

Blömeke, Sigrid (2000): 1945 – „Jahr Null“ in der westfälischen Lehrerausbildung? Kontinuitäten und Diskontinuitäten nach dem Ende des Nationalsozialismus. In: Westfälische Forschungen (Münster) 50 (2000), S. 315-345 [Seitenzahlen bitte dem Originaldokument zufolge zitieren]

Sigrid Blömeke

1945 – „Jahr 0“ in der westfälischen Lehrerausbildung?

Kontinuitäten und Diskontinuitäten nach dem Ende des Nationalsozialismus

Dass Daten wie das Jahr 1945 – oder 1918, 1933 etc. – „eine besondere politische Signalfunktion besitzen“¹, indem sie den Wechsel grundverschiedener Regierungssysteme symbolisieren, lässt sich schwerlich bestreiten. Ob in solchen periodisierenden Jahren auch umfassende gesellschaftliche Neuanfänge stattfanden – symbolisiert durch Formulierungen wie „im Jahre 0“² –, verbunden mit tiefen Veränderungen im Bewusstsein der Bevölkerung, ist allerdings einer Überprüfung wert. Zumindest für die westdeutsche Geschichte wird die einschneidende Bedeutung des Jahres 1945 (lange Zeit schon im Interesse der Exkulpation behauptet, „denn wer mit der Vergangenheit bricht, ... sieht sich am Ende – zumindest moralisch – auf der Seite der Sieger“³) von vielen Historikern zunehmend in Frage gestellt. Ob es sich bei den periodisierenden Daten um mehr als Signalworte, möglicherweise um tiefe Zäsuren handelte, lässt sich anhand struktureller, inhaltlicher und personeller Traditionen (oder Brüche) untersuchen sowie für das Jahr 1945 zusätzlich daran, ob aus den Erfahrungen der NS-Zeit gelernt wurde und wie die – eigenen biographischen und die gesellschaftlichen – Erfahrungen verarbeitet wurden. Für die Mehrheitsbevölkerung lässt sich hier festhalten, dass Elemente der NS-Ideologie lange über 1945 hinaus erhalten blieben.⁴ Und für Teile der NS-Opfer kann man formulieren, dass sie bereits in der Weimarer Republik angefeindet wurden und auch in der Bundesrepublik nicht gern gesehen waren: Mangelndes Unrechtsbewusstsein, Verdrängen und Verschweigen persönlicher Verantwortung führten dazu, dass die Entnazifizierung schnell wieder abgebrochen wurde, eine ‚Wiedergutmachung‘ häufig nicht für notwendig gehalten wurde und eine Aufarbeitung der NS-Vergangenheit nur sehr zögerlich erfolgte.⁵ Loth macht entsprechend eine „Abstraktion von der individuellen Verantwortung“ mit dem Ergebnis einer „Geschichte der Verbrechen ohne Täter“⁶ aus. Auf längere Sicht sind auch die personellen Umbrüche gering gewesen. Ruck weist für die führenden Verwaltungsbeamten nach, dass sie das Jahr 1945 – im Übrigen ebenso wie die Jahre 1918 und 1933 – „personell beinahe unbeschadet

¹ Matthias Frese/Julia Paulus/Karl Teppe, Gesellschaft in Westfalen. Kontinuitäten und Wandel 1930-1960. Ein Forschungsschwerpunkt des Westfälischen Instituts für Regionalgeschichte (Münster) zur Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, <http://www.ahf-muenchen.de/Forschungsberichte/Berichte/Teppe.htm> (Zitierung erfolgt nach Ausdruck v. 30.05.2000), S. 1.

² So beschreibt der Religionspädagoge Josef Pollmann, Dozent an der Pädagogischen Akademie Paderborn ab 1946, rückblickend die Bewusstseinslage der Lehrenden und Studierenden an der Paderborner Akademie 1945/46 (Josef Pollmann, Vom Symbol zur Struktur, in: Katholische Bildung 1976, S. 263-277, Zitat S. 264).

³ Götz Aly, Macht – Geist – Wahn. Kontinuitäten deutschen Denkens, Berlin 1997, S. 7.

⁴ Vgl. Werner Bergmann/Rainer Erb, Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1946-1989, Opladen 1991

⁵ Vgl. Norbert Frei, Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit, München 1996; Alexander und Margarete Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens, München 1967; Christian Pross, Wiedergutmachung. Der Kleinkrieg gegen die Opfer, Frankfurt/M. 1988.

⁶ Wolfgang Loth, Verschweigen und Überwinden, in: Wilfried Loth/ Bernd-A. Rusinek (Hg.), Verwandlungspolitik. NS-Eliten in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft, Frankfurt/ New York 1998, S. 353-360, Zitat S. 354.

überstanden“.⁷ Mehr und mehr zeigt sich auch, dass selbst hoch belastete Mitglieder der NS-Elite in einer unheimlichen „Verwandlungszone“, genannt Nachkriegszeit, ihre Namen (manchmal nicht einmal diese) änderten und „zu Funktions- und Leistungsträgern der bundesdeutschen Demokratie wurden“⁸. Aly resümiert:

„Der braune Spuk brach keineswegs urplötzlich über die Deutschen herein, so wenig wie er im Mai 1945 über Nacht wieder verschwand.“⁹

Sozialgeschichtlich zeigt sich schließlich ein langfristig angelegter sozialer Wandel, der aus einer Wechselwirkung „ökonomischer, sozialer und kultureller Modernisierung“¹⁰ resultiert.

Angesichts dieser Erkenntnisse kann nicht erstaunen, dass sich eine Forschungsrichtung etabliert hat, die andere Zäsuren setzt: Broszat, Henke und Woller bezeichnen beispielsweise Stalingrad (1942/43) und Währungsreform (1948) als die wirklich tiefen Einschnitte im Bewusstsein der Bevölkerung.¹¹ Stalingrad bzw. die Totalisierung des Krieges nehmen auch Frei¹² und Schulze¹³ auf. Andere Historiker nennen weitere Erfahrungsmarken. Konsequenz dieser Veränderungen in der Geschichtsschreibung ist u.a. auch ein Forschungsprojekt zur Geschichte Westfalens von 1930 (als „letztem Normaljahr“ der Weimarer Republik) bis 1960 (als markantem Symbol für einen „Generationenwandel“, der sozialen Wandel mit sich führte), das 1991 am Westfälischen Institut für Regionalgeschichte als Schwerpunktprogramm eingerichtet wurde, nachdem in den 80er Jahren im Umfeld der Oral-History-Studien bereits ein Projekt zur „Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930-1960“¹⁴ durchgeführt worden war. Als Erkenntnis aus den 16 Einzelstudien des Westfalen-Projekts formulieren Frese, Paulus und Teppe:

„In der Gesamtschau der Einzelergebnisse gelingt der Nachweis, dass kaum eine der grundlegenden wirtschaftlichen, sozialen, politischen oder kulturellen Wandlungsprozesse in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts über die übliche Periodisierung politischer Epochen erfasst werden kann.“¹⁵

Für das in diesem Beitrag im Vordergrund stehende Bildungswesen zeigt sich bezogen auf das Jahr 1933, dass die Schulstruktur, der Fächerkanon und die durch Rahmenrichtlinien vorgegebenen Unterrichtsinhalte bis weit in den Nationalsozialismus hinein dieselben blieben wie in der Weimarer Republik.¹⁶ Keim (überblicksartig für das gesamte Bildungswesen¹⁷) und

⁷ Michael Ruck, *Korpsgeist und Staatsbewusstsein. Beamte im deutschen Südwesten 1928 bis 1972*, München 1996.

⁸ Wilfried Loth/Bernd-A. Rusinek, Einleitung der Herausgeber, in: dies. (Hg.), *Verwandlungspolitik. NS-Eliten in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft*, Frankfurt/ New York 1998, S. 8f.

⁹ Aly, S. 8.

¹⁰ Prinz/Frese, S. 8.

¹¹ Vgl. Martin Broszat/Klaus-Dietmar Henke/Hans Woller, Einleitung, in: dies. (Hg.), *Von Stalingrad zur Währungsreform. Zur Sozialgeschichte des Umbruchs in Deutschland*, München 1988, S. XXV-XLIX, hier S. XXV.

¹² Vgl. Norbert Frei, *Die Besatzungsherrschaft als Zäsur?*, in: Prinz, Michael/Frese, Matthias (Hg.), *Politische Zäsuren und gesellschaftlicher Wandel im 20. Jahrhundert. Regionale und vergleichende Perspektiven*, Paderborn 1996, S. 779-788, hier S. 788.

¹³ Vgl. Hagen Schulze, *Kleine deutsche Geschichte*, München 1996.

¹⁴ Vgl. Lutz Niethammer (Hg.), *„Hinterher merkt man, dass es richtig war, dass es schief gegangen ist“. Nachkriegserfahrungen im Ruhrgebiet*, Berlin 1983.

¹⁵ Frese/Paulus/Teppe, S. 3; die hohe Bedeutung der Generationszugehörigkeit betonen auch Heinz Bude, *Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation*, Frankfurt/M. 1987, und Walter Jaide, *Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend*, Opladen 1988.

¹⁶ Vgl. Hans-Jochen Gamm, *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus*, Frankfurt/New York 1984.

¹⁷ Vgl. Wolfgang Keim, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung*, Darmstadt 1995.

Bracht (für die Aufbauschule als Bestandteil des höheren Schulwesens¹⁸) zeigen inhaltliche und personelle Kontinuitäten von der Weimarer Republik in den Nationalsozialismus hinein auf. Mit einer entsprechenden Aufarbeitung tat man sich nach 1945 allerdings schwer, so dass „die überwiegende Mehrheit der (alt-)bundesdeutschen Pädagogenschaft erst seit den achtziger Jahren ... über ihre Rolle unter der Nazi-Diktatur nachzudenken begonnen hat“¹⁹.

Die Institutionen der Volksschullehrerbildung, die Pädagogischen Akademien, ab 1933 „Hochschulen für Lehrerbildung (HfL)“²⁰ genannt, wurden von der NS-Regierung ebenfalls im Wesentlichen unverändert übernommen. Elemente der NS-Ideologie hat Bartholomé schon für die Weimarer Republik im Denken der Lehrenden und Studierenden nachgewiesen.²¹ Mit Ausnahme der beiden reformorientierten Ausbildungsstätten in Frankfurt/M. und Halle/Saale kann auch von einem radikalen, politisch motivierten Bruch in der Personalentwicklung nicht die Rede sein: Nach Hesse wurde von den 85 planmäßigen Lehrkräften der HfL 1933 zwar etwa die Hälfte entlassen, doch wurde eine ebenso große Zahl aus dem Fundus der 1932 in den Wartestand versetzten Lehrpersonen wieder eingestellt.²²

Dieser Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten über politische Zäsuren hinaus soll im Folgenden bezogen auf die Ausbildung von Volksschullehrerinnen und -lehrer in der Provinz Westfalen nachgegangen werden, beschränkt auf die Zeit unmittelbar nach dem Ende des Nationalsozialismus. Es werden drei Untersuchungsebenen betrachtet, um zu Erkenntnissen zu kommen: die Ebene der Ausbildungsstruktur, die der Ausbildungsinhalte und die der involvierten Personen (der Lehrenden wie der Studierenden), und zwar zunächst im Hinblick auf die bildungspolitischen Konzepte zur Lehrerbildung auf britischer und deutscher Seite, dann bezogen auf die sofort eingeleiteten Ausbildungsmaßnahmen und schließlich mit Blick auf die Gestaltung der Regelausbildung, exemplarisch vertieft am Beispiel der Pädagogischen Akademie Paderborn. Abschließend erfolgt unter der Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten eine zusammenfassende Bilanz.

1. Zu den bildungspolitischen Konzepten

Für die Briten nahm die politische „re-education“ der Deutschen einen zentralen Stellenwert ein, daher widmete die Militärregierung dem Bildungssystem 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“²³. Ziel war, das Bildungswesen „to de-Nazify and demilitarise“²⁴. Kurzfristig sollten dafür die Schulen geschlossen, das Lehrpersonal entnazifiziert und alle NS-Organisationen verboten sowie die Lehrpläne, Lehrmittel und Schulbücher von der NS-

¹⁸ Vgl. Hans-Günther Bracht, Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Kontinuitätsdebatte am Beispiel der preußischen Aufbauschule, Frankfurt/M. u.a. 1998.

¹⁹ Wolfgang Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. II: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, Darmstadt 1997, S. 370.

²⁰ Vgl. Umwandlung der Pädagogischen Akademien in Hochschulen für Lehrerbildung, in: Die Deutsche Schule 37. Jg. (1933), S. 248.

²¹ Vgl. Heinrich Bartholomé, Zur Geschichte der Pädagogischen Hochschule Dortmund, in: Pädagogische Hochschule Dortmund (Hg.), Die Pädagogische Hochschule. Struktur und Aufgaben. Beiträge zur Diskussion um die Pädagogische Hochschule, Ratingen 1964.

²² Vgl. Alexander Hesse, Die Professoren und Dozenten der preußischen pädagogischen Akademien (1926 – 1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933 – 1941), Weinheim 1995, S. 75.

²³ George Murray, The British Contribution, in: Hearnden, Arthur (Hg.), The British in Germany. Educational Reconstruction after 1945, London 1978, S. 64-94, Zitat S. 70.

²⁴ Zit. nach Günther Pakschies, Umerziehung in der Britischen Zone 1945-1949. Untersuchungen zur britischen Re-education-Politik, Köln u.a. 1984, S. 342.

Ideologie ‚gesäubert‘ werden. Detaillierte Eingriffe seitens der Militärregierung zur Erreichung dieser Ziele waren nicht vorgesehen; die britische Militärregierung wollte beim Aufbau des Bildungswesens der Provinz Westfalen auf das Prinzip des „indirect rule“²⁵ setzen. Lediglich für die Ausbildung der Volksschullehrerinnen und -lehrer machten die Briten einen konkreten Reformvorschlag: Diese sollte mit einer Dauer von drei Jahren und einer Ausweitung der fachlichen Inhalte auf ein universitäres Niveau angehoben werden, so dass die Volksschullehrerinnen und -lehrer einen vergleichbaren Status wie die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer erhalten könnten.²⁶ Sie strebten also personelle und strukturelle Reformen an, „not only by eliminating undisable elements but also bringing the system up to date and in line with progress in other European countries“²⁷. Die Briten hielten eine solche Reform für notwendig, weil die hohe Unterstützung des NS-Regimes aus den Reihen der Volksschullehrerschaft nicht zuletzt aus deren materieller Unzufriedenheit und der schlechten Ausbildung resultierte.²⁸

Wie die Vorstellungen der Briten in inhaltlicher Hinsicht aussahen, geht aus einer Rede des Leiters der Erziehungsabteilung für die Nord-Rheinprovinz (später für ganz Nordrhein-Westfalen), J. H. Walker, hervor.²⁹ Walker hielt in der Ausbildung die „Achtung vor der geistigen Freiheit“ für unabdingbar; Ideen sollten nicht aufgezwungen, sondern im rationalen Diskurs abgewogen werden. Der Offizier forderte Achtung vor der „Individualität“ eines jeden Menschen. Auf der gesellschaftlichen Ebene bedeutete das Konzept der Verschiedenheit für Walker, „international zu denken“. 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.“

Als Fundament jeglicher Zivilisation sah Walker das Christentum an. 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 Lehrerausbildung den „intellektuellen Tod durch Verhungern des forschenden Geistes“ voraus.

Um die strukturellen und inhaltlichen Vorstellungen der Deutschen kennen zu lernen, forderte die Militärregierung dazu auf, bis Ende Juli 1945 „Vorschläge über die Lehrerbildung einzureichen“,³⁰ woraufhin sechs Konzepte eingingen, die ein weites Spektrum an Vorstellungen präsentierten. Dem Oberpräsidium der Provinz Westfalen scheinen sie allerdings nicht ausgereicht zu haben; jedenfalls wurden noch um die Jahreswende 1945/46 drei weitere Vorschläge eingereicht, die gezielt angefordert worden waren. Die insgesamt neun Konzepte werden im Folgenden kurz analysiert, bevor eine Gesamteinschätzung erfolgt.³¹

²⁵ Murray, British Contribution, S. 70.

²⁶ Vgl. George Murray, The Training of Teachers, in: Hearnden, Arthur (Hg.), The British in Germany. Educational Reconstruction after 1945, London 1978, S. 131-145, Zitat S. 132.

²⁷ Ebd., S. 142.

²⁸ Vgl. Johannes Erger, Die Entstehung der Pädagogischen Akademien nach 1945 in der Nord-Rheinprovinz und in Nordrhein-Westfalen, in: Helmut Schanze (Hg.), Lehrerbildung in Aachen. Geschichte – Entwicklungen – Perspektiven. Gedenkschrift zum 40. Jahrestag der Gründung der Pädagogischen Akademie, Aachen 1986, S. 43-64, Zitat S. 48f.

²⁹ Vgl. im Folgenden J. H. Walker Gedanken über Lehrerbildung. Rede zur Eröffnung der Pädagogischen Akademie Essen am 29. Januar 1946, in: Pädagogische Rundschau 1 (1947), S. 151-152.

³⁰ Staatsarchiv Münster (StA MS), Oberpräsidium (OP) 8371.

³¹ Im Folgenden alle Zitate aus ebd.

Ein Vorschlag stammte vom Leiter der Schulabteilung beim Regierungspräsidenten des Regierungsbezirks Münster, der in der Anfangszeit auch für die Gestaltung der Volksschullehrerausbildung in seiner Region zuständig war. Regierungs- und Schulrat Dr. Schmidt plädierte für die Wiedereinrichtung der alten Seminare, da er die Ursache für die große Zustimmung zur NS-Politik unter den Volksschullehrerinnen und -lehrern in „liberalistischen Bildungsbestrebungen“ sah, die Volksschullehrerausbildung an die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die höhere Schule angleichen zu wollen. Dem Nationalsozialismus bescheinigte er: Er „missbrauchte zwar die soziale Bedeutung des Volksschullehrers, aber er sah sie und wertete sie“.

Das Ziel der Volksschullehrerausbildung sollte nach Schmidt „Krisenfestigkeit“ gegenüber „revolutionären Bewegungen“ sein. Diese sei über eine richtige soziale Auslese zu erreichen, und zwar sollten im Wesentlichen wieder – wie vor der Zeit der Weimarer Republik mit ihrer „unfruchtbaren Zwitterbildung“ an den Pädagogischen Akademien – 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 [sic!], kannte er [der Arbeitersohn; S.B.] zumeist nicht.“

Ein vergleichbarer Vorschlag kam von 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.“

Als Ziel der Lehrerausbildung wurde „die Bildung eines neuen Menschen, der die Gegebenheiten der Zeit ertragen kann,“ formuliert. 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 und deshalb die Volksschullehrerausbildung konfessionell gestaltet werden müsse. Die inhaltliche Planung der Ausbildung ähnelte der Akademieausbildung in 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.

Zwei weitere Konzepte zur Volksschullehrerausbildung, bei denen die Autoren 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,³² sahen eine konfessionelle Bindung der Ausbildungseinrichtung, das Erfordernis einer ‚charakterlichen Eignung‘ der zukünftigen Lehrer, zum Teil auch Geschlechtertrennung, Internatsleben, Ablehnung von Großstädten als Ausbildungsorten sowie eine Beschränkung der zu vermittelnden Inhalte auf Wissensbestände der Volksschule und eine Betonung der Bedeutung von ‚Land‘ und ‚Boden‘ vor.

³² Vgl. Hauptstaatsarchiv Düsseldorf (HStAD), RWN 46-37 und Klaus Himmelstein, „Ehrfurcht vor Gott“ als Erziehungsziel – Zur Diskussion über die pädagogische Nachkriegsentwicklung im Spannungsfeld von Demokratisierung und Restauration, in: Pädagogik und Schulalltag 49 (1994) 4, S. 483-493.

Besonderer Aufmerksamkeit erfreute sich ein Konzept des Schulrats von Meschede, Dr. Theodor Schwerdt. Der stellvertretende Generalreferent für Kultusangelegenheiten im westfälischen Oberpräsidium, Dr. Otto Koch,³³ vermerkte handschriftlich:

„Der Aufriss ist gut. Man könnte den Verfasser zu weiteren Ausführungen bewegen, die wir den R.P.'s [Regierungspräsidenten; S.B.] weitergeben.“

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 Lehrern für das Land und für die Großstadt: Der „Industrieschultyp“³⁴ sollte im Industriegebiet errichtet werden und nur Studenten 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.“³⁵

Daneben forderte Schwerdt eine besondere „bäuerliche“ Lehrerausbildung, die Studenten aus dem „gesunden bäuerlichen Hinterland“³⁶ 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 verflossene Zeit Lehrerstudenten ins Rheinland verpflanzte (Bonn!).“³⁷

Auch die Lehrenden sollten aus der jeweiligen Region kommen. Es versteht sich, dass bei einer solch regional verhafteten und konfessionellen Form der Lehrerausbildung 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, der mit seinem Entwurf allerdings andere Ziele verfolgte.³⁸ Anders argumentierte in seinem Vorschlag der katholische Pädagoge Dr. Oswald Opahle, späterer Leiter des Münsteraner „Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik“, der die Volksschullehrerausbildung mit Hilfe emigrierter Pädagogen sowie durch die NS-Regierung degradierten Wissenschaftler wieder aufbauen wollte. Namentlich nannte er den katholischen Pazifisten Friedrich Wilhelm

³³ Koch gehörte in der Weimarer Republik zu den Mitbegründern des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ und vertrat einen religiös motivierten Sozialismus (vgl. Klaus Himmelstein, Otto Koch – Wider das deutsche Erziehungselend. Versuche eines Schulreformers, Frankfurt/M. u.a. 1992). 1933 wurde er als Oberschulrat aus dem Dienst entlassen. Auf Fürsprache seines Freundes Adolf Grimme, Oberpräsident der Provinz Hannover, gelang ihm im Dezember 1945 die erneute Anstellung als Oberschulrat im Provinzialschulkollegium, von wo ihn der Generalreferent für Kultus in das Oberpräsidium der Provinz Westfalen holte.

³⁴ StA MS, OP 8372.

³⁵ Ebd.

³⁶ StA MS, OP 8371.

³⁷ StA MS, OP 8372.

³⁸ Vgl. StA MS, OP 8293. Der Name wurde aus Datenschutzgründen anonymisiert; zur Person von K. im Einzelnen s.u. Kap. 2.

Foerster. 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“³⁹ sollten. Er wollte eine Beeinflussung der Lehrer „im antifaschistischen Sinne“. In Bezug auf die Form der Volksschullehrerausbildung griff Opahle auf Spranger zurück, lehnte Seminar- und Universitätsausbildung ab und forderte für die Volksschullehrerinnen und -lehrer die Ausbildung an konfessionellen Pädagogischen Akademien.

Ein reformorientiertes Konzept reichte auch Dr. Fritz Helling ein. Helling, 1888 in Schwelm/Westf. geboren, in der Weimarer Republik Mitglied des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ und 1952 Begründer des „Schwelmer Kreises“,⁴⁰ ließ den organisatorischen Rahmen der zukünftigen Lehrerausbildung offen. Dem 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.“⁴¹

Zu diesem Zweck betonte Helling die Bedeutung der „freien Aussprache“, der „weiter Raum“ gewährt werden müsse. In deutlicher Abgrenzung gegen den NS-Rassismus legte Helling Wert auf 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“ und einer „Vereinheitlichung des Schulwesens“⁴² lässt sich schließen, dass Helling eine Trennung der Ausbildung der Volksschullehrerinnen und -lehrer von der der Gymnasiallehrerinnen und -lehrer 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“⁴³ stellte.

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 eine Universitätsausbildung der Volksschullehrerinnen und -lehrer 1945/46 – im Gegensatz zur Situation zu Beginn der Weimarer Republik – in der Provinz Westfalen nur wenige Befürworter fand. Überraschend stark waren dagegen die Stimmen für eine Rückkehr zur im 19. Jahrhundert bis Anfang der 20er Jahre und wieder seit 1941 bestehenden traditionellen Seminarbildung, und zwar mit Argumenten, die auf ein konservativ-ständisches Bewusstsein schließen lassen. Wer für eine Ausbildung an Pädagogischen Akademien plädierte, wie sie von 1926 bis 1941 bestanden hatten (ab 1933 unter dem Namen „Hochschulen für Lehrerbildung“), forderte 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

³⁹ StA MS, OP 8371.

⁴⁰ Vgl. Jürgen Eierdanz/Karl-Heinz Heinemann (Hg.), Fritz Helling. Pädagogen in gesellschaftlicher Verantwortung, Frankfurt/M. 1988, S. 186.

⁴¹ StA MS, OP 8371.

⁴² Fritz Helling, Pädagogen in gesellschaftlicher Verantwortung. Ausgewählte Schriften eines entschiedenen Schulreformers, Frankfurt/M. 1988, S. 153 und 164.

⁴³ Jürgen Eierdanz, Eine neue Schule für eine neue Gesellschaft. Der politische Pädagoge Fritz Helling in seiner Zeit, in: Jürgen Eierdanz/Karl-Heinz Heinemann (Hg.), Fritz Helling. Pädagogen in gesellschaftlicher Verantwortung, Frankfurt/M. 1988, S. 17-36, Zitat S. 27.

Sommer 1945 festgelegt, die konfessionelle Volksschullehrerausbildung zu fordern.⁴⁴ Diesen Weg hatte allerdings bereits Eduard Spranger in der Weimarer Republik in seinem Lehrerausbildungskonzept der „Bildnerhochschule“ abgelehnt, weil Konfessionalisierung nicht dem Stand des gesellschaftlichen Entwicklungsgrades angemessen sei. Nur Helling und Opahle wichen von solchen Vorstellungen ab und kamen den Ausführungen des britischen Erziehungskontrolloffiziers Walker recht nahe, auch in der Wahl der Mittel sind Übereinstimmungen festzustellen. Der rationale Diskurs als Grundlage von Demokratie – das war die Überzeugung, die hier hervortrat. Das „Verschiedenheitskonzept“ Walkers hatte in der Beschränkung auf das Christentum allerdings eine Grenze, die sich auch bei Opahle, nicht aber bei Helling wiederfindet.

Die deutschen Entwürfe sind zudem mehrheitlich dadurch geprägt, dass eine sozialräumliche Beschränkung des Lebenskreises der Studenten vorgesehen war. In diesen Darstellungen tauchen jene Grundelemente des Konservatismus auf, die Greiffenhagen herausgearbeitet hat: neben der Betonung von Tradition und enger Bindung an den „Boden“ die Ablehnung der Mobilität und die Wertschätzung der „einfachen Lebensführung“.⁴⁵ Es wurde nicht einmal in allen Konzepten das Abitur als Zulassungsvoraussetzung gefordert.

In sieben der neun deutschen Konzepte basierten die bildungspolitischen Überlegungen auf einem problematischen Geschichtsverständnis. Für die Beschreibung der gesellschaftlichen Lage wurden Schicksalskategorien gewählt, so dass die analytisch fassbaren politischen Ursachen der deutschen ‚Katastrophe‘ im Dunkeln blieben. Die Konzepte ordnen sich damit mehrheitlich in den Tenor der bildungspolitischen Konzepte auf (west-)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.“⁴⁶

2. Sofortmaßnahmen zur Behebung des Lehrermangels

Die Notwendigkeit der schnellen Ausbildung von Volksschullehrerinnen und -lehrern führte 1945 zu einer anfänglichen Konzentration auf behelfsmäßige Kurse, die von der Schulabteilung des Mindener Regierungspräsidenten initiiert und konzipiert wurden. Es sollte sich um Sonderlehrgänge handeln, die auf RP-Ebene organisiert werden, ein Jahr dauern und nur „für ehemalige Soldaten“⁴⁷ offen sein sollten. Die Genehmigung hierfür erteilte die britische Militärregierung am 25. Oktober 1945.

Im Regierungsbezirk Minden fand die Eröffnung des ersten „Sonderlehrgangs für Kriegsteilnehmer zur Ausbildung als Volksschullehrer“, wie der offizielle Name lautete, am 22. Januar 1946 mit 42 Teilnehmern in Bielefeld statt. Am 13. April 1946 konnte der zweite

⁴⁴ Vgl. Oskar Hammelsbeck, Die evangelische Verantwortung im Für und Wider der Bekenntnisschule, in: Die Sammlung 2 (1947), S. 392-398, hier S. 392.

⁴⁵ Vgl. Martin Greiffenhagen, Das Dilemma des Konservatismus in Deutschland, München 1977.

⁴⁶ Marcelo Caruso, 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, Zitat S. 560f.

⁴⁷ StA MS, OP 8372.

Sonderlehrgang eröffnet werden, und zwar in Gütersloh. Dieser Kurs hatte 38 Teilnehmer. Mit gleicher Anzahl begann am 26. April ein Lehrgang in Minden, Ende Mai folgten je ein Lehrgang in Paderborn und Warburg mit 41 bzw. 33 Teilnehmern.⁴⁸ Als Vorbildung wurde das Abitur gefordert. Die Teilnehmer durften nicht älter als 30 Jahre sein und mussten 240 RM pro Jahr an Schulgeld zahlen. Einem Viertel der Teilnehmer wurde der Betrag erlassen oder ermäßigt; für Bedürftige waren sogar Unterhaltszuschüsse vorgesehen, „um geeigneten unbemittelten Bewerbern den Zugang zu dem für den Neuaufbau des Staates so wichtigen Amt des Volksschullehrers nicht zu verschließen“⁴⁹. 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 Lehrern mit Universitätsstudium durchgeführt 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 und -lehrer gehalten werden sollten. Hinzu kamen noch eine Stunde Schulkunde (vom Schulrat) und eine Stunde Schulhygiene (vom Amtsarzt).

Die Erinnerungen eines Teilnehmers des Paderborner Lehrgangs spiegeln die Pragmatik in Studiengestaltung und Studienmotivation dieser Kurzausbildung.⁵⁰ 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.“

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“. „Mehr der Not gehorchend“ habe sich dann die kurze Ausbildung zum Volksschullehrer angeboten, die schnell sicheres Einkommen versprach. 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; es erfolgten auch keine besonderen „gemeinschaftsbildenden“ Unternehmungen, eine persönliche katholische Orientierung „wurde als selbstverständlich vorausgesetzt“. Die Studierenden hatten nur wenig Kontakt untereinander. U.:

„Viele blieben mir irgendwie fremd.“

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 Schülern aus:

⁴⁸ Vgl. StA MS, OP 8085.

⁴⁹ StA MS, OP 8085.

⁵⁰ Vgl. im Folgenden Interview U. [Die Namen der interviewten Studierenden wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert.] Die Studierendenmentalität wurde mit Hilfe qualitativer Tiefeninterviews erforscht. Nähere Einzelheiten zur Methode und zu den Ergebnissen vgl. Sigrid Blömeke, „... auf der Suche nach festem Boden“. Der Wiederaufbau der Lehrerausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46 – Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung, Münster 1999.

„Da kam ich mir zuerst wie ein Nicht-Schwimmer vor, der ins tiefe Wasser geworfen wird.“ Der Unterricht wurde im Wesentlichen von Volksschulrektoren und Gymnasiallehrerinnen und -lehrern gehalten. Zur Personalpolitik der Briten lässt sich festhalten, dass die ECI Nr. 24 eine „besondere Sorgfalt bei der Auswahl des Lehrkörpers (besonders bei den Schulleitern)⁵¹ gefordert hatte; jeder einzelne Dozent musste von der britischen Militärregierung akzeptiert werden. Was dies im Einzelnen bedeutete, kann nicht mehr nachvollzogen werden, allerdings sind nähere Angaben zu den Leitern der Sonderlehrgänge in Gütersloh, Paderborn und Warburg bekannt: Alle drei Personen waren Mitglieder bzw. Anwärter auf eine Mitgliedschaft in der NSDAP oder der SA gewesen,⁵² was Zweifel an einer durchgreifenden Entnazifizierung des Lehrkörpers begründet erscheinen lässt.

Im Regierungsbezirk Münster wurde erst am 4. Juli 1946 ein Sonderlehrgang in Münster-Emsdetten eröffnet, fünf Tage später ein zweiter Kursus in Gelsenkirchen.⁵³ 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 Studenten hatten vor der Aufnahme „längere Zeit in der Volksschule hospitiert ..., ohne hierfür eine Vergütung erhalten zu haben“⁵⁴. 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.

Bei der Auswahl der Bewerber waren besondere Kriterien festgelegt worden, die an das rückwärtsgewandte Konzept des Leiters der Schulabteilung, Schmidt, anknüpften (s.o. Kap. 1). 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“⁵⁵. Zudem wurde die Ausbildung nach Geschlechtern getrennt. Die Aufnahmeprüfungen waren dreigeteilt.⁵⁶ 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 verfügen?“, und schließlich waren Begriffspaare (Gegensätze oder Analogien) zu behandeln.

Die Schulabteilung des Arnberger Regierungspräsidenten lehnte die Einrichtung reiner Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer ab und bevorzugte stattdessen „Kurse für Hilfskräfte“.⁵⁷ Dieses bedeutete, dass 19- bis 30jährige Abiturienten in einem Jahr als Hilfslehrerinnen und -lehrer ausgebildet werden sollten, die über weitere Fortbildung dann den Status planmäßiger Lehrer erreichen konnten. Von dem Abitur wurde abgesehen, wenn ein Bewerber 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.“⁵⁸

Im Januar 1946 wurden für den Regierungsbezirk Arnberg 24 Kurse mit jeweils 30 Teilnehmern als Planziel festgelegt, endgültig eingerichtet wurden dann sogar 27 Kurse mit

⁵¹ StA MS, OP 8293.

⁵² Vgl. HStAD, NW 26-167; StA MS, Provinzial-Schulkollegium (PSK) 14447 und 14471

⁵³ Vgl. StA MS, OP 8373.

⁵⁴ StA MS, OP 8085.

⁵⁵ StA MS, OP 8371.

⁵⁶ Vgl. StA MS, OP 8372.

⁵⁷ Vgl. StA MS, OP 8085 und OP 8371.

⁵⁸ StA MS, OP 8371.

jeweils etwa 35 Teilnehmern.⁵⁹ Die Lehrgänge nahmen auch Frauen auf, und zwar wurde festgelegt, dass etwa ein Drittel der Teilnehmer weiblich sein sollte.⁶⁰ Das Lehrpersonal wurde von den Schulräten ausgesucht. Dabei ließ sich beispielsweise der Mescheder Schulrat 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.“⁶¹

Dieses „Durchbringen“ gelang ihm allerdings nicht.⁶²

Insgesamt lässt sich anhand der Akten des Oberpräsidiums die Ausbildung von etwa 1.400 Volksschullehrerinnen und -lehrern 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.⁶³

Eine Idee der britischen Militärregierung waren „Sondernotlehrgänge für 28- bis 40jährige“, mit denen in kürzester Zeit weitere Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden sollten.⁶⁴ In der zonalen „Education Branch“ waren Anfang 1946 die Befürchtungen groß, dass trotz aller „Sonderlehrgänge für Kriegsteilnehmer“ in Kürze ein Mangel an Volksschullehrerinnen und -lehrern auftreten würde, da ja die – wie auch immer geartete – Regelausbildung mindestens zweijährig sein sollte. Die Briten schätzten den Bedarf an Volksschullehrerinnen und -lehrern für die gesamte Besatzungszone auf immerhin 15.000 Personen. Sie belegten diese Schätzung mit dem Hinweis darauf, dass 1940 auf dem Gebiet der britischen Zone 49.000 Volksschullehrerinnen und -lehrer 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“.

Von Seiten der deutschen Behörden wurden solche weiteren Sondermaßnahmen aber abgelehnt. Die Provinzial-Militärregierung lud die Verantwortlichen daher im März 1946 zu einem Treffen ein, auf dem über die „Special emergency teacher training schemes“ beraten werden sollte. Die „Education Branch“ forderte hier einjährige Sondernotlehrgänge, die von Personen im Alter von etwa 30 bis 40 Jahren besucht werden könnten. Solche Personen besäßen „aus der Zeit der Weimarer Republik noch ein gewisses demokratisches Fundament“. Für die Provinz Westfalen planten die Briten, innerhalb von drei Jahren insgesamt 3.480 Volksschullehrerinnen und -lehrer in solchen Kursen auszubilden, die nach Abschluss des Lehrgangs das Gehalt eines 30jährigen Lehrers mit Alterszulage für jedes höhere Lebensjahr erhalten sollten. Die Lehrgänge sollten gebührenfrei sein und die Studenten Unterhaltsbeihilfen und Reisekosten erhalten. Darüber hinaus hatten die Dozenten strengen Anforderungen zu genügen; sie durften weder NSDAP-Mitglieder noch -Anwärter gewesen sein, auch nicht führend in einer angeschlossenen Organisation und schließlich auch nicht Offiziere. Dieselben Bedingungen sollten für die Studenten gelten.

⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁰ Vgl. StA MS, OP 8293.

⁶¹ Ebd.

⁶² Vgl. StA MS, OP 8363.

⁶³ Vgl. auch Joseph Antz, Neue Lehrerbildung im Land Nordrhein-Westfalen, in: Pädagogische Rundschau 1 (1947), S. 194-196, hier S. 196, mit einer ähnlichen Größenordnung.

⁶⁴ Vgl. im Folgenden StA MS, OP 8371.

Soweit der Aktennotiz des stellvertretende Generalreferenten für Kultus, Otto Koch, zu entnehmen ist, waren alle anwesenden Deutschen gegen diesen Plan. Koch selber war davon überzeugt, 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 Erstehen und Bestehen des 3. Reiches unschuldig sei.“

Darüber hinaus sei eine Verjüngung der Lehrerschaft dringend notwendig.

Die Briten gingen von ihrem Drei-Jahres-Plan, der parallel auch in den anderen Ländern ihrer Besatzungszone verfolgt wurde,⁶⁵ jedoch nicht ab. Wegen der unkooperativen Haltung der Konferenzteilnehmer forderte die britische Militärregierung daraufhin eine offizielle Stellungnahme der deutschen Verantwortlichen zu ihrem Plan. Koch schrieb einen Bericht, der von den Referenten für Lehrerbildung bei den Regierungspräsidenten gebilligt wurde.⁶⁶ Die Referenten „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“.

Der Widerstand 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 und lässt 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.“⁶⁷

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 und -lehrern bei gleichzeitigem Halten der Jüngeren in der Industrie im Interesse der deutschen Wirtschaft.

Im Gegensatz zur bisherigen Praxis übertrugen die Briten die Verantwortung für die Durchführung der Provinz-Ebene. Die Kriterien für die Auswahl des Lehrpersonals und der Studierenden wurden dahingehend differenziert, dass Studenten „niemals Offiziere der deutschen Wehrmacht“, Lehrende „niemals aktive Offiziere“ gewesen sein dürften. Für diese

⁶⁵ Vgl. Rolf Lutzeback, Die Bildungspolitik der britischen Militärregierung im Spannungsfeld zwischen ‚education‘ und ‚reeducation‘ in ihrer Besatzungszone, insbesondere in Schleswig-Holstein und Hamburg in den Jahren 1945-1947. Teil 1, Frankfurt/M. u.a. 1991, S. 452f.

⁶⁶ Vgl. StA MS, OP 8371.

⁶⁷ StA MS, OP 8373.

Unterscheidung spielten vermutlich die Schwierigkeiten bei der Suche nach Dozenten eine Rolle.

Die „unlösbaren Schwierigkeiten, z.B. schon in der Beschaffung von Einrichtungsgegenständen, die noch schwieriger war als die Lösung der Gebäudefrage“⁶⁸, reduzierten die Zahl der beabsichtigten Sondernotlehrgänge für den Regierungsbezirk Arnsberg auf zwei, und zwar in Unna-Königsborn und Arnsberg. Minden und Münster schienen die avisierte Zahl von 200 bzw. 400 Auszubildenden zunächst halten zu können, wenn auch zu einem späteren Zeitpunkt.⁶⁹ 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.⁷⁰ Ende September wurden dann noch Lehrgänge in Recklinghausen und Gelsenkirchen eingerichtet und 1948 noch je einer in Dortmund-Mengede und Unna-Königsborn.⁷¹ Sie blieben die einzigen Lehrgänge in dieser Form.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kurzausbildung in den ersten Jahren nach 1945 ein bedeutendes Gewicht hatte. Struktur und Inhalte wurden pragmatisch festgelegt, ohne sich an Traditionen zu binden. Die Aufnahmebedingungen für die Sondernotlehrgänge der 28-40jährigen zeigen, dass diese die besondere Wertschätzung der Briten besaßen. Der von Koch verfasste Bericht liest sich dagegen als taktisch motivierte Stellungnahme zur Verhinderung einer umfangreichen Einrichtung solcher Kurse. Die Personalauswahl sollte auf der Dozentenseite zunächst strengen Kriterien genügen, die im Fall der drei bekannten Leiter von Lehrgängen allerdings nicht eingehalten wurden, so dass von einer gründlichen Entnazifizierung nicht ausgegangen werden kann. Selbst wenn man unterstellt, 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 Zeichen der Zustimmung zum System gewertet werden müssen, so lässt sich hinsichtlich der Sonderlehrgangs-Leiter 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 Pädagogen, auch wenn sie sich dem Nationalsozialismus angepasst hatten.

Dass von Seiten der deutschen Behörden Lehrgänge ausschließlich für Kriegsteilnehmer initiiert wurden, lässt auf ein bestimmtes historisches Verständnis bei Teilen der Schulverwaltung schließen, das exkursorisch an Überlegungen Erich Wenigers verdeutlicht werden soll. Der Göttinger Pädagoge sah in der Ausbildung von Soldaten zum Volksschullehrer eine „Chance, die der jungen, aus dem Krieg heimkehrenden Generation ihre Ehre lässt, ihr eine große Aufgabe im Kampf gegen die Volkszerstörung gibt“⁷². Abgesehen von der wenig reflektierten Wortwahl scheint in Wenigers Konzeption eine Mystifizierung des Kriegserlebnisses durch. Für ihn beruhten die Arbeit als Volksschullehrer und das „Soldatentum“ auf denselben Werten, und zwar der „Zucht“ und der „Pflichterfüllung“:

⁶⁸ Bartholomé, S. 47.

⁶⁹ Vgl. StA MS, OP 8373.

⁷⁰ Vgl. Antz, S. 196.

⁷¹ Vgl. Heinz Wyndorps, Der Neuaufbau der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen 1945-1954, Frankfurt/M. u.a. 1983, S. 114.

⁷² Erich Weniger, Rede zur Eröffnung der pädagogischen Hochschule Göttingen (am 8. Februar 1946 in der Aula der Universität), in: ders., Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim 3. Aufl. 1964, S. 308-322, Zitat S. 309.

„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.“⁷³

Weniger sah von der Frage, für wen und für was diese „Pflicht“ erfüllt worden war und werden sollte, ab. Wer sich als Andersdenkender retten konnte, indem er das Land verließ, wurde von Weniger als „ewiger Emigrant“⁷⁴ diffamiert. Mit der Wertschätzung des „Soldatentums“ und der Einrichtung von Lehrgängen ausschließlich für Kriegsteilnehmer wurden bestimmte Bevölkerungsgruppen ausgeschlossen: Emigranten, Deserteure, Zurückgestellte, Gegner des Nationalsozialismus etc. Frauen dagegen wurden von Weniger einbezogen – wenn sie als „Helferinnen“ der Wehrmacht wie die Männer ihre „Pflicht“ erfüllt hatten.

3. Gestaltung der Regelausbildung

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 und -lehrer hinaus auch die Notwendigkeit bestehe, „ständige Schulungseinrichtungen für Lehrer im R/B Minden zu schaffen“⁷⁵. Die Erziehungskontrollanweisung ECI Nr. 24 legte im folgenden Monat dann 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),“⁷⁶ eingerichtet werden sollen. Besonderer Wert sei auch bei dieser Ausbildungsform auf eine sorgfältige Auswahl der Lehrenden und Studierenden zu legen. Wie diese Lehrgänge konkret zu organisieren waren, überließen die Briten den deutschen Behörden. Über die Anordnung eines Mindestalters der Studierenden und einer Mindestdauer des Studiums hinaus trafen sie keine Festlegungen. Dem Oberpräsidium gestanden sie anfangs nur koordinierende Aufgaben zu.

Die Planung der Regelausbildung verlief sehr schleppend. Die erste gründliche Besprechung in dieser Angelegenheit fand erst am 1. März 1946 statt. An ihr nahmen der Generalreferent Kultus des Oberpräsidiums, Brockmann, der auf eine „einheitliche Ausrichtung der Lehrerbildung in allen Regierungsbezirken besonderen Wert“⁷⁷ legte, und Vertreter der Bezirksregierungen teil. Über dieses Treffen liegen zwei verschiedene Protokolle vor, die sich gegenseitig ergänzen, in der Frage der konfessionellen Bindung und der Standorte der Ausbildung aber differieren.⁷⁸ 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.“⁷⁹

Wer diese Übereinkunft letzten Endes initiiert hatte und woran die Teilnehmer konzeptionell anknüpften, geht aus den Protokollen nicht hervor. Deutlich wird die Betonung der

⁷³ Ebd., S. 319.

⁷⁴ Ebd., S. 321.

⁷⁵ StA MS, OP 8372.

⁷⁶ StA MS, OP 8293.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Vgl. StA MS, OP 8085 und OP 8293.

⁷⁹ StA MS, OP 8293.

‚heimatliche Bindungen‘, wie sie bereits in den Vorstellungen Theodor Schwerdts anklang. Die weiteren Festlegungen betrafen die Studierenden: Jährlich sollten jeweils 150 Studentinnen und Studenten an den vier geplanten Akademien aufgenommen werden, um den angenommenen Bedarf von ca. 600 Lehrerinnen und Lehrern pro Jahr zu decken. Die Bewerber mußten das Abitur nachweisen und an einer Aufnahmeprüfung teilnehmen. 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.⁸⁰ Das zweite Protokoll benennt als vierten Standort Paderborn, ohne dies in Frage zu stellen.⁸¹ 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-Leiter wollten Regierungspräsidenten und Oberpräsidium im gegenseitigen „Benehmen“ vornehmen; nach deren Billigung durch die Militärregierung sollte die Auswahl der Lehrenden dann „im Benehmen mit dem ... Direktor“⁸² erfolgen. Ein genaueres Verfahren ist nicht festgelegt worden.

Bereits am 26. März 1946 wurde dann zwar in einer zweiten Besprechung dieses Personenkreises die endgültige Festlegung auf Paderborn als Standort einer Pädagogischen Akademie vorgenommen und kam Lüdenscheid als Ort einer fünften Akademie ins Gespräch, es folgte jedoch eine dreimonatige Planungspause. 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.“⁸³

Der zentrale Einwand resultierte aus der Furcht, in dieser Form ausgebildete Lehrer in Zukunft höher besoldet zu müssen. Doch Brockmann rechtfertigte die Errichtung von fünf Akademien mit dem hohen Bedarf in der Zukunft. 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.“⁸⁴

Als prägender Faktor der weiteren Entwicklung ist der wachsende Einfluß der katholischen und der evangelischen Kirche auf die inhaltliche Gestaltung der Akademien zu sehen. Zu der am 28. Juni 1946 stattfindenden dritten und entscheidenden Besprechung des Oberpräsidiums mit den Schulabteilungen der Regierungspräsidien wurden auch Vertreter der katholischen und evangelischen Kirche eingeladen. Wichtige Beschlüsse wurden gefaßt:⁸⁵

⁸⁰ Vgl. ebd.

⁸¹ Vgl. StA MS, OP 8085.

⁸² StA MS, OP 8293.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ StA MS, OP 8371.

⁸⁵ Vgl. StA MS, OP 8293.

- ◆ 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 Bewerber zu schreiben hatten, einem Märchen, das sie Schülern erzählen sollten, und der Überprüfung der musikalischen Fähigkeiten. Musikalisches Können hatte auch schon in der Weimarer Republik einen hohen Stellenwert gehabt.
- ◆ 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, so dass Vorschlagsrecht und die letzte Entscheidungsbefugnis für den Religionslehrstuhl bei den Kirchen lagen und die sogenannten ‚Gesinnungsfächer‘ – systematische Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Deutsch und Geschichte – an der simultanen Akademie mit Lehrenden beider Konfessionen besetzt wurden. In Bezug auf das Fach Musik sollten „berechtigte Wünsche der Kirche betr. Kirchenmusik befriedigt werden“.
- ◆ 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. Bei den ausgewählten Leitern handelte es sich – soweit aus den Quellen hervorgeht – durchweg um Lehrende, die ihr Fach entweder auf katholischer oder auf evangelischer Grundlage vertraten.

Auf diesen Grundlagen wurden in der Provinz Westfalen schließlich fünf Pädagogische Akademien 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. Die evangelische Akademie in Bielefeld wurde am 10. Dezember 1946 eröffnet. Unmittelbar nach Neujahr 1947 schließlich startete die Lüdenscheider evangelische Akademie mit der Lehre, die offizielle Eröffnung wurde wegen der Kälte auf März verschoben. Die Pädagogische Akademie Münster-Emsdetten nahm ihren Betrieb erst am 5. Mai 1947 auf.

4. Die Angelegenheit K.

Die Bedingungen, unter denen 1945/46 die Volksschullehrerausbildung 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.

K. (1892-1964), evangelischer Konfession, war Volksschullehrer und wurde Anfang der 20er Jahre Rektor einer Volksschule.⁸⁶ 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. 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“. 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“⁸⁷, wie im Januar 1946 vom Arnberger Regierungspräsidium festgestellt wurde. Am 1. Mai 1933 trat K. in die NSDAP ein⁸⁸ 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.⁸⁹ 1936 war K. dafür zum Professor für Allgemeine Unterrichtslehre ernannt worden. In K.s Amtszeit als Leiter der Dortmunder Hochschule für Lehrerbildung fiel die Entwicklung der Aufnahmerichtlinien. Für den einjährigen Lehrgang für Abiturienten war notwendig:⁹⁰ „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“.

K. gab Anfang der 40er Jahre auch ein „Handbuch für Junglehrer und Junglehrerinnen zur Weiterbildung und zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung“ heraus, in dem er auf der Grundlage der neuen Prüfungsordnung Arbeitsthemen vorschlug und Literaturhinweise gab.⁹¹ In dieser Veröffentlichung charakterisierte K. die Ära der Weimarer Republik als „liberalistisches Zeitalter“ und beschied der Prüfungsordnung von 1928 einen „liberalistischen Charakter“. Dagegen habe die neue Ordnung eine Zielbestimmung: „Der Lehramtsanwärter hat seine Eignung als Erzieher der Volksschuljugend im nationalsozialistischen Staat unter Beweis zu stellen.“

Das hieß für K., dass es ein Lehrer verstehen müsse, die Schüler in die „Wehr-, Arbeits- und Lebensgemeinschaft des Volkes“ einzuführen. Einzelelemente hierfür wurden in dem Handbuch angesprochen: die „rassische Erziehung“; die „Siedlungsfrage“, von der K. eine Verbindung zog zur „Ernährungsfrage“ und dem Topos „Volk ohne Raum“; die „Wehrtüchtigung“. Die jeweiligen Literaturempfehlungen umfassten Werke aus dem national-konservativen und nationalsozialistischen Spektrum. 1943 wurde K. schließlich als „Schultechnischer Berater für das Schulwesen der Ostgebiete“ abgeordnet.⁹²

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“⁹³ ausgestattet, obwohl die britische Militärregierung die unverzügliche Entlassung aller

⁸⁶ Vgl. im Folgenden zur Person von K., wenn nicht anders angegeben Hesse, S. 436f.

⁸⁷ StA MS, OP 8363.

⁸⁸ Vgl. ebd.

⁸⁹ Vgl. Hochschule für Lehrerbildung Dortmund, Arbeitsplan für das Winterhalbjahr 1940/41, Dortmund o.J. (1940); Hochschule für Lehrerbildung Dortmund, Arbeitsplan für das Sommerhalbjahr 1938, Dortmund o.J. (1938); Hochschule für Lehrerbildung Dortmund, Arbeitsplan für das Winterhalbjahr 1937/38, Dortmund o.J. (1937).

⁹⁰ Vgl. StA MS, OP 8371.

⁹¹ Vgl. im Folgenden W. K./N., Der Junglehrer im Amt. Handbuch für Junglehrer und Junglehrerinnen zur Weiterbildung und zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung, Bochum 1941.

⁹² Vgl. Bartholomé, S. 32.

⁹³ StA MS, OP 8363.

Personen, die 1933 NSDAP-Mitglied geworden waren, gefordert hatte. Das Arnsberger 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.“⁹⁴

Der Generalreferent Kultus, Brockmann, hielt die Hinweise offenbar für so wichtig, dass er handschriftlich vermerkte, die Angelegenheit solle mit dem Arnsberger 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.“⁹⁵

Diese Aussage sollte sich später als falsch herausstellen. Koch entzog K. vier Tage später jedenfalls erst einmal alle Vollmachten.

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 Volksschullehrerbildung zu diskutieren.⁹⁶ Am 3. Januar 1946 war er bei Savage, dem Erziehungskontrolloffizier für Lehrerbildung und Leiter der „Education Branch“ der britischen Provinzial-Militärregierung, gewesen.⁹⁷ Und nachdem K. bereits einen „Lehrplan für die einjährige Ausbildung von Kriegsteilnehmern und die Schlussausbildung von Schulhelfern(innen) zu Volksschullehrern(innen)“ eingereicht hatte⁹⁸, übergab er dem Generalreferenten Kultus am 22. Januar 1946 auch noch eine Denkschrift über „Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in der Provinz Westfalen“⁹⁹. 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.“¹⁰⁰

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.¹⁰¹ 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:

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Vgl. StA MS, OP 8371.

⁹⁷ Vgl. StA MS, OP 8293.

⁹⁸ Vgl. StA MS, OP 8372.

⁹⁹ StA MS, OP 8293.

¹⁰⁰ StA MS, OP 8371.

¹⁰¹ Vgl. StA MS, OP 8363.

„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.“¹⁰²

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 versetzt¹⁰³, als Lehrender der Pädagogischen Akademie Dortmund, einer anderen Akademie oder gar Universität vermutlich auch nicht wieder eingesetzt.¹⁰⁴ 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 machen können, von den verantwortlichen deutschen Behörden im westfälischen Bereich jedenfalls nicht in der Lehrerausbildung akzeptiert wurde.

5. Gestaltung der Pädagogischen Akademie Paderborn

Die bisherigen Erkenntnisse zur westfälischen Volksschullehrerausbildung werden im Folgenden anhand des Beispiels der katholischen Pädagogischen Akademie Paderborn v.a. im Hinblick auf das Personal der Lehrenden und der Studierenden vertieft.

Ein halbes Jahr nach Lehrbeginn war deren Lehrpersonal vollständig. Es handelte sich um 14 Dozentinnen und Dozenten, neun Männer und fünf Frauen. Sie lehrten die Grundwissenschaften Pädagogik (doppelt besetzt), Philosophie, Soziologie und Psychologie sowie die Unterrichtsfächer katholische Religion, Geschichte, Erdkunde, Kunst, Musik (ebenfalls doppelt besetzt), Englisch, Mathematik und Physik (in einer Person), Biologie und Chemie (ebenfalls in einer Person). Auswahl, Gehaltseinstufung und Anstellungstermin der einzelnen Lehrenden führten zu zahlreichen Konflikten zwischen dem Akademieleiter, Prof. Dr. Bernhard Rosenmöller, auf der einen Seite und dem (mittlerweile nordrhein-westfälischen) Kultusministerium und der Mindener Bezirksregierung auf der anderen Seite. Da die drei Leiter der Sonderlehrgänge in Gütersloh, Paderborn und Warburg NSDAP- oder SA-Mitglieder bzw. -Anwärter gewesen und dennoch relativ problemlos in den Lehrkörper der Akademie übernommen worden waren, versuchten die deutschen Behörden nun zumindest die Einstellung von weiteren NS-belasteten Dozentinnen und Dozenten zu verhindern. Rosenmöller schlug dennoch drei Personen vor, die NSDAP-Mitglieder gewesen waren:

„Ich glaube, dass die 3 von mir Vorgeschlagenen nicht schuldiger sind als die in Aussicht genommenen.“

Der Leiter der Mindener Schulabteilung lehnte sie dagegen ab:

„Er wollte nicht mehr Parteileute.“¹⁰⁵

In Bezug auf zwei der drei Personen setzte sich die Bezirksregierung durch. Für die dritte Person wurde dagegen Mitte 1947 eigens eine zweite Musikdozentur an der Paderborner Akademie eingerichtet. Die Besetzung einer hauptamtlichen Dozentur für Sport unterblieb

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Vgl. Hesse, S. 437.

¹⁰⁴ Vgl. Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 1950ff., Westberlin 1950ff.; Pädagogische Akademie Dortmund, Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 1953, o.O. (Dortmund) o.J. (1953); Pädagogische Akademie Dortmund, Vorlesungsverzeichnis für das Winter-Semester 1952/53, o.O. (Dortmund) o.J. (1952).

¹⁰⁵ HStAD, NW 26-167.

wegen fehlender Räumlichkeiten.¹⁰⁶ Eine Deutsch-Dozentur wurde trotz starker Bemühungen seitens der Akademie vom Kultusministerium nicht bewilligt.

Bei der Gehaltseinstufung spielten für das Kultusministerium – über die wissenschaftliche Qualifikation hinaus – das Alter und NS-Aktivitäten eine Rolle, während Rosenmöller diesen Punkten in seinen eingereichten Vorschlägen weniger Beachtung schenkte. Seine Wünsche scheinen die Vorstellungen des Referenten für Lehrerbildung im nordrhein-westfälischen Kultusministerium, Joseph Antz,¹⁰⁷ weit überstiegen zu haben. Das wird deutlich, wenn Antz am 12. April 1947 formuliert:

„Es ist unmöglich, alle von Ihnen vorgeschlagenen Damen und Herren der Gruppe H1b zuzuweisen, denn 1. ist Herr Dr. Schwerdt älter als die meisten vorgeschlagenen; 2. war er nicht Pg.“¹⁰⁸

Das Kultusministerium setzte seine Vorstellungen in der Landesregierung durch:¹⁰⁹ Bis auf den jüngsten und nicht promovierten Dozenten des Gründungskollegiums und eine nicht promovierte Dozentin, die mit A2c2 der Reichsbesoldungsordnung aus der Weimarer Republik eingestuft wurden, erhielten zwar alle anderen Mitglieder des Gründungskollegiums einen Rang zugesprochen, der im Fall der festen Anstellung mit dem Professorentitel verbunden war, doch mussten sich drei der vier NS-belasteten Personen und ein fachfremd qualifizierter Dozent mit der Stufe A2b zufrieden geben. Die Gruppen der Besoldungsstufe A entsprachen denen von Lehrern an Gymnasien und von Regierungsräten und waren mit den Universitätsrängen der H-Besoldungsstufe nicht vergleichbar.¹¹⁰

Die endgültige Anstellung der Lehrenden zögerte sich lange hinaus. Noch im Januar 1948 schrieb die stellvertretende Akademierektorin nach Düsseldorf, dass bisher „kein Dozent endgültig ernannt oder angestellt“¹¹¹ worden sei. Die Anstellung erfolgte dann im Laufe des Sommers 1948 – allerdings nur für die unbelasteten Dozenten. Antz schrieb Mitte November von „Bedenken ...“, die in politischer Hinsicht gegen die Ihnen bekannten Mitglieder Ihres Dozentenkollegiums vorgebracht wurden“, und forderte die Akademie auf, „dokumentarisches Material dafür beizubringen, dass die genannten Herren nicht innerlich dem Hitlersystem zugetan waren“¹¹². Die Lehrenden der Pädagogischen Akademie Paderborn wussten, warum die endgültige Ernennung noch nicht stattgefunden hatte, sie hatten bereits zwei Wochen vor dieser Aufforderung Antz mitgeteilt:

„Wir [haben; S.B.] alle aus der engen Zusammenarbeit heraus die Überzeugung gewonnen, dass die drei Herren nicht die geringste Hinneigung zum Nationalsozialismus haben und je gehabt haben. Sie waren auch vor dem Umbruch schon als Gegner des Nationalsozialismus bekannt und deswegen gefährdet.“¹¹³

Unterschieden war die Erklärung von sieben der seinerzeit vierzehn hauptamtlichen Dozenten. Nicht unterschrieben hatten außer einer Dozentin und dem vierten als ehemaligem NSDAP-Mitglied selber belastetem Dozenten, Thun und Schwerdt. Diese

¹⁰⁶ Vgl. HStAD, NW 26-80.

¹⁰⁷ Antz, Gründer der Friedrich-Wilhelm-Foerster-Gesellschaft, war in der Weimarer Republik Professor für Deutsch und Praktische Pädagogik an der Pädagogischen Akademie Bonn. Im Mai 1933 wurde er beurlaubt und 1934 54jährig in den Ruhestand versetzt. 1945 war Antz zunächst Referent für Lehrerbildung im Oberpräsidium der Nord-Rheinprovinz, dann im Kultusministerium des neugegründeten Landes Nordrhein-Westfalen.

¹⁰⁸ Universitätsarchiv Paderborn (UniA PB), A.V.1./3.-1.

¹⁰⁹ Vgl. HStAD, NW 26-82.

¹¹⁰ Vgl. Laurenz Ambrosius, Das Besoldungsrecht der Beamten, Düsseldorf 1948, S. 120f. und S. 123f.

¹¹¹ HStAD, NW 26-141/43.

¹¹² UniA PB, A.V.1./3.-1.

¹¹³ Ebd.

Tatsache ist deshalb interessant, weil Thun und Schwerdt vermutlich die einzigen Mitglieder des Kollegiums waren, die vom Kreissonderausschuss einen „Ausweis für politisch, rassisch oder religiös Verfolgte“ erhalten hatten.¹¹⁴ Eine Äußerung des Religionsdozenten Josef Pollmann zum Umgang mit Biographien im Nationalsozialismus macht deutlich, wieso die sieben Dozenten eine solche Erklärung für die drei ehemaligen NSDAP-Mitglieder abgegeben hatten: Für Pollmann war „keiner der Dozenten belastet“¹¹⁵. Wer in der NSDAP gewesen war, sei bekannt gewesen, aber:

„Wer den sogenannten Adler trug, war deswegen noch lange nicht in der Seele ein Nationalsozialist.“

Diskutiert wurde in der Akademie über dieses Thema nicht. Die Dozenten seien einfach davon ausgegangen, dass weder Lehrende noch Studierende „richtige Nazis“ gewesen seien. Pollmann:

„So stellte sich für uns das Problem zunächst nicht.“

Wann die Festanstellung der drei Dozenten dann endgültig erfolgte, kann aus den vorliegenden Quellen nicht ermittelt werden, zu Professoren wurden die NS-Belasteten jedenfalls erst sehr spät – im September 1954 – ernannt.¹¹⁶

120 katholische Studierende im Alter von 18 bis 32 Jahren sollten an der Pädagogischen Akademie Paderborn in einem zweijährigen „Normallehrgang“ – so bezeichnet im Unterschied zu den verschiedenen kürzeren Sonderlehrgängen – zu Volksschullehrerinnen und -lehrern ausgebildet werden. Als Aufnahmevoraussetzung war das Abitur staatlicherseits nicht verpflichtend festgeschrieben worden, es konnte auch eine Begabtenprüfung abgelegt werden. Eine Durchsicht der eingereichten Bewerbungsschreiben macht deutlich, dass folgende Kriterien bei der Auswahl zugrunde gelegt wurden:¹¹⁷ Alter, katholisches Engagement, NS-Mitgliedschaften, Zeugnisnoten, geographische Herkunft, soziale Lage, ‚Charakter‘.

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“¹¹⁸ 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“.¹¹⁹ Dementsprechend wurde der Pfarrer auch gefragt, wie der Bewerber „weltanschaulich zum Nationalsozialismus“ stand. Auf der Grundlage seiner Aussage vermerkte Rosenmöller dann beispielsweise entweder „überzeugter Nationalsozialist auch heute noch“ oder „empfohlen vom Pfarrer“ oder „kommt nicht in Frage, beim Pfarramt angefragt“¹²⁰.

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 D. hatte mit ihren Bewerbungsunterlagen beglaubigte Abschriften eingereicht, die ihre Verfolgung durch den Nationalsozialismus

¹¹⁴ Vgl. ebd.

¹¹⁵ Interview Pollmann.

¹¹⁶ Vgl. UniA PB, A.V.1.-5.

¹¹⁷ Vgl. UniA PB, A.V.2.c)-1 und A.V.2.c)-2.

¹¹⁸ Ebd.

¹¹⁹ Interview Pollmann.

¹²⁰ UniA PB, A.V.2.c)-1 und A.V.2.c)-2.

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.“¹²¹

Auch er selber sei wegen seiner politischen Haltung „vom vergangenen System heftig drangsaliert“¹²² worden. Die Bewerbung hatte keinen Erfolg: Auf dem Bewerbungsschreiben der Tochter wurde vermerkt:

„pol verfolgt. HJ-Ausschluss. R. Für Lehrerin wohl wenig geeignet. zurück ohne Bemerkg.“¹²³
Da die formalen Aufnahmebedingungen – Abitur („R“) – erfüllt waren, lässt der Wortlaut vermuten, 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“¹²⁴ sei.

Eine Zusage erhielt die Tochter dennoch nicht; Rosenmöller antwortete nur kurz, dass er „leider nur 10% der Bewerbungen aufnehmen konnte“¹²⁵. Die Proteste des Vaters erscheinen um so berechtigter und die unbegründete Mitteilung Rosenmöllers erscheint um so erstaunlicher, da die Anweisungen der EIGA Nr. 5 der Militärregierung ausdrücklich eine bevorzugte Aufnahme NS-Verfolgter, die in Kategorie 3A einzuordnen waren, vorsahen. Erst danach durften Bewerber aus anderen Kategorien, z.B. auch erst einfache HJ- oder BDM-Mitglieder, aufgenommen werden. Noch am selben Tag hatte Rosenmöller im übrigen einem männlichen Bewerber geschrieben:

„Selbstverständlich spielt Kriegsverwundung ... eine Rolle bei der Auswahl der Bewerber.“¹²⁶
Die Studentenschaft ist insgesamt wohl „weltanschaulich homogen“¹²⁷ zusammengesetzt gewesen, von unterschiedlichen Orientierungen innerhalb des katholischen Studierendenmilieus 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“¹²⁸. Es hatten sich schnell auch größere informelle Gruppen gebildet, die aus unterschiedlichen Gründen entstanden waren. L. spricht von einer Gruppe ehemaliger Offiziere, die sich zusammengetan hätten, um ihre Interessen zu wahren. M. erwähnt einen „liberalen Flügel“¹²⁹, zu dem er sich selber zählte.

B. erklärt die Gruppenbildung unter den Studierenden – die er sogar noch viel deutlicher mit der Formulierung betont, zwischen den beiden Hauptgruppen sei ein „Stacheldraht“¹³⁰

¹²¹ UniA PB, A.IV.7.a)-1.

¹²² Ebd.

¹²³ UniA PB, A.V.2.c)-1.

¹²⁴ UniA PB, A.IV.7.a)-1.

¹²⁵ UniA PB, A.V.2.c)-1.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Interview M.

¹²⁸ Interview Pollmann.

¹²⁹ Interview M.

¹³⁰ Interview B.

gespannt gewesen – mit den unterschiedlichen Lebenserfahrungen: Auf der einen Seite habe es die älteren Studierenden gegeben, die zum Teil den ganzen Krieg mitgemacht hätten und lange Zeit Reserveoffiziere gewesen seien. Diese seien sogar in Uniform in die Akademievorlesungen gekommen. Auf der anderen Seite hätten die „weniger vom Kommiss geprägten“ Jüngeren gestanden, die sich ein bißchen jugendbewegt fühlten und denen „die alten Herren gegen den Strich gingen“¹³¹. Politische Auseinandersetzungen über die NS-Zeit habe es aber nicht gegeben.

Dass überhaupt keine Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in der Paderborner Studierendenschaft stattfand, bestätigt auch Pollmann, der formuliert, dass die NS-Zeit im Prinzip „ein Loch“¹³² gewesen sei. Selbst Kriegserlebnisse waren zu diesem Zeitpunkt eher ein Tabu. H. formuliert zur Kriegsversehrtheit mehrerer Mitstudenten:

„Ich hätte mich nicht getraut, jemanden anzusprechen, um ihn auf die Zeit des Krieges hin zu befragen.“¹³³

Pollmann beschreibt die Mentalität der Paderborner Studierenden in vergleichbarer Weise. Er hebt allerdings die bedrängenden Lebensbedingungen der unmittelbaren Nachkriegszeit als „ablenkende“ Faktoren hervor:

„Wenn Sie nicht wissen, ob Sie am anderen Tag ein paar Kartoffeln haben, oder wenn Sie ein Studium machen müssen, bei dem Sie keine Bücher, kein Schreibmaterial haben, dann rückt diese simple alltägliche Sache vor die großen weltanschaulichen Auseinandersetzungen.“¹³⁴

Um die Mentalität der Studierenden näher zu erforschen, wurden – wie im Fall der Sonderlehrgänge – (s.o. Kap. 2) Tiefeninterviews geführt, und zwar mit fünf Personen, drei Männern und zwei Frauen. Die hieraus resultierenden Erkenntnisse werden im Folgenden zusammengefasst wiedergegeben.¹³⁵

In den Gesprächsthemen und im biographischen Stellenwert lassen sich einige deutliche Gemeinsamkeiten einiger Aspekte feststellen, die auf eine prägende Bedeutung in den Lebensgeschichten der Befragten schließen lassen: Die Betonung des Engagements in der katholischen Jugendarbeit und dessen Rang im Vergleich zur Schule; die intensive Erwähnung der Zeit als Luftwaffenhelfer und des nur sechs Monate dauernden Reichsarbeitsdienstes; die Herausstellung der Kriegszeit; die geschlechtsspezifisch geprägte Wahrnehmung von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg; die Hervorhebung der Berufswahl und der Arbeitssuche im Anschluss an die Akademie-Ausbildung. 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 die starke Verankerung der Befragten 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. Einerseits erleichterte Aktivität in

¹³¹ Ebd.

¹³² Interview Pollmann.

¹³³ Interview H.

¹³⁴ Interview Pollmann.

¹³⁵ Nähere Einzelheiten vgl. Blömeke, Wiederaufbau, S. 166ff.

katholischen Jugendgruppen den Zugang zur Akademie, andererseits trug solche Jugendarbeit 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 spezifisches 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 die persönlichkeitsbildenden Elemente 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 in der NS-Zeit mussten sie sich vor allem mit den Anforderungen der Hitlerjugend auseinandersetzen. Bald nach dem Machtwechsel waren mit Ausnahme der katholischen Organisationen alle Jugendverbände entweder verboten bzw. in die HJ eingegliedert worden oder hatten sich dieser freiwillig angeschlossen. In den Schilderungen der Befragten lassen sich deutliche geschlechtsspezifische Differenzierungen in der historischen Wahrnehmung und Erinnerung an die NS-Zeit feststellen, die u.a. vermutlich auch mit der Generationszugehörigkeit zusammenhängen: Die Studierenden waren – mit einer Ausnahme – 1933 erst acht bis zehn Jahre alt, bei der offiziellen Auflösung der katholischen Jugendverbände in der zweiten Hälfte der dreißiger Jahre also zwölf bis vierzehn Jahre und bei Kriegsbeginn 14 bis 16 Jahre alt; der Zweite Weltkrieg bildete für die Männer mit dem Militärdienst einen Brennpunkt, der bei den Frauen so nicht gegeben war. Die befragten Frauen betonten 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 einer Hausdurchsuchung Anfang der 40er Jahre. Bei F. schließt sich sogar noch ein Gestapo-Verhör an. Beide 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“¹³⁶ 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.¹³⁷ Der Krieg wird von den beiden späteren Studentinnen lediglich in der Opferperspektive

¹³⁶ Susanne Watzke-Otte, „Ich war ein einsatzbereites Glied in der Gemeinschaft ...“ Vorgehensweise und Wirkungsmechanismen nationalsozialistischer Erziehung am Beispiel des weiblichen Arbeitsdienstes, Frankfurt/M. u.a. 1999, S. 105.

¹³⁷ Vgl. Thomas Schulte-Umberg, „Gegen den politischen Klerus“. Zur Sanktionierung der Wortführer des katholischen Milieus im Bistum Münster am Beispiel der Heimtückeverfahren, in: Rudolf Schlögl/Hans-Ulrich Thamer (Hg.), Zwischen Loyalität und Resistenz. Soziale Konflikte und politische Repression während der NS-Herrschaft in Westfalen, Münster 1996, S. 83-125.

erlebt, und zwar im Zusammenhang mit dem Bombenangriff auf Paderborn am 27. März 1945 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 wurden¹³⁸ – waren nur in wenigen katholischen Jugendgruppen – z.B. bei den ‚Kreuzfahrern‘ – 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.“¹³⁹

In den Schilderungen der befragten Studenten ist dementsprechend eine deutliche Trennung zwischen dem Zweitem Weltkrieg und dem militärischen „Einsatz für das eigene Land“ auf der einen Seite und der NS-Regierung mit ihrer durchaus abgelehnten kirchenfeindlichen Politik auf der anderen Seite zu vernehmen. 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, worauf zwei der drei befragten Männer explizit hinweisen.

Die HJ und der Nationalsozialismus überhaupt stellen sich in den Interviews vordergründig nur als weltanschauliche Gegner der katholischen Jugendlichen und 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. Dies gilt vor allem in zweierlei Hinsicht: in bezug auf die Geschlechterrollen und in bezug auf die Faszination des technischen Fortschritts. Der BDM bot Mädchen und jungen Frauen „Möglichkeiten zu einer vergleichsweise freien und selbständigen Jugendarbeit, was sich symbolisch etwa in der in katholischen Kreisen undenkbar öffentlich getragenen Sportkleidung, bestehend aus ärmellosem Hemd und kurzer Hose, ausdrückte“¹⁴⁰. Im katholischen Milieu dagegen „schickte“ es sich noch nicht einmal, einen Tanzkurs zu besuchen. Mädchen und Frauen waren „eingebunden ... in den Treuebezug zur Kirche und gleichzeitig abgeschirmt und abgeschottet ... von allen außerkirchlichen Ereignissen, die allemal von Übel sein mussten“¹⁴¹. Katholische Jugendverbände, die Mädchen und Jungen offenstanden, waren daher die Ausnahme. Die Folge war in den Jugendgruppen eine „rigorose Sexualmoral“¹⁴², die sich in einem verkrampften Umgang der Geschlechter, in Verklemmtheit und Prüderie

¹³⁸ Vgl. Sigrid Blömeke „Nur Feiglinge weichen zurück“ – Josef Rüther (1881-1972). Eine biographische Studie zur Geschichte des Linkskatholizismus, Brilon 1992, S. 43ff.; Sigrid Blömeke, Der FDK im Sauerland. Regionale katholische Friedensarbeit – Programmatik, Personen, politische Arbeit und die Bedeutung für den Gesamtverband, in: Horstmann, Johannes (Hrsg.), 75 Jahre katholische Friedensbewegung in Deutschland. Zur Geschichte des „Friedensbundes Deutscher Katholiken“ und von „Pax Christi“, Schwerte 1995, S. 95-115.

¹³⁹ Georg Pahlke, Trotz Verbot nicht tot. Katholische Jugend in ihrer Zeit. Bd. III: 1933-1945, Paderborn 1995, S. 433.

¹⁴⁰ Ebd., S. 431

¹⁴¹ Christel Beilmann, Eine katholische Jugend in Gottes und dem Dritten Reich. Briefe, Berichte, Gedrucktes 1930-1945; Kommentare 1988/89, Wuppertal 1989, S. 103.

¹⁴² Pahlke, S. 397.

äußerte, wie sie bei einem Befragten auch in den Schilderungen des Arbeitsdienstes und der Kriegszeit deutlich wird.

Die zweite „moderne“ Herausforderung des Nationalsozialismus für das katholische Milieu war der technische Fortschritt, nicht zuletzt in Form der militärischen Ausstattung. Die Interviews zeigen die Technikbegeisterung auch von katholischen Jugendlichen, die von ihren eigenen Verbänden allerdings nur sehr begrenzt aufgenommen wurde und die zu einer Akzeptanz von Teilen des NS-„Angebotes“ führten: Motor- und Flieger-HJ, in der einer der Befragten Mitglied war, galten wegen vermeintlich „relativ geringer weltanschaulicher Beeinflussung“ als „Nischen“¹⁴³, und an den technischen Lehrgänge bei der Wehrmacht nahm man gern teil. Militärische „Härte“, die auch hier gefordert wurde, entsprach im übrigen dem asketischen Selbstbild der katholischen Jugendlichen.

Die beiden Frauen weisen explizit darauf hin, wie sie die Diskussionsmöglichkeiten an der Pädagogischen Akademie im Vergleich zum ständigen „Ducken“ in der Zeit des Nationalsozialismus als befreiend empfanden. Eigene politische Differenzen zum NS-Regime thematisieren die Befragten aber fast nur anhand ihrer konfessionellen Aktivitäten. Wenig werden die sehr viel massiveren Einschränkungen oder Verfolgungen sowie die Vertreibungen und Ermordungen von Juden genannt, überhaupt nicht die von politisch Andersdenkenden wie Kommunisten, Sozialdemokraten u.a., und die Konzentrationslager wurden nur als „Arbeitslager“ wahrgenommen. „Durchschaut“ habe man dies alles erst nach 1945, wie einer der Befragten formuliert.

Der Prozess der Berufswahl, der schließlich 1946 zur Bewerbung an der Paderborner Akademie führte, war offenbar stark von den spezifischen historischen Umständen geprägt: Die beiden befragten Frauen hatten sich – nicht zuletzt aufgrund ihrer Erfahrungen in der katholischen Jugendarbeit – für den Lehrerinnenberuf bereits sehr früh 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. Während die Lehrerausbildung an nationalsozialistischen Lehrerbildungsanstalten staatlich geregelt war, gab es Ausbildungsschulen für die Fürsorge auch in katholischer Trägerschaft. Während beide Frauen nach dem Ende des Nationalsozialismus dann doch die Pädagogische Akademie besuchten und damit nun ihren früheren „Traumberuf“ ergreifen konnten, hatten alle drei befragten Männer zunächst deutlich andere berufliche Pläne als eine Lehrerausbildung, nämlich ein Kunst-, Theologie-, Musik- oder Forststudium. In allen drei Fällen ließ sich dies aufgrund der Rahmenbedingungen nicht realisieren, weil keine Aufnahmechancen 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 und wollten. „Rein pragmatisch“ nahmen sie nun das, „wovon man leben konnte“: die Ausbildung an der Paderborner Akademie. Mit einer Ausnahme wirkte sich dies allerdings nicht negativ auf die Selbstwahrnehmung der späteren Berufstätigkeit aus.

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. So werden beispielsweise von M. und B. die jeweiligen Lehrveranstaltungen – und entsprechend auch die Schulpraktika – positiv gewürdigt, die unmittelbar auf den methodischen Aspekt der Lehrertätigkeit ausgerichtet waren, während sie die Philosophie-Vorlesungen nur „absaßen“. Genau umgekehrt dagegen die Darstellung

¹⁴³ Ebd., S. 432.

von F. und L., die hierhin einen besonderen Wert sahen und eher universitäre Ansprüche an die Volksschullehrerausbildung erhoben. Interessant ist, dass die beiden letztgenannten später eine berufliche Karriere machten. Im Unterschied zu der „objektiven“ Bedeutung einzelner Hochschullehrer für die Entwicklung der Akademie – insbesondere von Rosenmöller und Pollmann – stellen die Befragten noch andere prägende Persönlichkeiten heraus: neben dem Akademieleiter und dem Religionsdozenten werden auch die Soziologiedozentin Aufmkolk, der Musikdozent Speer und die Kunstdozentin Poll genannt. Diese Bewertungen scheinen eher vom damaligen subjektiven, fachlichen Interesse abhängig zu sein als von der Dozentenperson selbst. Die Haltung der Dozenten zum Nationalsozialismus hat für deren Beurteilung in den Interviews ebensowenig eine Rolle gespielt wie die Frage, welche Richtung innerhalb des Katholizismus diese vertraten.

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. Allerdings darf man nicht verkennen, dass die Annahme, die PA-Studierenden hätten in ihrer kurzen Ausbildungszeit alle Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können, die für den selbständigen Berufseinstieg in allen Fächern der Volksschule, wie damals üblich, notwendig waren, wohl nicht realistisch ist. Auf jeden Fall wird aber eine starke Diskrepanz zwischen Ausbildungserwartungen und Ausbildungsrealität deutlich, die sich später auch in Überforderung und Hilflosigkeit gegenüber gesellschaftlichen Veränderungen widerspiegelt.

Insgesamt zeigen die Einzelporträts das Bild einer Gruppe, für die die Ausbildung an der Pädagogischen Akademie Paderborn die Chance bot, pragmatisch eine berufliche Orientierung zu finden, und – im Hinblick auf die Erfahrungen in der Zeit des Nationalsozialismus – im Katholizismus eine Kontinuitätslinie zu erkennen, die historisch-politische Brüche nicht spürbar werden ließ, also persönliche Identität sicherte. Die aus den Interviews gewonnenen Eindrücke können sicherlich nicht einfach generalisierend auf alle Biographien der Teilnehmer des damaligen PA-Lehrgangs übertragen werden. Immerhin lassen sie aber Erfahrungs- und Deutungszusammenhänge erkennen, die nicht als persönlich-zufällig zu verstehen sind.

Zusammenfassung und Bilanz

Als Konsequenz aus der Zeit des Nationalsozialismus, in der Volksschullehrerinnen und -lehrer zu wichtigen Trägern des NS-Regimes gehört hatten, strebte die britische Militärregierung für die Provinz Westfalen eine Anhebung der Ausbildung auf universitäres Niveau an, indem sie mindestens drei Jahre dauern und deutlich mehr fachliche Inhalte umfassen sollte als in den beiden vorangegangenen Ausbildungseinrichtungen, den Seminaren (bis 1926 und ab 1941) und den Pädagogischen Akademien (von 1926 bis 1941). Leitideen der Ausbildung, für die die Briten strenge Entnazifizierungsrichtlinien aufstellten, deren Ort sie aber offen ließen, sollten die Orientierung an individuellen Menschenrechten und eine Aufklärung Andersdenkender im Diskurs sein. Diese Konzeption stellte strukturell, personell und inhaltlich einen deutlichen Bruch zur NS-Zeit dar und eine Umsetzung hätte auch im Vergleich zur Weimarer Republik eine Modernisierung der Lehrerausbildung im Sinne einer Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse bedeutet.

Allerdings sind auf Seiten der Briten keine ernsthaften Bemühungen zu verzeichnen, ihre bildungspolitischen Vorstellungen gegenüber den deutschen Behörden als planenden Instanzen auch zur Geltung zu bringen. Mit Ausnahme einzelner Interventionen bezüglich

der Regelausbildung und der eigenen Initiative eines Sondernotlehrgangs für 28- bis 40jährige als Kurzausbildung zur Behebung des akuten Lehrermangels ließen sie dem Oberpräsidium und den Bezirksregierungen weiten Spielraum, was zu spezifischen Kontinuitäten führte:

Für die Gestaltung der Regelausbildung wurde *strukturell* an die bis 1941 bestehende Form der Pädagogischen Akademien angeknüpft, ohne zu reflektieren, wieso diese Einrichtung von der NS-Regierung aus der Weimarer Zeit so bruchlos hatte übernommen werden können. In einzelnen Konzepten auf deutscher Seite war sogar ein Rückgriff auf die 1941 von der NS-Seite eigenes wieder eingeführte Form der Seminare, die die Ausbildungsform des 19. Jahrhunderts darstellten, zu erkennen. In *personeller* Hinsicht zeigen sich Kontinuitäten und Diskontinuitäten: Ein aktiver Nationalsozialist wie K., Mitglied in mehreren NS-Organisationen und der NSDAP, der in der NS-Zeit eine steile Karriere gemacht und als Leiter einer Hochschule für Lehrerbildung höhere Führungsfunktionen innegehabt hatte, konnte sich trotz Unterstützung von Einzelpersonen auf Dauer nicht wieder etablieren. Das in diesem Beitrag ausgeführte Beispiel der Pädagogischen Akademie Paderborn zeigt andererseits, dass einfache NSDAP- und SA-Mitglieder bzw. -Anwärter nach 1945 durchaus eine Chance hatten, auch in privilegierte berufliche Positionen zu gelangen, wenn sie sich in der NS-Zeit nicht exponiert hatten. Aus dem Gründungskollegium können immerhin vier der vierzehn Personen als ‚belastet‘ gelten. Wenn es nach dem Akademieleiter gegangen wäre, wären noch weitere NS-belastete Lehrende eingestellt worden, was ihm allerdings Bezirksregierung oder Kultusministerium verweigerten. Soweit man überhaupt an einem Beispiel weitreichende Aussagen festmachen kann, lässt sich für die Seite der Studierenden registrieren, dass NS-Opfer nicht nur keine Bevorzugung erhielten, wie dies in den Entnazifizierungsrichtlinien eigentlich vorgesehen war; sie wurden – zumindest in Paderborn – dezidiert benachteiligt, da sie die Auswahlkommission als für den Lehrerberuf für nicht ‚geeignet‘ hielt. Kriegsteilnehmer erhielten dagegen vorrangig Aufnahme.

Dies verweist auf *inhaltliche* Kontinuitäten und Diskontinuitäten: NS-Gedankengut im engeren Sinn kam in der Ausbildung nicht mehr zum Zuge. Zum einen fand aber eine Auseinandersetzung mit der – eigenen und der gesellschaftlichen – NS-Vergangenheit nicht statt. Der zweite Weltkrieg wurde entpolitisiert, man hatte seine ‚Pflicht‘ getan. Soldatische ‚Tugenden‘ schienen sogar als wichtige Eigenschaft zukünftiger Lehrer angesehen worden zu sein. Zum anderen wurde das Verhalten der katholischen Kirche und des katholischen Milieus ausschließlich als NS-Gegnerschaft gewertet und wurden konservative und konfessionelle Ideen als überdauernde Traditionslinie verwendet, ohne Schnittmengen mit der NS-Ideologie zu reflektieren. Diese Bewusstseinslage lässt sich im Übrigen für Lehrende wie für Studierende feststellen.

Die in der Anfangszeit zahlenmäßig sehr bedeutenden Kurzmaßnahmen zur Ausbildung von Volksschullehrerinnen und -lehrern waren reine Notausbildungen, die in keiner Tradition standen, wenn die Briten mit ihrer Initiative u.a. auch die Absicht einer Demokratisierung der Lehrerschaft verbanden. Für die Leiter der Lehrgänge lassen sich erneut personelle Kontinuitäten zur NS-Zeit ausmachen.

Unter Bezug auf das Forschungsprogramm des Westfälischen Instituts für Regionalgeschichte zu gesellschaftlichen Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Provinz Westfalen lässt sich festhalten, dass sich die Ergebnisse zur Lehrerausbildung in die dortigen Erkenntnisse einordnen: Das Jahr 1945 stellt zwar einerseits eine „relative Zäsur“ dar, indem NS-Aktivisten und -Gedankengut diskreditiert waren und nicht mehr zum Zuge kamen. Andererseits kann man von einer „Gemengelage aus Kontinuitäten und Brüchen je

nach Einflussfaktoren aus Politik und Elitenrekrutierung über die politischen Zäsuren hinweg¹⁴⁴ ausgehen, wie das Beispiel Paderborn aufzeigt.

Erst für die zweite Hälfte der 60er Jahre kann von einer echten Zäsur in der Lehrerausbildung gesprochen werden, deren Kern in einer Entkonfessionalisierung der Ausbildung besteht, verbunden mit einer Verlängerung der Studienzeiten, einer Aufwertung der Fachinhalte, einer Verlagerung des Erwerbs von Berufsfertigkeiten in eine zweite Ausbildungsphase und letztlich einer Integration des Studiums in die Universität. Im Sinne einer ‚nachholenden Modernisierung‘ wurden nun erst die Chancen ergriffen, die 1945 verpasst worden waren. Wenn man überhaupt von einem „Jahr 0“ sprechen möchte, was angesichts der Langlebigkeit von Mentalitäten und der Langfristigkeit von sozialstrukturellem Wandel im Prinzip kaum möglich ist, dann gilt es – bezogen auf die Lehrerausbildung im 20. Jahrhundert – eher für diesen Zeitraum als für 1945.

Sigrid Blömeke, Jg. 1965, Universitätsprofessorin Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin; zahlreiche Veröffentlichungen zur historischen Bildungsforschung, zur Lehrerausbildung und zur Medienpädagogik.

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV/ Institut für Erziehungswissenschaft
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

¹⁴⁴ Frese/Paulus/Teppe, S. 3.