

Arbeitsgemeinschaft für geschichtliche Landeskunde am Oberrhein e.V.

(461.) Protokoll über die Arbeitssitzung am 19. Januar 2007

Anwesend: **Balharek**, Christa, Karlsruhe; **Drollinger**, Dr. Kuno, Karlsruhe; **Enzenauer**, Markus, Ilvesheim; **Fahrenbruch**, Rainer, Karlsruhe; **Gartner**, Mecht, Karlsruhe; **Goldschmit**, Johannes, Karlsruhe; **Hauer**, Dr. Wolfram, Karlsruhe; **Herrbach-Schmidt**, Dr. Brigitte, Karlsruhe; **Hettinger**, Anette, Heidelberg; **Klotz**, Jeff, Remchingen; **Kohlmann**, Richard, Karlsruhe; **Krimm**, Prof. Dr. Konrad, Karlsruhe; **Lang**, Susanne, Karlsruhe; **Leiber**, Dr. Gottfried, Karlsruhe; **Müller**, Dr. Leonhard, Karlsruhe; **Oesterle**, Dr. Klaus, Karlsruhe; **Roellecke**, Elga, Karlsruhe; **Schillinger**, Erich, Karlsruhe; **Schmitt**, Dr. Heinz, Karlsruhe; **Schwarzmaier**, Prof. Dr. Hansmartin, Karlsruhe; **Wüst**, Gabriele, Rastatt.

Vortrag von

Dr. Wolfram Hauer, Karlsruhe

über

Lehrerbildung während der NS-Herrschaft im Grenzland Baden und im „Gau Oberrhein“

(am Beispiel der Hochschule für Lehrerbildung und ihrer Nachfolgeinstitution
Lehrerbildungsanstalt Karlsruhe)

Vorbemerkung

Herr Prof. i.R. Dr. Hans-Martin Schweizer und ich haben innerhalb der Abteilung Allgemeine Pädagogik der PH Karlsruhe ein Forschungsprojekt initiiert, das sich mit der „Schul- und Bildungsgeschichte im Südwesten“ beschäftigt. Es sind hier inzwischen eine Reihe von Diplom- und Wissenschaftlichen Zulassungsarbeiten zu Themen mit regionalen schulhistorischen Themen entstanden, zur Institutionengeschichte, zu einzelnen Pädagogen und ihrem Werk, aber auch die Erforschung von Lehrerbiographien hat einen nicht geringen Anteil. Was ich Ihnen heute vorstellen möchte, sind Aspekte der Lehrerbildung im Grenzland Baden und im Gau Oberrhein, am Beispiel zweier Institutionen, die in Karlsruhe angesiedelt waren: der Hochschule für Lehrerbildung (HfL), sie existierte von 1936 bis 1942, und der Lehrerbildungsanstalt (LBA) Karlsruhe, sie firmierte als Nachfolgeinstitution unter dieser Bezeichnung in den Jahren 1942-1945. Beide Institutionen residierten in den Räumen des

ehemaligen Lehrerseminars I in der Bismarckstraße 10 – Teile dieser Baulichkeiten gehören ja heute noch zum Areal der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Die Geschichte dieser Institutionen ist bisher wenig erforscht, wie man überhaupt auch sagen kann, dass die Erziehungswissenschaft allgemein sich bislang offensichtlich von der didaktischen Praxis im Schulwesen im Dritten Reich keinen Gewinn für die Theoriebildung erwartet.

Beide Institutionen, die HfL wie die LBA Karlsruhe, waren nach der Besetzung Frankreichs im Jahre 1940 und der De-facto-Annexion des Elsass neben ihrer eigentlichen Aufgabe der Lehrerbildung auch in die Aufgabe der „Umschulung“ der elsässischen Lehrerschaft mit einbezogen (darauf wird noch einzugehen sein). Ich stehe da auch noch unmittelbar unter dem Eindruck der gestrigen Begegnung [18.1.2007] mit Zeitzeugen, drei ehemaligen Junglehrern aus dem Elsass, einer Lehrerin und zwei Lehrern, die im Zeitraum 1941/42 in der Bismarckstraße umgeschult und umerzogen wurden. Diese Begegnung fand am im Rahmen einer Veranstaltung einer Veranstaltung zur Geschichte der PH Karlsruhe statt (Titel: „Zwangsumschulung elsässischer Lehrerinnen und Lehrer an der Hochschule für Lehrerbildung Karlsruhe“, eine Dokumentation ist geplant).

Beginnen möchte ich mit einigen Überlegungen zum Forschungsansatz von Prof. Dr. Schweizer und mir, die so glaube ich, die für die Verortung der dann folgenden Ausführungen hilfreich sind.

1. Einleitung

Baden als „*Bildungslandschaft*“ – der Begriff geht auf Wilhelm Flitner (1889-1990) zurück – ist im Gegensatz zu Württemberg im Südwesten Deutschlands von der historischen (Schul-)Forschung weitgehend unbearbeitet geblieben. Bislang liegen allenfalls wenige regionale bzw. lokale Einzelstudien in Teilaspekten vor. Dies muß um so mehr überraschen, als Baden aufgrund seiner Grenzlage zu Frankreich und zur Schweiz eine außerordentlich interessante und vielfältige, vor allem aber auch politisch komplizierte Schul- und Bildungsgeschichte aufweist. Als Nutznießer der Auflösung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation zu Anfang des 19. Jahrhunderts war im Süden neben den Königreichen Bayern und Württemberg das Großherzogtum Baden entstanden, dessen territoriale Ausdehnung eine Vielzahl kultureller, ethnisch-regionaler vor allem aber auch konfessioneller Gegensätze zu vereinen hatte und dies insbesondere durch schulpolitische Maßnahmen mit entsprechenden Verwaltungsstrukturen umzusetzen versuchte. Die sich dabei ausbildende Staatstradition in

Baden – bis hin zu den eigentümlichen Gegensätzen im heutigen Südweststaat – sind in erheblichem Maße durch seine Schul- und Bildungspolitik bestimmt.

Die Historische Schulforschung für den deutschen Südwesten repräsentiert bislang relativ einseitig den württembergischen Teil des Bundeslandes Baden-Württemberg. Zwar gibt es eine Reihe von Vorarbeiten, die ansatzweise den deutschen Südwesten als Ganzes bildungshistorisch zu beleuchten suchen. Gleichwohl werden dabei die regionalen Unterschiede und die darin enthaltene eigene Staatstradition mit ihren Sonderbestrebungen, Interessen und Animositäten nicht zureichend herausgearbeitet. Dieser bislang wenig beachtete Aspekt reicht weit in die pädagogische Theoriebildung hinein und hat in Baden deshalb nicht zufälligerweise eine Reihe namhafter – aber auch problematischer – pädagogischer Denker hervorgebracht, die den pädagogischen Diskurs im 20. Jahrhundert vor allem im Zeichen nationalpädagogischer und kulturphilosophischer Konzepte nachhaltig zu bestimmen wussten. Das Spektrum der „Bildungslandschaft“ reicht in seiner Vielfalt von dem in Baden seinerzeit verkannten Mitbegründer der „experimentellen Pädagogik“ bzw. „experimentellen Didaktik“ Wilhelm August Lay (1862-1926); dessen Mitarbeiter und Initiator einer „Reformschule“ in Mannheim-Feudenheim, Max Enderlin (1872-1940); den Mannheimer Stadtschulrat Anton Sickinger (1858-1930); über den mangels Unterstützung nach Thüringen abgewanderten Hermann Itschner (1873-1922), der von dort aus für die Kunsterziehungsbewegung in Deutschland bestimmend wurde; schließlich bis hin zu dem für die badische (Volksschul-) Lehrerschaft in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus bedeutsam gewordenen Erziehungswissenschaftler Ernst Krieck (1882-1947) und seinen Schüler, den Lehrerbildner und Methodiker Philipp Hoerdts (1890-1933)...

Am „Fall“ Baden kann modellhaft gezeigt werden, wie ein modernes Staatswesen auf seinem Weg in die Neuzeit in einer eigenwilligen Weise sowohl religiöse als auch historische Antagonismen erzeugt, die pädagogische Einrichtungen, Fragestellungen und Denkweisen zunehmend mit politischen Integrationsleistungen betraut und zugleich belastet. Da sich die oberrheinische Region unter den Bedingungen der Gegenwart nicht zuletzt unter Inanspruchnahme „neu-alter“ Argumente wieder zu einem kultur- und wirtschaftsgeschichtlichen Zusammenhang herausbildet, scheint es geboten, sich auch der vielfach unterschätzten schul- und bildungsgeschichtlichen Traditionsbestände neu zu versichern. (Ich verweise nur auf die Kooperationen der Lehrerbildungsinstitutionen diesseits und jenseits des Rheins [Stichwort: „Regio Pamina“] und ganz aktuell: das Engagement des baden-württembergischen Kultusministers Helmut Rau für die Einführung der

Grundschulfremdsprache Französisch entlang der Rhein-Schiene und deren Fortsetzung als erste Fremdsprache an den Gymnasien.) –

Schaut man in den „Badischen Geschäfts- und Adresskalender“ für das Jahr 1934, so findet sich unter der Rubrik Hochschul-, Schul- bzw. Erziehungseinrichtungen der Eintrag: „Sämtliche Lehrerbildungsanstalten sind vorübergehend geschlossen“. Angegeben sind lediglich die Adressen der Pedellen und Hausmeister als Gebäudeverwalter. Die drei Lehrerbildungsanstalten des Landes, dazu zählen die 1926 in Karlsruhe, sowie die 1928 in Freiburg und Heidelberg errichteten Lehrerbildungsanstalten, davon Freiburg katholisch und Heidelberg evangelisch sowie Karlsruhe gemischt konfessionell ausgerichtet, waren 1932 trotz eines jährlichen Bedarfs an Junglehrern aus wirtschaftlichen Gründen durch den badischen Staat geschlossen worden.

Vielleicht sind einige einordnende Bemerkungen zur *Institutionengeschichte* der Lehrerbildung in Baden seit Beginn des 20. Jahrhunderts dienlich.

Da ist zunächst

Erstens: Das Modell des Lehrerseminars mit oder ohne Vorseminar („Präparandie“). Lehrerbildung erfolgte hier im Zeichen der Methode und eines darauf aufbauenden Berufsverständnisses. Charakteristisch war hier die Theorie der „Methode“, wie sie von Pestalozzi und seinen Anhängern vertreten wurde. Hier sollte in der Welt der Sprache, der Formen, der Zahlen mit der Hilfe einer Ordnung von Regeln und Verfahren möglich gemacht werden, Vorstellungen zu erzeugen. Zugleich sollte damit eine mit anderen geteilte Wirklichkeit erfassbar und die Fülle der Erscheinungen begreifbar gemacht werden. (Das dort entwickelte Frageschema, die sogenannte pestalozzische „Trias“ [Form, Zahl, Name] ist bis in unsere Tage hinein lebendig geblieben).

Dem Eintritt in das Lehrerseminar waren vielfach sogenannte Vorseminare für Volksschulabsolventen vorgeschaltet. Die Ausbildungsphase („Präparandenzeit“) in diesen oftmals staatlich geförderten und 2-3-klassigen Einrichtungen schloss in der Regel mit einer Aspirantenprüfung ab. Diese Einrichtungen zur Vorbereitung auf das Lehrerseminar wurden nach 1921 aufgehoben.

Zweitens: Das Modell der Pädagogischen Akademie/„Bildnerhochschule“ (bzw. „Lehrerbildungsanstalt“, wie die badische Variante genannt wurde), entstanden nach dem Ersten Weltkrieg in den 1920er Jahren).

Das Anliegen der Pädagogischen Akademie als einer „Pflegerstätte der Pädagogik“ (Eduard Spranger) unterschied sich von dem des Lehrerseminars erheblich: Hier ging es nicht um eine Methode, sondern um das Konzept einer „volkstümlichen Bildung“ auf heimatkundlicher Basis. Mit Hilfe einer solchen „Volksbildung“ sollte eine einheitliche nationale Kultur „gepflegt“ und erhellt werden. Der Lehrer war hier weniger „Vermittler“ sondern primär „Repräsentant“ der bestehenden Kultur. Das zunehmend abstrakt gewordene Wissen und die Güter der Kultur mussten zuallererst auf ihren „Bildungsgehalt“ hin untersucht und abgegriffen werden („Der Bildungswert der Heimatkunde“). Lehrer sollten deshalb – ganz in der Nachbarschaft zum Künstler – zu „wirkenden Erziehern“ herangebildet werden. Damit war eine kulturpolitische Fragestellung unter dem Aspekt pädagogischer Wirkungen und der Personwerdung angesprochen.

Eine Gemeinsamkeit zwischen Lehrerseminar und Pädagogischer Akademie war gegeben: in beiden Einrichtungen ging es um Formen des „Verstehens“, um die eigenen Lebensbedingungen vernünftig erhellen zu können. Die Progressivität der preußischen Pädagogischen Akademien bestand darin, den akademischen Charakter eines Studiums der Erziehungswissenschaft mit den aus der Pädagogischen Bewegung freigegebenen Möglichkeiten einer neuen erzieherischen Einstellung zu verbinden. Die Konzeption der Pädagogischen Akademie bzw. „Bildnerhochschule“ ging auf den Erziehungswissenschaftler Eduard Spranger (1882-1963) und den preußischen Kultusminister Carl Heinrich Becker (1876-1933) zurück. Es gab wohl keine andere Institution des Bildungswesens, die so eindeutig den Geist der Weimarer Republik repräsentierte! Diese Institution war die Antwort auf eine Vorgabe der Weimarer Verfassung: Artikel 143, Absatz 2 hatte vorgesehen, dass die Lehrerbildung nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich geregelt werden sollte. Die selbständige Entscheidung der einzelnen Länder war hier insofern begrenzt, als sie der noch zu schaffenden genauen Reichsregelung grundsätzlich entsprechen musste; damit war die Lehrerbildung für Lehrer an Volks-, Mittelschulen auf eine *akademische* Ebene zu heben.

Gleichwohl müssen gerade hier regionale und länderspezifische Differenzen ungleich sorgfältiger untersucht werden. Baden hatte sich als einziger süddeutscher Bundesstaat dieser

Regelung angeschlossen. (Württemberg hielt bis 1932 an seiner seminaristischen Lehrerbildungstradition fest.)

Damit ergab sich zu Beginn des Dritten Reiches für die Volksschullehrerausbildung ein widersprüchliches Bild. Die in der Weimarer Republik in Preußen und anderen deutschen Ländern eingeführte (quasi-)akademische Ausbildung wurde nicht nur beibehalten, sondern auch auf die Länder übertragen, die an der seminaristischen Ausbildung aus dem 19. Jahrhundert festgehalten hatten. Im Mai 1934 wurde dem postulierten Ziel der nationalsozialistischen Bildungspolitik gemäß (Vereinheitlichung des Bildungswesens, entsprechend der propagierten Einheit von Staat, Volk und Partei) das Reichsministerium für Erziehung, Wissenschaft und Unterricht (REM) geschaffen. Diese neue Zentralinstanz stand unter der Leitung von Reichsminister Dr. Bernhard Rust (1883-1945). Damit war eine Reichsbehörde als oberste Kultusbehörde geschaffen und die Kultushoheit der Länder aufgehoben worden. Bis jetzt fehlt es an einer systematischen Gesamtdarstellung des REM und seines Personals, das erschwert die Bewertung seiner Wirksamkeit. Gleichwohl war für den NS-Staat die Konkurrenz zwischen den Erziehungseinrichtungen von Partei und Staat, hier eben zwischen dem Reichsministerium für Erziehung, Wissenschaft und Unterricht und dem NS-Lehrerbund (NSLB) einerseits und Hitler-Jugend (HJ), Finanzministern und Parteikanzlei andererseits, charakteristisch. Meinungs- und Kompetenzstreitigkeiten zwischen Behörden und Parteigruppierungen, Paladinen und Parteistellen bestimmten die Bildungspolitik.

Ab 1933/34 wurden die Pädagogischen Akademien im Reich in sogenannte „Hochschulen für Lehrerbildung“ überführt.

Drittens: Das Modell der „Hochschule für Lehrerbildung“

Als Institution der Lehrerbildung im Dritten Reich standen die Hochschulen für Lehrerbildung in Kontinuität wie auch Diskontinuität zum Modell der Lehrerbildung zu Zeiten der Weimarer Republik. Bezugspunkte waren eben u.a. auch die Spranger-Becker'schen Pädagogischen Akademien in Preußen. Hauptaufgabe war die Ausbildung von Volksschullehrern, doch sollten – und das war vollkommen neu – einheitlich alle Lehrer des niederen und höheren Schulwesens an der HfL ausgebildet werden. Künftige Gymnasiallehrer durften erst nach dem ersten Studienjahr an eine Universität, eine Technische Hochschule oder Kunsthochschule wechseln; auch Landwirtschaftslehrer wurden hier ausgebildet. Damit war erstmals eine *Einheit* der Lehrerschaft geschaffen, die Standesunterschiede zwischen der Lehrerschaft im höheren und niederen Schulwesen nivillierte.

Bislang gibt es wenige Studien zu den Hochschulen für Lehrerbildung. Völlig zu Unrecht ist diese im historischen Überlieferungszusammenhang stehende Lehrgestalt – wohl aus politischen Gründen und ideologischer Selbstbeschränkung – nicht zureichend erforscht. Auch wenn dies vielleicht ungern gehört wird: Im Sinne einer berufsqualifizierenden Ausbildung war nach meiner Auffassung das Modell der Hochschule für Lehrerbildung wohl die modernste Form der Lehrerbildung in Deutschland im 20. Jahrhundert!

2. Die Hochschule für Lehrerbildung Karlsruhe (1936-1942)

Die Planungen für die Hochschule für Lehrerbildung im Gau Baden hatten wohl im Jahre 1935 begonnen. Im gleichen Jahr war bereits am Ort des ältesten Lehrerseminars in Württemberg, in Esslingen also (dort gegründet 1811), eine Hochschule für Lehrerbildung für das Gau Württemberg eröffnet worden. Als kommissarischer Leiter der badischen HfL war der Erziehungswissenschaftler und Historiker Dr. Andreas Hohlfeld (1906-1945), Professor für Politische Pädagogik an der HfL Dortmund, berufen worden.

Ein paar Worte zu seiner Person: Dieser „völkische Streiter“, wie Helmut Heiber Hohlfeld in seinem dreibändigen Werk zum Hochschulwesen im Dritten Reich genannt hat, war intelligent, ehrgeizig, schneidig und politisch bewusst. Er stammte aus einer elsässischen Bauernfamilie und war in sehr armen und bescheidenen Verhältnissen aufgewachsen. Oktober 1919 war seine Familie aus der Heimat vertrieben worden. Hohlfeld war seit seinem 14. Lebensjahr Mitglied im „Völkischen Bund“, einer antisemitisch orientierten „Wandervogel“-Gruppierung; eine Mitgliedschaft im Verein für das Deutschtum im Ausland (V.D.A.) bestand seit 1921; ab 1926 war Hohlfeld aktives Mitglied in den Studentenschaften Leipzig und Marburg; seit 1. Mai 1932 wurde er Mitglied in der NSDAP geführt. Hohlfeld studierte Geschichte, Geographie und Germanistik in Leipzig, war dort Schüler des Pädagogen und Philosophen Theodor Litt (1880-1962); er setzte sein Studium an der Universität Marburg fort und promovierte dort bei Professor Dr. Wilhelm Mommsen (1892-1966) – einem Sohn des Historikers und Altertumswissenschaftlers Theodor Mommsen (Titel der gedruckten Arbeit: „Das Frankfurter Parlament und sein Kampf um das deutsche Heer“). In den Jahren 1931/32 war er tätig im Institut für Grenz- und Auslandsdeutschtum in Marburg. 1932 erfolgte die Ablegung der Wissenschaftlichen Prüfung für das höhere Lehramt (Staatsexamen) in den Fächern Germanistik, Geschichte, Geographie und Philosophie.

1932-1933 war Hohlfeld Studienreferendar an der Odenwald-Schule (bei Heppenheim), dem von Paul Geheeb (1870-1961) begründeten „Landerziehungsheim“. Was Hohlfeld

offensichtlich dorthin zog, war das erzieherisch kreative Potential dieser Institution. Für die einzigartige (reform-)pädagogische Atmosphäre dieses Ortes im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts stehen Lehrerpersönlichkeiten wie der Naturwissenschaftler Martin Wagenschein (1896-1988), der als didaktisches „Genie“ des 20. Jahrhunderts (Klaus Giel) bezeichnet worden ist; oder der Musikpädagoge Heinrich Jacoby (1889-1964), anzuführen wären auch Namen wie Peter Suhrkamp (1891-1959) u.a. und aus dem Freundeskreis des Landerziehungsheims nicht zuletzt Martin Buber (1878-1965)... (– Am Rande bemerkt: Hohlfeld, der im Streit von der Odenwald-Schule wegging, diese auch als „Hort des Marxismus“ bei der Schulbehörde zu denunzieren versuchte, schrieb 1933, in der ersten Ausgabe der neubegründeten nationalsozialistisch-orientierten Zeitschrift „Volk im Werden“ seines wissenschaftlichen Mentors Ernst Krieck, eine Abhandlung über den „Politische[n] Ort der Landerziehungsheim und die völkische Bewegung“.)

Eine weitere Referendariatsstation Hohlfelds war 1933 die völkisch orientierte Schulsiedlung „Vogelhof“ bei Hayingen (Schwäbische Alb) in Württemberg. Daran schloss sich im Sommersemester des Jahres 1933 eine kurze Tätigkeit als Assistent von Ernst Krieck, Professor der Philosophie und Direktor des Philosophischen und Pädagogischen Seminars an der Universität Frankfurt a.M., an. Nach der Beendigung der Referendariatszeit am Kaiser-Friedrich-Gymnasium in Frankfurt wurde Hohlfeld noch im gleichen Jahr unter Berufung in das Beamtenverhältnis in den preußischen höheren Schuldienst aufgenommen.

Zunächst kommissarisch mit dieser Stelle betraut, wurde Hohlfeld dann 1934 im Alter von 28 Jahren als planmäßiger Professor für Politische Pädagogik und Geschichtliche Bildung an der HfL Dortmund ernannt.

Mit seiner Versetzung nach Karlsruhe und der Ernennung zum kommissarischen Direktor der Badischen Hochschule für Lehrerbildung oblag Hohlfeld auch die Auswahl des zu berufenden Dozentenkreises. Der Krieck-Schüler Hohlfeld war an einer politischen Ausrichtung der Hochschule interessiert: „(...) Eine junge auserlesene Mannschaft [soll es sein, W.H], die zu einer wirklichen Gemeinschaftsarbeit auf der nationalsozialistischen Weltanschauungsgrundlage zusammengeführt werden kann, und die imstande ist, mit und an ihrer Aufgabe zu wachsen und mit ihrem eigenen Wachstum erst die junge Hochschule zu ihrer Vollendung emporzuführen“.

Und Hohlfeld war sich der Schwierigkeiten bei der Zusammenstellung des Lehrkörpers durchaus bewusst: „Die Hochschulen stehen heute vor der Schwierigkeit, über eigenen

Nachwuchs noch nicht zu verfügen". Sein Anforderungsprofil forderte von den Dozenten einerseits schulpraktische Erfahrung, andererseits aber auch eine abgeschlossene wissenschaftliche Ausbildung. Drei Voraussetzungen sollten für die Vergabe eines Lehrauftrages erfüllt sein: politisch-charakterliche Zuverlässigkeit, wissenschaftliche Eignung sowie unterrichtspraktische Erfahrungen. Hohlfelds „Mannschaft“ rekrutierte sich aus drei Gruppen: die erste Gruppe bildeten Hochschuldozenten mit akademischen Graden (Promotion oder auch Habilitation); zur zweiten Gruppe gehörten Professoren höherer -, also Gymnasial-Lehranstalten; bei der dritten Gruppe handelte es sich um profilierte Volksschullehrer, sogenannte „Methodiker“, die auch über eine wissenschaftliche Eignung verfügten. Dazu eine Bemerkung: Die Bemühungen der badischen Volksschullehrerschaft um den Zugang zum akademischen Studium reichen zurück bis in den „Vormärz“; ein badisches Äquivalent zum sogenannten „Tübinger Studium“ (1911-1991), welches es württembergischen Volksschullehrern erlaubte, sich für (leitende) Aufgaben in der Schulverwaltung und der Lehrerbildung wissenschaftlich weiter zu qualifizieren (in der Regel Abschluss dieses Studiums mit Promotion), bestand nicht. –

Über 300 Bewerber meldeten sich zum Start der Badischen HfL im Wintersemester 1936/37 auf die begrenzte Anzahl an Studienplätzen. Immatrikuliert wurden 130 Studienanfänger, 100 Lehramtsstudenten und 30 Lehramtsstudentinnen. Eröffnet wurde die Hochschule für Lehrerbildung für den Gau Baden in Karlsruhe feierlich am 11. November 1936. Ihre Hauptaufgabe war die Ausbildung von Volksschullehrern, doch sollten einheitlich alle Lehrer des niederen *und* höheren Schulwesens an der HfL ausgebildet werden. Künftige Gymnasiallehrer durften erst nach dem ersten Studienjahr an eine Universität, eine Technische Hochschule oder Kunsthochschule wechseln; auch Landwirtschaftslehrer wurden hier in Zusammenarbeit mit der Staatlichen Landwirtschaftsschule Augustenburg Grötzingen ausgebildet.

Die Einführung in die „politisch-weltanschaulichen Grundwissenschaften“ (Erziehungswissenschaft, Charakter- und Jugendkunde, Vererbungslehre und Rassenkunde, Vorgeschichte, Volkskunde) wie auch in die anderen Fächer erfolgte in Vorlesungen, Seminaren und Übungen; auch regelmäßige Exkursionen und Lerngänge waren in die Semesterarbeitspläne integriert. Zugangsvoraussetzung zur HfL waren Abitur (in Baden ja schon in der Vorgängerinstitution seit 1926 üblich) und eine persönliche Eignungsprüfung. Unerlässlich für einen positiven Bescheid des Aufnahmeantrags war auch die Stellungnahme der HJ bzw. des BdM über das bisherige Engagement in den nationalsozialistischen Jugendorganisationen; Auswahlkriterien

in der Eignungsprüfung waren Musikalität und körperliche Fitness: alle mussten mindestens ein Instrument beherrschen – gegenseitiges Messen und Bewähren im sportlichen Wettstreit waren elementarer Bestandteil der für alle Studenten verbindlichen Turnveranstaltungen. Großer Wert wurde auf das Erlebnis von „Kameradschaft“ im Lager und auf Fahrt, in den Arbeitsgemeinschaften und beim Ernteeinsatz gelegt. Die Einführung in die allgemeine und besondere Unterrichtslehre erfolgte unter Einbeziehung von Ausbildungsschulen. Im Zentrum der schulpraktischen Ausbildung standen zwei Praktika: das Landschulpraktikum und das Stadtschulpraktikum (jeweils unter Anleitung von Dozenten der HfL). Im Hinblick auf den Medieneinsatz im Unterricht war man auf der Höhe der Zeit: Alle Studenten der HfL durchliefen eine Schulung am Filmprojektor, an Diaprojektor und Diaskop, um künftig in den neu geschaffenen Kreisbildstellen Unterrichtshilfsmittel ausleihen zu können. Die Wissenschaftliche Zulassungsarbeit wurde im Wahlfach geschrieben; die Examensprüfung umfasste alle Fächer. Aus unseren Zeitzeugenbefragungen weiß ich, dass die Studentinnen und Studenten den Alltag an der HfL als „hochschulmäßig“ erlebten und sich auch aufgrund der Eingangsvoraussetzungen als eine „Elite“ verstanden.

Welches Lehrerbild während der Zeit des Nationalsozialismus in Baden offiziell propagiert wurde, geht aus dem Tagungsführer der mehrtägigen Gautagung des NSLB (Gau Baden) im Juni 1937 in der sogenannten „Grenzhauptstadt“ Karlsruhe hervor: Der Reichstatthalter für Baden, Robert Wagner (1895-1946) in seinem Grußwort:

„Die Zeit verschwommener romantischer Erziehungsideale ist vorüber. Das Erziehungsideal unserer Zeit ist der Nationalsozialismus. Es ist dies die Erziehung zur Leistung für die Gemeinschaft unseres Volkes“.

Und der Gauamtsleiter des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) Gau Baden, fügte dem hinzu:

„Die nationalsozialistische Revolution hat die deutsche Schule und ihre Erziehungsarbeit unter ein neues Gesetz gestellt, das für heute und morgen Richtung und Ziel alles Bildens und Erziehens bestimmt: Die deutsche Schule hat den politischen Menschen heldischer Haltung zu formen, der sich in tiefster Seele dem Werk des Führers verhaftet fühlt und aus dieser inneren Verpflichtung heraus zu jeder Stunde bereit ist, für des deutschen Volkes Zukunft und die Ehre und Freiheit der Nation sein Leben einzusetzen. Nur wer Nationalsozialismus als Weltanschauung täglich erlebt und aus diesem neu gewonnenen Lebensgefühl heraus sein

ganzes Leben ausrichtet, kann als Erzieher die großen Aufgaben, die ihm Bewegung und Staat stellen, erfüllen”.

Von eben diesem Gauamtsleiter Karl Gärtner (1897-1944), Ministerialrat im badischen Kultusministerium – dort ab 1939 als Ministerialdirektor fungierend – ist denn auch folgender Ausspruch überliefert, der seine Amtszeit bestimmte und offensichtlich zum geflügelten Wort wurde: „Es wird mir keiner Hauptlehrer oder Oberlehrer, der mir nicht ein nationalsozialistisches Dorf zu Füßen legt”. –

Nach Ausbruch des Krieges wurde die HfL Karlsruhe aus dem „Grenz- und Aufmarschgebiet am Rhein” für zwei Semester nach Darmstadt ausgelagert. Die Junglehrer aus der Gründungspromotion wurden unterdessen zur Wehrmacht gezogen, die Junglehrerinnen ins besetzte Elsass abgeordnet, auch in das Patois-Gebiet, wo ein besonderer französischer Dialekt gebräuchlich ist. Die Junglehrerinnen sollten die zur Umschulung nach Baden beordnete elsässische Lehrerschaft vertreten. Man sich vorstellen, dass sich die Arbeit der jungen badischen Lehrerinnen unter diesen Bedingungen als schwierig erwies! Den Interviews, die wir im Rahmen unseres Forschungsprojektes mit solchen ehemals abgeordneten Lehrerinnen geführt haben, ist zu entnehmen, dass aus der Sicht der nationalsozialistischen Parteiorgane eine Kontaktnahme zur Bevölkerung über den Pfarrer als Mittler überhaupt nicht gern gesehen wurde. In der Schulpraxis kam mitunter der Musik eine Brücken schlagende Funktion zu: So vermochte in einem Fall das Einüben und Intonieren deutscher Advents- oder Weihnachtslieder mit den „Kleinen” auch die ablehnende bzw. teilweise feindliche Haltung in Teilen der Elternschaft aufzulösen.

3. Die Lehrerbildungsanstalt Karlsruhe (1942-1945)

Schon gegen Ende der 1930er Jahre hatten die HfLs den Nachwuchsbedarf an Lehrkräften bei weitem nicht mehr decken können. Ursache hierfür war vor allem der zentrale Zusammenhang von Lehrerbildung und Lehrerbesoldung. Die akademisch ausgebildeten Volksschullehrer bezogen nämlich nach den in der Weimarer Republik getroffenen Entscheidungen kein höheres Gehalt als ihre seminaristisch – also deutlich geringer – vorgebildeten Kollegen. Diese Diskrepanz musste nach den Regeln des Arbeitsmarktes zu dem Lehrermangel führen, der in der zweiten Hälfte der 1930er Jahre auftrat. Reichserziehungsminister Rust versuchte den akuten Bewerbermangel durch Notmaßnahmen wie Aufbaulehrgänge und Schulhelferkurse für Bewerber ohne Abitur zu lösen.

Doch die Hochschulen für Lehrerbildung, die in der NSDAP schon immer einflussreiche Gegner gehabt hatten, waren so nicht zu retten. Schon im November 1940 erging ein Führerbefehl, sie durch Lehrerbildungsanstalten zu ersetzen, die nur den Volksschulabschluss voraussetzten. Diese Ausbildungseinrichtungen mit niedrigem fachlichem Anspruchsniveau vermochten den Bedarf an Volksschullehrkräften – vor allem wegen des Zustroms weiblicher Bewerber – zu decken. Begabten Schülern, die zumeist aus finanziellen Gründen keine weiterführende Schule besuchen konnten, wurde nach erfolgreichem Besuch der Volksschule bzw. der sogenannten „Hauptschule“ hier die Möglichkeit einer Ausbildung zum Volksschullehrer bzw. zur Volksschullehrerin geboten. Über die Aufnahme in die LBA war nach dem Ergebnis eines zweiwöchigen Ausleselehrgangs zu entscheiden. Per Erlass wurde die HfL Karlsruhe zum 1. April 1942 durch das Reich formell aufgelöst und die LBA Karlsruhe ins Leben gerufen. Im Hinblick auf das (Aus-)Bildungsniveau der lehrerbildenden Institutionen war diese „Re-Seminarisierung“ der Lehrerbildung verheerend.

Für die ehemaligen Dozenten der Hochschule für Lehrerbildung Karlsruhe gab es einen „Entsorgungsplan“, entworfen am Reißbrett der Dienststellen in Karlsruhe und Berlin. In Frage kamen Direktorate an den sogenannten „Oberschulen“ und Rektorate an den (neuen) Hauptschulen, für einen Teil der Dozenten war auch die Verwendung als Universitätsprofessuren Gegenstand der Referentenentwürfe; eine weitere Möglichkeit war freilich die Einsetzung als Direktor einer Lehrerbildungsanstalt.

4. Das Wirken der badischen Schulverwaltung im Elsass 1940-1944: Zur Einführung des deutschen Schulsystems und zum Zusammenhang von „Umschulung“ und Lehrerbildung

Mitte November 1940, in den Tagen der ersten schweren deutschen Luftangriffe auf Coventry, Birmingham sowie andere mittelenglische Städte und kurz nach dem Besuch des sowjetischen Außenministers Wjatscheslaw Molotow (1890-1986) in der Reichshauptstadt, waren Vertreter des badischen Kultusministeriums nach Berlin in das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung einbestellt. Einziger Gegenstand der Vorbesprechung der Referenten Prof. Michel Fuhs (geb. 1904) und Wilhelm Müller (1901-1988) mit Ministerialdirektor im Reichsministerium Prof. Albert Holfelder (1903-1968) am 14. November war die Information über zwei projektierte bildungspolitische Neuerungen für Schulwesen und Lehrerbildung: die Einführung der „Hauptschule“ und der „Lehrerbildungsanstalt“: Es liege, so Holfelder, ein Schreiben des Chefs der Reichskanzlei Hans Heinrich Lammers (1879-1962) vor, wonach der „Führer“ anordne, dass diese bewährten

Institutionen der „Ostmark“ (Österreich) auf das Gesamtreichsgebiet zu übertragen seien, im Altreich erst nach Kriegsende, in den „neu zugewachsenen Gebieten“ dagegen sofort. Außer den Vertretern dieser neuen Gebiete seien daher die betreffenden Sachbearbeiter der Ostmark und des Sudetengebietes hierher gebeten worden, die Aufschluss über die in Frage kommenden „Erziehungseinrichtungen“ geben könnten. Die Entscheidung sei eine endgültige, eine Diskussion darüber zwecklos. Es gehe nun darum, die zweckmäßigen Verwaltungsmaßnahmen für die sofortige Durchführung dieses Führer-Auftrages zu finden.

Diesem Zweck diene die für den folgenden Tag anberaumte gemeinsame Hauptsitzung unter der Leitung des Reichserziehungsministers Rust mit den Vertretern aller Gaue, den Ministerialdirektoren, -dirigenten sowie den zuständigen Referenten des Reichserziehungsministeriums. Der Umstand, dass der Reichserziehungsminister zunächst an die Vertreter der Ostmark und des Sudetenlandes einen breiten Fragekatalog richtete, zeigte, dass auch in der obersten Schul- und Bildungsbehörde des Reiches bis dato ein Informationsdefizit bezüglich dieser Lehrinstitute vorhanden war und man sich hier eher unvorbereitet mit den umzusetzenden Neuerungen konfrontiert sah.

Der organisatorische Zusammenhang zwischen beiden Schulformen bestand darin, dass die ostmärkische fünfjährige Lehrerbildungsanstalt auf der vierjährigen Hauptschule aufbaute. Wie der Salzburger Regierungsdirektor und Landesschulrat Karl Springenschmied (1897-1981) in seinem Redebeitrag darlegte, sei es das Prinzip der Hauptschule, mit der Auslese und Förderung einer begabten Gruppe im Rahmen der Pflichtschule ein über die Volksschule hinausgehendes Schulziel zu erreichen. Hierfür geeignete Lehrer hätten sich bislang zumeist problemlos gefunden; eine gründliche Ausbildung der Hauptschullehrer sei aber erforderlich.

Die weiteren Stellungnahmen zeigten, dass die ostmärkischen Lehrerbildungsanstalten bisher durchaus den Lehrerbedarf abdeckten. Mit einem Urteil über ihre Bewährung tat man sich aber offensichtlich schwer: Bezeichnend sei, so der Aktenvermerk von Fuhs und Müller über ihre Dienstreise, dass die ostmärkischen Vertreter sehr stark auf deren Mängel hingewiesen hätten (das Fehlen von Kameradschaftshäusern, eine noch nicht genügende Form der Auslese, allzu sehr zerstückelte Lehrpläne, welche noch nicht aus einem Guss gemacht seien, die Schwierigkeiten für Seminaristen, Anschluss an andere Berufe zu gewinnen).

Als dann das Wort an die Vertreter der neuen Gaue ergangen sei, habe Fuhs – in Vertretung des erkrankten badischen Ministerialdirektors – von den oberrheinischen Gegebenheiten ausgehend, Stellung zu der Frage der sofortigen Einführung der beiden Erziehungs-

einrichtungen in die neuen Gebiete genommen: Bei der engen Verbundenheit, die sich persönlich und sachlich zwischen dem rechts- und linksrheinischen Gauteil entwickle, würden unterschiedliche schulische Einrichtungen zu großen Schwierigkeiten führen. An erster Stelle, so habe er betont, stehe „jetzt die Aufgabe, das Elsass im Sprechen und Denken wieder Deutsch zu machen“. Diese Aufgabe erstreckte sich im Bereich der Schulverwaltung nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf die elsässischen Lehrer (Stichwort: Umschulung). An Verwaltung und Lehrerschaft stelle dies ungeheure Anforderungen. All dies könne nur im Anschluss an die im Reich bewährten Einrichtungen durchgeführt werden; das gelte ebenso für die Lehrerbildung. „Die größte Ökonomie im Menscheneinsatz“ sei erforderlich; ein Experimentieren verbiete sich bei dieser Lage von selbst.

Bei solcher Aufgabenstellung, wie sie der badischen Schulverwaltung im Elsass zufalle, müsse daher dann, wenn genaueres bekannt sei, eine Übertragung der neuen Einrichtungen sorgfältig an Ort und Stelle geprüft werden. Im Übrigen kämen zu den oben angeführten Schwierigkeiten noch jene hinzu, die auch im Reich beständen. Auch im Elsass beständen keine Hauptschulen, auf welcher die fünfjährige Lehrerbildung aufbauen könne. Die Frage der Schüler-Auslese stelle sich hier noch komplizierter als im Reich: Im laufenden Schuljahr stehe die Lehrerschaft im Elsass vor der vordringlichen Aufgabe, deutschsprechende und deutschdenkende Kinder heranzubilden. Ob daher sofort an die Einrichtung der Hauptschule und der fünfjährigen Lehrerbildungsanstalt herangegangen werden könne, sei sehr fraglich, insbesondere da die Dinge im Reich selbst noch nicht richtig geklärt seien.

Sichtlich auf eine zügige Beendigung des Sitzungstermins drängend, habe der Reichserziehungsminister in einer abschließenden Stellungnahme betont: Die Hauptschule komme jetzt, das stehe fest. Die mit ihrer Einführung verknüpften Fragen würden sorgfältig geprüft werden. Das gelte auch für ihre Anbindung innerhalb des Systems der Schultypen (Übergänge, Weiterbildung). In den neuen Gauen sollten die Gauleiter sagen, wie sie es haben wollten. Es sei ihm klar, dass die Dinge im Elsass nur auf badischer Basis aufgebaut werden könnten. Im Übrigen, so führte Reichserziehungsminister Rust an, stünde er immer gerne mit Rat und Tat bereit und würde, falls es notwendig sei, den Gau erneut aufsuchen (im Oktober 1940 hatte Rust bereits eine mehrtägige Informationsreise durch das Elsass unternommen). –

Das hier vorgestellte Aktenstück gewährt nicht nur Einblick in bildungspolitische Machtstrukturen und Entscheidungsabläufe innerhalb des Reichserziehungsministeriums im

Dritten Reich, sondern verweist auch auf reichsadministrative Rahmenbedingungen für das Wirken der badischen Schulverwaltung im besetzten Elsass.

Hans-Ulrich Thamer betont in seiner Studie „Verführung und Gewalt“, dass das Dritte Reich eine starke „monokratische“ Spitze und gleichzeitig „polykratische Machtstrukturen“ besaß, wobei das eine das andere bedingte. Robert Wagner (1895-1946), Reichsstatthalter in Baden und Josef Bürckel (1895-1944), Reichsstatthalter des Gaues „Saarpfalz“, waren schon vor Ende der Waffenstillstandsverhandlungen mit Frankreich (Waffenstillstandsvertrag am 22. Juni 1940) von Adolf Hitler (1889-1945) als Chefs der Zivilverwaltungen für Elsass und Lothringen eingesetzt worden. Beiden wurde durch einen nicht zur Publikation vorgesehenen Führererlass vom 2. August 1940 über die vorläufige Verwaltung im Elsass und in Lothringen eine Immediatstellung eingeräumt. Ihre allgemeinen Weisungen und Richtlinien erhielten sie demnach vom „Führer“ selbst. Im Übrigen hatten sie fachliche Weisungen der obersten Reichsbehörden zu beachten, die allerdings vom Reichsministerium des Innern als zentraler Schaltstelle untereinander abgestimmt werden sollten. Diese Kompetenzregelung konnte – so Eberhard Jäckel –, nur dazu führen, und sollte es wohl auch, dass die Gauleiter letztlich taten, was sie wollten.

Völkerrechtlich waren Elsass und Lothringen also nicht Teil des Reiches. Langfristig aber sollten die beiden Provinzen Elsass und Lothringen mit den beiden benachbarten reichsdeutschen Provinzen verschmolzen werden („Oberrhein“ und „Westmark“). Einstweilen wurde das neue Verwaltungsgebilde „Gau Baden-Elsass“ genannt, die Karlsruher Ministerien begannen rasch Nebenstellen in Straßburg zu errichten; Endziel der „verschleierte Annexion“ („Annexion déguisée“) war die Vereinigung von Baden und Elsass zum „Gau Oberrhein“ mit der gemeinsamen Hauptstadt Straßburg.

Den Aufzeichnungen des Staatssekretärs im Reichsinnenministerium Wilhelm Stuckart (1902-1953) zufolge forderte Adolf Hitler am 25. September 1940 von seinen Gauleitern Bürckel und Wagner, dass das Elsass sowie Lothringen „im Laufe von zehn Jahren völlig deutsche Gebiete werden sollten“; diese Vorgabe ist auch aus einem Tischgespräch Hitlers im Führerhauptquartier am 1. August 1941 überliefert.

Über die Strategien zur Erreichung dieses Zieles und die hierbei anzuwendenden Methoden hatten die beiden früheren Lehrerseminaristen durchaus verschiedene Vorstellungen. Wagner jedenfalls gedachte mit seiner Volkstumspolitik die Vorgabe des Führers hinsichtlich der „Elsassfrage“ in der Hälfte der vorgesehenen Zeit, binnen eines Jahrfünfts also, zu erfüllen –

und zwar mit „nationalsozialistischer Gründlichkeit“. Auf den verhinderten Volksschullehrer Wagner geht in diesem Zusammenhang auch das Wort von der „Elsassfrage“ als „Erziehungsproblem“ zurück. So schrieb etwa der badische Chefredakteur der „Straßburger Neuesten Nachrichten“ und vormalige Geschäftsführer der Reichskulturkammer Franz Moraller (1903-1986), in seinem Leitartikel vom 3. April 1942 mit der Überschrift „Überwindung des inneren Konfliktes“: „Das Elsass im nationalsozialistischen Reich ist keine Machtfrage. Wohl aber ist es, wie es der Gauleiter vor kurzem in einer Aussprache mit seinen engsten Mitarbeitern genannt hat, ein Erziehungsproblem“. – In letzter Konsequenz verstand Wagner die nationalsozialistische Volkstumspolitik im Elsass als ein einziges Programm der Um-Erziehung!

Nach der faktischen Annexion des Elsass war die badische Schulverwaltung durch Robert Wagner in seiner Eigenschaft als Chef der Zivilverwaltung im Elsass damit beauftragt worden, dort im Zuge der „Entwelschung“ und der rasch angestrebten Integration des Elsass in das Reich das deutsche Schulsystem einzuführen. Der Staatsminister im badischen Innenministerium Prof. Dr. Paul Schmitthenner (1884-1963), nach dem plötzlichen Tod seines Vorgängers Dr. Otto Wacker (1899-1940, 1933-1940 badischer Kultus- und Unterrichtsminister) von Hitler per Erlass vom 12. Mai 1940 „mit der Wahrnehmung der Geschäfte“ des Badischen Kultusministers betraut und erst seit 4. Juni im Amt, wurde durch Wagner zum Beauftragten auf dem Gebiet der Unterrichtsverwaltung im Elsass bestellt. Formell war Wagner der Leiter der Abteilung Erziehung, Unterricht und Volksbildung des Chefs der Zivilverwaltung (CdZ) im Elsass, federführend war freilich der bereits erwähnte kraftvolle Ministerialdirektor Karl Gärtner, der die Dinge mit Entschiedenheit voran brachte. (Von den 7 badischen Filialministerien war das Kultusministerium übrigens das einzige Ministerium, das ganz nach Strassburg umzog, nämlich im Jahre 1943.)

Zum 1. Oktober 1940 waren die Schulen im besetzten Elsass wieder geöffnet. Davor war allerdings Tabula rasa gemacht worden und Robert Wagner sollte drei Wochen später, am 20. Oktober 1940, in einer Rede an die elsässische Bevölkerung dazu ausführen: „wir konnten nicht anders“.

Einführung des deutschen Schulsystems hieß Abschaffung der Vor- und Privatschulen, Schließung der „écoles maternelles“, weg mit dem kirchlichen Schulwesen – in der Folge waren 2 000 Schulbrüder und Schulschwester entlassen, mithin interniert oder deportiert. worden. Umgestaltung des Schulwesens nach deutschen Vorbild hieß auch: Einführung der

Koedukation in den Schulen und Schaffung eines Berufsschulwesens als Teil des dualen Ausbildungssystems.

Binnen kürzester Zeit wurden gedruckte und speziell für das Elsass ausgearbeitete Stoffpläne für die verschiedenen Schulsparten und -stufen bereitgestellt; alle notwendigen Schulbuchmaterialien, Fibeln, Rechenbücher, Gesangbücher, Atlanten usw. an alle Schulen im Elsass verteilt; Schulbibliotheken und Schulküchen eingerichtet.

Mit der Zerschlagung des geschichtlich gewachsenen Schulwesens wurde das Elsass in der Folge zum schulpädagogischen Experimentierfeld für schulpolitische Neuerungen im Altreich. Gemeint sind damit die bereits angesprochene Schulform „Hauptschule“, die mit der Hauptschule nach heutigem Verständnis nur den Namen gemein hat, sowie das Modell der Lehrerbildungsanstalt (LBA). Doch war es mehr als nur ein Improvisieren ohne Plan unter Kriegsbedingungen: Dass das Wirken der badischen Schulverwaltung im besetzten Elsass als Verwaltungsphänomen zielgerichtet und wirkungsmächtig war – mit Konsequenzen für den Schulalltag auf beiden Seiten des Rheins –, zeigt sich nicht zuletzt an dem, was noch heute geflügeltes Wort im Elsass ist: „L'Umschulung“ oder „stage de recyclage“ der Lehrerschaft.

Um Zahlen zu nennen: Diese Umschulung betraf an die 25 000 Beamte im Elsass, davon waren an die 4 000-7 000 Lehrer aller Schulgattungen. Die Umschulung erfolgte zeitlich in drei Stufen, sie erstreckte sich entweder auf ein viertel Jahr lang, ein halbes Jahr, konnte aber auch auf ein ganzes Jahr hin ausgedehnt werden. Von der Umschulung befreit waren Lehrkräfte, die noch zu Reichslandzeiten ausgebildet worden waren. Die Umschulung der Lehrer konnte auf drei verschiedene Weisen erfolgen: einmal in den sogenannten „Gauschulen“ in Baden, zum zweiten an verschiedenen „Umschulungsstandorten“ (diese 10 Umschulungsstandorte waren auf das badische Gebiet verteilt, wobei Lehrer aus bestimmten Schulbezirken im Elsass bestimmten Umschulungsorten zugewiesen wurden, oder, drittens: die Umschulung fand in der Schulpraxis selbst statt (dann eben an badischen Schulorten). Wer sich sträubte, dem stand die Entlassung aus dem Schuldienst bevor. Die Akten dokumentieren die rigorose Handhabung: im Einzelfall erging zunächst eine Warnung, dann eine erneute Mahnung und schließlich eine letzte Drohung; Entschuldigungen oder Anträgen auf Befreiung wegen gesundheitlichen Bedenken oder gebotenen familiären Rücksichtnahmen wurde in der Regel keine Rechnung getragen. –

Mittlerweile hatte sich der Leiter der HfL Karlsruhe, Professor Dr. Andreas Hohlfeld hatte sich mit ausgesprochen geschichtsphilosophischen, historischen und erziehungswissenschaftlichen

Abhandlungen gewidmet; aber auch in der Elsass-Frage war der „Alt-Elsässer“ mit Aufsätzen hervorgetreten, die Titel wie: „Reichsgesinnung und Heimatbewusstsein im Elsass“ oder „Heimatliebe und Reichsgesinnung als politische Kräfte im deutschen Grenzkampf“ trugen. Im Jahre 1941 publizierte er in Straßburg diese Textsammlung unter dem programmatischen Titel „Auseinandersetzung mit dem Westen“. In der Einleitung führt er aus, dass er sich mit den vorliegenden Aufsätzen in erster Linie an die Volksgenossen im Elsaß und in Lothringen wende: „So sollen sie heute den gewaltigen Erziehungsprozess (sic) nacherleben, den das deutsche Volk seit 1919, ein Teil des deutschen Volkes auch erst nach 1933 durch das Erziehungswerk unseres Führers miterlebt hat. Es ist selbstverständlich, dass alle Kräfte eingesetzt werden müssen, damit die große Aufgabe glücklich gelöst werden kann. Wenn während der Zeit des Kampfes im Reich es darauf ankam, jeden ehrlichen Volksgenossen zu überzeugen und zu gewinnen, so ist das gleiche Ziel jetzt auch im Elsass und in Lothringen gestellt. Auch wir im Reich sind nicht als Nationalsozialisten geboren worden, sondern wir verdanken unsere politische Erziehung (sic) allein unserem Führer. Diese Tatsache soll ebenso wenig vergessen werden, wie wir uns ihrer zu schämen brauchen“.

Hohlfeld hatte sich nicht nur theoretisch sondern auch praktisch an der Auseinandersetzung mit dem Westen beteiligt: Nach dem Kriegsausbruch im Herbst 1939 meldete er sich freiwillig zum Fronteinsatz; als Mitglied des SD (SS-Mitgliedschaft seit 1936) und Obersturmführer wurde er als Referent („Sachverständiger für Westfragen“) beim Befehlshaber der Sicherheitspolizei und des SD (Sicherheitsdienst des Reichsführers SS) im Elsass erkoren. Die Leitung dieser Behörde mit Sitz Straßburg lag bei Gustav Adolf Scheel (1907-1979). In der Zeit seiner Abordnung zum SD war Hohlfeld mit der Absiedlung und Ausweisung von Elsässern befasst. Wie seine Frau Ingeborg dann nach 1945 im Rahmen des anhängigen Spruchkammerverfahrens erklärte, habe er sich als Alt-Elsässer dabei um die „Vermeidung von Härten“ bemüht. (Auf meine Anfrage beim Bundesarchiv, Außenstelle Ludwigsburg/Zentrale Stelle (Zst) der Landesjustizverwaltungen zur Aufklärung nationalsozialistischer Verbrechen, ob eine Verstrickung Hohlfelds in nationalsozialistische Verbrechen im Elsass nachgewiesen sei, gab die Zentralstelle die Auskunft, dass sich solches über die vorliegenden Akten nicht erkennen lasse.)

Nach seiner Rückkehr nach Karlsruhe koordinierte er als Leiter der HfL die „Umschulung“ am Standort Karlsruhe und erarbeitete für diese Kurse einen speziellen Stoff- und Arbeitsplan. Im Zeitraum 1940 bis 1942 fanden an der HfL drei Sonderlehrgänge für Lehrkräfte aus dem Elsass statt. Am Ende des Lehrganges stand eine Prüfung mit ausgestellttem Abgangszeugnis. Die Teilnehmer waren in privaten Unterkünften untergebracht. Auf dem Campus der HfL und in

den Veranstaltungen durfte kein Wort Französisch gesprochen werden. Die Hauptverantwortung für den Deutsch-Unterricht lag bei dem Karlsruher Germanisten und Gymnasial-Professor Karl Friedrich Probst (1898-1966), der sich durch seine sprachdidaktischen Unterrichtswerke für alle Schularten einen Namen gemacht hatte. Sprecherziehung erhielten die elsässischen Junglehrer durch Schauspieler des Badischen Staatstheaters. Auch Hohlfeld war als Tutor in die Betreuung von Kursgruppen eingebunden. Gestern berichtete einer der Zeitzeugen, Hohlfeld habe ihm damals die Aufgabe gestellt, sich jeden Tag vier Seiten aus der mit dem Literatur-Nobelpreis ausgezeichneten „Römischen Geschichte“ von Theodor Mommsen (1817-1903) zu erarbeiten, um so seine Deutschkenntnisse zu vertiefen.

Ab 1941 wurden an der HfL Karlsruhe auch Lehrerausbildungskurse für elsässische Schulabgänger bereitgestellt.

Ab 1942 erfolgte die Lehrerbildung für den badischen Bereich in der Lehrerbildungsanstalt Karlsruhe und den Lehrerinnenbildungsanstalten Heidelberg, Lahr, Bad Peterstal/Kurhaus Bad Freyersbach sowie Sinsheim/Elsenz; neben diesen fünf nach Geschlechtern getrennten Institutionen der Lehrerbildung wurden drei ebenfalls nach Geschlechtern getrennte Lehrerbildungsanstalten für das Elsass errichtet, die allerdings bis zur Schaffung geeigneter Baulichkeiten an badischen Standorten angesiedelt waren: die Lehrerbildungsanstalt Straßburg, vorläufig angesiedelt in Bad Rippoldsau; die Lehrerbildungsanstalt Colmar, vorläufig in Bad Peterstal untergebracht; die Lehrerinnenbildungsanstalt Schlettstadt, vorläufig Teil des Gebäudekomplexes „Hotel Victoria“ in Heidelberg.

Zu diesem Zeitpunkt war trotz der aus dem Elsass nach Baden abgeordneten Lehrer – und die häufig allein an einem Schulort amtierten! – der Unterrichtsbetrieb auf das äußerste belastet. Dies dokumentieren Schriftstücke des Schulamtes Freiburg aus dem Jahre 1942. Immer häufiger waren Unterrichtsausfälle an der Tagesordnung. Die badische Schulverwaltung mobilisierte letzte Reserven: Soweit solches möglich war, wurden Kollegen aus dem Ruhestand zurückgeholt; verheiratete Lehrerinnen, die aufgrund des sogenannten „Lehrerinnenzölibats“ den Schuldienst hatten verlassen müssen, waren nun wieder hoch willkommen.

Die Zerstörung der Baulichkeiten in der Bismarckstraße 10, die 1870 errichtet, kontinuierlich verschiedene in Karlsruhe angesiedelte Institutionen der Lehrerbildung beherbergt hatten, diese nach dem Luftangriff auf die Stadt am 7. November 1944 ausgebrannten Ruinen stehen

sinnbildlich für die zunehmende Ortlosigkeit der lehrerbildenden Institutionen in Baden und im Elsass während der letzten Kriegsjahre. Immer wieder waren Lehrerbildungsanstalten gezwungen, verschiedene Kurse auszulagern oder gar vollends den Ort zu wechseln und Richtung Schwarzwald weiterzuziehen.

Andreas Hohlfeld, ehemals Leiter der Badischen Hochschule für Lehrerbildung, seit 1941 Lehrbeauftragter für Neuere Geschichte an der neu begründeten Reichsuniversität Straßburg und Soldat an der Westfront als Soldat ohne Sonderaufgabe, wurde auf 1. November 1944 zum ordentlichen Professor für Pädagogik an der Universität Strassburg ernannt. Er war in den Monaten zuvor auch für eine Nachfolge von Wilhelm Mommsen in Marburg im Gespräch gewesen.

Das Ende der deutschen Schulverwaltung im Elsass 1944/1945 dokumentieren 16 Lageberichte der Bezirksschulräte über ihre elsässischen Dienstbezirke; adressiert waren diese an das badische Kultusministerium in Buchen im Odenwald (wohin die Behörde ausgelagert worden war). Grundlage für diese einzureichenden Berichte war ein auf 19. Januar 1945 datiertes Rundschreiben. Gegenstand des Lageberichts war die Frage, ob und wo die Akten der Dienststelle sichergestellt worden waren?; ob, falls eine Sicherstellung nicht mehr möglich gewesen war, die Geheimakten vernichtet worden seien?; Welche reichsdeutschen Lehrer und Angestellten im Bezirk tätig seien?; Welche reichsdeutschen Lehrer im Bezirk als Schulleiter bestellt seien? – Es sollte also eine sachliche Übersicht zu den angesprochenen Topoi gegeben werden. Die Antworten auf die gestellten Fragen beschrieben indes darüber hinaus, zuweilen sehr emotional, persönliche Belange der Schulaufsichtsbeamten und ihrer Familien. Da war die Rede vom Verlust des persönlichen Hab und Gutes, von der Ungewissheit über Schicksale von Angehörigen, Kollegen und Verwandten, von Ein- und Umquartierungen in anderen Dienststellen, von psychosomatischen Störungen und Krankheiten, von Verletzungen – und: Berichten über Kampfhandlungen und den Frontverlauf.

Währenddessen waren badische Lehrerinnen, die nach dem Studium zwar einem badischen Schulort zugeordnet worden waren, diesen aber bis 1945 nie gesehen hatten, dazu gezwungen, vor der herannahenden Front zu fliehen. Trotz der eindeutigen Lage schrieb der badische Kultusminister Schmitthenner in einem Brief vom 8. Februar 1945 an Reichsminister Dr. Bernhard Rust: „Wir sind hier fest davon durchdrungen, dass trotz aller gegenwärtigen Schwierigkeiten der Krieg ein gutes Ende nehmen wird und auch wir wieder unsere Arbeit im Elsass werden aufnehmen können“.

Die badische Schulpolitik im Zeitraum von 1940-1944/45 lieferte in der sogenannten „Elsassfrage“ nicht nur in erheblichem Maße die Ideen für deren Rechtfertigung, sondern wusste auch hier in den Bereichen Schulorganisation und Lehrerbildung die offizielle Ideologie mit einer bemerkenswerten Energie und Schnelligkeit in eine Praxis zu überführen. – Und dies bis zum bitteren Ende: Noch am Tag als die Alliierten in der Provence landeten und General De Gaulle Einzug im befreiten Paris hielt, wurden in den Schulamtsbezirken im besetzten Elsass Dienstprüfungen für den Schuldienst abgehalten; noch im März 1945 befanden sich in den abgelegenen Schwarzwaldtälern verstreute elsässische Lehramtsstudentinnen, die dort ihr Landschulpraktikum absolvierten.

Andreas Hohlfeld fiel am 14.4.1945 beim Volkssturm-Einsatz im Unterharz.

Das buchstäblich über Nacht übergestülpte neue Schulsystem, die fachliche und politische Schulung der Lehrerschaft, die rigorose Versetzung der elsässischen Lehrer nach Baden und umgekehrt, die Änderung der Lehrpläne an den Lehrerbildungsanstalten, Politisierung und Denunziation rechtfertigen das Urteil des Lehrers und elsässischen Historikers Jules Médard Brogly (1878-1939), dass die elsässische Lehrerschaft „wohl von allen Berufsständen die schwerste Leidenszeit“ während der Besetzung durch die Deutschen durchgemacht habe. Was für die Lehrerschaft gilt, trifft aber nicht weniger für die Schuljugend zu.

Solche autobiographischen Äußerungen in der Form wie sie Tomi Ungerer (Jahrgang 1931) in seinem Buch mit dem Titel „Die Gedanken sind frei. Meine Jugend im Elsass“ vorgelegt hat, sind der Forschung hoch willkommen. Eigentlich kann es gar kein Zuviel an autobiographischen Schilderungen geben. Und die Bedingungen des Schulalltags im Elsass wie in Baden lassen sich wohl am besten am einzelnen „Fall“ beschreiben und rekonstruieren, das hat mir die gestrige Tagung wieder deutlich gemacht. Noch ist es der (Historischen) Biographie-Forschung möglich, hierzu Zeitzeugen zu finden und zu befragen, so wie wir es im Rahmen unseres Forschungsprojektes „Schul- und Bildungsgeschichte im Südwesten“ getan haben und auch weiterhin tun wollen.

DISKUSSION

Frau Roellecke: Welches ist der Unterschied zwischen Lehrer-Ausbildungsanstalten und Lehrerinnen-Ausbildungsanstalten? Nach dem Bild, das Sie uns gezeigt haben, waren es ja fast lauter Lehrerinnen-Ausbildungsanstalten. Eine bestand in Karlsruhe für Lehrer, und dann hat man offensichtlich die Elsässer zusammengetan, die man ins Hotel gesteckt hat, und da sind ja Frauen und Männer wohl zusammen gewesen, aber sonst waren sie getrennt. Gibt es denn verschiedene Ausbildungsziele oder gibt es da auch verschiedene Curricula oder wie war das?

Dr. Hauer: Das Einzige was ich wirklich dazu sagen kann ist, dass es sicherlich auch in Heidelberg eine räumliche Trennung gab zwischen Männlein und Weiblein. Es ist mir eigentlich gar nicht so aufgefallen, dass die Rede ist von Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Aber das hatte mit dem Weltkrieg zutun, die Männer mussten in den Krieg und man musste weibliches Personal rekrutieren, und deswegen musste man dann auch die entsprechenden institutionellen Voraussetzungen schaffen für die Ausbildung. Aber einen besonderen Ausbildungsplan gab es da nicht. Ich habe jetzt kein Vorlesungsverzeichnis mitgebracht; da gab es natürlich noch bestimmte Schwerpunkte, etwa was die Handarbeiten angeht. Aber ansonsten - eine Studentin an der Hochschule für Lehrerbildung, die später auch in die Bismarckstraße als Professorin in den 60er Jahren zurückkehrte, hat einmal geäußert: Auch die Frauen mussten dann den Schießschein machen hier am Schießübungsplatz mit einem Kleinkalibergewehr. Und das war für alle das Gleiche.

Prof. Schwarzmaier: Einwurf: gibt es denn Vorlesungsverzeichnisse?

Dr. Hauer: Ja, ich habe Verzeichnisse für bestimmte Anstalten, wenn auch nicht für alle. Die Quellenlage ist nicht überall gleich gut. Aber wir haben eine Studie gemacht zur Lehrerbildungsanstalt in Colmar, wo lauter Männer ausgebildet wurden. Und das ist wie beim Schneeballsystem, man hat eine Adresse, die weiterhilft. Mein Vater hat zur gleichen Zeit in Württemberg die Lehrerausbildung durchlaufen, und dort gab es dann immer auch Kurstreffen. Da sind Lebensfreundschaften entstanden in diesen Kursen, ohne dass man dies im falschen Sinne einer Kameradschaft verstehen muss. Die Leute treffen sich heute noch, und dadurch haben wir dann einen Kreis von fünfzehn Zeitzeugen aus bestimmten Kursen gefunden, die uns reiches Material liefern konnten.

Prof. Schwarzmaier: Einwurf: Wie groß war denn die Studentenzahl?

Dr. Hauer: Bis zu zweihundert Schüler. Ein Kurs so mit rund sechzig Studenten.

Dr. Müller: Also bei der Frauenbildung, Frau Roellecke, da bezweifle ich das, was gesagt wurde. In den 50er Jahren hatten wir im Philologenverband noch eine Beauftragte für die Frauenbildung. Es gab ganz eindeutig eine Art Frauenpädagogik, die der damaligen Zeit entsprach. Wenn Sie etwa die idiotischen Hitler'schen Tischgespräche ansehen und nachlesen, was er sich da über Frauenbildung und Männerbildung vorstellt, ohne dass ich weiß, wie weit das allgemein durchgedrungen ist, dann lässt sich das nachvollziehen. Dass die deutsche Frau sich nicht schminkt, nicht raucht und Kinder gebärt, das war doch eine ganz ausgeprägte Vorstellung. Und das ist ja in der weiblichen Lehrerbildung in diesem Sinne zum Ausdruck gekommen. Dass die Frauen im Krieg dann auch noch geschossen haben, das entspricht den

außergewöhnlichen Verhältnissen in den letzten Kriegsjahren. Aber in den Friedenszeiten war das deutlich geschieden.

Ich habe aber noch ein paar kritische Fragen. Sie sagten am Anfang, und damit haben Sie völlig recht, dass über die Zeit des Nationalsozialismus in diesem Zusammenhang nicht groß geschrieben wurde. So ist es sehr verdienstvoll, wenn Sie zur pädagogischen Hochschule eine Zusammenschau versuchen. Was das 19. Jahrhundert angeht, da ist über Baden sehr viel geschrieben worden. Der ganze Kulturkampf ist ja zu 80% ein Schulkampf. Das kann man nachlesen in der Literatur von Gall über Josef Becker, und vor allem das, was über das Schulwesen geschrieben wurde und insbesondere das Volksschulwesen. Sie haben immer wieder von der Lehrerbildung gesprochen, aber es gibt ja auch eine Gewerbelehrausbildung. Über die Gymnasiallehrerbildung hat ja etwa Herr Oesterle in Durlach geschrieben bis ins Detail und hat sie nicht nur organisatorisch, sondern auch inhaltlich dargestellt. Auch in den einzelnen Jubiläumsschriften der Schulen gibt es zur badischen Schulgeschichte enorm viel. Auch Frau Roellecke hat das ja meisterhaft zur Volksschulbildung in einem Dorf zusammengefasst, auch durch die Zeit des Nationalsozialismus. Das muss man tatsächlich alles sammeln, und das ärgert mich auch, dass so Handbücher der allgemeinen Bildungsgeschichte, oder wie immer sich das nennt, immer bloß einen preußischen Akzent haben und dass da Süddeutschland überhaupt nicht vorkommt. Warum ist das so? Natürlich war das preußische Erziehungswesen in der damaligen Zeit dominierend und man richtete sich nach Berlin. Aber andererseits gab es doch etwa in Mannheim eine richtungweisende Schulpädagogik. Wir werden es jetzt bei dem Jubiläum der Universität Mannheim wieder hören, wie aus der dortigen Handelslehranstalt der Handelslehrer geboren wurde. Wenn man also schon eine badische Bildungsgeschichte schreibt, dann muss man über alle Lehrer schreiben. Dazu fehlte Ihnen die Zeit; Sie konnten die gesamte Bildungsgeschichte nur anreißen. Doch ich habe am Schluss noch eine ganz konkrete Frage: Sie sagten ja auch, unter Frommer sind die Studenten hier in der Bismarckstrasse ausgebildet worden, also mit den Volksschullehrern zusammen und ideologisch. Gab es irgendwelche Tendenzen zu einem Einheitslehrer in einer Einheitsschule, der ja in der Weimarer Verfassung einmal vorgesehen war? Ich glaube es eigentlich nicht; der Kampf ist ja immer auch ein Besoldungskampf gewesen und es gab keine Annäherung der Schichten untereinander, der Studienräte zu den Juristen und der Volksschullehrer zu den Studienräten. Ich glaube, dass auch der Nationalsozialismus da nicht viel in Baden unternommen hat. Das Zweite ist noch die inhaltliche Seite, darauf konnten Sie natürlich auch aus Zeitgründen nicht eingehen. Was wurde da unterrichtet, gerade hier in Baden? Wir hatten ja in Heidelberg mit Herrn Wahle einen Promotor der Vorgeschichte, und der Germanenkult war gerade hier, was die Wissenschaft anging, sehr ausgeprägt. In den Schulungsbriefen des NSLB, des nationalsozialistischen Lehrerbundes, war dieses ganz ausgeprägt. Oder Czech-Jochbergs „Deutsche Geschichte nationalsozialistisch gesehen“, wirkte sich gerade auf geschichtlichem Gebiet aus, Sie haben es ja bei Hohlfelder kurz angedeutet, wie stark und penetrant die ganze Lehrerbildung durchsäuert war. Dies gilt sicherlich auch für die elsässische, wo die „Entwelschung“ in erster Linie eine Frage der Historie war. Rassenkultur und Historie, das waren die beiden maßgeblichen Sektoren. Mathematik war wahrscheinlich dieselbe wie immer, da konnte man nicht viel ideologisieren. Aber bei den Geisteswissenschaften war das anders und im Krieg natürlich noch mehr; aber das ist die Ausnahme, normalerweise ist es die

Geschichte und die Biologie gewesen, die dominierten. Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie dazu noch etwas sagen könnten.

Dr. Hauer: Vielen Dank für diese Anregungen. Zu den Forschungsbestrebungen hier in Baden zur Schul- und Bildungsgeschichte fehlt es wirklich an einer Überblicksdarstellung, trotz dem, was im Anfang der 80er Jahre an der Universität Tübingen in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftsministerium angestoßen wurde, nämlich diese dreibändige Ausgabe, diese Bibliographie zur südwestdeutschen Bildungs- und Schulgeschichte. Es ist hinterher so viel ja nichts mehr passiert. Und Sie haben auch Recht, bis auf die Darstellung von Herrn Friederich, der über das Volksschulwesen in Württemberg in dem Band 1800-1870 des Handbuches der deutschen Bildungsgeschichte promoviert hat, wird überhaupt auf die südwestdeutschen Verhältnisse gar nicht eingegangen. Ich war im letzten Herbst auf einer Tagung in Münster, da wurde das neue Datenhandbuch, also ein Teilband vom Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, das in Bochum und Münster herausgegeben wird, vorgestellt. Ich habe dann den zuständigen Herrn gefragt, warum eigentlich fortwährend dieses am Norden orientierte Bild der Bildungsgeschichte fortgeschrieben wird, obwohl hier im Süden inzwischen, ich nehme da jetzt einmal Bayern mit hinein, doch etliches unternommen wird, um die Forschungslage zu verbessern. Das zweite bezog sich auf Herrn Wahle in Heidelberg. Wenn ich es richtig in Erinnerung habe, war der Vertreter des Faches Vorgeschichte an der Hochschule für Lehrerbildung Paul Hans Stemmermann, nach dem Krieg Stadtarchivar in Ettlingen. Und ich meine auch, dass der seine Ausbildung an der Universität in Heidelberg erfahren hat. Das war ja auch eine sehr tragische Sache. Er musste nach 1945 sechs Jahre lang bei einer Baugesellschaft arbeiten, wurde dann, glaube ich, durch Fritz Frommer oder einen anderen Kollegen dazu ermuntert, doch noch einmal das Lehramtsstudium zu ergreifen, wo er doch noch Gymnasialprofessor wurde. Aber es ist nicht allen Dozenten gelungen, wieder in ihre alten Berufsfelder hinein zu kommen. Ich wollte damit sagen, gerade diese Fächer, die Sie genannt haben und die ja offensichtlich zur Grundausrüstung der nationalsozialistischen, ideologisch geprägten Lehrerbildung gehörten wie die Rassen- und Vererbungslehre, wurden in der Regel hier von charakterlich integren älteren Herren gelehrt, die versucht haben, die Grundlagen der Vererbungslehre ohne nationalsozialistischen Termini zu lehren. Das ist jetzt nicht meine Formulierung, sondern sie kommt von Zeitzeugen in Interviews. Und – ich habe es vorhin versucht anzudeuten – so blieb es auch bis auf die beiden Pädagogen, die Geschichte unterrichtet haben; dazu gehört auch der Fritz Bronner, auch ein gebürtiger Elsässer, der dann nach 1942 die Lehrerbildungsanstalt in Colmar geleitet hat und dort immer in der SS-Uniform herumrannte. Die Frage, die mich sehr beschäftigt, ist: Kann man nationalsozialistisch Mathematik unterrichten? Was ist das Besondere daran? Wir müssen wohl die Methode, wir müssen die Form vom Inhalt trennen. Und dann setzt sich eben das fort, was diese Dozenten verkörperten, die sind ja nicht einfach 1933 jetzt da gewesen, sondern die haben ihre Ausbildung in den 20er Jahren erfahren. Unter Umständen haben sie reformpädagogische Impulse bekommen, vor allem die Didaktiker, und das hat sich fortgesetzt, die haben ja nicht irgendwie 1933 damit aufgehört und 1945 da weitergemacht. Ich kann das vielen Berichten von Lehrstuhlpraktika und Stadtschulpraktika entnehmen, dass hier reformpädagogisch durchaus mit modernen Methoden unterrichtet wurde, was die Nationalsozialisten natürlich nie zugegeben hätten. Es gibt ja so etwas wie eine sich durchhaltende Schulmeisterlehre und

Schulmeisterkunst, wenn man es so formulieren möchte. Zur Besoldungsfrage kann ich aus eigener biographischer Erfahrung reden. Mein Vater war nach dem Krieg Junglehrervertreter im württembergischen Lehrerverein. Natürlich gab es dort den immer währenden Kampf um die Angleichung oder Verbesserung von Gehaltsstufen. Nach 1945 würde ich eher sagen, dass es kein Interesse daran gab, diese Nivellierung beizubehalten, man hat wieder auf Standesunterschiede gepocht. Und es ist ja auch sehr interessant festzuhalten, dass an vielen Schnittstellen der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert die Schulfragen immer eine enorme Rolle gespielt haben, ob es jetzt um die letzte Kabinettsregierung in der Weimarer Republik geht, die an der Schulfrage gescheitert ist, oder die Frage bis hin zur Einigung im Südweststaat, die wieder von der Schulfrage bestimmt war. Also das zieht sich durch.

Dr. Oesterle: Ich habe nur eine ganz schlichte Frage. Sie haben gesagt, Sie arbeiten mit Zeitzeugen. Die dürften ja von Jahr zu Jahr weniger werden. Es ist höchste Zeit, dass diese Zeitzeugen ihre Kenntnisse weitergeben. Sicherlich ist es sehr verdienstlich, dass Sie das machen. Aber sind Sie über diese Zeitzeugen nicht nur an die Charaktere und ihre Reminiszenzen gekommen, sondern auch an die Inhalte der damaligen Lehre? Mit anderen Worten: Gibt es Vorlesungsmitschriften, sozusagen Schulhefte? Ich halte das für eine quellenkritisch ganz entscheidende und schwierige Frage. Mancher wird ja nach 1945 ganz schnell diese Dinge verbrannt oder irgendwo in den Abfall geworfen haben, die ein prononciert nationalsozialistisches Gedankengut enthalten haben. Es gibt auch eine Verklärung der eigenen Jugendzeit, im Sinne von ‚ja wir haben gute Lehrer gehabt‘ und so weiter. Es ist doch wichtig, durch diese Schicht zu stoßen und vielleicht anhand von Originalzeugnissen herauszufinden, was die Leute gelehrt haben und was sie gelernt haben. Es gibt mit Sicherheit Studienpläne, da kann man schon manches ablesen.

Dr. Hauer: Ja, ich verstehe Ihre Problematik gut und bin dankbar für diese Frage. Ich werde mich natürlich hüten, solche Zeitzeugen, Interviews oder Kommentare für die Wahrheit zu nehmen, ohne den Kontext herauszuarbeiten. Ich mache an der pädagogischen Hochschule auch Seminare zu den Methoden der Biographieforschung. Und wir thematisieren natürlich auch die Problematik der Methode der so genannten „oral history“, also alles, was mit mündlicher Überlieferung so gemeint ist: Wieweit kann ich mich erinnern, was will ich erinnern und inwieweit ist Erinnerung gefärbt? Wenn man tatsächlich einmal Adressen bekommt von Betroffenen oder Zeitzeugen, dann ist es in der Regel so, dass man tatsächlich auch auf viel Material stößt. Man sollte da die Lehrerschaft, soweit die Lehrer im Beruf geblieben sind, an dieser Stelle nicht unterschätzen. Lehrer sind gelernte Jäger und Sammler, man kann alles noch einmal im Unterricht gebrauchen, für irgendwas ist es immer nütze. Ich weiß das aus eigener Erfahrung. Ich habe nach dem Tode meines Vaters zwei Monate lang sein Arbeitszimmer aufgeräumt – ohne dass ich dies jetzt fürs Protokoll ausweiten will. Diese Leute haben alle noch ihre Vorlesungsmitschriften parat, wenn sie nicht beim Umzug oder sonst wo verloren gegangen sind. Und so haben wir auch von der Lehrerbildungsanstalt in Colmar viel Material. Und die Frage ist natürlich wichtig: Mit welchen Büchern wurde dort gelehrt? Und auch in den Zeitzeugeninterviews konnte man das zwischen den Zeilen heraushören: Mit welchen Themen haben die sich beschäftigt. Das ist für mich eine elementare Frage, mit was wurde unterrichtet, was wurde gezeigt. Interessant ist ja der Verweis auf Mommsen, im Zusammenhang mit der Lektüre der römischen Geschichte. Der gleiche Zeitzeuge hat gesagt: Die Bibliothek der

Hochschule für Lehrerbildung in Karlsruhe war sehr groß. Da waren ja auch die Bestände aus Heidelberg und Freiburg mit eingegangen. Und was ihn besonders interessiert hat, das war russische Literatur, an der er sich gebildet hat. Und als man dann im Krieg war mit Russland, da hat die Bibliothekarin sich geweigert, ihm weiterhin russische Bücher auszuleihen. Er musste sie dann bestechen, dass er mit ihr mal ins Theater gegangen ist, und so hat es dann weiter funktioniert. Also ich bin schon auf der Suche danach, wie da gelehrt, was gezeigt und wie es gezeigt wurde. Das ist das, was mich wirklich interessiert.

Prof. Schwarzmaier: Für die Jahre 1940 bis 1944 haben Sie, glaube ich, zwei ganz entscheidende Dinge gesagt und die muss man festhalten. Das ist die Kriegszeit, das sind die Jahre, in denen die Menschen unter ganz außergewöhnlichen Verhältnissen leben und leiden, und da kann man die Dinge nicht ohne weiteres mit den Maßstäben messen, die wir eigentlich anlegen wollen. Frau Roellecke, die Tatsache, dass die Frauen in dieser Zeit eine ganz große Rolle spielen, das ist ja ein allgemeines Phänomen, das sich nicht nur bei den Lehrern sondern z. Bsp. auch bei den Eisenbahnern oder wo auch immer abzeichnet. Das andere Element, das Sie auch genannt haben, ist genauso wichtig, nämlich die Schnelligkeit, das Tempo, mit dem die Nazis im Elsass die Neuorientierung in die Wege leiten wollten und die alle Maßnahmen diktiert hat. Sie waren überstürzt und sie erforderten ein ungewöhnliches Maß an Improvisation von denjenigen, die davon betroffen waren. Aber das ist gar nicht das, was ich jetzt eigentlich sagen wollte. Ich wollte vielmehr auf den Anfang Ihres Vortrages kommen, wo Sie etwas vorgetragen haben, was ich gar nicht wusste und was mir ganz erstaunlich war. Sie sagten, wenn ich mich recht erinnere, 1934 seien die Lehrerbildungsanstalten geschlossen worden

Dr. Hauer: Geschlossen wurden sie schon 1932.

Prof. Schwarzmaier: also 1932, und sie sind dann erst in der Zeit um 1934 wieder eröffnet worden. Das bedeutet, und das ist meine Frage, dass ja eigentlich – Sie haben es an dem Beispiel verdeutlicht, wonach in der Bismarckstrasse nur noch der Pedell in den Gängen herum irrte – nach 1934 ein vollkommener Neuanfang stattgefunden hat und dass man sowohl die personelle Besetzung im Sinne der neuen Machthaber als auch das gesamte Ambiente, insbesondere auch die Lehrpläne vollkommen neu finden musste. Das unterscheidet für meine Begriffe die pädagogische Hochschule vollkommen von der Hochschule, von der Universität, wo es diesen tiefgreifenden Einschnitt nicht gegeben hat, weil hier die herkömmliche Lehrplangestaltung weitgehend geblieben ist. Natürlich hat man 1933/34 umgebildet, darüber braucht man ja nicht zu diskutieren, über die Entfernung der Juden aus dem Lehrkörper. Aber dieser war zunächst einmal besetzt mit außerordentlich renommierten Gelehrten, mit Leuten also, die ihren Lehrstuhl und größtenteils auch ihre Unterrichtsgestaltung, ihre Lehre beibehalten haben und die sich im Grunde genommen um den Nationalsozialismus nicht unbedingt mehr kümmern mussten als unbedingt notwendig war. Natürlich hat man die jungen Dozenten ebenfalls zu Schulungslagern geschickt und hat sie etwa zu Sportveranstaltungen abgeordnet, hat sie körperlicher Ertüchtigung unterzogen. Aber zunächst einmal hat die Universität ihren Charakter nicht grundsätzlich geändert, und das scheint mir der ganz große Unterschied zu sein zu dem, was Sie hier dargestellt haben. Darauf wollte ich noch einmal hinweisen, dass dieser vollkommene Neuanfang bei den Lehrerbildungsanstalten doch ganz erstaunlich ist. Um es an einem Beispiel zu sagen: Ich erinnere mich, dass der Historiker Gerhard Ritter in Freiburg sehr spöttisch gesprochen hat über die Einführung des Faches „Rassenkunde“. Freiburg hat dafür

einen eigenen Lehrstuhl geschaffen, den ein Professor Günther, der sogenannte „Rassengünther“, eingenommen hat, und Ritter hat sich immer sehr mokiert, dass Herr Günther zu ihm gekommen sei und gesagt habe, er brauche zwei oder drei Stühle, damit er seine Seminarteilnehmer in seinem Übungsraum setzen könne. So wie ich Sie verstanden habe, ist es an den Lehrerbildungsanstalten anders, da wird offensichtlich das Fach Rassenkunde obligat, und daran schließt sich meine zweite Frage an. Sie gilt dem Fach Weltanschauung, dem Weltanschauungsunterricht, der ebenfalls einen grundsätzlichen Stellenwert bekommt, und vielleicht können Sie etwas sagen zu diesem neuen Kurrikulum, das in den neu gestalteten und neu organisierten Anstalten eingeführt wurde.

Dr. Hauer: Vielen Dank Herr Schwarzmaier für diesen Hinweis oder dieser Pointierung, die mich sicherlich einiges Nachdenken kosten wird. Ja vielleicht kann man fast von einer Leitwissenschaft reden, die dann an der Hochschule für Lehrerbildung vorhanden war, vielleicht auch von einer Orientierungswissenschaft. Da ist das eine sicherlich die zentrale Stellung der Geschichte, und die Pädagogik wurde als politische Pädagogik verstanden, wie man dies etwa bei Hohlfeld sieht. Ich finde diese Verbindung von Pädagogik und Geschichte sehr interessant, sie betrifft mich ja selber. Ich sitze ja manchmal auch zwischen beiden Fächern, gleichsam zwischen beiden Stühlen, und diese unheilvolle Verflechtung von Pädagogik und Geschichte muss man, glaube ich, weiter verfolgen. Ich habe auch versucht, die Zeitzeugen immer danach zu fragen: „Wie seid ihr eigentlich zu Hohlfeld gestanden?“ Es gibt ja zu mehreren Publikationen von ihm auch Rezensionen. Und wenn man diese genauer anschaut, war er eigentlich eher ein akademischer Außenseiter. Was die Geschichtswissenschaft angeht, das wurde halt einfach so zur Kenntnis genommen. Auch Ernst Krieck, sein Lehrer in Heidelberg, ist ja mehr und mehr in diese Außenseiterposition hineingeraten. Aber man sollte den Hohlfeld doch intellektuell nicht unterschätzen, es geht ja um Konzeptionen, wo er sich auch an Fichte und andere anlehnt, und das muss man, so glaube ich, noch einmal genau rekonstruieren. Und nochmals zu Nohl, der auch hier an der Hochschule für Lehrerbildung das Fach Pädagogik vertreten hat. Auch er war ein Schüler von Krieck, und diesem Konzept einer völkischen Pädagogik als Leitkategorie muss man weiter nachgehen. Übrigens, ich habe da mal im Internet recherchiert und bin dann auf den Sohn von Herrn Nohl gestoßen, der auch in der universitären Lehrerbildung tätig war. Er war dann sehr interessiert auch an meiner Arbeit, denn auch er möchte über seinen Vater mehr herausfinden. Da gibt es natürlich auch Konflikte zwischen Vater und Sohn, die noch aufzuarbeiten sind.

Prof. Krimm: Ich versuche, die Biographie von Andreas Hohlfeld zu verstehen. Sie haben geschildert, dass er durch Paul Geheeb und dessen Odenwaldschule geprägt wurde. Wo bestehen eigentlich Berührungsflächen zwischen der Reformpädagogik und der NS-Pädagogik?

Dr. Hauer: In der reformpädagogischen Bewegung ab 1890 gab es natürlich vielfältige Strömungen und individuelle Ansätze. Ich glaube, dass Hohlfeld alle ideologischen Barrieren überwunden; unter anderem war er ja schon mit vierzehn in einer antisemitischen Gruppierung drin. Aber dies habe ich ja ausführlich im Text dargestellt und brauche es hier nicht zu wiederholen. Wichtig für seine Biographie sind ganz bestimmte Stationen, wie wir dies beim Landerziehungsheim, bei Hayingen gesehen haben. Er muss sich gezielt bestimmte Orte ausgesucht haben, wo er gesagt hat: „hier läuft etwas Interessantes“. Und wenn man in die

Schulpädagogik schaut, dann wird man gerade hier in Baden interessante Projekte finden, mit denen man sich näher befassen muss.