⁵⁷ Richard Hönigswald, von Kauder als „exponierte(r) Vertreter des Neukantianismus“ (Kauder, P.: Zur Erinnerung an Richard Hönigswald und Alfred Petzelt. Ein Mosaiksteinchen für die Wissenschaftsgeschichte. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 74 (1998), S. 75-85, hier S. 80) bezeichnet, war bis 1930 Professor in Breslau gewesen und hatte dann einen Ruf nach München erhalten, wo er 1933 als Lehrstuhlinhaber für Philosophie zwangsemittiert wurde. Die Nationalsozialisten verschleppten Hönigswald in das Konzentrationslager Dachau, nach seiner Entlassung emigrierte er zunächst in die Schweiz, dann in die USA.
- ⁵⁸ HstAD, NW 26-167
- ⁵⁹ vgl. Blömeke, S.: „... auf der Suche nach festem Boden“. Lehrerausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46 – Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung. Münster: Waxmann 1999, S. 130ff.
- ⁶⁰ Karl Barth-Archiv, Briefwechsel Barth – Rosenmüller
- ⁶¹ Rosenmüller, B. jun.: Bernhard Rosenmüller. In: Pottier, Joel (Hrsg.): Christen im Widerstand gegen das Dritte Reich. Stuttgart u.a.: Burg 1989, S. 418-431, S. 428f.
- ⁶² Rosenmüller, B.: Die Theologie in der Gegenwart. Von einem Laien. In: Der katholische Gedanke 8 (1935), S. 53-63, hier S. 56 und 63
- ⁶³ Rosenmüller, B.: Die übernatürliche Belebung der natürlichen Ordnungen. In: Der katholische Gedanke 9 (1936), S. 15-27, hier S. 25
- ⁶⁴ Archiv des Franziskanerklosters Münster, Briefwechsel Rosenmüller – Wust
- ⁶⁵ vgl. Rosenmüller, B.: Das Größte aber ist die Liebe. In: Clemens August Kardinal von Galen. Ein Gedenkblatt zur Rückkehr des Bischofs von Münster aus Rom nach seiner Erhebung zum Kardinal. Münster 1946, S. 31-32
- ⁶⁶ vgl. Rosenmüller, B.: „Antwort auf Hiob“. Welchen Lebenssinn sieht Carl Gustav Jung in seinem „Weg der Selbstwerdung“?. In: Westfälische Nachrichten v. 13. Dezember 1952
- ⁶⁷ ebd.
- ⁶⁸ UniA PB, A.V.1.-Rosenmüller
- ⁶⁹ UniA PB, A.IV.7.a)-1
- ⁷⁰ UniA PB, A.V.2.c)-1
- ⁷¹ Interview M.
- ⁷² UniA PB, A.V.2.c)-1 und A.V.2.c)-2
- ⁷³ Interview Pollmann
- ⁷⁴ UniA PB, A.IV.7.a)-1
- ⁷⁵ UniA PB, A.V.2.c)-1
- ⁷⁶ Interview Pollmann
- ⁷⁷ ebd.
- ⁷⁸ Interview M.

⁷⁹ Interview Pollmann

⁸⁰ vgl. Blömeke 1999, a.a.O., S. 166ff.

⁸¹ Watzke-Otte, S.: „Ich war ein einsatzbereites Glied in der Gemeinschaft ...“. Vorgehensweise und Wirkungsmechanismen nationalsozialistischer Erziehung am Beispiel des weiblichen Arbeitsdienstes. (= Studien zur Bildungsreform, 33). Frankfurt/M. u.a.: Lang 1999, S. 105

⁸² Pahlke, G.: Trotz Verbot nicht tot. Katholische Jugend in ihrer Zeit. Bd. III: 1933-1945. Paderborn: BDKJ 1995, S. 433

⁸³ Rosenthal, G.: Biographische Verarbeitung von Kriegserlebnissen. In: Rosenthal, G. (Hrsg.): „Als der Krieg kam, hatte ich mit Hitler nichts mehr zu tun“. Zur Gegenwärtigkeit des ‚Dritten Reiches‘ in Biographien. Opladen: Leske + Budrich 1990, S. 7-25, hier S. 9f.

⁸⁴ Pahlke 1995, a.a.O., S. 431

⁸⁵ Brunkhorst, H.: Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität. Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspektive. In: Dewe, B./ Ferchhoff, W./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich 1992, S. 48-69, hier S. 49

⁸⁶ Wittenbruch, W.: Lehrerausbildung ohne Bildung. Anmerkungen zur Situation der Lehrerbildung an Universitäten. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73 (1997), S. 254-273, hier S. 259

⁸⁷ Dewe, B./ Ferchhoff, W./ Radtke, F.-O.: Einleitung. Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dewe, B./ Ferchhoff, W./ Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich 1992, S. 7-20, hier S. 14

⁸⁸ vgl. Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996, S. 70-182, hier S. 76f.