

Ingo Runde (Hg.)

Lehrerausbildung an Rhein und Ruhr im 20. Jahrhundert



Ingo Runde (Hg.)
**Lehrerausbildung
an Rhein und Ruhr im
20. Jahrhundert**

**Symposium 40 Jahre
Pädagogische Hochschule Ruhr
in Duisburg**

Schriften aus Archiv und Bibliothek
der Universität Duisburg-Essen

Hg.: Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Albert Bilo und Sigurd Praetorius

1. Jahrgang 2011, Band 1

Universitätsverlag Rhein-Ruhr

Für die freundliche Genehmigung zum Abdruck des Umschlagfotos danken wir dem Referat für Kommunikation der Stadt Duisburg.

Umschlaggestaltung Peter Liffers
www.liffers.de

Umschlagfoto Presseamt der Stadt Duisburg, 1972
Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.ddb.de> abrufbar.

Copyright © 2011 by Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG
Paschacker 77
47228 Duisburg
www.uvrr.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

ISBN 978-3-942158-04-6

Satz UVRR

Druck und Bindung GGP Media GmbH, Pöbneck

Printed in Germany

Inhalt

<i>Franz Bosbach</i>	
Grußwort.....	5
<i>Ingo Runde</i>	
Die Abteilung Duisburg der Pädagogischen Hochschule Ruhr – ein Vorwort zum 40-jährigen Gebäude-Jubiläum.....	9
<i>Rita Süßmuth</i>	
Die Lehrerausbildung im bildungspolitischen Kontext.....	15
<i>Thomas P. Becker</i>	
Lehrerausbildung in der preußischen Rheinprovinz.....	27
<i>Ernst Heinen</i>	
Lehrerbildung in Köln unter dem Anspruch von Wissenschaft und Ausbildung (1946-1971).....	45
<i>Andreas Freitäger</i>	
„Außenseiter“? Archivische Streiflichter auf die Pädagogische Akademie Oberhausen (1946-1953) und das „Institut für Textiles Gestalten“ in Köln (1948-1968).....	65
<i>Helmut Schrey</i>	
Pädagogische Hochschule in Duisburg auf dem Weg zur Gesamthochschule.....	81
<i>Siegfried Keil</i>	
PH Ruhr – Höhepunkt und Integration 1972-1980. Erinnerungen ihres letzten Rektors.....	109

Wilfried Breyvogel

Die „grundständige“ Lehrerausbildung an der
Gesamthochschule/Universität Essen.

Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Grundbildung
und fachlicher Qualifizierung 123

Friedrich B. Müller

Struktur und Perspektiven der aktuellen Lehrerausbildung in NRW 135

Zu den Autorinnen und Autoren 143

Grußwort

Franz Bosbach

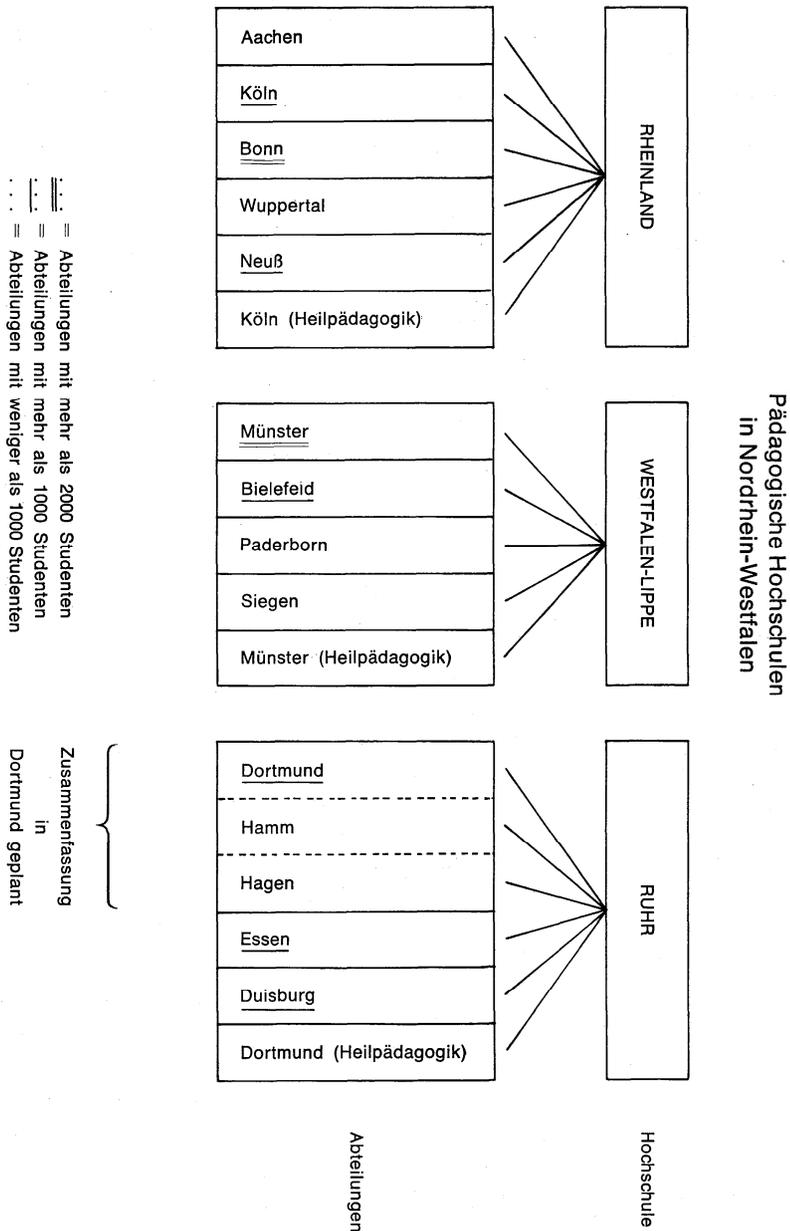
Ich freue mich sehr, diesen ersten Band der neuen Reihe „*Schriften aus Archiv und Bibliothek der Universität Duisburg-Essen*“ mit einem Grußwort eröffnen zu dürfen. Er vereinigt die Vorträge einer wissenschaftlichen Konferenz, die am 4. und 5. Dezember 2008 auf dem Campus Duisburg der Universität Duisburg-Essen zum Thema „*Die Lehrerbildung an Rhein und Ruhr im 20. Jahrhundert – Die Pädagogische Hochschule Ruhr – Eröffnung der Duisburger Gebäude im WS 1968/69*“ stattgefunden hat.

Anlass für die Tagung gab die genau vierzig Jahre zurückliegende Eröffnung der Duisburger Gebäude der Pädagogischen Hochschule Ruhr. Die Neubauten am Standort Duisburg der Pädagogischen Hochschule Ruhr verdankten ihre Entstehung ebenso wie die Hochschule selbst einer bildungspolitischen Richtungsentscheidung des Landes Nordrhein-Westfalen in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, die für die Lehrerbildung seinerzeit geradezu einen Paradigmenwechsel darstellte.

Der Ausschuss für Strukturfragen der Lehrerbildung legte nämlich 1964 Empfehlungen für die Neugliederung der Pädagogischen Hochschulen des Landes vor, deren Kernsätze lauteten:

„Für die Lehre der Pädagogischen Hochschule genügt nicht mehr nur eine wissenschaftliche Fundierung, sondern Voraussetzung ist ihre unmittelbare Beteiligung an der Forschung [...] Gegenstand der Forschung und Lehre der Pädagogischen Hochschule muss das Phänomen der Erziehung in seinem ganzen Umfang sein, nicht beschränkt auf ihre schulischen oder gar volksschulgebundenen Aspekte.“¹

Als neue Elemente wurden hier die forschungsgestützte Lehrerbildung und die Einbeziehung des gesamtgesellschaftlichen Kontextes identifiziert. Aus diesem Ansatz gingen drei pädagogische Hochschulen als eigenständige wissenschaftliche Hochschulen hervor²: Die Pädagogischen Hochschulen Rheinland, Westfalen-Lippe und Ruhr. Die drei Hochschulen sollten als überörtliche Zusammenschlüsse die bis dahin bestehenden 15 Pädagogischen Hochschulen als Abteilungen bündeln und fortführen. So umfasste die Pädagogische Hochschule Ruhr fünf Abteilungen in Dortmund, Essen, Hagen, Hamm sowie in Duisburg/Kettwig.



Pädagogische Hochschulen in Nordrhein-Westfalen (Birkenfeld, Wolfgang: Die Abteilung Duisburg der Pädagogischen Hochschule Ruhr, in: Gesellschaft der Freunde der Pädagogischen Hochschule Duisburg e. V. 2, 1968, S. 6-11, Schaubild 1).

Sieben ausgewiesene Wissenschaftler beleuchten in ihren Beiträgen im Detail die Geschichte, die Inhalte und die Organisation der Lehrerbildung im Rheinland und im Ruhrgebiet von der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis in die Zeit der neu gegründeten Universität Duisburg-Essen. Zwei weitere Vorträge gewähren darüber hinaus Einblick in den bildungspolitischen Kontext der Lehrerbildung (R. Süßmuth) bzw. in die heutige Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen (F. B. Müller). Ich danke allen Referentinnen und Referenten für ihre Beteiligung an der Konferenz und für ihren Buchbeitrag.

Der Herausgeber des Bands, Herr Dr. Runde, war Leiter des Universitätsarchives Duisburg-Essen, bevor er zum Wintersemester 2010 in gleicher Funktion an das Universitätsarchiv der Universität Heidelberg wechselte. Mit der vorliegenden Publikation bereitet er uns somit gewissermaßen ein Abschiedsgeschenk. Ihm ist für die Konzeption der Veranstaltung sowie für die editorische Betreuung des Bandes sehr zu danken. Für seine Tätigkeit in Heidelberg begleiten ihn alle guten Wünsche.

Anmerkungen

- 1 Empfehlungen zur Neugliederung der Pädagogischen Hochschule des Landes Nordrhein-Westfalen, vorgelegt vom Ausschuß für Strukturfragen der Lehrerbildung in NRW, Ratingen 1964, S. 7.
- 2 Vgl. die beigefügte Strukturskizze aus Birkenfeld, Wolfgang: Die Abteilung Duisburg der Pädagogischen Hochschule Ruhr, in: Gesellschaft der Freunde der Pädagogischen Hochschule Duisburg e. V. 2, 1968, S. 6-11, Schaubild 1.

Die Abteilung Duisburg der Pädagogischen Hochschule Ruhr – ein Vorwort zum 40-jährigen Gebäude-Jubiläum

Ingo Runde

Anlässlich der Eröffnung der Gebäude der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Duisburg (s. Abb. 1) im Wintersemester 1968/69 veranstaltete das Universitätsarchiv Duisburg-Essen mit Unterstützung der Fachdidaktik Geschichte am Campus Duisburg ein Symposium vom 4. bis 5. Dezember 2008. Wie der Titel „Die Lehrerausbildung an Rhein und Ruhr im 20. Jahrhundert“ anzeigt, ging es nicht allein um die Gebäude an sich, sondern um die Einbettung des 40-jährigen Gebäude-Jubiläums in einen größeren bildungsgeschichtlichen Kontext, der sich mit einem Ausblick bis in die Gegenwart erstreckte.

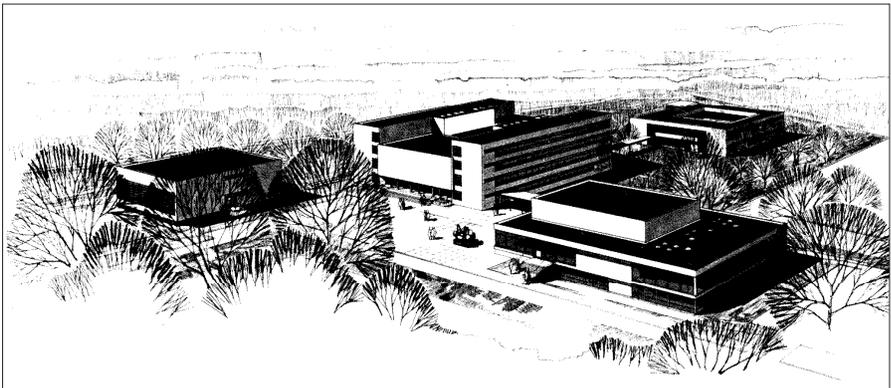


Abb. 1: Strichzeichnung der Gebäude der PH Ruhr, Abteilung Duisburg mit (von links nach rechts) Sportzentrum (heute LD), Hauptseminargebäude (heute LB), Musentrakt (heute LC) im Hintergrund und Auditorium maximumum (heute LA) im Vordergrund (Gesellschaft der Freunde der Pädagogischen Hochschule Duisburg e. V., Heft 2, November 1968, Titelseite).

Entsprechend handelte der in einem Hörsaal des ehemaligen Hauptseminargebäudes der Pädagogischen Hochschule – heute Universitätsgebäude „LB“ (s. Abb. 2) – gehaltene Abendvortrag der ehemaligen Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth allgemein über „Die Lehrerausbildung im bildungspolitischen Kontext“. Da sie vor ihrer politischen Laufbahn selbst an der Pädagogischen Hoch-

schule Ruhr als wiss. Assistentin bzw. Dozentin tätig war, beinhaltet dieser als Standortbestimmung auch zu Beginn der Beitragsammlung abgedruckte Überblick bereits viele konkrete Bezüge zur Arbeit und Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen.

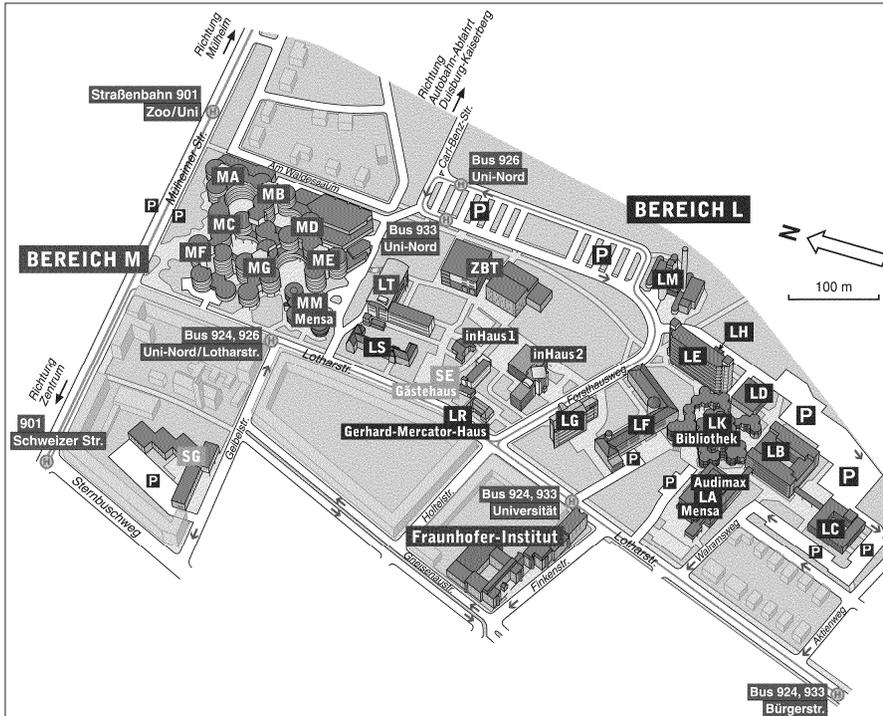


Abb. 2: Lageplan der Bereiche M und L am Campus Duisburg der Universität Duisburg-Essen mit den ehemaligen PH-Gebäuden LA-LD (http://www.uni-due.de/imperia/md/content/dokumente/lageplae-ne/lp_duisburg_mls.jpg).

Die persönliche Bindung an diese Institution teilt Rita Süssmuth mit einigen Referenten des am Folgetag im Gerhard-Mercator-Haus, dem ehemaligen Clubhaus Raffelberg und heutigen Tagungszentrum „LR“ der Universität Duisburg-Essen (s. Abb. 2), abgehaltenen Symposiums. Die chronologische wie thematisch geordnete Abfolge der Beiträge wird in diesem Band beibehalten. So bietet Thomas Becker am Beispiel des Sammlungsbestandes „Klara Marie Faßbinder“ aus dem Bonner Universitätsarchiv zunächst einen Überblick über „Die Lehrerausbildung im Rheinland in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts“. Auf dieser historischen Grundlage folgen nun Beiträge zur engeren Jubiläumsthematik der Lehrerausbildung im Rheinland von der Nachkriegszeit bis in die

70er-Jahre des 20. Jahrhunderts. Angereichert durch seine persönlichen Erfahrungen als Student und später als Professor an Pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen in Nordrhein-Westfalen – insbesondere in Köln – entwirft Ernst Heinen ein anschauliches Bild der „Lehrerbildung in Köln unter dem Anspruch von Wissenschaft und Ausbildung (1946-1971)“. Aus den Beständen des Universitätsarchivs Köln arbeitet Andreas Freitäger anschließend zwei Misserfolge der Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen auf, indem er unter der Fragestellung „Außenseiter“? Archivische Streiflichter auf die Pädagogische Akademie Oberhausen (1946-1953) und das „Institut für Textiles Gestalten“ in Köln (1948-1968) wirft.

Mit Oberhausen bereits in räumliche Nähe gerückt, folgen nun aus der Sicht maßgeblich beteiligter Zeitzeugen Beiträge zur Geschichte der Pädagogischen Hochschule Ruhr. Den Anfang macht die Abteilung Duisburg als Jubiläumsort. Aus dem heutigen Blickwinkel einer seit dem Jahr 2003 fusionierten Universität Duisburg-Essen mag es schon fast bezeichnend sein, dass der Neubau an der Duisburger Lotharstraße im Wintersemester 1968/69 mit der „Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Duisburg“ eine Institution aufnahm, die zu diesem Zeitpunkt schon mehr als drei Jahre lang unter diesem Namen und sehr beengten Verhältnissen im 1975 dem Stadtgebiet von Essen zugeschlagenen Ort Kettwig untergebracht war. Es handelte sich um die 1946 gegründete evangelische Pädagogische Akademie Kettwig, die 1965 neben den Standorten Dortmund (zzgl. Heilpädagogik), Hamm, Hagen und Essen Teil der PH Ruhr wurde. Nur wenig Jahre nach ihrer Verlagerung an den Rhein bildete die Abteilung Duisburg der PH Ruhr mit ihren Seminaren (s. Abb. 3) schließlich neben der ehemaligen Maschinenbau- und Hüttenschule – bzw. späteren Fachhochschule – Duisburg eine zentrale Säule der 1972 neugegründeten Gesamthochschule Duisburg, wie der letzte Dekan der Abteilung und erste Gründungsrektor der GH Duisburg, Helmut Schrey, in seinem Beitrag über die „Pädagogische Hochschule in Duisburg auf dem Weg zur Gesamthochschule“ zu berichten weiß.

Im östlichen Ruhrgebiet wurden die PH-Abteilungen Dortmund, Hagen und Heilpädagogik Dortmund gemeinsam mit den Fachhochschulen in Dortmund und Hagen sowie der Universität Dortmund zum Gesamthochschulbereich Dortmund fusioniert. Neben einem historischen Überblick über diese PH-Abteilungen analysiert Siegfried Keil in seinen Erinnerungen als letzter Rektor der PH Ruhr insbesondere die Phase von „Höhepunkt und Integration 1972-1980“.

Das Essener Beispiel kommt in dem Beitrag über „Die ‚grundständige‘ Lehrerbildung an der Gesamthochschule/Universität Essen“ zu Wort, in dem Wilfried Breyvogel mit Blick auf das „Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Grundbildung und fachlicher Qualifizierung“ eine Brücke von den 70er-Jahren bis zum Ende des 20. Jahrhunderts schlägt.

Die Seminare der Abteilung Duisburg

Erziehungswissenschaftliche Gruppe	Fachwissenschaftlich-didaktische Gruppe	Künstlerisch-gestalterische Gruppe
Seminar für Pädagogik und Philosophie GD = Prof. Dr. Bröcker	Seminar für Religionspädagogik GD = Prof. Dr. Kremers	Seminar für Kunst- und Werkerziehung GD = Prof. Menning
Seminar für Schulpädagogik GD = Prof. Dr. Muth	Seminar für Didaktik der deutschen und englischen Sprache GD = Prof. Dr. Brix	Seminar für Musik- und Leibeserziehung GD = Prof. Klaffke
Seminar für Psychologie und Soziologie GD = Prof. Dr. Meis	Seminar für Politik und Didaktik der Geschichte und Geographie GD = Prof. Dr. Birke	GD = Geschäftsführender Direktor
	Seminar für Didaktik der Mathematik GD = Prof. Dr. Schlechtweg	
	Seminar für Didaktik der Naturwissenschaften GD = Prof. Weinhold	

Abb. 3: Die Seminare der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Duisburg (Birkenfeld, Wolfgang: Die Abteilung Duisburg der Pädagogischen Hochschule Ruhr, in: Gesellschaft der Freunde der Pädagogischen Hochschule Duisburg e.V. 2, 1968, S. 6-11, Schaubild 2).

Chronologisch und inhaltlich schließt sich dieser Bilanz der jüngsten Vergangenheit ein aus der Praxis des Studienseminars gewonnener Überblick über „Struktur und Perspektiven der aktuellen Lehrerausbildung in NRW“ von Friedrich B. Müller an. Diese beiden Beiträge komplettieren einen Gang durch die Geschichte der Lehrerausbildung an Rhein und Ruhr im 20. Jahrhundert, der lokal wie chronologisch exemplarischen Charakter besitzt und dennoch durch den Perspektivwechsel von Zeitzeugen und Archivaren ein möglichst realitätsnahes und zugleich lebendiges Bild dieses bis heute prägenden Stücks Wissenschaftsgeschichte bieten soll.

Ein Symposium wie dieses kann nicht ohne tatkräftige Unterstützung abgehalten werden. Daher gilt abschließend der Dank vor allem der ehemaligen Mitarbeiterin des Universitätsarchivs Dagmar von Zedlitz sowie den studentischen Hilfskräften Pamela Baumann und Ralph Claßen, die sich unermüdlich für die

Planung und Umsetzung dieses Projektes eingesetzt haben. Herr Claßen steuerte zudem seine EDV-Kompetenz bei, die auch diesem Band zugute kam. Das Universitätsarchiv hat ferner der Universitätsbibliothek für ihre Unterstützung zu danken – namentlich Bibliotheksdirektor Albert Bilo sowie Beate Baurmann und Michaela Schneider. An den Veranstaltungstagen erhielt es darüber hinaus personelle Unterstützung durch Hilfskräfte des Lehrstuhls der Didaktik der Geschichte, wofür Frau Prof. Dr. Bärbel Kuhn ebenfalls herzlich zu danken ist.

Duisburg, im September 2010

Ingo Runde

Die Lehrerausbildung im bildungspolitischen Kontext

Vortrag von Frau Prof. Dr. Rita Süßmuth am 04.12.2008

Ich begrüße heute die Gruppe derer, die sich für die Lehrerbildung interessieren und begeistern, zum Jubiläum von 40 Jahren Pädagogische Hochschule Ruhr, Abteilung Duisburg, ganz herzlich.

Was ich heute Abend darstellen möchte, ist zum einen meine persönliche Erfahrung im Bereich der Lehrerbildung, die bereits vor 1969 begonnen hat. Ich war bereits früh in meiner akademischen Laufbahn von 1964-67 in der Lehrerbildung tätig. Es folgten Stationen über die Ruhruniversität Bochum und erneut die Pädagogische Hochschule Dortmund. Ich war also viele Jahre in der Lehrerbildung tätig, habe diese Arbeit auch sehr geliebt und möchte daher über diese Erfahrungen berichten.

Zum anderen möchte ich über den bildungspolitischen Aspekt der Lehrerbildung sprechen. Als ich in Bochum und Dortmund tätig war, gehörte zu unseren Aufgaben in der Ausbildung unter anderem der Diplomstudiengang, in dessen Zusammenhang es immer um die finanzielle Frage ging: Welche Zukunft hat das, wenn die Pädagogengruppe zu teuer wird? Die Kosten waren damals ein starkes Argument und hatten unter anderem eine stärkere Verteilung auf Fachhochschulen zur Folge.

Außerdem möchte ich auf die verschiedenen Ansätze zu sprechen kommen, die zu meiner Zeit und zum Teil noch heute relevant waren. Aus meiner Dortmunder Zeit stammen innovative Konzepte wie – darüber wird Kollege Keil sicherlich morgen auch noch einmal sprechen – die Heilpädagogik, was damals für uns eine wesentliche Bereicherung darstellte. Nicht „*in additum*“, sondern durchaus als integrativer Bestandteil unserer Auffassung einer umfassenden pädagogischen Bildung. Richtig ist auch, das wurde heute schon zu Beginn angesprochen, dass Mitte der 60er Jahre, insbesondere dann in den 70er Jahren zunehmend die sozialwissenschaftlich-, die psychologisch-, die pädagogisch-empirische Forschung nach Roth eine zunehmend wichtige Rolle spielte, die teilweise auch in die Unterrichtsforschung hineinreichte.

Doch zunächst zu meinen persönlichen Erfahrungen, die in den Anfangsjahren bereits sehr ereignisreich verliefen. Das Jahr 1965 war nicht irgendein Jahr, sondern stand mit der Gründung der pädagogischen Hochschulen in den Folgejahren in Verbindung – bereits im Kontext mit dem sogenannten Sputnikschock und einer breiten pädagogischen Reformtätigkeit, nicht zuletzt durch das weg-

weisende Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Vorjahr. Heute muss ich ganz deutlich sagen: Wenn wir all die Erkenntnisse, die wir in den 70er Jahren hatten, umgesetzt hätten, würden wir heute die Debatte um die Lehrerbildung völlig anders führen.

In der heutigen Diskussion scheint die „frühkindliche Bildung“ etwas zu sein, was man in den letzten fünf Jahren neu entdeckt hat. Sie war jedoch bereits damals eines der zentralen Themen, auch im Institut von Herrn Keil. Wenn wir bedenken, was wir damals schon über die Schulzeiten diskutierten, was letztendlich zu den heutigen Ganztagschulen führte; pädagogische Konzepte, die weg von der Betreuung, hin zur Förderung gingen; und nicht zuletzt der Umstand, dass durch den Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen die „Erziehung“ im umfassenden Sinne angesprochen wurde.

Wir hatten damals nicht im Sinn, dass die Erziehung aus der Lehrerbildung weitestgehend entfernt werden sollte, sondern dass dieses Fach im Mittelpunkt stehen sollte. Heute können wir jedoch verfolgen, wie der Fokus auf den Praxisbezug in der nordrhein-westfälischen Lehrerbildung systematisch abgebaut worden ist. Anfang der 70er Jahre gab es bereits nur noch rudimentäre Überreste, denn alles das galt als wissenschaftsschädlich. Darauf gehe ich gleich noch einmal ein.

Lassen sie mich diesen Komplex am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Osnabrück verdeutlichen, die eine besondere Tradition in der Beckerschen Hochschulakademie vertrat und wo sich die Weiterentwicklung des Lehrerseminars vollzog, das ja weit unterhalb des akademischen Niveaus der späteren Akademien und der Hochschulen stand. Aber was Becker immer mit einfließen lies, war eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. Das war kein Trockenschwimmen, sondern eine Möglichkeit für die jungen Menschen, die sich für das Lehrstudium entschieden hatten, ihren Berufswunsch in der Realität zu erproben.

Für die Ausbilder war es nicht immer einfach diese Praktika zu betreuen, aber ich habe damals erkannt: Der Zwang, dass wir in diesem Zuge auch weit entfernte Schulen besuchen mussten, ob wir wollten oder nicht, in die entlegensten Gebiete zu fahren, war heilsam, weil wir Schule vor Ort erfuhren und dies sowohl im städtischen wie im ländlichen Raum. Leider ist diese Praxis mehr und mehr fallen gelassen worden.

In der Lehrerbildung, wie sie auch noch 1965 an den Pädagogischen Hochschulen praktiziert wurde, war klar, dass ein guter Mathematiker noch kein guter Didaktiker sein muss. Aber die didaktische Ausbildung, auch der Mut, den große Didaktiker wie Wagenschein gehabt haben, sowohl in der Naturwissenschaft

wie in der Mathematik die Didaktik so ernst zu nehmen wie das Fach selbst, ist mehr und mehr in Vergessenheit geraten. Die Folge war, dass es an den Universitäten um die Frage ging: „Müssen wir denn diese Didaktik überhaupt besetzen? Das ist ja keine Wissenschaft.“ Allenfalls bedeutete dies damals eine C3-Professur.

Ich will mal einen großen Sprung machen und verdeutlichen, dass es neben den „klassisch“ ausgebildeten Pädagogen, auch Spitzenkräfte gibt, die uns auf den ersten Blick zwar nicht als solche erscheinen mögen, da beispielsweise der im Ausland erlangte akademische Abschluss nicht anerkannt wurde. Wenn Sie heute, speziell an Nachmittagen in die Kitas oder andere pädagogische Einrichtungen gehen, dann werden sie auf Mathematiker aus Russland treffen, die besten mathematischen Didaktiker, die Sie sich vorstellen können. Die haben die Fähigkeit, unseren Kindern, auch den bildungsbenachteiligten, in 20 Minuten zu erklären, was sie vorher nicht verstanden haben. Ich weiß nicht, warum man das nicht nutzt und – unabhängig vom Beamtenrecht und vom Zweitfach – diese Mathematiker, diese begabten Lehrer, in die Schulen holt. Davon würden auch die deutschen Mathematiklehrer mit der klassischen universitären Ausbildung profitieren. In anderen Fächern verhält es sich ähnlich. Wir würden manches Unterrichtsproblem lösen, wenn wir Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund, z. B. im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts, engagieren würden. Die Lehrerbildung muss ihren hohen Stellenwert beibehalten, aber die Schulen von heute und morgen sind sich öffnende Schulen. Die Institutionen, die im Augenblick am erfolgreichsten sind, sind solche, wo die Jugendhilfe, die Sozialarbeit, Wirtschaft, Vereine, Kirchen etc. Zugang haben und Ihren Teil zur Ausbildung unserer Kinder beitragen.

Ganz nach dem Sinn eines afrikanischen Sprichworts, das besagt: „Für die Erziehung eines Kindes bedarf es eines ganzen Dorfes“, vermitteln die unterschiedlichen Akteure unterschiedliche Kompetenzen. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Eltern: Aufgrund der veränderten Anforderungen, vor denen wir heute stehen, geht es nicht mehr darum, die Eltern nur zum Elternsprechtag in die Schule zu holen, sondern darum, wie wir Eltern von der Schule aus helfen, diese neue Schule zu verstehen und ihnen ihren Teil der Aufgabe erklären und näher bringen. Das heißt nicht automatisch, dass sie ihren Kindern sofort wirksam helfen können, aber sie bekommen eine andere Beziehung zur Schule.

Unsere besten Schulen, auch die, die in den letzten Jahren mit Preisen versehen worden sind, zeigen, welche Substanz nach wie vor in ihnen steckt und wie wir vieles haben verkommen lassen. Heute wird wieder um Lehramtskandidaten geworben, und das nicht nur unter Migranten. Eine Zeit lang herrschte jedoch ein solch verächtlicher Umgang mit der Berufsgruppe der Pädagogen, dass man

nur sagen kann: „Ihr dürft Euch nicht wundern, dass zwischenzeitlich viele junge Menschen nicht mehr den Wunsch verspürt haben, das Lehramt zu ergreifen.“

Darauf hat auch der renommierte Politikwissenschaftler und Soziologe Gros-ser hingewiesen. Er hat in Deutschland und Europa auf die schlechten Arbeitsbedingungen aufmerksam gemacht und Fragen nach der Behandlung von Berufsgruppen, die Schwerstarbeit leisten, gestellt, ob es Sozialarbeiter sind, oder ob es diejenigen sind, die in der Drogen- und Gewaltprävention arbeiten. Der Beruf des Lehrers oder der Lehrerin heute ist Schwerstarbeit, steht allerdings noch immer in dem Ruf, der Beruf mit der meisten Freizeit zu sein.

Worauf ich im ersten Teil hinaus will ist, dass wir basierend auf dem Grundgedanken einer weiteren Professionalisierung und damit besseren Berufsausbildung heraus, bereits den Schritt zu einer breiten Unterstützung im fachlichen Bereich getan haben. Doch unsere Bedingung war damals, dass dies nicht unter Vernachlässigung der pädagogischen Eignung und Qualifizierung geschehen soll.

Die Entwicklung, die ich auch selbst noch miterlebt habe – einschließlich meiner Zeit an der Pädagogischen Hochschule – möchte ich mit einem Schlüsselerlebnis, etwa Anfang der 80er Jahre, beschreiben: Ich werde nie vergessen, wie mir in einem Oberseminar zur Bildungsberatung zukünftige Lehrer sagten: „Mit Erziehung haben wir nichts zu tun.“ Das hat mich damals getroffen wie ein Donnerschlag. Meine erste Reaktion war die Reflexion und damit die Frage: „Was haben wir bloß falsch gemacht, dass unsere angehenden Lehrer zu einer solchen Feststellung kommen?!“ Ich fragte sie: „Wer soll denn sonst dafür zuständig sein?“ Und sie antworteten mir: „Der psychologische Dienst.“ Ich denke das zeigt, welcher Taylorismus in der Lehrerbildung Einzug gehalten hatte. Diese zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer waren damals der Meinung: „Wir sind nur für das Fachliche zuständig, den Rest übernehmen andere!“

Ich mache nun wiederum einen kurzen Sprung in die Gegenwart und muss hier konstatieren, dass wir jetzt in der anstehenden Neuausrichtung der Lehrerbildung wirklich zu dem Kernbereich des erziehenden Unterrichts zurückgefunden haben. Doch es hapert an der praktischen Umsetzung. Diese Rückbesinnung wird nur theoretisch reflektiert. Die theoretische Reflexion war und ist in der Pädagogik und der dazugehörenden empirischen Forschung ein wichtiger Bestandteil. Dieser Beruf ist jedoch, wie der des politisch Tätigen, bestimmt durch Handeln. Ohne praktische Umsetzung ist die theoretische Reflexion von geringem Nutzen.

Ich glaube, am Beispiel von Pestalozzi, der die umfassende Versorgung in der Pädagogik verankerte, kann man deutlich machen, dass für ihn zunächst

die praktische Umsetzung dieser Versorgung kam und dann erst die Reflexion darüber. Das geschah nicht um reaktiv zu sein, sondern um die notwendigen Schritte auch richtig einleiten zu können. Anders ausgedrückt könnte ich sagen: Bei Kindern, die montags ausgehungert in die Schule kamen, hätte Pestalozzi gesagt: „Geben wir ihnen erst mal zu essen.“ Bei Kindern, die krank sind oder keine Hygiene mehr erfuhren: „Sehen wir zu, dass sie erst einmal ganz gesund und hygienisch erzogen sind, erst dann können sie auch richtig lernen.“ Diese Impulse kommen übrigens auch in großem Umfang von den amerikanischen Theoretikern und Praktikern zu uns. Doch zu der damaligen Zeit standen diese Fragen in der Lehrerbildung nicht an.

Das Thema Bildungsarmut war ebenfalls nicht in der Weise vertreten, wie heute. Es gab nur in Ansätzen die Diskussion um die ausgegrenzten Gruppen, die Bildungsbenachteiligten, die noch nicht teilhatten. Diese Diskussion ging einher mit einem sich wandelnden und sich öffnenden Demokratieverständnis, wo auch die Ursachen für eine Ausgrenzung gefunden wurden. Heute ist der entscheidende Faktor für eine Ausgrenzung der sozioökonomische Status. Ich verdeutliche es am Beispiel einer Dortmunder Grundschule, die den Deutschen Schulpreis erhalten hat. Diese Schule lieferte den Beweis, dass Lehrer gemeinsam mit unterstützenden Akteuren, Großes vermögen. Wir hatten uns längst vor der fachwissenschaftlichen Ausrichtung, längst vor jeder intensiven Auseinandersetzung mit Integration von Zuwanderern, damit abgefunden, dass ein bestimmter Anteil der Kinder und Jugendlichen im Schulalter nicht bildungsfähig war. Schon zu meiner Zeit an der Universität Bochum war es so, dass 10 % ohne Schulabschluss die Schule verließen. Wir wussten um die hohe Zahl der Sitzenbleiber. Ich gehöre zu der Generation, in der überhaupt nur 6 % der Arbeiterkinder den Weg an die Hochschule fanden. Das hat sich damals entwickelt – ich wäre wahrscheinlich nie in die Hochschullaufbahn gekommen, wenn es die Bildungsreformen 1965 und 1970 nicht gegeben hätte. Damals kamen die ersten Frauen überhaupt auf eine Hochschule. Zur selben Zeit stieg der Anteil der Arbeiterkinder im Studium. Das, was damals die Arbeiterkinder waren, das sind heute die Migrantenkinder. Sogar noch mit dem Zusatz, dass ihre Beteiligung an der Hochschule erheblich hinter dem Anteil der Abiturienten zurückbleibt. D. h., strukturell haben wir Vergleichbares und doch Anderes.

Die Lehrerbildung hat sich in den danach folgenden Jahren wenig darum gekümmert, diese Thematik ins Zentrum ihrer Aufgaben zu stellen. Wir waren der Überzeugung, dass wir ein höchst durchlässiges System haben. Tatbestand ist aber, dass wir eine Vielfalt von Schulformen haben, sicherlich an die 30, die ich hier nicht alle nennen kann. Die Diskussion um unser Dreigliedriges Schulsystem ist in Wahrheit eine verkürzte Sichtweise um die Vielfalt, die wir in

Wirklichkeit haben. Wir haben immer sortiert und addiert und auch repariert, waren aber der Meinung, wir haben ein gutes System, wir haben ein durchlässiges System, wir haben ein demokratisches System. Erst die Jahre der massiven Rezession, beginnend in den 90er Jahren, haben uns deutlich gemacht: Das stimmte so nicht. Wir merken, dass wir mit den Herausforderungen und den Veränderungen, die wir heute haben, an die Grenzen der Leistungsfähigkeit unseres derzeitigen Schulsystems stoßen.

Dazu gehört gerade der Bereich der Lehrerbildung. Denn wenn wir davon ausgehen: Entscheidend ist guter Unterricht, ist gute Schule, in der sich das interaktive Verhältnis mit der Leistungsförderung verbindet, dann haben unsere Lehrerinnen und Lehrer zum Teil gar nicht mehr gelernt. Dann wird behauptet: Unsere Lehrer und Lehrerinnen seien nicht motiviert! Also, bei einer solchen Behandlung muss es tatsächlich nicht verwundern, wenn sich lange Zeit nur wenig Menschen für die Ergreifung dieses Berufes entschieden haben.

Ich nenne Ihnen einmal zwei Beispiele: In der letzten Bodensee-Konferenz ging es erneut darum: „Was können wir heute aus der Reformpädagogik lernen?“ Unsere guten Schulen fußen fast alle auf der Reformpädagogik. Insofern haben wir unser Ziel aus den 70er Jahren erreicht, als wir herumgereist sind, nicht nur in Deutschland, sondern in Europa, um diese Tradition wieder zu beleben, die Hitler jäh beendet hatte. Die Resonanz war bemerkenswert. Ohne jeden Zwang zur Weiterbildung kamen 1.400 Lehrer. Wenn Sie sich dann den Kreis der von der Bosch Stiftung ausgezeichneten Schulen anschauen, und zwar nicht nur diejenigen, die den Schulpreis bekommen, sondern alle, die als gute Schulen ausgewiesen werden, dann sind inzwischen über 400 versammelt.

Auch die Dortmunder Grundschule, auf die ich jetzt zurückkomme, ist nicht aus einem Pilotprojekt der Landesregierung hervorgegangen, sondern aus einem Pilotprojekt des Kollegiums mit einer tüchtigen Schulleiterin. Sie haben wirklich gefragt: „Was können wir tun, um mehr Zeit für die Kinder zu haben?“ Ergebnis waren viele gute Ansätze, die, wie beispielsweise die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, relativ einfach umzusetzen waren. Ferner haben sie sich im Selbststudium in den fähigkeitsorientierten Ansatz eingelesen, also das, was wir heute Peer-Group-Learning nennen. Dann sind sie hineingegangen in den Beteiligungsbereich der Eltern und haben die Schule geöffnet, inmitten eines wirklich harten sozialen Brennpunkts. Fast alle Schüler stammten aus dem Dortmunder Norden, aus sozial schwach gestellten Familien, davon 83 % ausländische Kinder oder Migrantenkinder.

Aber was hat dieses Lehrerkollegium geschafft! Dass sie, ohne einen fortbildenden Lehrer, einen Assistenten nach finnischem Vorbild zu bekommen, jetzt seit mehreren Jahren über 40% – zwischen 43% und 46% – der Abgänger zu weiterführenden Schulen bringen, ohne dass sie nach 2 Jahren wieder in den

Hauptschulen sind. Es gibt ja viele unserer Lehrer, die, sicher auch nach bestem Gewissen und guten Absichten erklären: „Wir empfehlen die begabten Kinder nicht für Gymnasien, weil der elterliche Rückhalt fehlt.“ Und dann verbleiben sie unterhalb ihres Niveaus in Hauptschulen, ohne große Perspektiven zu haben, oftmals überhaupt keine.

Die Schule befindet sich in einem tief greifenden Wandel. Angefangen in der Grundschule, z. B. bei der Klassengröße, bis hin zu den Lehrern, die lange Zeit allein gelassen wurden, und durch diese neuen Bedingungen ganz andere Kompetenzen brauchen, als zu der Zeit als wir Kinder waren. Ihnen weiterhin die Möglichkeit zu geben zu sagen: „Nein, das ist eine Aufgabe des Elternhauses, damit haben wir nichts zu tun“ kann nicht die Lösung sein. Wir haben damals, auch im Beirat für Familienfragen, darum gekämpft, dass wir wegkommen von der gegensätzlichen Gegenüberstellung der Begriffe Kindeswohl – Elternwohl. Diese beiden Bereiche gehören zusammen. Wenn Sie sich dann die aktuelle Diskussion um Alleinerziehende anschauen – nicht nur als neue Armutsgruppe, sondern auch in der Frage „Wie viel Zeit haben wir für unsere Kinder?“ – dann ist es in der Tat nicht eine Überforderung, sondern eine neue und veränderte Aufgabe der Schule. Es geht um die Frage, in welchem Maße sie zur eigentlich entscheidenden Sozialisationsinstanz wird; nicht als Familienersatz, sondern familienerweiternd, familienergänzend, unter Beteiligung der Eltern.

Bevor man aus diesem alten Denken in das neue Denken kommt, braucht es geraume Zeit. Zwar haben wir schon viele Schulen, in denen die Lehrer und Lehrerinnen dieses neue Prinzip bereits praktizieren, aber wir haben zu viele verstreute Projekte und zu wenig Flächendeckendes.

Bitte verstehen Sie mich nicht falsch. Ich will die jetzt laufenden Reformen und die bereits verbesserte Lehrerbildung nicht vernichtend kritisieren. Daher nenne einmal die positiven Punkte:

Nachdem zwischen 2004 und 2008 nur wenig bewegt wurde, ist endlich nicht nur Handlungsbedarf erkannt, sondern sind zum Teil bereits Reformen umgesetzt worden. Nordrhein-Westfalen hat ein Gesetz 2008 auf den Weg gebracht und will es 2009 abgeschlossen haben.

Wichtig ist, und das berücksichtigt dieses Gesetz, die Gleichwertigkeit der Schulformen. Wobei mir auffällt, dass, wenn von „Schule“ gesprochen wird, bei einigen der vorschulische Bereich außer Acht gelassen wird. Er wäre aber wichtig, damit wir Brüche vermeiden. Darum gab es im Übrigen auch in den 70er Jahren Debatten: Wie geht es weiter, wenn wir gute Kindergärten, gute Kitas haben, wenn die Kooperation, der Übergang in die geeignete Grundschule nicht erfolgt? Zu sagen: „Wir wollen keine akademisierte Erzieherinnenausbildung“, ist ein falsches Argument. Wir wollen auch eine qualifizierte Ausbildung der Erzieherinnen wie der Grundschule.

Bei dieser Forderung geben uns die Zahlen recht: Unsere Ergebnisse werden besser. Jetzt wird gesagt: In Sachsen und Sachsen-Anhalt würde das daran liegen, dass sie keine Migrantenkinder haben. Die empirische Forschung hat ergeben: Migrant zu sein, ist leicht zu kompensieren. Sozioökonomischen Status zu kompensieren, ist weitaus schwieriger. Vieler dieser Studien werden anhand der älteren Jugendlichen, den etwa 15jährigen durchgeführt. Haben Sie einmal darüber nachgedacht, wie die Einzelstudien zu den Grundschulen aussehen? Die besten Ergebnisse erzielt Deutschland im Bereich der Grundschule. Warum habe ich mir das jetzt herausgenommen? Weil wir in einer Reihe von Ländern Grundschulprinzipien auch in den Sekundarschulen wieder einführen: Mehr sozialer Zusammenhang statt mehr Kursunterricht. Zu einer guten Lehrerbildung gehört der Umgang mit heterogenen Gruppen. Unsere traditionelle Einstellung, homogene Einteilungen vorzunehmen, ist weltweit längst überholt. Es gibt vielleicht noch 6 Länder, wo das geschieht. Und wenn, dann auf keinen Fall in einem frühen Lebensalter. Das ist aber so tief in unseren Köpfen, dass wir große Mühe haben, selbst einen so simplen Grundsatz wie „länger gemeinsam lernen“, flächendeckend durchzusetzen. Wenn Sie die große Studie von Professor Hurrelmann nehmen, die er im Auftrag der World Vision an 8-11-jährigen Kindern vorgenommen hat, dann sind da zwei Befunde von besonderem Belang:

Erstens haben die 8 bis 11-Jährigen, wie Vorschulkinder, eine große Zuversicht in ihre Zukunft. Auch im Bereich der Berufe, die sie wählen könnten und möchten. Diese Zuversicht, das zeigen die Ergebnisse Hurrelmanns, fällt nach dem 4. Schuljahr im Zuge der Auslese in sich zusammen. Wir meinen immer, die Kinder merken das nicht, sie sind dort am glücklichsten, wo sie am wenigsten gefordert werden.

Der zweite Tatbestand, den wir da feststellen, ist: die Auslese macht die Noten nicht besser, sondern schlechter. Das Prinzip der Homogenität der Gruppe wird bei uns immer so ausgelegt: Heterogenität schadet den Schwächeren wie den Stärkeren. Die internationale Forschung dazu belegt das Gegenteil. Das heißt nicht, dass ich nicht für bestimmte Arbeiten und Projekte auch einmal eine äußere Differenzierung mache, eine spezielle Gruppenförderung mache. Aber auf lange Sicht behalte die Heterogenität bei, weil sie den Beteiligten nutzt.

In dem inzwischen bekannt gewordenen Buddy-Projekt, in dem das Peer-Group-Learning eine große Rolle spielt, sind wir erst ausgelacht worden, weil wir unsere Hauptschüler in Förderschulen geschickt haben, um dort bei den Hausaufgaben zu helfen. Wir haben gesagt, die Schwachen sollen den Schwachen und noch Schwächeren helfen. Mit besten Ergebnissen: Die ersten 3 Monate waren schwierig, weil das wechselseitige Vertrauen fehlte. Aber sowohl die Hauptschüler als auch die Förderschüler haben dazugelernt und bessere Er-

gebnisse erzielt. Ich betone deswegen noch einmal: Auch im Gymnasium gibt es keine homogene Lerngruppe. Das ist wie bei homogenen Kulturen, die es so auch nicht gibt.

Wer eben kann, will auf ein Gymnasium, weil es die Schule mit dem höchsten Prestige ist. Nur sorgt unser Schulsystem dafür, dass Gymnasien ihre schwächeren Schüler nicht behalten müssen. Es gibt dagegen erste politische Entwicklungen wie z. B. in Schleswig-Holstein, die das Gymnasium als Schulform beibehalten, aber so reformieren, dass sie auch Sorge tragen müssen, dass ihre Schüler dort verbleiben. Ich finde das einen guten Grundsatz, dass ich nicht einfach sagen kann: „Die werde ich schon wieder los.“

Es gibt also positive Ansätze, aber kommen diese Dinge in der Lehrerbildung an? Wenn ich bei öffentlichen Anhörungen sehe, mit welchen Begründungen die Realschule verteidigt wird, mit eigenem Bildungsauftrag, dann fühle ich mich tief ins 19. Jahrhundert versetzt. Dieser Bildungsauftrag besteht so gar nicht mehr, sondern er wird an dem Befund „fürs Gymnasium nicht stark genug“ ausgerichtet. Es wird sich nicht einmal klar gemacht, welche Anforderungen heute an handwerkliche Berufe gestellt werden. Mechatroniker ist in aller Regel nicht einmal mit dem Realschulabschluss zu machen, sondern die nehmen Abiturienten. In den Banken sind Realschüler die Minderheit und nicht die Mehrheit. Das heißt, wir müssen uns doch vor Augen führen, wie viele unserer Schülerinnen und Schüler wir auf einem viel höheren Niveau fördern müssen. Wir haben an den empirischen Untersuchungen bei Hauptschülern festgestellt: Die Mehrheit hat einen IQ-Grad, der für das Gymnasium völlig ausreichen würde. Aber sie schaffen nicht einmal den Hauptschulabschluss. Daran erkennen Sie, dass hier Lernstörungen vorliegen, die nicht im IQ, sondern in sozialpsychologischen Faktoren begründet liegen. Auch hier müssen wir in der Lehrerbildung fragen: „Was muss ein Lehrer heute wissen, welche Kompetenzen muss er haben, um diese neuen Aufgaben bewältigen zu können?“

Im Augenblick wird noch alles auf kognitive Kompetenz getrimmt. Aber ob Sie nun die amerikanischen oder die asiatischen Experten lesen: Die sogenannten sozialen Kompetenzen sind nicht weniger wichtig als die kognitiven, oder die Entwicklung zu Selbstbewusstsein und Leadership – dass Menschen sehr früh lernen, Initiative zu ergreifen, Selbstverantwortung etc. zu tragen. In Deutschland hieß es: „Bei der Beteiligung an der nächsten PISA-Studie, die sehr stark soziale Kompetenzen untersuchen wird, machen wir nicht mit. Wir haben keinen Bedarf an sozialen Kompetenzen, sondern einen Bedarf an kognitiven Kompetenzen.“

Ich habe in keinem der jetzt anstehenden Reformpapiere aller Schultypen gelesen, welchen Stellenwert für die musisch-kulturelle Bildung vorgesehen

ist. Sie wird kaum erwähnt. Ich kann Ihnen nur aus meiner eigenen Erfahrung sagen, ob ich die Menuhin-Stiftung nehme oder anderes: Kinder, denen eine Unfähigkeit oder Unwilligkeit zum Lernen attestiert wird, haben, wenn sie in Gruppen mit Tanz, Theater, Rhythmik, Singen in Kontakt kommen, plötzlich ein Bedürfnis nach Kommunikation. Sie erfahren erstmalig: Ich gehöre dazu, was in der Folge auch zu einer höheren Motivation und besseren Leistungen im Lernen geführt hat.

Insofern ist für den Schulbereich wichtig, dass das Kind beim ersten Schritt in den Klassenraum als eigenständige Persönlichkeit, als Individuum aufgenommen wird. Entgegengesetzt meinen wir in unserem heutigen Schulsystem noch, dass es das Wichtigste sei, die Kinder möglichst rasch auf den sogenannten Normal-Level des Verhaltens zu führen. Nicht nur das individualisierende Lernen, sondern das Einbringen als Person und lernen soziale Kontakte zu knüpfen, ist das Spektrum, das in die Lehrerbildung gehört. Es gehört auch dazu, dass wir neu lernen müssen, wie wir das notwendige Fachwissen mit dem problemlösenden Lernen verbinden.

Das große Problem an unseren Universitäten ist, dass dort eine Fachsystematik an die jungen Menschen herangetragen wird, in der sie überhaupt keinen Zusammenhang zu den unterrichtspraktischen Situationen sehen. Ich spreche jetzt nicht über die verschiedenen Methoden zur individuellen Diagnostik, die nie gelernt worden sind, aber die pädagogische Qualifizierung muss den gleichen Stellenwert haben wie die fachliche. Unsere empirischen Unterrichtsforscher haben immer Wert darauf gelegt, dass die Praxis methodisch reflektiert wurde. Ich nenne Ihnen einmal Beispiele: Die Norweger praktizieren inzwischen Schul- und Unterrichtsforschung mit ihren Schülern. Mit guten, in der Oberstufe sogar mit besten Erfahrungen. Und von daher begrüße ich die neue Ausrichtung in diesem Bereich. Sie nennt sich meistens Unterrichtsforschung, es ist im Grunde genommen aber der große Bereich der Schulforschung, in der der eigentliche Unterricht einen großen Stellenwert einnimmt.

Diese Befähigungen werden langsam in der Lehrerbildung angewendet. Wir finden sie in Nordrhein-Westfalen etwa im Bachelor – ich bin gespannt, wie die Ergebnisse sein werden. Hier ist jetzt wirklich auch bei der parlamentarischen Beratung wichtig, dass sich unsere Pädagogen einbringen und der Politik eine Rückmeldung geben, was sie daran noch zu verbessern haben. Sonst bleibt es Wortgeklingel und wird nicht in der Praxis umgesetzt.

So weit heute Abend. Bildungspolitisch ist es so, dass wir von anderen Ländern viel lernen können, insbesondere was den heutigen Stellenwert des Lehrers ausmacht. Dass wir ihm in der Gesellschaft wieder mit hoher Wertschätzung

begegnen. Die Wertschätzung ist für den Lehrer genauso wichtig wie für den Schüler.

Ebenso müssen wir Eltern mehr einbeziehen und eine wirkliche Bildungsbegeisterung aufbringen – zusätzlich zu einer Erweiterung der Finanzmittel. In allen Ländern, in allen anderen Schulsystemen, in denen mehr erreicht wird als bei uns, bekommen Lehrer, die sich engagieren, Anreize. Ich weiß nicht, warum bei uns alle gleich behandelt werden müssen und die hoch Engagierten nicht belohnt werden.

Ferner muss sich die Erkenntnis durchsetzen, dass wir in den Bezirken, die wir als soziale Brennpunkte bezeichnen, ganz einfach mehr investieren müssen. Ob sie England nehmen, ob sie Kanada nehmen – überall gilt: Je schwieriger der Wohnbezirk, desto höher die Investitionen. Ich sage jetzt damit nicht, dass dies Länder sind, die keine Bildungsprobleme haben. Aber das haben sie begriffen. Und schließlich haben sie begriffen: Schule braucht mehr Freiheit. Bei aller Betonung – und das tue ich am Ende jetzt hier auch noch einmal – dass Bildung eine öffentliche Aufgabe ist. Daraus kann sich der Staat nicht nach dem Motto zurückziehen: „Das machen wir jetzt alles privat.“ Privatschulen sprießen so wieso im Augenblick wie Pilze aus dem Boden und splitten unsere Gesellschaft weiter. Aber es geht darum, den Schulen mehr Autonomie zu geben. Denn: Hätten sie die Freiheit, mehr von dem umzusetzen, was sie sich vorgenommen haben, und was sie für richtig halten, hätten wir noch mehr gute Schulen. Ich danke Ihnen!

Lehrerausbildung in der preußischen Rheinprovinz

Für Lydia

Thomas P. Becker

Will man die Geschichte der rheinischen Lehrerausbildung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts betrachten, wird man schnell feststellen, dass in den ersten Jahrzehnten dieses Zeitraums keine wirklich neuen Entwicklungen zu verzeichnen sind. Diese kommen vielmehr im zweiten Viertel des Jahrhunderts in der Weimarer Republik auf. Will man also die Entstehung der modernen Lehrerausbildung verstehen, muss der Blick über die Jahrhundertsschwelle weiter zurückschweifen in die davor liegende Epoche des 19. Jahrhunderts. Um die Entwicklung von Lehrerausbildung und Lehrerdasein im Raum zwischen Rhein und Mosel, der seit 1815 zu Preußen gehörte und in einer einheitlichen „Rheinprovinz“ zusammengefasst war, nicht allzu abstrakt zu betrachten, soll hier der Versuch gemacht werden, sie am Beispiel einer einzigen Lehrerfamilie darzustellen. Es handelt sich um die Familie Faßbinder aus der Eifel, deren Mitglieder über mehrere Generationen hinweg den Lehrerberuf in seinen vielfältigen Erscheinungsformen vom Volksschullehrer bis zur PH-Professorin ausübten.

Am 3. Juni 1974 starb in Berkum bei Bonn die große Rheinländerin und engagierte Pazifistin Klara Marie Faßbinder. Zu Lebzeiten oftmals verfemt und verfolgt, als „Friedensklärchen“ verlacht, wurde sie wegen ihres unerschrockenen Eintretens für Frieden und Völkerverständigung bei ihrem Tode hoch geehrt. Kaum jemand aber würdigte in den Ansprachen und Nachrufen dieses Jahres ihre Verdienste als Pädagogin und Didaktikerin. Dabei verkörpert Klara Marie Faßbinder in ihrem Leben alles, was über die Lehrerausbildung im Rheinland bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein gesagt werden kann.

Klara Marie Faßbinder wurde am 15. Februar 1890 in Trier in der südlichen Rheinprovinz geboren. Sie stammte aus einer Familie, in der sich alles um Schule drehte. Ihr Vater, Peter Faßbinder aus dem Eifelort Ehlenz, war Volksschullehrer, und auch dessen Vater, der 1827 geborene Matthias Faßbinder, war Volksschullehrer gewesen. Es ist heute nicht mehr feststellbar, aber insgesamt mehr als wahrscheinlich, dass auch der Dorfschullehrer Matthias Faßbinder nicht der erste in der Reihe der Faßbinder gewesen ist, die sich dem Lehrerberuf gewidmet hatten. Alle Stufen und Entwicklungen der Lehrerausbildung seit

dem Ende des Alten Reiches lassen sich an den Schulmeistern des Hauses Faßbinder ablesen. Großvater Matthias, der in dem kleinen 2000-Seelen Dörfchen Speicher bei Bitburg Schule hielt, war der erste Schulmeister des Ortes, der nicht mehr durch das Mitmachen und Nachahmen eines älteren Schulmeisters den Lehrerberuf auf handwerkliche Art gelernt hatte, sondern der schon in dem von den Preußen im alten Franziskanerkloster neu eingerichteten Lehrerseminar in Brühl bei Köln eine fachliche Vorbereitung auf seinen Beruf erfahren hatte.¹ Damit sind die ersten Stufen in der Entwicklung der Lehrerausbildung schon genannt. Das Elementarschulwesen der früheren Jahrhunderte seit der Reformation war im Rheinland geprägt durch die Konfessionalisierung.² Es beruhte in der Regel auf der kirchlichen Einteilung in Pfarreien und wurde in Dörfern und kleineren Städten in den katholisch gebliebenen Gebieten von den Küstern abgehalten. Eine Ausbildung, die über Lesen, Schreiben, Rechnen und etwas Latein hinausging, gab es in aller Regel nicht. Der Lehrerberuf war ein Anhängsel an den Küsterberuf und vererbte sich in vielen Fällen vom Vater auf den Sohn³. Gelernt wurde er durch Nachahmung und Selbststudium. Die Schulaufsicht oblag dem Pfarrer und beschränkte sich auf die Frage der Rechtgläubigkeit und der korrekten Unterweisung der Kinder in religiösen Themen und Ritualen. Hier hatte schon die Aufklärung einen deutlichen Einschnitt gebracht, indem die Gewichte sich nun veränderten und das Amt eher so verstanden wurde, dass der Lehrer künftig zur Vermehrung seiner Einkünfte auch dem Küsterberuf nachging, während sein Hauptaugenmerk auf der Unterweisung der Kinder in Kulturfertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen und in allgemeinen Bildungsgegenständen wie Heimatkunde, Geschichte, Biologie und Religion lag. Die Bemühungen um eine Reform des Trivialschulwesens erwiesen sich aber, vor allem im katholisch geprägten Gebiet der alten Kurstaaten Köln und Trier, als vergeblich.⁴ Erst das 19. Jahrhundert brachte den Durchbruch einer neuen Auffassung vom Beruf des Volksschullehrers in der Errichtung von Lehrerseminaren. Das erste in der Rheinprovinz stand in Brühl bei Köln, und einer seiner Absolventen war der Eifeler Matthias Faßbinder.⁵ 1823 hatte die preußische Provinzialregierung hier eine Ausbildungsstätte für Volksschullehrer eingerichtet. Damit war auch auf der praktischen Seite endgültig der wichtige Schritt vollzogen, die Lehrerausbildung und auch die Schulaufsicht der Kirche zu entziehen und sie in die Hände des Staates zu geben.

Der Aufnahme in das Lehrerseminar, das die Knaben im Alter von ca. 17 Jahren bezogen, ging jedoch in aller Regel die Vorbereitung in einer Präparandie voraus. Das konnte im privaten Bereich geschehen, indem der Dorfschullehrer selbst die Ausbildung der Präparanden übernahm, oder aber in einer regelrechten Präparanden-Anstalt, die sich der Vorbereitung auf das Lehrerseminar in geregelten Kursen widmete. Unter Präparandie war also weniger eine Anstalt,

sondern vielmehr ein unterschiedlich organisierter Unterricht zu verstehen, der im Anschluss an den allgemeinen Unterricht der Elementarschule eine vertiefte Vermittlung von Bildungsinhalten zum Gegenstand hatte, die auf die Aufnahmeprüfung zum Lehrerseminar vorbereiteten. Wie sich aus den Schilderungen seiner Kinder ergibt, hat Dorfschullehrer Matthias Faßbinder diese Aufgabe selbst übernommen und nicht nur seine Söhne Peter und Nikolaus, sondern auch so manchen anderen Eifeler Bauernsohn auf das Seminar vorbereitet.⁶ Erst nach 1850 wurde in Preußen die Präparandie staatlich normiert.⁷ Jetzt erst entstanden eigenständige Präparandie-Anstalten, die selbst einen Schul-Charakter hatten. Sie nahmen Zöglinge auf, die etwa das 15. Lebensjahr erreicht hatten. Zu diesem Zeitpunkt mussten sie einen mit Erfolg genossenen guten Volksschulunterricht hinter sich gebracht haben, guter Gesundheit sein und eine Befähigung zur Musik mitbringen. Das Lehrpersonal einer Präparandie bestand gewöhnlich aus drei Lehrern, die alle eine Seminausbildung vorzuweisen hatten. Der Leiter musste die Rektorprüfung bestanden haben, die beiden übrigen Lehrer hatten ausreichende Fertigkeiten im Zeichnen und Musizieren mitzubringen, da sie neben den üblichen Schulfächern auch diese Bereiche zu unterrichten hatten.⁸ Diese Vorbereitungsschulen hat man sich ähnlich klein wie Dorfschulen vorzustellen. So hatte die Präparandie Sinzig am Rhein etwa im Jahre 1914 drei Klassen mit insgesamt ca. 100 Schülern.⁹

Ziel der Präparandie war die Aufnahme ins Lehrerseminar, wo bei der Aufnahmeprüfung neben den erworbenen Kenntnissen auch moralische „Lauterkeit“ geprüft wurde, was die Unbedenklichkeit eventuell schon vorhandener politischer Auffassungen einschloss.¹⁰ Im Gegensatz zur Präparandie war das Seminar in aller Regel ein Internatsbetrieb. Hier herrschte eine strenge Zucht, und trotz der auf Pestalozzi zurückgehenden pädagogischen Grundsätze eines Adolph Diesterweg, der als Seminarleiter von Moers einer der bekanntesten rheinischen Pädagogen des 19. Jahrhunderts wurde, war nicht eigenständiges Denken, sondern kritiklose Aufnahme des Stoffes gefragt.¹¹

Kehren wir zurück zur Familie Faßbinder. Die Söhne Peter und Nikolaus haben trotz des sturen Internatsdrills die zwei Jahre im Lehrerseminar offensichtlich so sehr genossen, dass sich Peter Faßbinder fest vornahm, eines Tages als Seminarlehrer wieder nach Brühl zurückzukehren.¹² Zunächst aber trat er seine erste Lehrerstelle in Daun an, wo er seine spätere Frau kennen lernte und bald heiratete.¹³ Auch Anna Maria Faßbinder, geborene Schütz, war ein Lehrerkind aus der Eifel. Ob hier persönliche Neigung oder aber berufliche Standesüberlegungen bei der Brautwahl entscheidend waren, ist leider nicht überliefert.

Die Ausbildung im Lehrerseminar unterschied sich nur wenig von der in einer ganz gewöhnlichen Mittelschule. Es gab keine systematische theoretische Vorbereitung auf den späteren Lehrerberuf, wenn auch durch die Seminarleh-

rer immer wieder der Bezug zur Praxis hergestellt wurde, indem sie aus der eigenen Berufserfahrung erzählten. Der praktische Teil der Ausbildung fand erst nach Abschluss des Lehrerseminars statt. Die frisch gebackenen Lehrer und Lehrerinnen (denn für die Mädchenbildung gab es eigene Lehrerinnenseminare), die in der Regel zwischen 18 und 20 Jahre alt waren, erhielten nun den Status eines „Junglehrers“, was zum normalen Volksschullehrer sowohl der Hierarchie nach als auch einkommensmäßig einen Unterschied machte. In dieser ersten Zeit ihres Berufslebens wurden sie dann vom zuständigen Schulrat einem erfahrenen Schulmeister zugeteilt, der sie in die berufliche Praxis einführte und ihnen seine Anschauung von Pädagogik und Didaktik vermittelte. Auch in diesem Bereich der Lehrerausbildung war die Familie Faßbinder aktiv, denn der Schulrat im Kreis Wittlich schickte seine unerfahrenen Junglehrer über Jahrzehnte hinweg zur praktischen Ausbildung ins 19 km von Wittlich entfernte Speicher in die Dorfschule von Schulmeister Matthias Faßbinder, der als „der erste Lehrer des Kreises“ galt.¹⁴ Ob auch seine eigenen Söhne Peter und Nikolaus, nachdem sie das ferne Lehrerseminar in Brühl im nördlichen Rheinland absolviert hatten, als Junglehrer in die Südeifel nach Speicher zurückkehrten, ist nicht bekannt, aber es erscheint wenig wahrscheinlich, denn zumindest Sohn Peter begegnet uns als Volksschullehrer in Daun und bald darauf in Trier wieder. Die Familientradition der Weitergabe des Lehrerberufes vom Vater auf den Sohn war offensichtlich in der Familie des Peter Faßbinder und seiner Frau Anna Maria noch immer stark ausgeprägt, doch angesichts der sich wandelnden Zeiten ging sie nun im beginnenden 20. Jahrhundert auch auf die Töchter über. Von den insgesamt sieben Kindern des Ehepaares Faßbinder ergriffen alle bis auf die jüngste Tochter Margarethe den Lehrerberuf. Einige von ihnen machten ihn auch zum Ausgangspunkt für weitere wissenschaftliche Karrieren. So wurde etwa der eine der beiden älteren Brüder, Franz, Germanist und Autor von Hand- und Lehrbüchern für den Deutschunterricht.¹⁵ Sein Enkel ist der Regisseur Rainer Werner Faßbinder (1945-1982).

Peter Faßbinder musste, um seine wachsende Familie ernähren zu können, seine Einkünfte steigern. Wir sehen an seinem Berufsleben, wie sich die Schullandschaft im Bereich des niedrigen Schulwesens im Rheinland langsam weiter ausdifferenzierte. Nach einer Versetzung auf eine besser dotierte Stelle in Trier gelang es ihm nämlich, neben seiner Tätigkeit an der Volksschule auch Unterricht als Hilfslehrer an der Weinbauschule, an der Kapitulantenschule und an der Präparandenanstalt zu geben.¹⁶ Kapitulanten waren Unteroffiziere, die sich auf ihre weitere Verwendung im Zivilleben vorbereiteten. Es gab also zwischen Elementarschule auf der einen und den höheren Lehranstalten des humanistischen und des Realgymnasiums auf der anderen Seite noch eine Vielzahl von weiterführenden Schulen, die auf verschiedene Berufe vorbereiteten. Gleich-

wohl zählten diese Schulen nicht als „Mittelschulen“, sondern gehörten dem niederen Schulwesen an. Der Aufstieg in den Bereich der Mittelschule konnte dem Volksschullehrer aber durchaus gelingen. Durch autodidaktisches Studium bereitete sich Peter Faßbinder in den Jahren 1886 und 1887 auf die Mittelschullehrerprüfung und die Rektorprüfung vor, die in den Fächern Religion, Geschichte und Deutsch abzulegen waren. Auf diese Weise erhielt der nunmehr Dreißigjährige die Qualifikation, auch selbst als Seminarlehrer an einem Lehrerseminar zu unterrichten. Mit einem Versetzungsgesuch an das Lehrerseminar in Brühl konnte er sich tatsächlich seinen Jugendtraum erfüllen und dort Seminarlehrer werden, wo er selber einmal das Rüstzeug für den Lehrerberuf gelernt hatte. Peter Faßbinder nutzte die Nähe zur Universitätsstadt Bonn, um dort an zwei Tagen in der Woche an Vorlesungen und Seminaren teilzunehmen und sich in Germanistik und Geographie fortzubilden. Seine Zuarbeiten zum Rheinischen Wörterbuch waren so qualitativ, dass ihm das Angebot zur Promotion gemacht wurde. Doch ihn interessierte an der Universität nur die wissenschaftliche Unterfütterung seines Unterrichts im Lehrerseminar. Immerhin war er bereit, sich ab 1906 auch der Ausbildung von Lehrerinnen zu widmen, was er zunächst im höheren Lehrerinnen-Seminar von Emilie Heyermann in Bonn tat und später als Oberlehrer in der Landesstudienanstalt für Mädchen in St. Wendel.¹⁷

Damit hat sich der Blick schon indirekt auf seine Tochter Klara Marie gerichtet. Wie der Vater und der Großvater wollte sie in die Volksschule gehen, um dort Mädchen und Jungen zu unterrichten. Mit 16 Jahren besuchte sie daher das Lehrerinnen-Seminar in Koblenz, das sie 1909 mit dem Lehrerinnen-Examen für mittlere und höhere Mädchenschulen abschloss. Auch die beiden älteren Brüder entschlossen sich zum Lehrerberuf, aber sie zog es in den höheren Schuldienst. Anders als ihre Schwestern hatten sie auch von Anfang an das humanistische Gymnasium besucht, das als einzige Schule im preußischen Schulsystem direkt auf die Universität vorbereitete. Den Wegen des Vaters folgend, immatrikulierten sie sich beide an der Universität Bonn, um dort ein Lehramtsstudium mit dem Ziel des Staatsexamens für Gymnasien zu absolvieren.¹⁸ Auch an der Universität gab es seit dem Ende des 19. Jahrhunderts in allen Fächern Seminare, doch sie unterschieden sich deutlich von den Lehrerseminaren der Volksschulbildung. In den universitären Seminaren, die lange Zeit wie elitäre Clubs organisiert waren und immer nur eine kleine Anzahl aktiver Mitglieder hatten, übten sich die Studenten in eigenständiger wissenschaftlicher Bearbeitung vorgegebener oder frei gewählter Themen, die sie in Form von Referaten auf den regelmäßigen Treffen einem kritischen Auditorium aus Mitseminaristen und Professoren vortrugen. Das universitäre Seminar war also eher das Gegenteil des verschulten Lehrerseminars. Aber auch diese univer-

sitäre Einrichtung war geschaffen worden, um Lehrer auszubilden, allerdings eben Gymnasiallehrer. Die ersten Seminare entstanden in Halle und Göttingen. Der Zweck dieser ersten Einrichtungen war die Vorbereitung ihrer Mitglieder auf den höheren Schuldienst durch Vertiefung der Studien in den alten Sprachen. Die Lehrerausbildung wurde damit ganz im Sinne der Aufklärung aus der Hand der Theologischen in die der Philosophischen Fakultät gegeben, wofür vor allem seit 1787 der Altphilologie Friedrich August Wolf in Halle Sorge getragen hatte¹⁹. Aber auch die nicht bei einer Universität angesiedelten Seminare für angehende Gymnasiallehrer wie das ebenfalls 1787 von Friedrich Gedicke in Berlin gegründete philologisch-pädagogische „Seminar für gelehrte Schulen“ zur reinen Lehrerausbildung entsprachen demselben neuhumanistischen Gedanken. In ihm fanden sich so einflussreiche Protagonisten der Bildungsreform ein wie Johann Wilhelm Süvern, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher oder August Ferdinand Bernardi.²⁰ Die alten Sprachen machten gerade in der mit dem Namen Wilhelms von Humboldt verbundenen Schulreform den Kern der neu gestalteten höheren Schule aus. Sie sollte sich in Anlehnung an die Vorstellungen des Humanismus bei der Vermittlung von Bildung und bei der Erziehung zur Hochschulreife vor allem an Sprache, Kultur und Philosophie der Antike ausrichten, weshalb dieser Schultyp auch die Bezeichnung „humanistisches Gymnasium“ erhielt. Kein Wunder also, dass an der im Sinne der Reformideen von Humboldt und Schleiermacher im Jahre 1810 gegründeten Universität Berlin schon zwei Jahre nach der Gründung auf Antrag von August Böckh ein philologisches Seminar für acht Mitglieder entstand, das in der schon aus Göttingen oder Halle bekannten Weise einzelne Studenten aufnahm, die sich in den alten Sprachen vervollkommen wollten²¹. Aber die Tendenz zur Seminargründung in den Buchwissenschaften ging hier noch weiter, denn auch der evangelische Theologe Friedrich Daniel Schleiermacher richtete im gleichen Jahr auch an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Berlin ein Seminar ein.²² Es war in eine philologische und eine historische Abteilung unterteilt, die noch weitere Unterabteilungen erhalten sollten. Die Teilnehmerzahl war auf 20 Studenten beschränkt, allerdings waren bei der Eröffnung im Sommersemester 1812 nur sechs Mitglieder zu verzeichnen²³. So sollte auch für den Religionsunterricht an den Gymnasien der gleiche wissenschaftliche Standard erreicht werden wie für den Bereich der klassischen Philologie. Allerdings waren die Berliner Seminare nur den sehr weit fortgeschrittenen Studenten vorbehalten, die kurz vor dem Schritt hinaus ins Berufsleben stand. Das änderte sich in der zweiten damals neu gegründeten preußischen Reformuniversität, der Universität Breslau.

In Breslau war 1812, zeitgleich mit Berlin, auch ein evangelisch-theologisches Seminar eingerichtet worden, dem 1822 auch ein katholisch-theologisches

Seminar an die Seite gestellt wurde.²⁴ Zusammen mit dem theologischen war auch in Breslau ein altphilologisches Seminar mit zwölf Plätzen eingerichtet worden. Aber in Breslau konnte man schon ab dem 2. Semester aufgenommen werden. Wie anderswo auch musste man sich bewerben, indem man zwei Probearbeiten abgab. Wer sich auf die Aufnahme vorbereitete, konnte aber schon als Gast an den regelmäßigen Seminarsitzungen teilnehmen²⁵.

In der dritten der drei Universitäten der preußischen Bildungsreform, die später wie ihre Schwestern in Berlin und Breslau den Namen „Friedrich-Wilhelms-Universität“ erhielt, der Universität Bonn, wurde schon zum Sommersemester 1819 ein altphilologisches Seminar eingerichtet²⁶. Das war nur wenige Monate nach ihrer am 18. Oktober 1818 erfolgten Gründung. Das Bonner Seminar hatte acht Plätze, die Mitgliedschaft war auf drei Jahre begrenzt. Wie in Breslau konnte man ab dem 2. Semester aufgenommen werden, allerdings wurde eine Probearbeit durch eine mündliche Prüfung ersetzt. Für das darauf folgende Wintersemester 1819/20 wurde auch schon ein evangelisch-theologisches Seminar für exegetische und kirchenhistorische Übungen angekündigt²⁷. Eine Besonderheit stellt das Bonner „Seminar für die gesammten Naturwissenschaften“ dar, das 1825 gegründet wurde. Es richtete sich ebenfalls an die künftigen Gymnasiallehrer, mit dem erklärten Ziel, deren naturwissenschaftliche Bildung zu verbessern.²⁸ Dieses naturwissenschaftliche Seminar, das es anders nirgendwo in Deutschland gab, richtete sich bewusst an Anfänger. Es war in fünf Sektionen unterteilt, eine zoologische, eine botanische, eine mineralogische, eine chemische und eine physikalische²⁹. Damit war Bonn in der Lehrerbildung allen anderen deutschen Universitäten um Jahrzehnte voraus.

Richten wir den Blick aber wieder auf die Familie Faßbinder. Nach dem Lehramtsstudium ihrer Brüder Nikolaus und Franz fühlte sich auch die jüngere Tochter von Peter Faßbinder, Klara Marie, von der universitären Bildung angezogen. Seit 1908 durften auch in Preußen Mädchen auf der Universität als voll immatrikulierte akademische Bürgerinnen studieren. Klara Marie hatte nach ihrem Lehrerinnen-Seminar schon seit 1909 als voll bestellte Lehrerin gearbeitet. Aber nun belegte sie nebenher einen realgymnasiastischen Kurs zur Vorbereitung auf das Externen-Abitur. Denn während die Universitäten den Mädchen offenstanden, galt dies zunächst noch nicht für die humanistischen Gymnasien. Bis zur Schaffung eigener Mädchengymnasien, die auch zur allgemeinen Hochschulreife führten, gab es also nur einen regulären Weg zur Universität: Das Externen-Abitur. Im Alter von 23 Jahren bestand Klara-Marie Faßbinder im Jahre 1913 in Münster diese Prüfung mit Auszeichnung. 1917 machte sie ihr Staatsexamen in den Fächern Französisch, Deutsch, Geschichte und Philosophie, gefolgt von einem einjährigen Studienreferendariat an einer Kölner Schule.³⁰

Klara Marie Faßbinders weiterer Lebensweg, seit ihrem Propaganda-Einsatz an der Westfront im Sommer 1918 von einem konsequenten Pazifismus geprägt, führte sie nach ihrer Promotion 1919 ins Saargebiet, weil sie glaubte, nirgendwo intensiver für eine Versöhnung zwischen Franzosen und Deutschen wirken zu können.³¹ Auch hier war sie zunächst an einer Schule, um dann ab 1921 als Geschäftsführerin des Bühnenvolksbundes Theatertruppen zu organisieren, die sie als bewusste Bildungsarbeit in ihrem pazifistischen und völkerverbindenden Sinne verstand.³² Als engagierte Katholikin, die auf vielen Kongressen und in vielen Fachzeitschriften präsent war, schrieb sie auch furchtlos gegen den stärker werdenden Nationalsozialismus an. Nach der Wiederangliederung der Saar 1935 bekam sie den Zorn der neuen Machthaber daher unmittelbar zu spüren, denn schon am 1. April, dem Tag der offiziellen Rückgliederung, erhielt sie ihre Kündigung. In den folgenden Jahren schlug sie sich mit Übersetzungen und anderen schriftstellerischen Arbeiten durch, bis sie 1940 die Leitung einer kleinen katholischen Mädchenrealschule, der „Quisisana“ in Horrem bei Köln, übernehmen konnte.³³

Die politisch unbelastete Katholikin war nach dem Krieg eine gute Kandidatin für den Wiederaufbau des Bildungswesens. So kam es, dass ihr in der Pädagogischen Akademie in Bonn eine Stelle als Professorin für Geschichte angeboten wurde. Getreu der Maxime, die Stufen der preußischen Lehrerausbildung an den Geschicken der Familie Faßbinder aufzuzeigen, sind wir damit nach Volksschullehrer-Seminar und Gymnasiallehrer-Ausbildung bei der letzten Stufe angelangt, dem Aufbau eines eigenen pädagogischen Hochschulwesens nämlich. Die Akademie, in die Klara Marie Faßbinder nun eintrat, war nämlich erst 1926 gegründet worden, und ihre Gründung war das Resultat einer langen und erbitterten Diskussion, die das ganze 19. Jahrhundert durchzogen hat.

Im Kern reduziert sich diese Diskussion auf die Frage, ob auch die Lehrer des niederen und mittleren Schulwesens ihre Ausbildung auf der Universität erhalten sollten, oder ob es praxisgerechter wäre, ihnen eine eigenständige Ausbildung angedeihen zu lassen, wie es in den Lehrerseminaren versucht wurde. Die Meinungen sind auch innerhalb der Lehrerverbände geteilt. Ein einflussreicher Pädagoge wie Friedrich Adolph Diesterweg sprach sich schon zur Zeit der 48er Revolution klar gegen eine universitäre Ausbildung der Volksschullehrer aus, weil er Zweifel hatte, dass die Universität in der Lage war, die praktische Seite des Lehrerberufs zu vermitteln³⁴. Andere Lehrer verlangten das Universitätsstudium immer vehementer, wie etwa der schlesische Revolutionäre Karl Friedrich Wilhelm Wander, der in seinen „pädagogischen Briefen vom Rhein an den Verfasser der Volksschule als Staatsanstalt“ 1845 forderte, die Volksschullehrer über ihre Stellung als „Universaldilettanten“ zu erheben und der Volksschule durch die akademische Ausbildung ihrer Lehrer zu einer würdigen

Stellung in der Gesellschaft zu verhelfen.³⁵ Bis zum Ersten Weltkrieg hat sich an diesen unterschiedlichen Positionen kaum etwas geändert. Immerhin ist es als eine Veränderung in der Meinungsbildung zu werten, dass in den einzelnen Ländern seit 1865 (Sachsen) hervorragende Absolventen der Lehrerseminare mit einer Ergänzungsprüfung zu einem eingeschränkten Universitätsstudium zugelassen wurden, allerdings ohne sie später als Oberlehrer in den Gymnasialdienst übernehmen zu wollen.³⁶

Als Reflex auf diese intensive Diskussion erhielt 1919 die Weimarer Verfassung in § 143, Absatz 2, eine zwar nebulöse, aber doch folgenreiche Bestimmung:

„Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln.“

Dieser Artikel bildete die Grundlage für die Diskussionen, die im Juni 1920 im Berliner Reichstag im Rahmen der sog. „Reichsschulkonferenz“ geführt wurden. Ihre Aufgabe bestand darin, nach den Veränderungen, die durch die Verfassung in der Schule bewirkt worden waren (staatliche statt geistliche Schulaufsicht, Schulpolitik in der Hoheit der Länder, allgemeine Schulpflicht) alle führenden deutschen Pädagogen zusammen zu bringen. Einer der einflussreichsten Redner auf dieser Konferenz war der gerade erst nach Berlin berufene Philosoph und Erziehungswissenschaftler Eduard Spranger. Seinem Einfluss war es maßgeblich zu verdanken, dass seine Ablehnung einer universitären Ausbildung der Volksschullehrer zur Mehrheitsmeinung wurde. Spranger wollte stattdessen eine eigene Pädagogische Akademie, die allerdings ebenfalls keine Mehrheit fand. Immerhin einigte sich die Konferenz, neben der allgemeinen Einführung einer vierjährigen Grundschule, auf die Auflösung der Lehrerseminare. Aus ihnen sollen Deutsche Oberschulen werden, die keinen speziellen Auftrag zur Lehrerausbildung mehr erhielten.³⁷ Alle Lehrer sollten also in Zukunft über eine gymnasiale Schulbildung verfügen. Die Frage ihrer beruflichen Ausbildung war noch nicht weiter geklärt und blieb in Preußen auch noch für etwa sechs Jahre offen. Daher blieben aus Mangel an Alternativen die Lehrerinnen- und Lehrerseminare erst einmal weiter bestehen. Noch 1925 führte das „Handbuch der preußischen Unterrichtsverwaltung“ für die Rheinprovinz zwölf staatliche Lehrerseminare an, daneben ein städtisches Volksschullehrerinnenseminar in Essen und ein privates jüdisches Schullehrerseminar in Köln.³⁸ Doch das war das letzte Jahr, in dem es die alte Form der Lehrerausbildung in Preußen gab. Am 30. Juni 1925 beschloss das Preußische Staatsministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, „daß die pädagogische Fachausbildung der künftigen Volksschullehrer und –Lehrerinnen in einem zweijährigen Lehrgang an Pädagogischen Akademien ... erfolgen soll.“³⁹

Zu verdanken war diese Entwicklung vornehmlich dem damaligen preußischen Kultusminister, dem Orientalisten Carl Heinrich Becker. Becker entstammte einer hessischen Kaufmanns- und Bankiersfamilie und studierte von 1895 bis 1899 in Lausanne, Heidelberg und Berlin Arabistik und Religionswissenschaften. Seinen ersten Ruf erhielt er 1908 auf den Lehrstuhl für Geschichte und Kultur des Vorderen Orients am Hamburger Kolonial-Institut. 1913 wechselte er nach Bonn und schon 1916 nach Berlin, was damals den Gipfel einer Forscher-Karriere darstellte. Becker aber hielt es nicht in der Wissenschaft. Sein Engagement für eine Reform des Hochschulwesens, insbesondere für eine moderne Organisation der Studentenschaft, trug ihm neben seinem Ruf nach Berlin ab 1916 eine Position als Referent im preußischen Kultusministerium ein. 1919 verließ er die Universität, um die Stelle eines Unterstaatssekretärs im preußischen Kultusministerium einzunehmen, zwei Jahre später schon wurde er unter der Regierung von Adam Stegerwald für einige Monate Kultusminister und danach wieder Staatssekretär. Im April 1925 dann wurde mit dem Amtsantritt des Reichskanzlers Otto Braun (SPD) der parteilose Professor Becker erneut Kultusminister, was er bis 1930 blieb.

Becker hatte schon 1919, parallel zu Spranger, die Idee einer eigenen pädagogischen Hochschule für die Ausbildung der Volksschullehrer entwickelt. Beckers Kritik an der bisherigen Seminausbildung war schonungslos und hart. Sie verkörperte für ihn den „Geist der Zucht im Drill“, während er in den neuen pädagogischen Anstalten einen „Geist der Zucht in Freiheit“ wünschte, was sehr an Humboldts „Einsamkeit in Freiheit“ gemahnt.⁴⁰ Die durch die Lehrerseminare vermittelte Bildung hielt er für zu enzyklopädisch und die in ihnen vermittelte Didaktik zu einseitig. Vor allem aber wollte er weg von der geistigen Enge des geschlossenen Bildungskreislaufs: von der Volksschule zur Präparandenanstalt, von dort zum Lehrerseminar und von dort wieder in die Volksschule. Stattdessen wünschte er sich wissenschaftliche ausgebildete Lehrer, die nicht immer den gleichen Stoff traktierten, sondern die neuen Erkenntnisse der Wissenschaft durch didaktische Reduktion in die Volksschulen und damit in das allgemeine Bewusstsein des Volkes einbrachten.⁴¹ Grundlage der Organisation der neuen Hochschulen war Beckers Denkschrift „Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen“ von 1925. Grundidee war die unterschiedliche Aufgabe von Universität und pädagogischer Akademie, wie sie auch Spranger gesehen hatte: während die pädagogischen Akademien in erster Linie die Pädagogik im Blick haben sollten, damit sie Erzieher ausbilden konnten, die auch über eine wissenschaftliche Fundierung ihres Wissens verfügten, sei den Universitäten, die sich immer mehr auf die je einzelne Fachwissenschaft konzentrierten, die erzieherische Aufgabe, wie sie sich in der Volksschule zeigte, gänzlich fremd.⁴²

Zum Wintersemester 1926/27 öffneten die ersten drei Pädagogischen Akademien in Preußen ihre Pforten. Eine war in Elbing in Ostpreußen, eine in Kiel und die dritte in Bonn am Rhein. Bewerberinnen und Bewerber, die sich seit Ende Juli melden konnten, hatten Abitur- und Gesundheitszeugnis vorzulegen und sich dazu einer Eignungsprüfung zu unterziehen, und zwar die Herren in musischen Fertigkeiten („vom Blatt Singen eines einfachen Liedes und Vertrautheit mit Klavier oder Violine oder Orgel“) und die Damen „über Kenntnisse und Fertigkeiten in der Nadelarbeit im Umfange einer abgeschlossenen Lyzeumsausbildung“.⁴³

Die Lehrkörper der neuen Anstalten waren ihrer Zielsetzung entsprechend sehr heterogen zusammengesetzt. Einerseits wurden altgediente Seminarlehrer und Volksschullehrer aus der Praxis herangeholt, um die praktische Seite der Lehrerbildung abzudecken, auf der anderen Seite wurde die Anbindung an die Wissenschaft sehr ernst genommen, indem man sich bemühte, Dozenten von den Universitäten zu gewinnen.⁴⁴ Dass hier natürlich der Standesdünkel der Professoren ein Problem darstellen konnte, war von vornherein klar. So konnten für die Bonner Akademie zwar Dozenten der Universitäten Bonn und Köln gewonnen werden, aber es waren sämtlich Privatdozenten, die erst am Anfang ihrer Karriere standen. Mit Siegfried Behn oder Leo Weisgerber sind allerdings durchaus klangvolle Namen darunter, sodass sich die wissenschaftliche Qualifikation der neuen Anstalt durchaus sehen lassen konnte. Der „Arbeitsplan“ des Studiums sah eine Einteilung in vier Abschnitte vor: Unter „verbindlichen Vorlesungen und Übungen“ waren Veranstaltungen aus den Gebieten Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Heimatkunde zu finden. Im Wahlpflichtbereich wiederholte sich der Fächerkanon, aber während im ersten Bereich Universitätsdozenten die Veranstaltungen abhielten, waren es bei den wahlfreien Veranstaltungen die Praktiker. Der dritte Abschnitt war der technischen und künstlerischen Ausbildung gewidmet, hier ging es um Dinge wie Wandtafelzeichnen, Musik oder Leibesübungen, der vierte Teil im „Arbeitsplan“ war überschrieben mit „Erste Einführung in die praktische Berufsarbeit“.⁴⁵ Das Studium war auf vier Semester angelegt. Voraussetzung war das Abitur, aber von Anfang an bestand auch die Möglichkeit, über eine Begabtensonderprüfung an einen Studienplatz zu kommen.⁴⁶

Der Betrieb der Bonner Akademie wurde am 1. Juni 1926 mit 12 Dozenten und 33 Studierenden aufgenommen. Ein eigenes Gebäude gab es zunächst nicht, vielmehr zog man in eine ehemalige Volksschule gegenüber dem Bonner Landgericht ein. Die Studentenzahlen stiegen aber schon ein Jahr später auf über 100, die Ausbaustufe sah 240 Studienplätze vor. Das Provisorium in der ehemaligen Volksschule war bald viel zu klein, und so konnte 1930 ein Neubau in der Bonner Gronau begonnen werden, der in der deutschen Geschichte

noch eine bedeutende Rolle spielen sollte, denn nach dem Zweiten Weltkrieg wurde daraus das Gebäude des Bonner Bundestages. Die Bonner Pädagogische Akademie, deren Neubau trotz Weltwirtschaftskrise bis 1933 vollendet werden konnte, war weiterhin sehr erfolgreich. 1933 war sie die größte Pädagogische Akademie in ganz Deutschland.

Das Modell der Pädagogischen Akademie setzte sich schnell in Preußen durch. Zwischen 1927 und 1930 wurden 12 weitere Pädagogische Akademien gegründet. Die Weltwirtschaftskrise ließ allerdings acht von ihnen wieder eingehen, noch bevor sie richtig begonnen hatten. Doch war das eine Konsequenz der wirtschaftlichen Notlage, nicht ein Umschwenken in der bildungspolitischen Zielrichtung der Lehrerausbildung. In den anderen deutschen Ländern war die Zustimmung allerdings nicht so einhellig. Bayern und Baden setzten sich sehr deutlich ab, hier wollte man an der alten Form der Präparanden- und Seminar-ausbildung festhalten. Thüringen, Sachsen, Mecklenburg-Schwerin und Hamburg gliederten die Volksschullehrerausbildung entweder bei den Universitäten oder bei den Technischen Hochschulen ein.⁴⁷ Die Lehrerausbildung in Deutschland blieb also heterogen, die Frage der wissenschafts- oder praxisorientierten Ausbildung wurde nicht abschließend geklärt. Der § 143 Abs. 2 der Weimarer Verfassung ist also unter diesem Gesichtspunkt nie wirklich umgesetzt worden.

Nach der nationalsozialistischen Machtergreifung änderte sich die Situation sehr schnell. Die Pädagogischen Akademien wurden schon am 6. Mai 1933 in „Hochschulen für Lehrerbildung“ umbenannt. Der Bonner Akademie-direktor Georg Raederscheidt erfuhr davon aus der Zeitung.⁴⁸ Im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung bemühte man sich um eine Trennung der Volksschullehrerausbildung von den Universitäten und verlegte die frisch neugetauften Hochschulen nach Möglichkeit aufs Land.⁴⁹ Die preußische Form der eigenständigen pädagogischen Hochschule wurde allerdings nun für ganz Deutschland verbindlich. Da immer weniger Abiturienten den mit sinkendem Sozialprestige ausgestatteten Volksschullehrer-Beruf ergreifen wollten, wurden 1939 die Zugangsvoraussetzungen gesenkt. Volks- und Mittelschulabsolventen konnten nun über einen Aufbaulehrgang von vier bzw. zwei Jahren auch auf die Hochschule für Lehrerbildung gehen.⁵⁰ Doch war das nur noch ein kurzes Zwischenspiel. Hitlers ablehnende Haltung Lehrern und Lehrerausbildung gegenüber resultierte in einer aus der Reichskanzlei kommenden Anordnung zur Umbildung der „Hochschulen für Lehrerausbildung“ in sogenannte „Lehrerbildungsanstalten“, wie sie nach Hitlers Meinung in den Alpenländern seit langem erprobt seien.⁵¹ Das war ein Rückfall in Seminarzeiten, denn nun genügte schon der Volksschulabschluss, um in einem fünfjährigen verschulerten Ausbildungsgang zum Lehrer zu werden. Mittelschul- oder Oberschulabsolventen durchliefen denselben Kurs, um eine ihrer Schulausbildung entsprechen-

den Anzahl von Jahren verkürzt. Der Kriegssituation entsprechend waren diese Lehrerbildungsanstalten fast nur noch von Frauen besucht.

Die Pädagogischen Akademien, die gleich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wieder eröffnet wurden, knüpften in ihren bildungspolitischen Zielen an den preußischen Vorstellungen von 1926 an, indem sie genau wie die Universitäten die Zeit zwischen 1933 und 1945 einfach ausblendeten. Hier fand die erfahrene Lehrerin Klara Marie Faßbinder ihre neue berufliche Heimat. Dass in der Zeit des Kalten Krieges aber keineswegs ein liberales und wissenschaftsfreundliches Klima in diesen Anstalten herrschte, musste sie nach der Wiederbewaffnung Deutschlands bitter erfahren. Ihr engagiertes Eintreten gegen die Aufstellung der Bundeswehr und für eine Versöhnung mit den ehemaligen Kriegsgegnern Russland und Polen brachten ihr Bespitzelung, Verleumdung und schließlich – wie weiland im „Dritten Reich“ – Zwangspensionierung ein. Ihrer Liebe zum Lehrerberuf tat dies keinen Abbruch. Selbst ehe- und kinderlos, vermittelte sie doch ihren Neffen und Nichten, mit denen sie im Haus ihrer Schwester zusammenwohnte, ihr berufliches Ethos. Einer ihrer Neffen, Rudolf Becker, setzte die Tradition der Familie fort und wurde Gymnasiallehrer und später Schulleiter in Bonn. Und auch einer seiner Söhne ließ sich von der Liebe zur Schule anstecken und studierte für das Lehramt – selbst wenn er später Archivar geworden ist.

Anmerkungen

- 1 Universitätsarchiv Bonn, Bestand „kleinere Sammlungen“ Nr. 93 (Sammlung „Klara Marie Faßbinder“), Nachruf „Ein Lehrerleben: Schulrat Faßbinder 1857-1930“, S. 2. Druckort und Autor sind unbekannt, aber es spricht vieles dafür, dass Klara Marie Faßbinder selbst die acht Druckseiten umfassende Schrift verfasst hat.
- 2 Becker Thomas P.: *Konfessionalisierung in Kurköln. Untersuchungen zur Durchsetzung der katholischen Reform in den Dekanaten Ahrgau und Bonn anhand von Visitationsprotokollen 1583-1761*, Bonn 1989, S. 248. Der Charakter der ländlichen Dorfschulen, die sich im Erzbistum Köln seit dem frühen 16. Jahrhundert sicher nachweisen lassen, ist ganz von ihrem kirchlichen Auftrag geprägt. Sie sind daher eher Thora- oder Korschulen vergleichbar als unseren heutigen Grundschulen.
- 3 Kirchhoff, Hans Georg: *Kirchspiels- und Küsterschulen in der Reformationszeit. Das niedere Schulwesen im Spiegel von Visitationsberichten des 16. Jahrhunderts*, in: Klaus Goebel (Hrsg.), *Luther in der Schule. Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte*, Bochum 1985, S. 127-147, hier S. 135.

- 4 Apel, Hans-Jürgen: Volksaufklärung und Widerstand. Der Kampf um die Durchsetzung der neuen Lehrart in den kurkölnischen Landschulen vor der französischen Besetzung der linksrheinischen Gebiete (1787-1794), in: Bonner Geschichtsblätter 27, 1988, S. 81-99.
- 5 Nachruf „Ein Lehrerleben“ (wie Anm. 1), S. 2
- 6 Ebd.
- 7 Tenorth, Heinz-Elmar: Lehrerberuf und Lehrerbildung, in: Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3. 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, München 1987, S. 250-270, hier S. 253.
- 8 Annegret Bruhn, Die Präparanden. Lehrerbildung in Schleswig-Holstein 1867-1918, Köln 1995, S. 137 f.
- 9 <http://www.aw-wiki.de/index.php/Pr%C3%A4parandie_Sinzig#cite_note-0> (21.11.2009).
- 10 Tenorth 1987 (wie Anm. 7), S. 253.
- 11 Ebd.
- 12 Nachruf „Ein Lehrerleben“ (wie Anm. 1), S. 2.
- 13 Universitätsarchiv Bonn, „kleinere Sammlungen“ Nr. 76 (Sammlung „Klara Marie Faßbinder“), Ahnenpass Klara Marie Faßbinder.
- 14 Nachruf „Ein Lehrerleben“ (wie Anm. 1), S. 2.
- 15 Unter seinen älteren Arbeiten sind zu nennen: Eichendorffs Lyrik, Köln 1911; Friedrich Hebbel, Köln 1913 (beides Vereinsschriften der Görresgesellschaft); Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Münster 1925; Einkehr. Ein Buch Gedichte, Münster 1927; Spiegel der Seele. Zwei Jahrhunderte deutscher Dichtung, Münster 1928. Gerade das letztgenannte Buch, herausgegeben zusammen mit Friedrich Kortz, erlebte sieben Auflagen bis in die 60er Jahre hinein.
- 16 Nachruf „Ein Lehrerleben“ (wie Anm. 1), S. 3.
- 17 Nachruf „Ein Lehrerleben“ (wie Anm. 1), S. 7.
- 18 Universitätsarchiv Bonn, Bestand „Exmatrikel“. S. auch die alphabetischen Listen im „Personal- und Studentenverzeichnis“ (PVSV) im Universitätsarchiv Bonn.
- 19 Schubring, Gert: Kabinett – Seminar – Institut: Raum und Rahmen des forschenden Lernens, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 23, 2000, S. 269-285, hier S. 270.
- 20 Johann Wilhelm Süvern (1775-1829) war einer der wesentlichen Motoren der preußischen Schulreform. S. dazu den umfangreichen Artikel

- von Wilhelm Dilthey in: *Allgemeine Deutsche Biographie*, Bd. 37, Berlin 1894, Neudruck Berlin 1971, S. 206-245, hier S. 207.
- 21 Lenz, Max: *Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*. Band 3.1, Halle 1910, S. 208.
- 22 Paletschek, Sylvia: *Verbreitete sich ein ‚Humboldt’sches Modell‘ an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?*, in: *Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, hg. von Rainer Christoph Schwinges, Redaktion: Nicole Staub und Kathrin Jost, Basel 2001, S. 75-104, hier S. 89.
- 23 Lenz, Max: *Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*. Band 1, Halle 1910, S. 78.
- 24 Nadbyl, Bernhard: *Chronik und Statistik der Königlichen Universität zu Breslau*. Bei Gelegenheit ihrer fünfzigjährigen Jubelfeier am 3. August 1861 im Auftrage des akademischen Senats, Breslau o. J. [1861], S. 54 f. Benutzt wurde das Exemplar im Universitätsarchiv Wrocław, Signatur S 2254.
- 25 Ebd., S. 55 f.
- 26 *Jahrbuch der preußischen Rhein-Universität*, Band 1, Bonn 1819, S. 257-261.
- 27 Ebd. S. 286.
- 28 Zur Gründung und Entwicklung dieses Bonner Seminars s. Schubring, Gert: *Das Bonner naturwissenschaftliche Seminar (1825-1887) – Eine Fallstudie zur Disziplindifferenzierung*, in: Christian Gottfried Nees von Esenbeck. *Politik und Naturwissenschaften in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Leopoldina-Meeting am 20. und 21. Juni 2003 in Halle (Saale), hrsg. von Dietrich von Engelhardt, Andreas Kleinert und Johanna Bohley (= *Acta historica leopoldina* 43), Halle 2004, S. 133-148, *passim*.
- 29 Schaarschmidt, Carl: *Kurzgefasste Geschichte der Universität Bonn 1818-1855*, in: *Archiv für Landeskunde der preußischen Monarchie* 2, 1856, S. 205-236, hier S. 219.
- 30 Universitätsarchiv Bonn, Bestand „Prüfungsamt 103“, Prüfungsakte Klara Marie Faßbinder.
- 31 Die beste Quelle zur Geschichte dieser unerschrockenen Frau ist nach wie vor ihre Autobiographie *„Begegnungen und Entscheidungen“*, Darmstadt o. J. [1961].
- 32 Faßbinder, Klara Marie: *Der Bühnenvolksbund*, in: *Die christliche Frau* 19, 1921, S. 137-141.

- 33 Harke-Schmidt, Susanne / Faßbinder, Klara Marie, in: Geliebt Geschmäht Geehrt. Frauen in der Kerpener Geschichte. Katalog zur Ausstellung im Kerpener Rathaus vom 28. Februar bis 24. März 1993. Bearbeiterinnen: Susanne Harke-Schmidt, Birgit Immisch, Ursula Schlößer, Kerpen (Selbstverlag) 1993, S. 187-198.
- 34 Sandfuchs, Uwe: Universitäre Lehrerausbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Eine historisch-systematische Untersuchung am Beispiel d. Lehrerausbildung an der Technischen Hochschule Braunschweig (1918 - 1940), Bad Heilbrunn/Obb. 1978, S. 24f.
- 35 Ebd. S. 25. Zu Wander s. auch den Artikel von Ludwig Fränkel in der Allgemeinen Deutschen Biographie, Band 41, Leipzig 1896, S. 139-143.
- 36 Sandfuchs 1978 (wie Anm. 34), S. 31f.
- 37 Müller-Rolli, Sebastian: Lehrer, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, hrsg. von Dieter Langewiesche und Heinz-Elmar Tenorth, München 1989, S. 240-258, hier S. 241.
- 38 Handbuch der preußischen Unterrichts-Verwaltung, Jahrgang 1925, Berlin 1925, S. 163, 204f., Universitätsarchiv Bonn, Bibliothek Signatur Ai Han.
- 39 Mitteilungen der Pädagogischen Akademien in Preußen, hrsg. von den Pädagogischen Akademien zu Bonn, Elbing und Kiel. 1. Heft, Berlin 1926, S. 7.
- 40 Wende, Erich: C. H. Becker, Mensch und Politiker. Ein biographischer Beitrag zur Kulturgeschichte der Weimarer Republik, Stuttgart 1959, S. 224. Zu Beckers Bildungspolitik s. auch Düwell, Kurt: Staat und Wissenschaft in der Weimarer Epoche. Zur Kulturpolitik des Ministers C. H. Becker, in: Historische Zeitschrift Beiheft NF 1, 1971, S. 31-74.
- 41 Vgl. dazu Wende 1959 (wie Anm. 40), S. 223. Bei der Aachener Dissertation von Müller, Guido: Weltpolitische Bildung und akademische Reform, Köln 1991, kommt erstaunlicherweise im Kapitel „Pädagogische Reform“ die Gründung der Pädagogischen Akademien durch Becker nicht vor. Es darf jedoch als sicher angesehen werden, dass ohne seine Mitwirkung die Pädagogischen Akademien nicht entstanden wären.
- 42 Wende 1959 (wie Anm. 40), S. 225. S. auch Becker, Carl Heinrich: Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens, Leipzig 1926.
- 43 Mitteilungen der Pädagogischen Akademien in Preußen 1926 (wie Anm. 39), S. 7.

-
- 44 „Der Lehrkörper der Pädagogischen Akademie muß seinen Aufgaben entsprechend aus drei Erfahrungskreisen stammen. Es müssen in ihm Kenner der Lehrerbildung und der Volksschule sein, es müssen ihm Männer und Frauen angehören, die mit dem Bildungsgang und der seelischen Lage der Abiturienten und Abiturientinnen vertraut sind, und es müssen in ihm Männer und Frauen der wissenschaftlichen Arbeit, wie auch des künstlerischen und technischen Könnens vertreten sein.“ von den Driesch, Johannes: Die Einheitlichkeit des Lehrplans und des Lehrkörpers der Pädagogischen Akademien, in: *Mitteilungen der Pädagogischen Akademien in Preußen 1926* (wie Anm. 39), S. 21-23, hier S. 22.
- 45 *Mitteilungen der Pädagogischen Akademien in Preußen 1926* (wie Anm. 39), S. 8 f.
- 46 Arnold, Udo: 75 Jahre Reform der Lehrerausbildung – von der Pädagogischen Akademie zur Pädagogischen Fakultät, in: *Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Chronik und Bericht über das akademische Jahr 1999/2000*, Bonn 2001, S. 223-235, hier S. 224.
- 47 Müller-Rolli, Sebastian: *Die Höhere Schule Preußens in der Weimarer Republik. Zum Einfluß von Parteien, Verbänden und Verwaltung auf der Schul- und Lehrplanreform, 1919-1925*, Köln 2. Auflage 1985, S. 242.
- 48 Arnold 2001 (wie Anm. 46), S. 226.
- 49 Müller-Rolli 1985 (wie Anm 47), S. 242.
- 50 Ebd, S 243.
- 51 Arnold 2001 (wie Anm. 46), S. 227.

Lehrerbildung in Köln unter dem Anspruch von Wissenschaft und Ausbildung (1946-1971)

Ernst Heinen

0. Persönliche Bemerkungen

Bevor ich mich der eigentlichen Thematik widme, schicke ich einige persönliche Erinnerungen an meine Studienzeit an der Pädagogischen Akademie 1954-1956 voraus. Als Abiturient des angesehenen Gymnasiums Köln-Deutz – bestehend seit 1908 – hatte ich mich verspätet an der Kölner Lehrerbildungsstätte d. h. erst Ende April 1954 – Semesterbeginn war der 2. Mai – angemeldet. Obwohl die Anzahl der Studienplätze beschränkt war, wurde ich dennoch zugelassen und dies ohne das übliche Bewerbungsgespräch mit den Dozenten und ohne musikalische Prüfung. Ein damals bestehender Numerus clausus betraf primär den weiblichen Teil der Studienbewerber: Hier war ein deutlicher Überhang zu verzeichnen, weil auch junge Frauen ohne Abitur, lediglich mit dem „Puddingabitur“ in der Tasche, wie damals der Abschluss der Frauenoberschule teils scherzhaft, teils abschätzig genannt wurde, zum Volksschullehrerstudium zugelassen wurden. Der Eindruck, den die Dozentenschaft auf mich, den 20-jährigen machte, war zwiespältig. Neben wissenschaftlich fundierten Lehrkräften begegnete mir solche, die als Volksschullehrer bzw. Rektoren, ehemalige Seminarlehrer oder Schulräte in eine Dozentur – manche sogar in eine Professur – ohne vorgehendes wissenschaftliches Studium aufgerückt waren. Ihre Defizite an (fach-)wissenschaftlichem Profil machten sie allerdings durch ihre große Erfahrung in der praktischen Unterrichtsarbeit der Volksschule und ihre Begeisterung für die Idee der „Bildnerhochschule“ wett. Als „Volksschulpraktiker“ waren sie unübertroffen; ihre z. T. noch an den Herbartischen Formalstufen orientierten Unterrichtsmethoden, bei einigen vermischt mit Elementen der Reformpädagogik der 1920er Jahre, lieferten dem von der höheren Schule kommenden Anfänger jedoch eine lebendige Anschauung von dem, was ihn im späteren Berufsleben erwartete. Geboten wurde die Einführung nicht in Verfahren eines wissenschaftlich grundierten, vom Gymnasium her gewohnten Unterrichts, sondern in solche, die aus den Schlüsselbegriffen „Erleben“ und „Anschauung“ heraus gewonnenen, dem Horizont des einfachen Menschen angemessenen Volksschulunterrichts entsprachen. Die wenigen, mit

wissenschaftlichen Methoden arbeitenden Dozenten wie die Professoren Dr. Neu (Geschichte) oder Dr. Kade (Pädagogik), von dessen tiefbrauner Vergangenheit wir absolut nichts wussten, wurden von den an wissenschaftlicher Weiterentwicklung der Volksschulpädagogik und -didaktik (damals noch Methodik genannt) interessierten Studierenden deutlich präferiert.

Der Geist der Akademie als „Bildnerhochschule“ entstammte einer schon damals überholten, den 20er Jahren entlehnten, von den Vorstellungen katholisch-konfessioneller geprägten Jugendarbeit. Die meisten Studierenden waren in ihren Heimatgemeinden in katholischen Jugendgruppen sozialisiert worden – und fanden sich an der Akademie in ihrer Identität gestärkt. Ich gehörte nicht zu diesem Kreis junger Leute, da ich, obwohl aus einem katholischen Elternhaus stammend, meine außerschulische Zeit in einem nicht-konfessionellen, bürgerlichen Sportverein zugebracht hatte. Die Lebensart dieser „jugendbewegten“ Kommilitonen fand ich in mancherlei Hinsicht befremdlich. Vieles kam mir eng, verkrampft und spießig vor; das Akademieleben schien mir zu aufgesetzt in der Mischung gönnerhaften Auftretens mit betontem Autoritätsbewusstsein der meisten Dozenten, korrespondierend mit einer opportunistischen Unterwürfigkeit und Obrigkeitshörigkeit der Studierenden. Um mit Max Weber zu sprechen, fühlte sich die Akademie eher der „Gesinnungsethik“ als der „Verantwortungsethik“ verpflichtet. Meine berufliche Laufbahn hat zwar mit dem Studium an der Kölner Pädagogischen Akademie angefangen, prägend für den weiteren Lebensweg war nur der bekannte Landeshistoriker Heinrich Neu. Seine souveräne Kenntnis der rheinischen (Kunst-)Geschichte, seine farbigen, quellennahen Vorlesungen und seine wertvollen Anregungen zur Erarbeitung lokalhistorischer Themen haben dem jungen Lehramtsstudenten die Augen für den Reichtum der geschichtlichen Welt geöffnet. Neu hat mir den Anstoß gegeben, meine Studien der Geschichte an der Universität fortzusetzen.

1. Jahre des Aufbaus 1946-1954

Diese persönlichen Anmerkungen weisen bei aller Subjektivität einzelne charakteristische Merkmale der „Lehrerbildung“ in Köln während der 50er Jahre des vorigen Jahrhunderts auf. Der hier vorgelegte Abriss ihrer Geschichte soll das aus der Perspektive des „gelernten“ Historikers belegen.

Das von den deutschen Behörden, dem Oberpräsidium Nordrhein, schon im Juni 1945 mit Zustimmung der britischen Besatzungsbehörden – sie besaßen bis zum 1. Dezember 1946 die volle Kompetenz in allen Schul- und Hochschulfragen – beschlossene Konzept griff die in Preußen zwischen 1926 und 1933 verwirklichte Idee einer „Pädagogischen Akademie“ wieder auf. Weder die von den britischen Militärbehörden ursprünglich gewünschte Universitätsausbil-

derung der Volksschullehrer noch die vor 1926 in den meisten deutschen Ländern bestehenden Lehrerseminare sollten für die spätere Lehrerbildung in Betracht gezogen werden. Die Pädagogischen Akademien, zurückgehend auf die Vorstellungen des einflussreichen Philosophen und Pädagogen Eduard Spranger, in der Denkschrift des preußischen Ministerialbeamten Johannes von den Driesch praktikabel gemacht und schließlich in Preußen von dem berühmten Kultusminister, dem Orientalisten Prof. Becker, politisch durchgesetzt, wurden als „Bildnerhochschulen“ konzipiert. Sie sollten als eigenständige Einrichtung des tertiären Sektors neben die Universität und die Technische Hochschule treten; den ersteren wollten Becker und seine Berater die Volksschullehrerbildung wegen ihrer angeblichen Unfähigkeit zur Menschenbildung nicht anvertrauen. Verdeckte standespolitische Erwägungen bei der Entwicklung der neuen Lehrerbildung waren nicht zu leugnen; die Kritik aus Lehrerverbänden und linken Parteien entzündete sich primär daran. Wie dem auch sei, der neue Hochschultyp sollte gemäß seiner Hauptzielsetzung, einer individuellen, ganzheitlichen Bildung im Kontext der Erfahrung von Gemeinschaft eine überschaubare Größe erhalten; der Lehrkörper lediglich aus 15 Dozenten bestehen; die Aufnahmekapazität die Zahl von 300 Studierenden nicht überschreiten. Inhaltlich war der neue Hochschultyp auf wissenschaftlichen Unterricht in den Grundfächern Pädagogik und Psychologie, Kenntnis der Methodik in den Volksschulfächern und schließlich praktische Vorbereitung auf den Erzieherberuf ausgelegt. Forschung blieb ausgeschlossen. Überwölbt wurde das Ganze mit aus den Zielen und Vorstellungen der Jugendbewegung entnommenen Kategorien: Pflege des Gemeinschaftsgeistes mit dem utopisch anmutenden Ziel einer lebenslangen Verbindung der Absolventen untereinander, einer Gesinnungsethik im Rahmen der jeweiligen, die Akademie prägenden Konfession (katholisch in Köln), Heimatbezug, Fest, Spiel, Volkstanz sollten das Rückgrat der in der Lehrerbildung sich vollziehenden Menschenbildung sein. Das musische Tun in Musik, Kunst und Leibeserziehung (nicht Sport!) hatte hier eine besondere Funktion – sowohl für den Einzelnen wie auch für die sogenannte Akademiegemeinschaft. Diese Konzeption schöpfte ihr Selbstverständnis nicht zuletzt, ohne das hier näher zu reflektieren, aus der geistesgeschichtlichen Tradition des deutschen Idealismus. Am Anfang der Lehrerbildung im Rheinland nach dem II. Weltkrieg stand der Lehrerbildungsreferent beim Oberpräsidenten Nordrhein bzw. nach Gründung des Landes NRW im August 1946 im Kultusministerium, Prof. Josef Antz. Antz, der ursprünglich Lehrer, Seminarlehrer und Schulrat, an der Bonner Versuchsakademie von 1927 bis 1933 als Professor gelehrt hatte, war zutiefst von der Spranger-Beckerschen Idee der Bildnerhochschule überzeugt. In Verbindung mit seiner Verwurzelung im Volksvereins-Katholizismus, der in den 1920er Jahren sein Selbstverständnis in einer bei den katholischen Intellek-

tuellen seit dem frühen 19. Jahrhundert virulenten, organischen Ganzheits- – eng verbunden mit der Gemeinschaftsidee – fand, sowie vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen im Widerstand gegen den Nationalsozialismus glaubte Antz an die wohltuende Wirkung einer „lebendigen Erziehergemeinschaft“ auf dem Boden christlich-konfessioneller Bestrebungen bei der Ausbildung junger, durch den verbrecherischen NS geschädigter Menschen.

Die materielle und geistige Wüste, die das verflossenen Regime hinterlassen hatte, bot dem Antz'schen Konzept eine gute Chance. Der außerordentliche Lehrermangel, bedingt durch Tod oder Kriegsgefangenschaft und die Entlassung zahlreicher, politisch belasteter Volksschullehrer – etwa 90% der Lehrerschaft gehörte der NSDAP an – alarmierte die britische Militärregierung. In einem Drei-Stufen-Plan verlangte sie von den deutschen Behörden sofortige Notmaßnahmen. Dies war der Anlass zu drei weiteren Akademiegründungen: Oberhausen (k.), Wuppertal (ev.) und Köln (k.).

So begann am 10. November 1946 der Kölner Lehrbetrieb nicht im ursprünglich vorgesehenen Weyertal-Lyzeum in Köln-Lindenthal und damit in der Nähe zur Universität, sondern in der Volksschule des universitätsfernen Köln-Vogelsang mit einem einjährigen Sondernotlehrgang. 196 Studienbewerber waren aufgenommen worden, davon 99 Männer und 97 Frauen. Zum kommissarischen Gründungsdirektor war der erfahrene Volksschulpädagoge Dr. Josef Esterhues ernannt worden. Auch Esterhues hatte – wie Antz – als Dozent und Schulrat an der Bonner Versuchsakademie unterrichtet und war 1937 von den Nationalsozialisten entlassen worden. Seine mit Johannes von den Driesch, dem Autor der erwähnten, berühmten Denkschrift von 1925 über die Errichtung Pädagogischer Akademien in Preußen – und seit 1946 Gründungsdirektor der Pädagogischen Akademie in Aachen – verfasste „Geschichte der Erziehung und Bildung“ beruhte auf ideen- und geistesgeschichtlicher Grundlage unter weitgehender Ausklammerung der sozialhistorischen Dimension, obwohl gleichartige Werke im Kaiserreich und in der Weimarer Republik die „Realgeschichte“ von Erziehung und Bildung durchaus schon in den Blick genommen hatten. Dennoch erreichte das zweibändige Werk eine hohe Auflagenzahl, nachvollziehbar nach den geistigen Verwüstungen des Nationalsozialismus; weil den jungen Menschen hier eine neue, ihnen bisher unbekanntes Geisteswelt erschlossen wurde. Esterhues' kleine „Didaktik“ erzielte sechs Auflagen; sie war sicherlich keine originäre wissenschaftliche Leistung, doch bei ihren Lesern, Studierenden des Volksschullehrerstudiums und jungen Lehrern vor der zweiten Dienstprüfung wegen der überzeugenden Einführung in die Methoden und das Handwerkszeug des Schulunterrichts, dies in einer allgemein verständlichen Sprache, ungemünzt beliebt, sich wohltuend abhebend von der heute vielfach gestelzten und geschraubten Diktion vieler heutiger Lehrbücher. Der Gründungsdirektor war

ein Mann nach dem „Geschmack“ von Josef Antz: wissenschaftlich fundierte Kenntnis, ohne überragender Wissenschaftler zu sein, verbunden mit großer praktischer Erfahrung in Erziehung und Schule. Esterhues' reformpädagogischen Antriebe waren von bodenständig-katholischer Gläubigkeit geleitet. Charakterfest und überzeugungstreu hatte er dem NS-Regime keinerlei Zugeständnisse gemacht und deshalb 1937 seine Stellung als Dozent und Schulrat an der Bonner Hochschule für Lehrerbildung verloren.

Die Schwierigkeiten, geeignete Dozenten und Professoren für die Kölner Neugründung zu finden, waren erheblich. Wichtigste Voraussetzung war neben wissenschaftlicher Ausbildung und praktischer Erfahrung im staatlichen bzw. privaten Erziehungswesen – möglichst vor 1933 – die Nichtzugehörigkeit zur NSDAP bzw. deren angeschlossenen Gliederungen. Nachweis war die korrekte Ausfüllung des von den britischen Militärbehörden formulierten 131-Fragen-Katalogs im Rahmen der Entnazifizierung. Erst nach genauer Überprüfung wurde der „Persilschein“ ausgestellt, der den Weg auf ein öffentliches Amt freimachte. Waren bei den ersten, den Briten und den deutschen Kultusbehörden im August/September 1946 vorgeschlagenen Personen nur solche, die weder in der „Partei“ noch in deren angeschlossenen Gliederungen waren – so der Bonner (Kunst-)historiker Dr. Neu (Geschichte), der katholische Geistliche Dr. Peil (Religion), der Bonner, schon an die Essener Akademie berufene, viele Jahre als Studienrat in Duisburg und Düsseldorf tätige Prof. Dr. Keusen (Musik), der Kölner Studienrat Köster (Kunst), die Essener Dozentin Katharina Kaltenbach (Deutsch, später Psychologie), die Wesselingener Rektorin Dr. Josefine Jansen (Rechnen/Raumlehre) sowie der Bonner Bibliotheksrat Dr. Clasen – so waren nach der im Archiv der Pädagogischen Hochschule Köln (jetzt Universitätsarchiv Köln) aufgefundenen Liste des Gründungskollegiums (Stand März 1947) einige deren Mitglieder entweder Parteianwärter – so der Kölner Studienassessor Dr. Rutt (Deutsch) und der habilitierte Jurist und Psychologe Dr. iur., Dr. phil. Hering (Psychologie) – oder Parteiangehörige, so der Kölner Studienrat Dr. Kreutz (Biologie). Nach seinem eigenem Bekunden war er erst 1943 (!) in die „Partei“ eingetreten. Ein Zeichen, wie knapp zwei Jahre nach Kriegsende bloßes Mitläufertum bei der erneuten Einstellung in den öffentlichen Dienst auch in verantwortungsvolle Positionen der Erziehung und Bildung kein Hinderungsgrund mehr war. Schon zu diesem relativ frühen Zeitpunkt kündigte sich in der Aufweichung der strengen Regeln der Entnazifizierung ihr erstes Scheitern an.

Angesichts des außerordentlichen Mangels an qualifiziertem Personal sahen sich die deutschen und Besatzungsbehörden gezwungen, auf die Ausschließung von ehemaligen Beamten mit einfacher Nazi-Vergangenheit zu verzichten. Sieben Jahre nach der bedingungslosen Kapitulation (1952) wurde durch einen Zu-

satz im Bonner Grundgesetz, den sog. 131er, auch aktiven Nationalsozialisten, soweit ihnen keine Verbrechen nachgewiesen wurden, die Wiederaufnahme in ihre alten Stellungen ermöglicht. So wurde zunächst an der katholischen Akademie Oberhausen, die 1953 wegen eines angeblich drohenden Lehrerüberschusses von der CDU-Landesregierung Arnold/Teusch aufgelöst wurde, der schon in der Weimarer Zeit als Reformpädagoge bekannte Prof. Dr. Kade trotz tiefbrauner Vergangenheit wieder eingestellt und 1953 neben der Grundschulpädagogin Prof. Dr. Maria Koch – langjährig im Duisburger Volksschuldienst beschäftigt – und dem ehemaligen NSDAP-Mitglied, dem Biologiedozenten und Schriftsteller Dr. Werner Heinen (vormals Studienrat in Bergneustadt) nach Köln versetzt.

Zurück zu den ersten Anfängen: Kurz vor oder nach Aufnahme des Lehrbetriebs am 10. November 1946 erfolgten weitere Ernennungen, so auf die Dozenturen für Leibeserziehung, weiblich, die Kölner Turn- und Gymnastiklehrerin Gerda Boden, männlich der Godesberger Studienassessor Joseph Leyendecker und der Bonner Studienassessor Dr. Josef Zepp (Geographie). Der ehemalige Leiter des deutsch-spanischen Kulturinstituts in Madrid und spätere Referent im Deutschen Akademischem Auslandsdienst Dr. jur., Dr. phil. Alfons Adam wurde zum 1. März 1947 auf die Professur für Philosophie berufen und löste gleichzeitig den kommissarischen Direktor Esterhues ab; er war jedoch dem außerordentliche Kräfte fordernden Amt nicht gewachsen. Ein gutes Jahr später (1948) ließ er sich auf die Philosophiedozentur an der Pädagogischen Akademie Paderborn versetzen. Bis 1950 wurde die Kölner Akademie von wechselnden Persönlichkeiten geführt: kommissarisch wieder Esterhues, von 1948 -1949, dann Neu von 1949 -1950 und schließlich Rutt von 1950 bis 1954.

Im Sommersemester 1947 begann der erste Normallehrgang mit 4 Studiensemestern. Der Lehrbetrieb lief weniger in universitären, vielmehr in schulischen Bahnen ab. Die meisten Dozenten schöpften nicht aus eigener Forschung; in ihren „fachwissenschaftlichen“ Lehrvorträgen trugen sie mehr oder minder die Ergebnisse ihrer Lesefrüchte vor. Die Vorlesungen bzw. Übungen zur Volksschulmethodik oder Volksschuldidaktik gelangen den Dozenten am besten, die eine langjährige Erfahrung in der Volksschule als Lehrer oder Rektor besaßen. Aus meiner Erinnerung ragten auf diesem Gebiet besonders Josefine Jansen (Rechnen/Raumlehre) und Rutt (Deutsch) hervor. Doch ist zu bedenken, dass die hohe Wochenstundenbelastung der Dozenten – 12-15 Stunden – den Raum für zusätzliche eigene wissenschaftliche Arbeit einengte. In Düsseldorf waren sehr wohl die Schwächen bekannt; bis weit in die 50er Jahre hatte nicht nur jede nordrhein-westfälische Akademie ihren für das jeweilige Semester angekündigten Vorlesungsplan, sondern auch fast jeder Dozent mindestens eine Wort für Wort niedergeschriebene Veranstaltung an das Kultusministerium abzu-

liefern. Massenweise sind diese Unterlagen im Düsseldorfer Hauptstaatsarchiv aufbewahrt. Die Pädagogischen Akademien waren also fest im Griff der Düsseldorfer Behörden; obrigkeitstaatliche Fürsorge für eine positive Entwicklung der nordrhein-westfälischen Lehrerbildung schlug sich nieder in scharfer Kontrolle und Aufsicht, allerdings auch im Bestreben durch bessere personelle und materielle Ausstattung den Status der ihnen anvertrauten Akademien zu stabilisieren. Hier galten namentlich als handlungsorientierende Ziele die qualitative Vermehrung der Dozentenstellen, um in den grundlegenden Fächern wie Pädagogik, Psychologie, Deutsch, Rechnen/Raumlehre Doppelbesetzungen zu erreichen, die Ausweitung der Bibliotheken und nicht zuletzt auf mittlere Sicht die Verlängerung des Studiums um 2 Semester. Freilich musste man dabei vorsichtig zu Werke gehen; denn in einflussreichen konservativen Kreisen, sei es in Politik, Wirtschaft und Kultur, besonders bei den Philologen und den Universitäten, herrschte noch immer die Vorstellung, für den Volksschullehrer genüge eine Ausbildung auf dem traditionellen Seminarniveau. Ein Blick in die Akten des Finanzministeriums NRW's birgt eine Fülle von Belegen für den Widerstand der Finanzjuristen gegen die Verbesserung der Lehrerbildung – und das bis Anfang der 1960er Jahre.

Der Studiengang war weitgehend auf die im Mai 1948 reaktivierte preußische (Versuchs-)Prüfungsordnung von 1928 zugeschnitten und trug auch von daher einen starken Ausbildungscharakter. Das Lehrangebot war deswegen in den 40er und 50er Jahren mit den späteren Aufgaben der Studierenden aufs engste verknüpft; sowohl in den pädagogischen wie in den unterrichtsmethodischen Veranstaltungen bildete die „Volksschularbeit“ das konstitutive Element. Nur bei den Wahlfachveranstaltungen kamen fachlich orientierte Themen zum Zuge. Die Zulassung zur Prüfung, die am Ende des 4. Studiensemesters stattfand, hing von einem positiven Dozentengutachten ab. Der gutachtende Dozent war gehalten, über die Mitarbeit der Prüflinge bei den Lehrveranstaltungen, ihre im Stadt- und Landschulpraktikum (je 4 Wochen) gezeigte erzieherische und unterrichtliche Tätigkeit und ihr „sittliches Verhalten“, wobei objektiv überprüfbare Kriterien nicht mitgeliefert waren, Auskunft zu geben. Hier kam alles auf die Perception des Gutachters an; seine subjektive, von der autoritären deutschen Tradition beeinflusste Einstellung bevorzugte logischerweise den höchst anpassungsfähigen jungen Menschen, nicht den, der eigenwillige Wege gehen wollte.

Die Prüfung bestand aus schriftlichen und mündlichen Leistungen, d. h. einer auf acht Wochen befristeten Hausarbeit aus der Pädagogik, der Geschichte der Pädagogik, der Psychologie, der Philosophie oder dem sog. Wahlfach sowie mündlich aus drei pädagogischen und fünf Fächern der „Unterrichtslehre“ – in jedem Falle Deutsch, Rechnen/Raumlehre und Religion. Die Prüfung

wurde von den Akademiedozenten abgenommen. Die Hausarbeiten spiegelten das gesamte erziehungswissenschaftliche und unterrichtsmethodische Spektrum wieder, wenngleich in einigen, wie Geschichte und Geographie, fachliche Aufgaben mit „heimatgeschichtlichen und heimatgeographischen Schwerpunkten“ gestellt werden durften. Die sozialhistorische Auswertung der in der Registratur des staatlichen Prüfungsamtes an der Universität Köln aufbewahrten tausende Prüfungsakten mit ihren Daten zum Beruf der Eltern, der Motivation zum Lehramtsstudium, der Darstellung des persönlichen Umfeldes, Lehrer, Mitschüler, Vereins, Geistlichen und des materiellen Lebenszuschnitts würde einen tiefen Einblick in die wechselnde Denkweise der an der Kölner Akademie bis in die 70-er Jahre studierenden jungen Frauen und Männer gestatten.

Das der Idee der Bildnerhochschule inhärente Konzept einer „lebendigen Erziehergemeinschaft“ fiel in Köln trotz der widrigen äußeren Verhältnisse in den Jahren 1946-1949 und der räumlichen Enge in der Vogelsanger Volksschule dank des günstigen Zahlenverhältnisses zwischen Dozenten und Studierenden – so kamen im WS 1947/48 auf 1 Dozenten 28, im SS 1948 25 Studierende – auf fruchtbaren Boden. Dazu halfen vor allem die Bereitschaft und die Eigeninitiative der Nachkriegs-Studentenschaft, die nach den schrecklichen Erlebnissen des Krieges und der NS-Herrschaft in einem selbstbestimmten Kreis von Gleichgesinnten einen festen Standort suchte. Der Kölner Kreis, beeinflusst von der Wiederbelebung jugendbewegter Formen, geprägt vom Geist von Altenberg, dem Zentrum katholischer Jugend in Deutschland seit den 20er Jahren und getragen von den „gemeinsamen Aufgaben katholischer Aktion in Schule und Jugend“, wurde mit tatkräftiger Unterstützung der Akademie bei einer Junglehrerwerkwoche in Altenberg 1948 gegründet. Der „Kreis“ bildete dann für das nächste Jahrzehnt die organisatorische Klammer und Heimat für alle Bestrebungen, die ausgehend von der Idee der „Bildnerhochschule“ weniger die auf Rationalität begründete wissenschaftliche Arbeit als das ganzheitliche Erleben im Handeln einer auf das christlich-katholische Ethos fundierten Erziehergemeinschaft im Auge hatten. Die meisten Dozenten, Studierenden und Absolventen folgten dem Ruf des „Kölner Kreises“. 1960 löste sich der „Kreis“ auf, die Mitglieder wurden gebeten, sich dem Katholischen Lehrerverband anzuschließen. Die Vorstellung einer bloßen „Erziehergemeinschaft“ hatte ihre Bindungsfähigkeit eingebüßt; in einer Welt, in der der Mensch sich zunehmend mit den säkularen, technisch-wissenschaftlichen Herausforderungen konfrontiert sah, konnte sich die so hoffnungsfroh begonnene „Bildnerhochschule“ nicht mehr länger behaupten. Zwar hielt die Mehrheit des Kölner Dozentenkollegiums noch Anfang der 60er Jahre an der Idee fest, doch das Verschwinden des „Kölner Kreises“ war ein erstes Zeichen auch für deren Ende.

Insgesamt ist die erste Phase (1946-1954) der Kölner Akademiegeschichte eine typische Aufbaustufe; sie war ausschließlich auf die eigene kleine Welt und die der Volksschule fixiert. Anregungen für die Fortentwicklung der Pädagogischen zur wissenschaftlichen Hochschule – in gewisser Weise schon in der nordrheinisch-westfälischen Landesverfassung von 1950 (Art. 15) angelegt – wie sie aus Wuppertal von dem ev. Theologen Hammelsbeck, aus Aachen von dem Philosophen Siewerth und aus den Tagungen des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen in Jugendheim 1951 zum Schulpraktikum, in Würzburg 1953 zum Wahlfach die pädagogische Öffentlichkeit erreichten, sind aus Köln nicht bekannt.

2. Die Stabilisierungsphase 1954 – 1964

Das Jahr 1954 bedeutete für die nordrhein-westfälischen Pädagogischen Akademien einen Schritt nach vorn; sie erhielten die Chance, sich zur „echten Hochschule“ – so der zeitgenössische Sprachgebrauch – zu entwickeln. Das jahrelange Sträuben der CDU-Kultusministerin Christine Teusch (1947-1954), die sich gegen die Widerstände aus der Union und den ihr nahestehenden Verbänden auf dem Bildungssektor nicht durchsetzen konnte, schlug sich noch in der „Vorläufigen Satzung der Pädagogischen Akademie“ nieder. Zur Enttäuschung besonders der an der wissenschaftlichen Weiterentwicklung interessierten Dozenten wurde zwar die Rektoratsverfassung zugestanden, aber in der Aufgabenbeschreibung der Pädagogischen Akademien, die als „der Lehrerbildung dienende Anstalten des Landes NRW“ definiert wurden sowie in dem restriktiven Selbstergänzungsrecht – im § 8 wurde bei der Berufung von Professoren und Dozenten den Akademien nur eine „Anhörung“ gestattet – zeigte der Staat die Grenzen möglicher weiterer Autonomietendenzen auf. Der erste gewählte Rektor der Kölner „Anstalt“ wurde der bisherige Direktor Prof. Dr. Theodor Rutt; nach zweimaliger Wiederwahl blieb er bis 1962 im Amt.

Bei aller Kritik an der „Vorläufigen Satzung“ ist nicht zu verkennen, dass die Pädagogische Akademie aus einer nunmehr rechtlich festgelegten, wenn auch noch so geringen Selbständigkeit heraus, einen Ansatzpunkt zur allmählichen Entfaltung als wissenschaftliche Einrichtung erhalten hatte. Wenn auch die neue Satzung das Wort „Forschung“ als Aufgabe der Professoren und Dozenten peinlichst vermied, so war gegenüber dem vorherigen Zustand ein kleiner Fortschritt zu vermerken. Der Lehre war zwar noch absoluter Vorrang eingeräumt, doch erlaubte die Formulierung in § 10 „(Jeder Lehrende) vertritt sein Lehrgebiet in freier geistiger Entscheidung und ist im Rahmen seiner Lehrverpflichtung selbständig, soweit es die notwendige Einheit der Arbeit der Päd-

gogischen Akademie zulässt“ dem Dozenten qua Amt einen kleinen Spielraum zur Forschung.

Ein wichtiges Forum für die Kölner Dozenten war schon bisher die von dem Ministerialdirigenten Bernhard Bergmann, späteren Staatssekretär im Kultusministerium, und Josef Antz 1946 gegründete Zeitschrift „Pädagogische Rundschau“. So hatten Rutt, Jansen, Esterhues und Neu als Autoren diverser Artikel die Entwicklung dieser Zeitschrift gefördert. In der Regel waren es Beiträge, die weniger pädagogische Grundlagenforschung als handfeste Instrumente für einen soliden, praktikablen Volksschulunterricht boten. Bei den Studierenden und jungen Lehrern war die „Rundschau“ eine willkommene Hilfe für die Ausgestaltung der damals in der Ausbildung einen hohen Stellenwert einnehmenden Schulpraktika und während der ersten Berufsjahre. Die fünf Jahre existierende, von dem Kölner Dozentenkollegium unter Federführung des Direktors Rutt herausgegebene Hauszeitschrift „Kölner Blätter“ ist nicht nur ein Spiegel der pädagogischen und unterrichtsdidaktischen Arbeit an der Kölner Akademie, sondern auch eine wichtige Quelle für die Wirklichkeit einer im Sinne der Konzeption „Bildnerhochschule“ zu begründenden „Erziehergemeinschaft“. Ich darf hier auf meine, vor einigen Jahren in der Festschrift für den Kölner Schulpädagogen Prof. Dr. Heinrich Kronen verfasste Analyse der Zeitschrift und ihrer Beihefte verweisen.

Die in der zweiten Hälfte der 50er-Jahre sichtbar werdende Kurskorrektur von einer einseitig gesinnungsethisch verstandenen „Erziehergemeinschaft“ zu einer stärkeren Betonung der rationalen, von der Wissenschaft her bestimmten Elemente in der Volksschullehrerausbildung manifestierte sich vor allem im rechtlich-organisatorischen Bereich und inhaltlich, in Richtung Erziehungswissenschaft und wissenschaftlicher Didaktik tendierenden Ausbau der Akademie. Bedrohlich werdender Lehrermangel, breite öffentliche Diskussion nach Erscheinen der Grundsätze zur Lehrerbildung des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Bildung im September 1955, zunehmender Druck der Volksschullehrerverbände (GEW und Katholischer Lehrerverband) und nicht zuletzt die angesichts der Herausforderungen der modernen Industriegesellschaft erzwungene Einsicht bei den politisch Verantwortlichen setzten im Kontext des Regierungswechsels 1956 von Arnold (CDU) zu Steinhoff (SPD) bedeutende Änderungen der Lehrerbildung in Gang. Der seinerzeitige Lehrbildungsreferent im Kultusministerium, Dr. August Klein, ein erfahrener Schulmann und ausgewiesener Landeshistoriker zugleich, nutzte die Gunst der Stunde. Auf seine Anstöße hin, mit Unterstützung der Pädagogischen Akademien des Landes und offener Zustimmung – auch nach Abwahl Steinhoffs 1958 – des im Kabinett Meyers (1958 – 1966) amtierenden Kultusministers Schütz, eines Düsseldorfer Rechtsanwalts, gingen die meisten Innovationen jener Jahre zurück.

1. Eine neue Prüfungsordnung 1957 – mit stärkerer Akzentuierung des Wissenschaftscharakters bei Ausbildung und Prüfung der Studierenden; Einführung eines staatlichen Prüfungsamtes nach dem Muster des wissenschaftlichen Prüfungsamtes an den Universitäten.
2. Neben der Beibehaltung der Formen der „Bildnerhochschule“ Schärfung des wissenschaftlichen Profils – nicht nur in den sog. Grundfächern sondern ebenso in den „Methodiken“ der Volksschulfächer (Beginn der Entwicklung zur wissenschaftlichen Didaktik der Einzelfächer).
3. Verlängerung des Studiums von 4 auf 6 Semester – seit SS 1958.
4. Freizügigkeit der Studierenden d. h. Wechsel der Pädagogischen Akademie und gleichzeitiges Belegrecht der Akademiestudierenden an den Landesuniversitäten – seit WS 1958/1959.
5. 1958 Errichtung eines Hochschulsenates, mit den Aufgaben: Weiterentwicklung und Ausbau der Pädagogischen Akademien auf wissenschaftlicher Grundlage sowie Hilfsorgan bei der Auswahl von Professoren und Dozenten für die einzelnen Akademien – hierzu Bildung von Fachausschüssen, schließlich Regelung des Dozentennachwuchses: der Versuch, eine formal, dem Habilitationsverfahren nachgeahmte Qualifizierung, die „*venia docendi*“ blieb im Entwurfsstadium stecken. Dem Hochschulsenat gehörten die pädagogischen Lehrstuhlinhaber der Landesuniversitäten und je ein Professor aus den nordrheinisch-westfälischen Akademien – 4 plus 10, nach Errichtung fünf weiterer Akademien 15.
6. Schrittweise Verbesserung der Stellenpläne, womit neben der Vergrößerung des Lehrangebotes die besoldungsmäßige Einstufung der PA-Professoren nach Fächern verbunden war. Die neuen (starren) Stellenpläne sahen also vor, dass die Besoldung der Professoren sich nach dem von ihnen vertretenen Fach richtete. Alle Professoren wurden den Gruppen H 3 (ordentlicher Professor) und H 2 (außerordentlicher Professor), die Dozenten den Gruppen A 14 (Oberstudienrat) und A 13 (Studienrat) zugeordnet. Die Amtsbezeichnungen blieben erhalten.

Für die Kölner Akademie bedeuteten diese Maßnahmen eine Zunahme, doch nicht in jedem Fall eine qualitative Verbesserung des Lehrkörpers. Da der Anstaltscharakter erhalten blieb, besaß das Ministerium immer noch weitgehende Zugriffsrechte. Sie beschränkten sich nicht auf die Ernennung eines von der Akademie, mit Zustimmung des Hochschulsenates vorgeschlagenen Bewerbers, was übrigens auch bei den Universitäten geschah, sondern griff oft selbstherrlich in den Prozess der sich am Ort abspielenden Berufung ein. Von einem wirklichen Selbstergänzungsrecht der Akademien war man bis zum Erlass des

Statusgesetzes 1965 noch weit entfernt. Die Bemühungen der Kultusbehörden sind allerdings nicht immer negativ zu sehen. Mit allgemeinen Erlassen (seit 1956) bemühte sich die Düsseldorfische Entscheidungsinstanz – und dies in der Regel mit Zustimmung des Hochschulsenats – ein für alle Bewerber transparentes Verfahren auf den Weg zu bringen. So sollte der künftige Dozent ein erfahrener, durch gute Examensergebnisse ausgewiesener Volks-, Realschullehrer oder Studienrat – am besten beides zugleich – sein, dessen wissenschaftliche Befähigung durch eine vorzügliche Promotion und nach Möglichkeit zusätzliche Veröffentlichungen belegt war. Den örtlichen Akademien und Fachgutachtern des Hochschulsenates wurde ein normiertes Verfahren vorgeschrieben – Probevorlesung, Probeübung mit den Studierenden, Probelektion in einer fremden Schulklasse und Kolloquium mit den Fachgutachtern. Nach Abschluss der Verfahren hatten die Fachgutachter der Akademie und dem Hochschulsenat ein Gutachten vorzulegen, in dem die Leistungen des Bewerbers bei den Probeveranstaltungen und gegebenenfalls dessen Veröffentlichungen gewürdigt wurden. Bei positiver Entscheidung konnten die Kandidaten damit rechnen, einen Listenplatz der Akademie in dem seit 1956 vom Kultusministerium geforderten „Dreivorschlag“ zu erhalten. Nicht immer standen geeignete Kandidaten zur Verfügung, besonders in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zeigte sich der Mangel an mit Doktorpromotion ausgewiesenen Bewerbern. Köln hatte insofern Glück, als mit Robert Wrobel, ehemals Volksschullehrer und Studienrat am renommierten Apostelgymnasium, ein promovierter Physiker die Professur für Naturlehre übernahm. In dem Psychologen Dr. Wilhelm Salber gelang es der Kölner Akademie sogar einen habilitierten Dozenten zu gewinnen. Doch Salber blieb der Kölner Akademie nicht lange erhalten; 1962 nahm er einen Ruf an die Universität Würzburg an; ein Beleg, dass für hochqualifizierte Leute eine Universitätsposition immer noch attraktiver war als eine Professur an einer Pädagogischen Akademie. Die Festlegung auf einen einzigen Studiengang, die äußerst beschränkte Selbstverwaltung, die nur bei wenigen Stellen zugebilligte formale besoldungsrechtliche Gleichstellung mit den Universitätsprofessoren, die fehlende zusätzliche Lehrvergütung (Kolleggeld), die geringer gewerteten Amtsbezeichnungen an den Pädagogischen Akademien gegenüber den Universitäten – all dies machte die Pädagogische Akademie für Universitätsdozenten allenfalls zu einer Durchgangsstation auf dem weiteren Karriereweg. So blieb den Akademien nichts anderes übrig, als auf Studienräte zurückzugreifen, die Lehrerfahrung mit wissenschaftlicher Eignung – möglichst durch eine Promotion nachgewiesen – verbanden. Auch hervorragende Volks- bzw. Realschullehrer, mit dem Dokortitel in der Tasche, waren willkommen. Das Kölner Vorlesungsverzeichnis SS 1961 enthält die Namen von 26 hauptamtlich Lehrenden, von denen 18 einen Dokortitel besaßen. 11 waren

ursprünglich Gymnasiallehrer, so der bekannte Erasmusforscher und Landeshistoriker, vormals Oberstudiendirektor am Gymnasium Grevenbroich, Dr. Anton Gail; der Soziologe Dr. Heinrich Bauer, vormals Oberstudiendirektor am Institut zur Erlangung der Hochschulreife in Oberhausen; der Musikpädagoge Dr. Josef Heer aus Siegburg; der Kunsterzieher Werner Kriegeskorte, vormals Oberstudienrat am Gymnasium Bergneustadt; die Anglistin Dr. Marietheres Gielen, vormals Oberstudienrätin an einem Kölner Mädchengymnasium; alle diese Persönlichkeiten hatten zwischen 1955 und 1962 eine hauptamtliche Professur an der Kölner Akademie erhalten: Dazu zählten auch die Volksschullehrer Dr. Julius Scheveling (letzte Dienststellung: Stadtoberschulrat in Köln), Pfeffer (Regierungs- und schulrat, Bezirksregierung Köln), Kumetat (Rektor der Peter-Petersen-Schule in Köln-Höhenhaus); aus dem kirchlichen Dienst kam der Bonner Pfarrer Dr. theol. Fuhrmanns als zweiter Religionsdozent; er hatte sich in der Philosophie einen Namen als Schellingforscher gemacht. Es ist hier nicht der Ort, um alle bis 1965 nach Köln Berufenen mit Fach und beruflicher Herkunft aufzuzählen. Diese und weitere Persönlichkeiten habe ich in meiner Schrift über die Kölner Akademie ausführlich gewürdigt.

Die Schwierigkeit, geeignete Männer und Frauen für eine Dozentur an der Akademie zu finden, lag primär in der Tatsache begründet, dass die Akademie keinen Nachwuchs heranbilden konnte. Trotz der erwähnten Normierungsbestrebungen waren die Akademien immer noch dem Zufall von Namensnennungen aus Universitäts-, Korporations-, Schulaufsichts-, oder kirchlichen Kreisen (Pfarrer) ausgeliefert. Es lag auf der Hand, dass die Auswahl häufig von subjektiven Erwägungen wie Bekanntheitsgrad, Freundschaft oder Mitgliedschaft einer studentischen (in Köln: katholischen) Korporation getragen war.

Um den immer drängenderen Forderungen aus der Professorenschaft der Akademien und des Hochschulsenats nachzugeben, nutzten die Kultusbehörden als Auskunftsmittel die Abordnung von Lehrern aus Volksschule, Realschule und Gymnasium. Sie sollten als sog. wissenschaftliche Hilfskräfte den Akademien für drei bis vier Jahre zur Verfügung stehen – überwiegend bei der praktischen Ausbildung der Studierenden „helfen“. Ihre Hauptaufgabe bestand darin, innerhalb dieser Zeit ihre Promotion abzuschließen. In Köln war man nicht begeistert über diese Art von „Assistenten“. Vor allem beklagten die Kölner Dozenten die z. T. geringe Vorstudienleistung der „Hilfskräfte“; einige hatten ihre Universitätsstudien gerade begonnen, andere waren im Studium weiter fortgeschritten, hatten noch kein Dissertationsthema, eine dritte Gruppe hatte mit der Bearbeitung der Dissertation angefangen. Aus diesem Kreis kamen dann später diejenigen, die das Ziel im Sinne der Kultusbehörden erreichten. Die Pädagogische Akademie Köln war mit ihren „Förderassistenten“, so nach der Nomenklatur bei den Behörden und den Akademien, nicht ganz

erfolglos. Von den im SS 1961 an der Akademie tätigen sieben „Förderassistenten“ besaßen schon drei den Doktorgrad, im Grunde ein Verstoß gegen die Erlasslage über die „Förderassistenten“, drei erlangten ihn zwei bis drei Jahre später, nur einer erreichte das Ziel nicht. Die Ergebnisse an den Pädagogischen Akademien, die nicht in einer Universitätsstadt lagen, waren in der Regel niederschmetternd – nur ganz wenigen der dort abgeordneten Lehrer gelang es zu promovieren! Insgesamt hatte das Institut der Förderassistentur nicht gehalten, was sich die Behörden von ihm versprochen hatten.

3. Auf dem Weg zur wissenschaftlichen Hochschule (1962-1971)

Mit dem 1962 erfolgten Amtsantritt des Bochumer Juraprofessors Paul Mikat als nordrhein-westfälischer Kultusminister wurde die in den beiden letzten Jahren lähmende Stagnation der Pädagogischen Akademie aufgebrochen. Die noch unter dem CDU-Minister Werner Schütz 1962 vorgenommene Umbenennung in „Pädagogische Hochschule“ hatte lediglich deklaratorischen Charakter. Rechtliche Folgen hatten sich daraus nicht ergeben. Erst die im Jahre 1964 in Vorgriff auf die spätere Rangerhöhung der Pädagogischen Hochschulen eingeführten Seminare und damit wesentliche Vermehrung der Sachetats der einzelnen Hochschule signalisierten eine Wende. Die Professoren und Dozenten erhielten die von ihnen seit langem angestrebte, ex officio anerkannte Verpflichtung auf ihrem Lehrgebiet zu forschen und in Wettbewerb mit den tradierten Forschungseinrichtungen zu treten. Die Kölner Hochschule, seit 1957 im eigenen Gebäude Köln-Lindenthal – von dem rheinischen Architekten Hans Schumacher im Stil der Sachlichkeit erbaut, heute unter Denkmalschutz stehend – gliederte sich in zehn Seminare. Diesen stand im Durchschnitt ein Etat von 10.000 Mark zur Verfügung; eine Summe, für die neben den Möbeln und Schreibgeräten für eine Seminarsekretärin Buchregale und Bücher anzuschaffen waren. Gegenüber den bisherigen kümmerlichen Finanzmitteln ein Fortschritt; für eine auf akademischer Ebene zu treibende Forschung zweifellos nicht ausreichend. Der Anfang war jedoch gemacht, zumal mit der Einstellung von wissenschaftlich vorgebildeten Seminarassistenten die Grundlage eines akademischen Mittelbaus gelegt wurde.

Mit dem von einem Strukturausschuss – Kölner Mitglied war Rutt – vorbereiteten und vom Landtag verabschiedeten Statusgesetz im Juni 1965 und den dazu erlassenen Ausführungsbestimmungen war ein von der Mehrheit der Kölner Dozenten erstrebtes Ziel zunächst erreicht: eigenständige wissenschaftliche Hochschule zu sein. Aus Gründen der vorerst beibehaltenen Konfessionalität – z. B. behielt Köln seinen katholischen Charakter, der erst mit der Änderung des Statusgesetzes 1969 unter dem Nachfolger Mikats, dem SPD-Kultusminis-

ter Holthoff, wegfiel, – und der Einführung von Habilitation und eines Diplom-Grades war es zur Föderation der kleinen Pädagogischen Hochschulen in größere Einheiten gekommen. Köln wurde eine Abteilung der Pädagogischen Hochschule Rheinland. Die Professoren erhielten die Amtsbezeichnung der Universitätsprofessoren mit dem Recht der ordentlichen Professoren auf Emeritierung. Die Besoldung war schon ein Jahr zuvor (1964) angeglichen worden. All das lief im Wesentlichen ohne Beteiligung der Landesuniversitäten ab und war ein Akt der staatlichen Hoheitsgewalt. Klein und die ihn beratenden Juristen aus dem Lehrerbildungsreferat des Kultusministeriums hatten zuvor in Besprechungen mit den Universitäten ihre Absichten auf eine Rangerhöhung der Pädagogischen Hochschulen erläutert und waren, wie nicht anders zu erwarten, auf heftigen Widerstand besonders hinsichtlich der Einführung der Habilitation gestoßen. Nur das Versprechen einer Sonderstellung der PH-Habilitation durch die Vermeidung der üblichen Nomenklatur „*venia legendi*“ – statt dessen „Lehrbefugnis“ sowie bei den Fächern die strikte Beschränkung auf „Didaktik der Geschichte, Didaktik der Mathematik“ usw. – ließen die Universitätsvertreter die beabsichtigte Rangerhöhung überhaupt tolerieren. Die Distanz der älteren Landesuniversitäten zu den neuen wissenschaftlichen Einrichtungen – das galt vor allem in Köln – blieb unübersehbar. Häufig genug ließen die Vertreter der Kölner Universität der Abteilung Köln der PH Rheinland ihre Distanz spüren. Die im Vorfeld der Zusammenführung von Pädagogischer Hochschule und Universität veröffentlichten Diskussionsbeiträge von Professoren und Assistenten der Kölner Universität hinsichtlich des wissenschaftlichen Ranges der Abteilung Köln ließen kaum verhüllte Abneigung sichtbar werden.

Das der Verwissenschaftlichung der Pädagogischen Hochschule dienende Statusgesetz implizierte das sich seit Anfang der 60er-Jahre anbahnende und nunmehr endgültig gewordene Aus der „Bildnerhochschule“; es war ein Prozess, der parallel mit dem Scheitern der Theorie einer „volkstümlichen Bildung“ einherging; einer Bildung für das Volk, die aus gemüthhaften Werten wie Weckung der Heimatliebe, Präferenz des Landlebens in Brauchtum und Sitte, Stärkung des religiösen Lebens, Einfügung des Einzelnen in Dorf- oder Kleinstadtgemeinschaft wirken sollte und dazu die notwendigen Fertigkeiten in den Kulturtechniken zu vermitteln hatte. Sie fühlte sich im Gegensatz zu einer rational gesteuerten Bildung und Erziehung, die ein Privileg der „höheren Bildung“ im Gymnasium und Universität bleiben sollte. Viele der damals erscheinenden Schriften zur Schule und Lehrerbildung drängten auf Auflösung des seit Jahren bestehenden Reformstaus. Den größten Einfluss auf Politik und Öffentlichkeit übten Pichts Kassandrarufer einer „deutschen Bildungskatastrophe“ (1962). Die Schrift Pichts war allerdings nicht pädagogisch sondern volkswirtschaftlich motiviert. Gewichtiger erwies sich jedoch der seit Mitte der 50er-Jahre zuneh-

mende Lehrermangel, der Anfang der 60er-Jahre beängstigende, ja skandalöse Ausmaße angenommen hatte. Die von Schütz gegen den Lehrermangel eingesetzten Mittel, etwa zeitweise Rücknahme der Verlängerung des Studiums auf 6 Semester, erleichterter Zugang zum Lehramtsstudium durch Sonderprüfungen als „Abiturersatz“, öffentlich verbreitete Werbung durch Aufrufe, Broschüren und Zeitungsanzeigen riefen zwar Verärgerung in der PA-Studentenschaft und den Lehrerverbänden hervor, blieben allerdings nicht wirkungslos. Erfolgreich erwies sich auch die höhere Einstufung der Volksschullehrer im allgemeinen Besoldungsgefüge: 1960 Eingruppierung von A 10 (= Oberinspektor) in die Zwischengruppe A 10 a, 1965 nach A 11 (= Amtmann) und 1970 nach A 12 (= Amtsrat), ein Status der bis zur Gegenwart seine Gültigkeit behalten hat. Die Folgen all dieser Maßnahmen für die Kölner Lehrerbildung waren nicht unbeträchtlich. Die Studentenzahl schnellte an der Abteilung Köln von 420 im Jahre 1956, über 1248 im Jahre 1962, 2530 im Jahre 1968 auf 3034 im Jahre 1970 hoch. Der quantitative und qualitative Sprung geriet zu kurz, weil die Erweiterung des Lehrkörpers damit nicht Schritt gehalten hatte.

Proteste der Kölner Studentenschaft wegen des fehlenden Lehrangebotes als Konsequenz des Dozentenmangels und räumliche Enge hatten sich schon Jahre vor Ausbruch der großen Studentenrevolte, so 1962, durch tagelange Vorlesungsboykotte und sog. Streiks bemerkbar gemacht. Noch unter Schütz wurde die Erweiterung des 1957 bezogenen Gebäudes beschlossen. Das Dozentenkollegium wurde allerdings nur um 5 Stellen, gemäß den für alle Pädagogischen Akademien/Hochschulen verbindlichen, festen Stellenplan vergrößert. Zumindest hatte Köln für alle grundwissenschaftlichen Fächer Doppeldozenturen – im zentralen Fach Schulpädagogik sogar drei Stellen (die ehemaligen Volksschullehrer Kirschbaum, Herff und Kumetat) – sowie für die Fächer kath. Religion, Deutsch, Rechnen/Raumlehre und Geschichte/Politische Bildung. Von den im WS 1965/66 Lehrenden besaßen 21 den Dokortitel. Einige der Neuernannten hatten darüber hinaus eine ansehnliche Veröffentlichungsliste aufzuweisen, so der Germanist Theodor Brüggemann und der Psychologe Josef Hitpaß. Die Einführung des Studiengangs „Diplom-Pädagogik“ und die im Zuge der Reform des Volksschulwesens neu geregelte Prüfungsordnung für den statt „Volksschullehrer“ nunmehrigen Grund- und Hauptschullehrer (1968) – mit der Einführung des mehr fachbetonten „Wahlfachs“, auch als zweites Fach in der Realschullehrerprüfung anerkannt – forderten gebieterisch eine zusätzliche Vermehrung des Lehrkörpers.

Aus der sich im Gefolge der 68er-Studentenrevolte stärker politisierenden Studentenschaft der Abteilung Köln hatten sich die schon zu Anfang der 60er-Jahre gegründeten, bisher auf bloße Bildungsaufgaben sich beschränkenden politischen Hochschulgruppen wie RCDS und SDS schärfer auf aktive Hoch-

schulpolitik mit dem Ziel einer Reform der gesamten Bildungslandschaft ausgerichtet. Auch dies war ein deutlicher Beleg für den Zerfall der „Hochschulgemeinschaft“ im Sinne der Bildnerhochschule. Der Höhepunkt war der von den politischen Hochschulgruppen mit stiller Duldung der meisten Dozenten im WS 1968/69 initiierte, wochenlange Vorlesungsboykott. Der Erfolg war verblüffend. Eine jahrelang vergeblich angemahnte personelle und räumliche Erweiterung der Kölner Abteilung wurde in kürzester Zeit genehmigt. Köln erhielt nicht nur einen großzügig bemessenen Erweiterungsbau, sondern auch eine Vielzahl neuer Stellen, besonders im Bereich der Lehrstühle (= H 4-Stellen) und solche im akademischen Mittelbau. In den Jahren 1968 bis 1972 wurde auf diese Weise der Personalbestand gegenüber 1966 fast verdoppelt. Alle Fächer wurden doppelt besetzt. Die sog. Grundwissenschaften und einzelne Didaktiken wie Deutsch, Rechnen/Raumlehre (jetzt Mathematik genannt), Geschichte/ Politische Bildung sogar dreifach. So gehörten nach Ausweis des Vorlesungsverzeichnisses WS 1971/72 52 Professoren und Dozenten, 23 wissenschaftliche Beamte (Akademische Räte) und 27 Wiss. Assistenten zum hauptamtlichen Lehrkörper der Abteilung Köln.

Es kann hier nicht der Ort sein, die mühevollen Arbeit der Stellenbesetzungen im Einzelnen vorzustellen. Doch es gelang den Kölner Verantwortlichen, die Qualität des Lehrpersonals zu steigern. Die meisten der Neuberufenen und auf die Mittelbau-Stellen Ernannten hatten den Dokortitel erworben – etwa 86 % aller Lehrenden in Köln waren nunmehr promoviert. Die Herkunft der Neu-Berufenen spiegelte die größere Bildungslandschaft wider: Sie kamen von verschiedenen Universitäten – und waren in der Regel habilitiert – von Pädagogischen Hochschulen aus NRW oder anderen Bundesländern, von Beförderungs- oder Ausbildungspositionen im höheren Schuldienst (z. B. Oberstudiendirektoren als Leiter von Studienseminaren oder Oberstudienräte als Fachleiter). Sicherlich hat zu dieser qualitativen Steigerung auch beigetragen: Die seit 1965 eingeführte Emeritierung der ordentlichen PH-Professoren, die Bewilligung eines Kolleggeldes sowie die Gewährung von z. T. nicht unerheblichen Mitteln zum Aufbau wissenschaftlicher Einrichtungen. Es war – und das nicht nur in Köln – staatlicherseits alles getan worden, den Umwandlungsprozess der Pädagogischen Hochschulen von vor- bzw. halbwissenschaftlichen Einrichtungen in wissenschaftliche Hochschulen gleichrangig neben den Universitäten und der Technischen Hochschule Aachen zu stützen. Die Beseitigung der Bildnerhochschule und die Einseitigkeit, mit der die Pädagogische Hochschule auf „Wissenschaft“ ausgerichtet worden war, hatte nicht nur positive Folgen für die Lehrer(aus-)bildung. Mit dem Hochschulgesetz von 1970, welches das Promotionsrecht für die Pädagogische Hochschule brachte, wurde dieser Trend entschieden gestärkt. Die die Pädagogische Akademie auszeichnende

strukturelle Verbindung von Theorie und Praxis mit deutlicher Präferenz der Praxis verlor zum Nachteil der eigentlichen Lehrerbildung ihre führende Stellung; ein großer Teil der Professoren überließ die praktische Ausbildung der Studierenden den wissenschaftlichen Assistenten – die vielfach keine schulpraktische Erfahrung besaßen – und pflegte nach dem Vorbild der Universitätskollegen ihre fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Präferenzen.

Allerdings verstanden sich die meisten Forschungsaktivitäten der Kölner Hochschulprofessoren eindeutig vom Auftrag der Pädagogischen Hochschule als Stätte erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Forschung her. Die Professoren Dr. Pauels (Politische Bildung I) und Dr. Hitpaß (Psychologie I) warben beträchtliche Drittmittel ein, um einen Forschungsschwerpunkt zu etablieren, der bis zur Gegenwart seinen Aktualitätscharakter nicht eingebüßt hat: Wirkung des Fernsehens auf Kinder und Jugendliche. Der Einser-Jurist Dr. Wittkämper (Politikwissenschaft) machte sich einen Namen mit seinen Veröffentlichungen zur Bildungspolitik, zum Bildungsrecht und zur Bildungsökonomie. Neue Institute oder Arbeitsstellen begründeten Dr. Schmalohr (Psychologie II) mit dem „Institut für Pädagogische Psychologie der frühen Kindheit“ und schließlich Dr. Brüggemann (Deutsch II) mit der Arbeitsstelle „Kinder- und Jugendbuchliteratur“. Brüggemann wurde damit einer der ersten und bedeutendsten Kinder- und Jugendbuchforscher in Deutschland. Sein noch heute existierendes Institut genießt weltweit ein hohes Ansehen. Die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Einzelforschung bei den Lehrstühlen und in den Seminaren der Abteilung Köln ist in dem 1978 erschienenen Forschungsbericht der PH Rheinland, umfassend die Jahre 1973 bis 1977, abrufbar. Die Pädagogische Akademie bzw. Hochschule hat als von den Kultusbehörden abhängige „Anstalt“ angefangen. Sie hat trotz vielfältiger widriger Umstände für mehr als ein Dutzend Jahre versucht, den Charakter der „Bildnerhochschule“ beizubehalten. Der aus der Mitte ihrer Dozentenschaft kommende Anspruch auf ein Mehr an wissenschaftlicher Lehre verbunden mit der Forderung nach eigenständiger, eng mit dem Ausbildungsauftrag verknüpfter Forschung vermochte sich schließlich durchzusetzen. Als dann Mitte der 70er-Jahre sich ein Lehrerüberhang anbahnte, begann ein Abbau von Stellen und Sachmitteln. Er mündete 1980 in die Auflösung der nordrhein-westfälischen Pädagogischen Hochschulen. In Köln wurde die Abt. für ein Vierteljahrhundert als erziehungswissenschaftliche Fakultät weitergeführt, bis auch diese 2007 endgültig im Orkus verschwand. Eine neue Fakultät, die alle pädagogischen und psychologischen Disziplinen zusammenführte, die „Humanwissenschaftliche Fakultät“, entstand. Die Vertreter der „Fachdidaktiken“ wurden zur philosophischen bzw. mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät versetzt. Die Pädagogische Hochschule Köln ist Geschichte; doch lohnt es, sich dieser Geschichte zu er-

innern; hat sie in der ganzen Zeit ihrer Existenz der Volksschule und zeitweise der Realschule im Kölner Raum berufsfähige und berufstüchtige Lehrerinnen und Lehrer gegeben. Eine Leistung, die nicht gering zu schätzen ist.

Wichtige Literatur in Auswahl

- Antz, Josef: Vom Wesen der Pädagogischen Akademien und ihren besonderen Aufgaben in dieser Zeit, in: *Pädagogische Rundschau* 1, 1946/47, S. 152 ff.
- Bergmann, Bernhard (Hrsg.): *Probleme der Volksschule. Aufgaben der inneren Schulreform* (= Fredeburger Schriftenreihe), Ratingen 1951.
- Broermann, Reinhold: *Das Recht der Pädagogischen Hochschule in der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin 1961.
- Hammelsbeck, Oskar (Hrsg.): *Überlieferung und Neubeginn. Probleme der Lehrerbildung und Bildung nach zehn Jahren des Aufbaus. Ehrengabe für Josef Antz zum 77. Geburtstag*, Ratingen 1957.
- Heinen, Ernst: *Zum Selbstverständnis der Pädagogischen Akademie Köln in den 50er Jahren. Die „Kölner Blätter“ (1952 -1957)*, in: *Lehrerstudium. FS für Heinrich Kronen* (= Studienbuch 6), Kulmbach 1991.
- Ders.: *Bildnerhochschule und Wissenschaftsanspruch. Lehrerbildung in Köln 1946 – 1965* (= *Studien zur Geschichte der Universität zu Köln. Band 16*), Köln/Weimar/Wien 2003.
- Ders./Lückerath Carl August (Bearb.): *Akademische Lehrerbildung in Köln. Eine Quellensammlung zur Geschichte der Pädagogischen Akademie Köln, der Pädagogischen Hochschule Köln und der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Köln* (= *Schriften zur rheinischen Geschichte* 5), Köln 1985.
- Horz, Reinhold: *Der Kölner Kreis*, in: *Kölner Blätter* 1, WS 1952/53, S. 35 f.
- Hesse, Alexander: *Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941)*, Weinheim 1995.
- Peters, Walter: *Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen 1955 – 1980* (= *Studien zur Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik* 32), Frankfurt/M. u. a. 1996.
- Reble, Albert, *Lehrerbildung in Deutschland*, Ratingen 1958.
- (Der) *Rektor der Pädagogischen Hochschule Rheinland* (Hrsg.): *Pädagogische Hochschule Rheinland. Forschungsbericht 1973-1978*, Köln o. J. (1978).
- Rutt, Theodor (Hrsg.): *Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung. 1. Folge. Josef Esterhues zum 70. Geburtstag*, Ratingen 1955.

Spranger, Eduard: Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig 1920.

Wyndorps, Heinz: Der Neuaufbau der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen
(= Europäische Hochschulschriften. Reihe III. Band 204), Frankfurt/M.
u. a. 1983.

„Außenseiter“?

Archivische Streiflichter auf die Pädagogische Akademie Oberhausen (1946-1953) und das „Institut für Textiles Gestalten“ in Köln (1948-1968)

Andreas Freitäger

Diese Tagung* betrachtet die Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen und insbesondere die Lehrerbildung in historischer Perspektive. Neben vielen Erfolgsgeschichten ist im Folgenden von zwei Misserfolgen – genauer: politischen Fehlentscheidungen – zu berichten: Deswegen „Außenseiter“. Dass ich archivische Streiflichter auf die Pädagogische Akademie Oberhausen (1946-1953) und das „Institut für Textiles Gestalten“ in Köln (1948-1968)¹, zwei so gut wie unbekanntem Einrichtungen, bieten kann, liegt an der recht guten Überlieferungslage. Beide Registraturen, deren Verbleib bis zur Übernahme unbekannt war, gelangten im Wege der Archivfolge über die Abteilung Köln der Pädagogischen Hochschule Rheinland ins Universitätsarchiv Köln. Sie wurden hier ohne Kassationen übernommen, sind durch Findmittel erschlossen und können benutzt werden. In ihrer Ordnung waren sie, soweit sich das feststellen ließ, fast ungestört.

Anhand der beiden Institute, so grundverschieden sie waren, soll von der Wechselhaftigkeit bildungspolitischer Entscheidungen berichtet werden: Die kurzlebige Pädagogische Akademie Oberhausen wurde im siebten Jahr ihres Bestehens (1946-1953) aufgehoben. Sie ist als Einrichtung der Volksschullehrerbildung mit Hilfe der gründlichen Studie von Herrn Heinen über die Pädagogische Akademie Köln (2003) recht gut zu fassen.² Wegen des kompletten Fehlens einschlägiger Literatur über die Geschichte des Handarbeitsunterrichts schwierig zu fassen, aber um nichts weniger spannend stellte sich die Einrichtung von Lehrgängen für akademischen Zeichen- und Handarbeitslehrerinnen in Köln dar, die erst spät – 1966 – eine gewisse institutionelle Festigung erfuhr. Die Parallelen liegen, um dies schon hier vorwegzunehmen, in einem abrupten Wechsel der politischen Einschätzung, die in beiden Fällen zur Auflösung der Einrichtung führten.

Für beide gilt damit, dass – nach Ernst Heinen – deren Geschichte „kein integratives Stück Kölner Universitätsgeschichte ist.“³ Und doch sehe ich mich

als Kölner Universitätsarchivar hier in der Pflicht. Anhand einer kursorischen Durchsicht der Überlieferung möchte ich beide Einrichtungen im Rahmen der nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsstätten kurz vorstellen.

Die Pädagogische Akademie Oberhausen

Wie die Kurse für die wissenschaftliche Ergänzungsprüfung für Handarbeitslehrerinnen entstand die Pädagogische Akademie Oberhausen 1946 als ein Kind der Not: Sie ist im Kontext der übrigen Akademiegründungen in den Provinzen Westfalen und Nordrhein im Sommer und Herbst 1946 zu sehen, wie sie neben Ernst Heinen und Carl August Lückcrath für Köln⁴ noch Karl-Hermann Beek für Wuppertal⁵ und Helmut Schanze für Aachen⁶ untersucht haben. Überörtliche Bedeutung hat die Aachener Dissertation von Heinz Wyndorp über den „Neuaufbau der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen 1945-1954“.⁷

Die Oberhausener Gründung erfolgte erst in dritter Reihe, als im Frühjahr 1946 deutlich wurde, dass der ursprünglich vorgesehene Bestand von vier Akademien (Essen-Kupferdreh, Kettwig, Aachen und Bonn) den Bedarf an Lehrern nicht würden decken können. Entsprechend wurde von der Militärregierung angeordnet, dass zunächst eine fünfte, eventuell noch eine sechste Akademie zu gründen seien, die in Wuppertal (evangelisch) und Köln (katholisch) errichtet wurden. Zusammen mit der Einrichtung von einjährigen Sondernotlehrgängen an diesen Standorten wurde auch eine siebte Akademie in Angriff genommen, für die „nach langem Hin- und Hersuchen (wobei Orte wie Ratingen, Süchteln⁸ und Linnich in Frage kamen) ein geeignetes Gebäude in Oberhausen gefunden [wurde], das die Stadtverwaltung bereitwillig zur Verfügung stellte.“⁹

Die Leitung der siebten Pädagogischen Akademie wurde Hanns Berehoven übertragen. Zu seiner Person war einiges den Erinnerungen seiner Tochter Ursula Sabel geb. Berehoven zu entnehmen, für deren Verlässlichkeit ich mithin nicht einstehen kann.¹⁰ Sie dürften aber, was den Ausbildungs- und beruflichen Werdegang ihres Vaters betrifft, einigermaßen verlässlich sein. Hanns Berehoven wurde 1893 in Frankfurt (Main) geboren, katholisch getauft und wuchs in Köln-Klettenberg auf, wo der Vater einen Adressbuchverlag hatte. Nach dem Besuch der Volksschule wurde Berehoven von 1908 bis 1912 in Bonn als Volksschullehrer ausgebildet; seine erste Stelle erhielt er in Lüttelbracht in der Eifel wo er etwa bis 1921 lehrte. In diesem Jahre heiratete er seine Frau Elly, eine Volksschullehrerin aus Bonn. Berehoven wurde kurz danach Oberlehrer und Studienrat in Duisburg an der Städtischen Studienanstalt für Mädchen, wirkte daneben aber auch als Musikkritiker. 1941 oder 1942 zur Wehrmacht eingezogen, kehrte er nach Kriegsende 1945 zurück und wurde zum Direktor der Pädagogischen Akademie Oberhausen bestimmt.

Seine Dienstgeschäfte nahm Berekoven am 12. August 1946 auf.¹¹ Bis zum 21. September, als die Militärregierung die „vorläufige“ Erlaubnis zur Eröffnung erteilte¹², gelang es, Räume und ein erstes Kollegium zusammenzustellen: Wie bei der Kölner Gründung kam auch in Oberhausen die städtische Schulverwaltung dem Land entgegen, indem sie kostenlos Räumlichkeiten in der ehemaligen Volksschule an der Wehrstraße im Ortsteil Dümpten zur Verfügung stellte. Allerdings standen der Akademie nicht sämtliche Räume zur Verfügung, da der Mietvertrag mit der Stadt Oberhausen festschrieb, dass der Familie des ehemaligen Hausmeisters im Obergeschoss einige Räume als Wohnung überlassen waren. Angesichts des Aufblühens der Akademie erwies sich diese Einschränkung als Hindernis bei der Weiterentwicklung, so dass Akademiedirektor Berekoven am 9.5.1950 bei der Stadt vorstellig wurde und um vorrangige Bereitstellung einer Ersatzwohnung für den ehemaligen Schulhausmeister durch das Wohnungsamt bat.¹³ Für die Ausstattung der Akademie stellte einerseits die Stadt Oberhausen leihweise Tische und Stühle sowie einige Schultafeln zur Verfügung, weitere Einrichtungsgegenstände kamen aus der Akademie in Kettwig. Zum anderen wies das Kultusministerium aus den Beständen der ehemaligen Lehrerbildungsanstalt Bedburg eines von den dort vorhandenen vier Klavieren Oberhausen zu; die anderen gingen nach Köln, Aachen und Kettwig.¹⁴

Das Kollegium sollte anfangs – geht man von der Einladungsliste zur Eröffnungsfeier aus – zwölf Dozentinnen und Dozenten umfassen; bei Aufnahme des Lehrbetriebs am 1. Oktober 1946 standen jedoch nur acht Dozenten und eine Dozentin bereit, weil der Dozent Dr. Hengstenberg und die Dozentin Fräulein Dr. Lücker von der Militärregierung noch nicht zugelassen waren.¹⁵ An ihrer Stelle wurde kurzzeitig das Fach Psychologie durch Frau Dr. van Braken vertreten, die aber bald nach Kettwig an die dortige evangelische Akademie versetzt wurde.¹⁶ Bis Mai 1947 hatte das Kollegium dann die Stärke von zwölf hauptamtlichen Kräften erreicht. Der Bericht Berekovens an den Kultusminister vom 22.7.1947 gibt eine Übersicht über die bis dahin bestehenden Dozenturen und ihre Fächerverteilung.¹⁷ Die hauptamtliche Biologie-Dozentur erhielt nach dem in der Kölner Akte enthaltenen Personalbogen Dr. Werner Heinen zum 1.9.1947.¹⁸ Entsprechend kam die seit September 1946 dauernde Aufbauphase erst im Wintersemester 1947/48 mit der Konstituierung der Dozentenkonferenz zum Abschluss, wie das Protokollbuch belegt.¹⁹ Neben den hauptamtlichen Kräften wurden in Oberhausen wie auch anderswo „Hilfslehrkräfte“, heute würde man sie „Lehrbeauftragte“ nennen, gegen Honorar herangezogen.²⁰

Für die im Juli 1947 vorgesehene Dozentur für Laienspiel, Sprecherziehung, Volkskunde und musische Erziehung war offensichtlich Prof. Dr. Maximilian Weller vorgesehen²¹, bis 1945 Lektor für Sprechkunde an der Universität Köln, der sich dort 1933 als Vertreter des akademischen Mittelbaus mit einer Bro-

schüre über die „Nationalsozialistische Universitätsreform und Philosophische Fakultäten. Ein praktischer Lösungsversuch“ (Köln 1933)²² exponiert hatte. Danach war sein Ziel, „die liberale, weltbürgerliche Universität dadurch in die gewaltige deutsche Erneuerungsbewegung eingehen [zu lassen], dass man sie politisiert oder nationalisiert, möglicherweise durch Errichtung einer besonderen politischen Fakultät.“²³ Gegen die bisherige Hochschulbildung hatte Weller eingewandt: „Die Universität war bisher frei von jeder völkischen Bindung, ihr Erziehungsziel war der rasselose Zivilisationsmensch – die nationalsozialistische Universität wird ihre ‚Freiheit‘ dazu verwenden, nicht den Menschen schlechthin zu bilden, sondern den deutschen Menschen.“ Daher müsse die „neue Universität ihres einseitigen Wissenschaftscharakters entkleidet werden“.²⁴ Seit 1935 Honorarprofessor, wurde Weller nach 1945 in Köln nicht wieder als Hochschullehrer zugelassen. Aus den Akten der Akademie ergibt sich, dass er 1947 in Oberhausen eine Probevorlesung hielt, die Ausgangspunkt für weitere Verhandlungen werden sollte. Wenngleich nicht mit letzter Klarheit aus den Akten ersichtlich, entstand aber aufgrund eines Gesprächs zwischen dem Dozenten Dr. Werner Heinen und einem Fräulein Kurig das Gerücht, Weller sei in der Nazizeit an deren Entlassung aus dem Westdeutschen Rundfunk in Köln beteiligt gewesen. Weller, der seine wirtschaftliche und bürgerliche Existenz durch dieses Gerücht bedroht sah, ging äußerst ungeschickt zu Werke und scheint es sich letztlich mit Berekoven und dem Kollegium verdorben zu haben. Jedenfalls ist der Akte außer dem recht umfangreichen Schriftwechsel nichts über eine spätere Lehrtätigkeit Wellers in Oberhausen zu entnehmen.

Ansonsten sind Einzelaussagen zu den Mitgliedern des Oberhausener Kollegiums derzeit kaum möglich, während Ernst Heinen im Falle Kölns die noch vorhandenen Personalakten nutzen konnte. Unter den Kölner Personalien fanden sich zwar die von Franz Kade und Werner Heinen, die aber erst hier angelegt wurden und wenig über die Oberhausener Tätigkeit aussagen. Einiges zur Vorbildung der promovierten Dozenten wird sich über den Umweg ihrer Veröffentlichungen und ihrer Dissertationen, die Franz Kade, Maria Koch und Werner Heinen in Köln einreichten, und aus den zugehörigen Promotionsakten ermitteln lassen. Neben den nicht-promovierten Dozenten für Sport, Hauswirtschaft sowie Zeichen- und Werkkunde gehörten dem Kollegium mit Rektor Hans Nicolini und Nikolaus Hommens auch reine Schulpraktiker an.

Bei der feierlichen Eröffnungsfeier der Akademie im Oberhausener Rathaussaal fehlten hochrangige Vertreter von Landesregierung, Militärregierung und Kirche, also jener gesellschaftlichen und politischen Größen, die auf die Ausrichtung der Lehrerausbildung im Nachkriegsdeutschland größten Einfluss nahmen. Anwesend war die dritte Riege aus dem Kultusministerium, von Seiten der Besatzungsbehörden immerhin der Oberhausener Stadtkommandant,

aber nur ein nachgeordneter Erziehungsoffizier, ferner ein Domkapitular anstelle von Erzbischof oder Generalvikar.²⁵ Komplette erschienen war die Oberhausener Stadtpitze, die von der Einrichtung überrascht worden war, sich aber in der Zeitspanne von August bis zur Eröffnung im September 1946 als überaus kooperativ erwies.

Und die Studierenden? Wir verfügen in Oberhausen über das Matrikelbuch.²⁶ Statt einer alphabetisch geordneten Studierendenkartei²⁷ hat sich daneben eine nach den Notsonderlehrgängen und Normalkursen geordnete Sammlung der von den Studierenden ausgefüllten Anmeldekarten erhalten, die über die Daten des Matrikelbuchs hinaus Angaben über die Vorbildung enthalten. Am aussagekräftigsten und umfangreichsten sind – ohne die der 1953 an andere Akademien übergegangenen Studierenden – die kursweise abgelegten und hier nochmals nach Damen und Herren getrennt, alphabetisch geordneten Personalien und Prüfungsakten. Die im Rahmen der Lehrerprüfung angefertigten Hausarbeiten sind – soweit sie bei der Übernahme vorgefunden wurden – als eigener Bestand aufgestellt worden.²⁸ Anhand der Kartei bestätigt sich, was Prof. Bereikoven 1953 hinsichtlich des Einzugsbereichs der Oberhausener Akademie feststellte: Die Studierenden kamen vorrangig aus Oberhausen oder angrenzenden Kommunen (Gelsenkirchen, Essen), aber auch vom Niederrhein mit Düsseldorf im Süden und Kleve im Norden. So war der Andrang in Oberhausen Zeit des Bestehens der Akademie recht ordentlich: Ausweislich des Matrikelbuches schrieben sich in den sechseinhalb Jahren des Bestehens 910 Studierende ein, letztmals am 16.4.1952 und danach noch zwei Einzelfälle am 1. bzw. 24.10.1952.

Die Pädagogische Akademie Oberhausen führte zwei einjährige Sondernotlehrgänge vom 1.10.1946 bis 22.9.1947 und vom 1.10.1947 bis 30.9.1948 durch, parallel dazu setzten am 1.10.1946 die viersemestrigen Normallehrgänge ein, von denen fünf an der Akademie abgeschlossen wurden, der letzte mit der Ersten Lehrerprüfung im Mai 1953, also bereits mehrere Wochen nach Aufhebung der Akademie zum 31. März. Angesichts des Lehrermangels, dem ein Überangebot von Schulhelfern und Absolventen der nationalsozialistischen „Lehrerbildungsanstalten“ gegenüberstand, legte die Akademie Oberhausen ein Schwergewicht auf deren Nachqualifikation in mehrwöchigen Kursen.²⁹

Die Auflösung der Pädagogischen Akademie Oberhausen wurde auf der 311. Kabinettsitzung am 9.12.1952 beschlossen³⁰ und auf einer Besprechung mit Vertretern der Pädagogischen Akademien im Kultusministerium am 12.1.1953 bekanntgegeben. Bei dieser Besprechung ermächtigte das Kultusministerium die Oberhausener Vertreter lediglich, als Ergebnis der vertraulichen Besprechung bekanntzugeben, dass die Gründe nicht in der Arbeit der Akademie lägen, sondern allgemeiner kulturpolitischer Natur seien.³¹ Die durch Erlass vom 31.3.1953 an die übrigen Akademien versetzten hauptamtlichen Dozenten er-

fuhren auch im Versetzungserlass nicht mehr über die Beweggründe; zitiert sei der an den nach Köln versetzten Franz Kade:

„Durch die Auflösung von zwei Pädagogischen Akademien zum 1. April 1953 und die damit zusammenhängende Neuordnung des Stellenplans sind eine Reihe von Versetzungen und Umwandlungen von Lehraufträgen notwendig geworden, durch die auch Sie leider betroffen werden. Ich bitte Sie, für diese Entscheidung Verständnis aufzubringen. Ich gebe der Erwartung Ausdruck, daß Sie an Ihrer neuen Wirkungsstätte volle Befriedigung finden und auch in Zukunft für den Ausbau der Pädagogischen Akademien Ihre ganze Kraft einsetzen werden.“³²

Was waren nun die Gründe für die Aufhebung Oberhausens, mit der zugleich die evangelische Akademie Lüdenscheid eingestellt und die katholische Akademie Emsdetten nach Münster verlegt wurde? Licht ins Dunkel bringt die Begründung der Kabinettsvorlage von Kultusministerin Teusch.³³ Weil 1946 die Militärregierung die Zahl der Akademien für nicht ausreichend hielt, seien Sondernotkurse an weiteren Standorten, u. a. Oberhausen, eingerichtet worden, aus denen sich vier weitere Akademien entwickelt hätten. Wie wir sahen, ist diese Begründung falsch, denn neben den Sondernotkursen begannen in Oberhausen zeitgleich viersemestrige Normallehrgänge; entsprechend war die Akademie eine geplante Gründung. Der von der „Frau Kultusminister“ angegebene Lehrbedarf von 1.300 neuen Volksschullehrern pro Jahr könne auch an zehn statt zwölf Einrichtungen geleistet werden. Nur wenige Monate nach der Auflösung der Pädagogischen Akademie Oberhausen zeigte sich, dass diese Annahmen über einen Lehrerüberhang und damit die Begründungen für die Aufhebungen falsch waren und sich vielmehr schon 1955 ein Lehrermangel abzeichnete. Ferner sei unter dem Gesichtspunkte des Akademiestandorts als Kulturzentrum und der gewünschten Nähe zu anderen Bildungseinrichtungen (Universitäten und anderen Hochschulen) Oberhausen, Emsdetten und Lüdenscheid diese Eigenschaft abzusprechen. Für Kettwig, damals ja noch selbständige Kommune, aber deutlich kleiner als Oberhausen, spräche, dass die dortige Akademie in einem landeseigenen Gebäude untergebracht sei. „Besondere Gründe, die für ein Weiterbestehen der Pädagogischen Akademie in Oberhausen als unbedingt erforderlich erscheinen lassen, können nicht angeführt werden. Bei der zu dichten Zusammenballung von vier Akademien für katholische Studierende (Aachen, Essen, Köln und Oberhausen) im nordrheinischen Raum muß Oberhausen vor den drei anderen Akademieorten zurücktreten.“³⁴

Bei Bekanntwerden des Beschlusses in Oberhausen entbrannte ein heftiger Zeitungskrieg. Dabei ging es u. a. um die Frage, ob und wie weit sich die Akademie in der Stadtgemeinde eingebracht oder – was man dem Kollegium besonders vorwarf – isoliert habe. Die Durchsicht der gesammelten Pressebe-

richterstattung³⁵ zeigt nun, dass zwar nicht übermäßig viel in den örtlichen Zeitungen berichtet wurde (vorzugsweise in der Frühphase über die Notwendigkeit der Lehrerausbildung am Oberhausener Beispiel und regelmäßig über die Entlassfeiern der Absolventen). Andererseits wirkte der Schulmusiker Berekoven mit seinen Studierenden am Kulturleben der Stadt mit, die Psychologiedozentin Frau Dr. Lücker engagierte sich in der Oberhausener Erziehungsberatungsstelle. Der Wechsel eines Teils des Oberhausener Kollegiums an die Kölner Akademie, die zugleich die administrative Abwicklung von Oberhausen übernahm³⁶, trug jedoch deutlich zu deren positiver Entwicklung bei. In das Gebäude der Oberhausener Akademie zog das „Staatliche Institut zur Erlangung der Hochschulreife“ ein.³⁷

Das Institut für Textiles Gestalten in Köln

Die Geschichte der Pädagogischen Akademie Oberhausen endete ziemlich genau zu jenem Zeitpunkt, an dem bei der Kölner Schwestereinrichtung die Aufbauphase abgeschlossen war. Das zweite, hier vorzustellende Institut erreichte diesen Stand erst sehr spät – 1966, zwei Jahre vor seiner Auflösung. Der Status des Instituts für Textiles Gestalten blieb, um es mit Peter Moraws Umschreibung der spätmittelalterlichen Verfassungsverhältnisse auszudrücken, zwischen „offener Verfassung und gestalteter Verdichtung“.

Die frühesten Spuren dieser (so gut wie unbekannt) Lehrerbildungseinrichtung reichen in das Jahr 1948. Unmittelbarer Anlass zur Einrichtung war nicht der Lehrermangel an sich, sondern das Fehlen einer Ausbildungsstätte für das Fach Nadelarbeit in den westdeutschen Besatzungszonen nach 1945. Über die Frühgeschichte orientiert ein von der langjährigen Leiterin Dr. Elisabeth Schmitt 1966 in Düsseldorf gehaltener Vortrag, dessen Manuskript sich in den Akten fand. Hieraus ließ sich schließen, dass die Registratur des Instituts nach Auflösung und Eingliederung in die Abteilung Köln der PH Rheinland keine Verluste erlitten hat; man stellte die Akten in einem Keller ab und vergaß sie – zu unserem Glück. Zurück zu den Ausführungen der langjährigen Leiterin Frau Dr. Schmitt von 1966:

„Mit dieser Ausbildung, die vorwiegend für Frauen gedacht ist [...] wurde am 25.11.48 durch ein Schreiben aus der damaligen Abt. II E3 (höhere Schulen) begonnen. Dieses Schriftstück hat keinen offiziellen Charakter. Es ist eigentlich eine private Anfrage der Ministerialrätin Dr. Bardenhewer, der damaligen Leiterin der Abt. II E3 an die Berufsschuldirektorin Gescher in Köln, auf einem offiziellen Schreibbogen, der den Aufdruck ‚Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen‘ trägt.“³⁸

Luise Bardenhewer vermittelte der Leiterin der höheren Fachschule für die Bekleidungsindustrie vier junge Damen, die vor 1945 ihre Ausbildung zur Nadelarbeitslehrerin in Dresden und anderen Ausbildungseinrichtungen begonnen hatte, diese aber nach Kriegsende wegen Untergangs dieser Einrichtungen nicht mehr abschließen und die Prüfung ablegen konnten.³⁹ *Wie* inoffiziell dieses Schreiben war, machte die dienstliche Beschwerde der Schulabteilung beim Regierungspräsidenten in Köln deutlich, der bei einer Besichtigung der Schule im Juli 1949 fünf akademische Zeichenlehrerinnen antraf, die als Schülerinnen besonders unterrichtet wurden, ohne dass der Regierungspräsident Kenntnis davon hatte.⁴⁰ Die Stellungnahme der Berufsschullehrerin an die Regierung, der Unterricht sei auf Bitten des Kultusministeriums eingerichtet worden, erregte dort noch größeres Missfallen, insofern die Schule ja „unmittelbare Verhandlungen bezüglich der Einrichtung einer Ausbildung in Nadelarbeit für die akademischen Zeichenlehrerinnen mit dem Kultusministerium“ gepflogen hatte. Direktorin Gescher konterte diesen Ausdruck verletzter Eitelkeit einer übergangene Mittelbehörde mit dem Hinweis: „Nach meiner Ansicht konnte es nicht meine Aufgabe sei, das Kultusministerium, das sich direkt an mich gewandt hatte, auf die Innehaltung des Dienstweges aufmerksam zu machen. Ich konnte auch nicht wissen, dass ich, wenn ich von einer übergeordneten Behörde gebeten werde, verpflichtet bin, die Mittelbehörde davon in Kenntnis zu setzen.“⁴¹

Das Ministerium rückte die Sache offenbar mit einem Erlass an den Regierungspräsidenten rasch zurecht, so dass die Kandidatinnen sich im November 1949 nach einjähriger Vorbereitung zu je acht Unterrichtsstunden pro Woche zur Prüfung vor dem Prüfungsamt für das künstlerische Lehramt melden konnten. Dabei wurde ad hoc nach der modifizierten Hamburger Prüfungsordnung verfahren.⁴² Das von Gescher eigenmächtig eingeführte Verfahren der Ausbildung der Prüfungskandidatinnen in gesonderten Kursen wurde in der Folge beibehalten; bis Ostern 1950 wurden auf diesem Wege noch drei weitere Damen zum Abschluss geführt. Es blieb zunächst bei Einzelfallentscheidungen; erst 1954/55 wurden verbindliche Ausbildungsrichtlinien eingeführt, seit dieser Zeit leitete Oberstudienrätin Dr. Elisabeth Schmitt die Ausbildung. In der Frühphase 1948-1954 lag das Interesse des zuständigen Kultusministeriums hingegen an einer pragmatischen Lösung der Vorbereitung von Kandidatinnen auf die Künstlerische Staatsprüfung im Nebenfach Nadelarbeit. Entsprechend lief die Beauftragung über persönliche Kontakte. Direktorin Gescher lieferte in einem „Bericht über den Stand der Angelegenheit ‚Ausbildung im Beifach Nadelarbeit‘ für Studentinnen des höheren Lehramtes“ einen Einblick in die damaligen Motivationen der federführenden Ministerialrätin Luise Bardenhewer:

„In dieser Unterredung [im Kultusministerium im November 1948], die im Beisein der Referentin des Berufs- und Fachschulwesens, Frau Ober-

regierungsrätin Meinerzhagen, stattfand bat sie mich, die Ausbildung einer Kunststudentin zu übernehmen. [...] Frau Bardenhewer sagte mir ausdrücklich, daß sie eine Ausbildung, die nur oder zu stark die Weckung und Förderung formschöpferischer Kräfte‘ sieht, nicht gutheißen könne, daß sie vielmehr dem Fach Nadelarbeit weitgehendere Aufgaben stellen müsse. Gerade Nadelarbeit bietet die Möglichkeit, wesentlichen Anteil an der Erziehung von Frauen zu leisten, die frei von ‚Wunschbildern der Vergangenheit die Aufgaben der Gegenwart sehen und zu meistern verstehen‘. Darum wolle sie die Ausbildung in nahe Verbindung zu einem modernen Institut bringen, das neueste Erkenntnisse aus Wirtschaft, Technik und aus dem Sozialleben in seinem Ausbildungsplan schon verwirklicht.“⁴³

Die Absichten waren lauter, edel und rein – vor einer konkreten Regelung schreckte das Ministerium aber jahrelang zurück: In einer Besprechung im Juni 1954 versicherte das Kultusministerium nach Aufzählung der Unzulänglichkeiten – Raumprobleme, provisorische Behandlung der Ausbildung, zu knappes Zeitfenster und Unverfügbarkeit entsprechenden Personals –, „dass dieses Provisorium wirklich das letzte seiner Art sei.“ Direktorin Gescher fügte aber mit berechtigter Skepsis hinzu: „Diese Versicherungen sind mir aber als Privatperson gegeben worden.“⁴⁴ Anhand einer 1965 aufgestellten Übersicht über die Entwicklung der Schul- und Prüfungsgebühren lässt sich die weitgehend informelle Regelung der Ausbildung ablesen: So wurden die Gebühren 1948 vom städtischen Beigeordneten für das Schulwesen und der Direktorin festgelegt, im Oktober 1950 jedoch wegen geringerer Stundenzahl ermäßigt. Im gleichen Jahr wurde eine fünfsemestrige Ausbildung an einem Tag (acht Stunden) eingeführt, die im Mai 1955 in zwei „Halbtage zu je sieben Stunden“ umgewandelt werden.⁴⁵

Die parallel sich nur langsam vollziehende organisatorische Verfestigung lässt sich an den wandelnden Behördenfirmen der Hebelisten ablesen. Von 1948 bis 1964 bilden die Kurse einen Appendix der Höheren Fachschule für die Bekleidungsindustrie, Köln und firmieren als „Nadelarbeitskursus“ (1951); „Beifach Nadelarbeit“ (1952-1958); „Abteilung Nadelarbeit“ (1959-1963). Von da an finden wir die Bezeichnung „Lehrgänge für Nadelarbeit an höheren Schulen“ (1963-1964) und seit 1964 die Firma „Ausbildung für das Fach Nadelarbeit/Textiles Gestalten“ (1964-1965) und schließlich bis zur Auflösung „Institut für Textiles Gestalten“.⁴⁶ Die Hebe- und Abgangslisten ersetzen die Matrikel; aus ihnen ergeben sich die wesentlichen Daten über die 170 Teilnehmerinnen und den einen Teilnehmer zwischen November 1948 und Juli 1966.⁴⁷ Für den Kursus 1963/1964-1966, also nach Abtrennung von der höheren Fachschule, hat sich ein Band mit Personalien der Kursteilnehmerinnen (und des einen Teilnehmers) erhalten, der neben den Anmeldebögen vor allem den Schriftwechsel zur Prüfung

sowie die Prüfungsprotokolle und Zweitschriften der Zeugnisse enthält. Hier liegen Ansätze zu den Studierendenakten vor, wie sie an den Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten geführt wurden. Die institutionelle Verfestigung war damit zu einem gewissen Abschluss gekommen.

Seit etwa 1959 lag die Zuständigkeit des Schulkollegiums beim Regierungspräsidenten Düsseldorf für das Institut fest; in diesem Jahr wurden die nebenamtlichen Lehrkräfte durch Verträge in den Landesdienst übernommen. Sie bildeten die Mehrheit gegenüber nur drei hauptamtlichen Kräften; über das Personal gibt eine Aufstellung der Leiterin vom 22.12.1967 Aufschluss, als die Auflösung und Übernahme in das Seminar für Kunst und Werkerziehung der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Köln, bereits feststand. Die Leiterin, Dr. Elisabeth Schmitt (Jg. 1915), war Gymnasiallehrerin für Geschichte und hatte ihre Ausbildung in Nadelarbeit an dem später von ihr geleiteten Institut erhalten. Seit 1953 nebenamtliche Dozentin für Kostüm- und Stilkunde, übernahm sie am 1.4.1955 die Leitung der Kurse, die damals noch unter dem Dach der höheren Fachschule für die Bekleidungsindustrie angesiedelt waren. Bis zur Trennung der Ausbildung von der höheren Fachschule war sie Studienrätin an dieser Schule, anschließend wurde ihre Planstelle als Oberstudienrätin an der Hildegard-von-Bingen-Schule geführt.

Seit 1964 wirkte neben ihr als hauptamtliche Dozentin die Oberstudienrätin Therese Hefner (Jg. 1908), der Ausbildung nach Gewerbeoberlehrerin und am Institut tätig seit 1953. Wie Elisabeth Schmitt wurde ihre Planstelle nach der Trennung ebenfalls bei der Hildegard-von-Bingen-Schule geführt. Die dritte hauptamtliche Kraft, Helene T.⁴⁸, erteilte seit 1958 nach einer Fachausbildung im Textilgewerbe und der Ausbildung als technische Lehrerin zunächst nebenamtlich Unterricht in Schnittgewinnung. Seit 1966 wurde sie als Landesbedienstete mit befristeten Verträgen am Institut beschäftigt. Die übrigen nebenamtliche Lehrkräfte – Ende 1967 waren es zwei – wirkten als Gymnasiallehrerinnen in der Region und hatten selbst ihre Ausbildung in Nadelarbeit am Institut erhalten.

Zusammenfassend ergibt sich, dass das Institut für Textiles Gestalten bis zu seiner Trennung von der Höheren Fachschule für die Bekleidungsindustrie als deren Abteilung galt; gleichwohl erfolgte die Ausbildung unter Aufsicht des Schulkollegiums in Düsseldorf als Mittelbehörde. Die Trägerschaft wurde mittelbar vom Land wahrgenommen, indem das Schulamt der Stadt Köln in Vorleistung ging und die Kosten vom Land erstattet erhielt. Dies führte – je länger, je mehr – zu Reibereien zwischen der Fachschule und den Kursen, die in der organisatorischen Trennung mündeten. Diese erfolgte dann sehr abrupt: „Da [...] im Wintersemester 1962/63 eine Trennung hinsichtlich der Lehrkräfte durchgeführt wurde, forderte mich im Februar 1963 die Direktorin der Hö-

heren Fachschule auf, mir ein eigenes Dienstsiegel und möglichst auch eigene Schulräume zu beschaffen.“ Diese Forderungen der Höheren Fachschule hatte Schmitt schon im März 1963 gegenüber dem Kultusministerium artikuliert, das aber nicht reagierte, sondern wegen der Frage nach Regulierung der Mietforderungen der Stadt Köln an das Schulkollegium in Düsseldorf verwies.⁴⁹ Die Wünsche der Fachschule nach Umsiedelung führten zwar zu einer bisweilen hektischen Suche nach einer neuen Bleibe, die durch die Auflösung des Instituts zum 1.4.1968 abrupt abgeschnitten wurde. Erwogen wurden zwei Lösungen:

Zum einen die Unterbringung in den Kölner Werkschulen, die auch über einen Textilbereich verfügten, zum anderen die Hildegard-von Bingen-Schule mit unzulänglichen Räumen im Bereich der Aula. An der Raumfrage änderte sich bis zum Ende der Einrichtung 1968 jedoch nichts. Zur gleichen Zeit, als Elisabeth Schmitt, für „ihr“ Institut eine neue Bleibe suchte, weil die Räume der Höheren Fachschule in der Lotharstraße zum 1.11.1965 gekündigt worden waren, deutete sich an der Pädagogischen Hochschule Köln die Gründung von Seminaren an, darunter auch ein solches für Werken, Kunst und Textil. Im Kontext des 1963 erlassenen Statusgesetzes, also der Gründung der regionalen Pädagogischen Hochschulen als vollwertige wissenschaftliche Hochschulen mit Promotions- und Habilitationsrecht, erfolgte auch eine Konzentration der Ausbildungsstätten, wodurch auch das Institut für Textiles Gestalten – kaum dass es endlich (nach 18 Jahren!) einigermaßen organisiert war – in seinem Bestand in Frage gestellt wurde. Anders als bei der Pädagogischen Akademie Oberhausen kenne ich nicht die genaue Motivation des Kultusministeriums zur Auflösung, die der Leiterin im Spätherbst 1967 mitgeteilt wurde. Drei Tage vor Weihnachten, am 21.12., erhielt eine nervlich völlig aufgelöste Dr. Schmitt einen Erlass des Kultusministeriums, in dem der Umzug von der Lotharstraße an die Gronewaldstraße angeordnet wurde. Die Auflösung verzögerte sich danach noch bis zum 31. März des Folgejahres; mit dem 1. April 1968 endete die selbständige Geschichte des Instituts für Textiles Gestalten.

Fazit

An dieser Stelle konnte nur ein Überblick über die Organisationsgeschichte beider Einrichtungen gegeben werden. Aufgrund dieser kursorischen Auswertung der Überlieferung im Universitätsarchiv Köln sind jedoch – bei aller Unterschiedlichkeit – einige Parallelen bemerkenswert:

1. Die Gründung beider Einrichtungen erfolgte unter dem Eindruck der Not der Nachkriegsjahre; Oberhausen erhielt seine Akademie angesichts des immensen Lehrbedarfs in der Volksschulen. Das Kölner Institut für Textiles Gestalten entstand aufgrund des Fehlens einer Ausbildungsstät-

te, nachdem die Ausbildungseinrichtungen aus der Zeit vor 1945 nicht mehr bestanden oder unerreichbar in der Ostzone lagen.

2. Während Oberhausen wie die Schwestereinrichtungen in Kettwig, Aachen oder Köln bereits bei ihrer Gründung den festen organisatorischen Rahmen der Pädagogischen Akademie erhielt – die Akademie war also von Anbeginn mehr als nur ein Sondernotlehrgang –, musste das Institut für Textiles Gestalten auf diesen organisatorischen Rahmen lange verzichten: Das Provisorium dauerte von 1948 bis 1955; die organisatorische Festlegung erfolgte erst 1966, zwei Jahre vor Auflösung der Einrichtung.
3. Beide Institute haben die ihnen zuge dachte Aufgabe trotz widriger Rahmenbedingungen rasch übernommen und zu den gewünschten Ergebnissen gebracht. Es waren also nicht Misserfolge in der Aufgabenwahrnehmung, die zu ihrer Auflösung führten, sondern Änderungen in der politischen Rahmensetzung.

Man könnte also provokant formulieren, dass beide Einrichtungen „höheren Zwecken geopfert“ worden seien. Allerdings trug dies zur positiven Entwicklung der Kölner Abteilung der Pädagogischen Hochschule Rheinland bei. Mit deren politisch gewollter Auflösung zum 31.3.1980 wiederholten sich dann an ihr die Entwicklungen von 1953 und 1968. Das bevorstehende Auslaufen der Ausbildung von Fachlehrern für Textilgestaltung in Köln, die 1980 die Eingliederung in die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln gut überstanden hatte, spätestens im Jahre 2012, kann vor diesem Hintergrund also nicht mehr überraschen.

Anmerkungen

- * Der Vortragsstil wurde beibehalten und nur um die Einzelnachweise aus den Akten und der Literatur ergänzt.
- 2 Heinen, Ernst: Bildnerhochschule und Wissenschaftsanspruch. Lehrerbildung in Köln 1946-1965 (= Studien zur Geschichte der Universität zu Köln; 16), Köln/Weimar/Wien 2003.
- 3 Ebd., S. 12.
- 4 Außer dem in Anm. 2 genannten Titel zu Köln noch Heinen, Ernst/Lückerath, Carl August: Akademische Lehrerbildung in Köln. Eine Quellensammlung zur Geschichte der Pädagogischen Akademie Köln, der Pädagogischen Hochschule Köln und der Pädagogischen Hochschule, Abteilung Köln (= Schriften zur rheinischen Geschichte 5), Köln 1985.

- 5 Beeck, Karl Hermann: Die Aera Hammelsbeck. Die evangelische Pädagogische Akademie Wuppertal 1946 bis 1959 (= Texte und Dokumente zur Lehrerbildung 2), Wuppertal 1999.
- 6 Lehrerbildung in Aachen. Geschichte – Entwicklungen – Perspektiven. Gedenkschrift zum 40. Jahrestag der Gründung der Pädagogischen Akademie, im Auftrage der Pädagogischen Fakultät der RWTH Aachen hg. von Helmut Schanze, Aachen 1986.
- 7 Wyndorps, Heinz: Der Neuaufbau der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen 1945-1954 (= Europäische Hochschulschriften, Reihe III; 204), Frankfurt/Main/Bern/New York 1983.
- 8 Zu dieser offenbar ernst gemeinten Ortswahl siehe Universitätsarchiv [UA] Köln, Zug. 595/5: Erlaß des Oberpräsidenten der Nord-Rheinprovinz an die Pädagogischen Akademien in Bonn, Köln und Süchteln, 8.7.1946.
- 9 [Joseph Antz]: Denkschrift über die Pädagogischen Akademien, in: Heinen/Lückerath 1985 (wie Anm. 4), S. 21-24, das Zitat S. 23.
- 10 Erinnerungen seiner Tochter Ursula Sabel (geb. Berekoven) (URL: <http://www.dhm.de/lemo/forum/kollektives_gedaechtnis/index.html>, 13.11.2008).
- 11 UA Köln, Zugang 595/5: Berekoven an den OP der Nord-Rheinprovinz, 12.8.1946.
- 12 UA Köln, Zugang 595/75 [Akademieeröffnung]: Militärregierung an das Kultusminister, 21.5.1946.
- 13 UA Köln, Zugang 595/15 [Pädagogische Akademie Oberhausen: Gebäude, Mietverträge].
- 14 UA Köln, Zugang 595/26 [Musikinstrumente]; UA Köln, Zugang 595/17 [Inneneinrichtung].
- 15 UA Köln 595/5: Bericht Berekovens an den Kultusminister, 17.9.1946.
- 16 UA Köln, 595/5: Bericht Berekovens an den Kultusminister, 22.7.1947.
- 17 UA Köln, 595/5: Bericht Berekoven an den Kultusminister, 22.7.1947. Danach waren folgende Dozenten vorgesehen: Prof. Dr. Hanns Berekoven (Musik, Kulturkunde); Heinrich Erpenbeck (Musik); Dr. Paul Espey (Pädagogik); Dr. Johann Glasser (Erdkunde, Heimatkunde); Hans Guntermann (Zeichnen, Werkkunde); Dr. Wilhelm Haas (Geschichte); Dr. Hans Hengstenberg (Philosophie); Dr. Adolf Heuser (katholische Religionslehre); Nikolaus Hommens (Deutsch); Dr. Maria Koch (Grundschulpädagogik); Maria Kolbe (Leibesübungen, Nadelarbeit, Hauswirtschaft); Dr. Elisabeth Lücker (Psychologie); Hans Nicolini (Praktische Pädagogik); Dr. Oswald Opahle (Systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik); Dr.

- Wilhelm Schrader (Mathematik und Physik). – Geplant waren Dozenten für Biologie (Dr. Werner Heinen) und für Laienspiel, Sprecherziehung, Volkskunde musische Erziehung (N.N.).
- 18 UA Köln, Zug. 596: Pädagogische Akademie Köln, Personalakte Dr. Werner Heinen (noch ohne Signatur).
 - 19 UA Köln, Zug. 595/2 [Konferenzen: Protokollbuch].
 - 20 UA Köln, Zug. 595/116 [Hilfslehrkräfte A-Z].
 - 21 UA Köln, Zugang 595/38 [Nebenamtliche Dozenten], Schriftwechsel vom 23.1.-23.23.1949. Maximilian Weller (*11.6.1895 Mülheim/Ruhr; † 4.12.1976 [Bochum?]). Studium der Rechtswissenschaften in Bonn, Berlin, Münster, Köln und Würzburg. Dr. iur. Würzburg 1922; Dr. phil. Bonn 1935. Seit 1930 Lektor für Sprecherziehung an der Universität Köln.
 - 22 Weller, Maximilian: Nationalsozialistische Universitätsreform und Philosophische Fakultäten. Ein praktischer Lösungsversuch, Köln 1933 [Exemplar im UA Köln].
 - 23 Beide Zitate Weller 1933 (wie Anm. 22), S. 5.
 - 24 Ebd., S. 8.
 - 25 UA Köln, Zug. 595/75.
 - 26 UA Köln, Zug. 595/1 [Immatrikel-Verzeichnis, 1946-1952].
 - 27 UA Köln, Zug. 595/186.
 - 28 UA Köln, Zug. 595/II: Prüfungsarbeiten der PA Oberhausen, 404 Verzeichnungseinheiten. Alphabetische Namensliste.
 - 29 Gutzmann, Ulrike: Von der Hochschule für Lehrerbildung zur Lehrerbildungsanstalt . Die Neuregelung der Volksschullehrerausbildung in der Zeit des Nationalsozialismus und ihre Umsetzung in Schleswig-Holstein und Hamburg (= Schriften des Bundesarchivs 55), Düsseldorf 2000; Owczarski, Ralf: Lehrerbildungsanstalt Helmstedt 1940-1945 (= Beiträge zur Geschichte des Landkreises und der ehemaligen Universität Helmstedt 12), Helmstedt 1998.
 - 30 Die Kabinettsprotokolle der Landesregierung Nordrhein-Westfalen 1950 bis 1954 (Zweite Wahlperiode). Eingeleitet und bearbeitet von Gisela Fleckenstein unter Mitwirkung von Wilhelm Klare und Peter Klefisch. Teil 2 (= Veröffentlichungen der staatlichen Archive des Landes Nordrhein-Westfalen, Reihe K; 2), Siegburg 1995, S. 782-786, hier S. 785 (TOP 8).
 - 31 UA Köln, Zug. 595/2 [Konferenzen, Protokolle 1948-1953], Bl. 111v-112v.
 - 32 UA Köln, Zug. 596: Pädagogische Akademie Köln, Personalie Kade, Franz (noch ohne Signatur).
 - 33 Kabinettsprotokolle (wie Anm. 30), S. 786-789.

- 34 Kabinettsprotokolle (wie Anm. 30), S. 789.
- 35 UA Köln, Zug. 595/99 [Presseauschnitte, 1947-1953].
- 36 UA Köln, Zug. 595/117 [Abwicklungsangelegenheiten, 1953-1954].
- 37 Vgl. Behördenverzeichnis Nordrhein-Westfalen, Ausgabe 1959. hg. vom Statistischen Landesamt Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1959, S. 70.
- 38 UA Köln, Zug. 599/11.
- 39 UA Köln, Zug. 599/13: Min.R'in Dr. Bardenhewer an die Leiterin der Höheren Fachschule für das Bekleidungs-gewerbe, 25.11.1948.
- 40 UA Köln, Zug. 599/15: Regierung Köln an das Schulamt der Stadt Köln, 3.8.1948.
- 41 UA Köln, Zug. 599/15: Direktorin Gescher an Regierung Köln, 12.10.1949.
- 42 UA Köln, Zug. 599/12.
- 43 UA Köln, Zug. 599/15: Bericht über den Stand der Angelegenheit „Aus-bildung im Beifach Nadelarbeit“ für Studentinnen des höheren Lehramtes [an den städtischen Beigeordneten Giesberts], 27.10.1953, S. 2.
- 44 UA Köln, Zug. 599/15: Direktorin Gescher an Schulamt der Stadt Köln, 21.6.1954.
- 45 UA Köln, Zug. 599/16: OStR'in Schmitt, Institut für Textiles Gestalten, an den Kultusminister, 8.9.1965.
- 46 UA Köln, Zug. 599/16.
- 47 Zur Statistik vgl. UA Köln, Zug. 599/11: „Übersicht über den Verbleib der Kandidatinnen, die von 1948-1966 das Institut für Textiles Gestalten be-suchten.“ (Stand: 8.8.1966).
- 48 Anonymisiert aufgrund noch laufender Schutzfristen.
- 49 UA Köln, Zug. 599/13: Institut für Textiles Gestalten/OStR' Schmitt an Kultusminister, 3.4.1963 und 21.7.1964; Kultusminister an OStR' Schmitt, 29.3.1963.

Pädagogische Hochschule in Duisburg auf dem Weg zur Gesamthochschule

Helmut Schrey

Wenn ich das Gesamtprogramm richtig verstanden habe, so sollte ich mich in unser Symposium so einfügen, dass ich vor allem den Übergang der Pädagogischen Hochschulabteilung Duisburg zur Gesamthochschule in den Mittelpunkt stelle. Dabei soll dann auch das Hochschulgebäude, das vor exakt 40 Jahren bezogen wurde, nicht zu kurz kommen. Im gegebenen Fall kommen jedoch die lange Zeit nicht verwirklichten Bauten der im Jahr 1972 gegründeten Gesamthochschule, wie Sie noch sehen werden, immer wieder mit in den Blick.

Leider stehen wir darüber hinaus vor einem gewissen Problem. Es wird nämlich nicht zu vermeiden sein, dass ich unverschämt häufig von mir selber spreche. Gehöre ich doch zur ersten Generation derer, die in das damals brandneue Gebäude eingezogen sind, wurde darüber hinaus schon nach zwei Jahren zum Dekan der Abteilung Duisburg der damaligen Pädagogischen Hochschule Ruhr gewählt und letztlich dann nach zwei weiteren Jahren der erste Gründungsrektor der neu gegründeten Gesamthochschule Duisburg. Das war nur durch den Umstand möglich geworden, dass ich kurz nach meiner Wahl zum Dekan einen Ruf an eine Universität (übrigens noch nicht einmal auf eine fachdidaktische Professur) abgelehnt hatte, was zur Folge hatte, dass man mir im Wissenschaftsministerium bei den nun fällig gewordenen Bleibeverhandlungen sehr weit entgegen kam und zudem die Zusicherung machte, in Duisburg warte noch eine interessante Aufgabe auf mich, der ich mich nicht entziehen dürfe. Man sprach damals allgemein von neu zu gründenden Universitäten, die allerdings ursprünglich Erziehungswissenschaftliche Universitäten sein sollten und sozusagen als die dritte Säule neben den normalen Universitäten und den Technischen Hochschulen vorgesehen waren. Mich reizte die Aufgabe und ich lehnte folglich den Ruf nach Trier-Kaiserslautern ab.

Dass mich diese Aufgabe reizte, lag nicht zuletzt auch daran, dass ich die Stadt Duisburg, vor allem auch ihren Kulturdezernenten Fritz Holthoff persönlich gut kannte und schon seit Jahren bürgerschaftliches Mitglied des einschlägigen Ratsausschusses war. Ich würde also nach der Gründung der geplanten Hochschule das Binnenklima des Rates der Stadt ohne Schwierigkeiten erkunden, in gewissem Umfang auch beeinflussen können. Hinzu kam, dass ich vor einigen Jahren als Hilfsreferent (für Waldorfschulen) dem damaligen Kultus-

ministerium angehört hatte und dabei in einen gewissen Arbeitskontakt, mehr aber wohl in einen politischen Kontakt zum damaligen Mit-Referenten Schnoor kam, der dann zuerst unter Minister Rau Staatssekretär später Innenminister werden sollte. Was aber den Wissenschaftsminister Rau selber betraf, so war ich ihm über die gemeinsame evangelische Jugend- und Schülerarbeit seit Jahren freundschaftlich verbunden.

In der Zeit, in der die Konzeption der Gesamthochschule erst undeutlich (übrigens durchaus nicht nur in Nordrhein-Westfalen, sondern im gesamten Bundesgebiet) am Horizont zu erkennen war und man noch auf die Erziehungswissenschaftliche Universität zusteuerte, wurde mir folgendes teils bedrückende, teils eher ergötzliche Erlebnis zuteil, das mir überraschende Einblicke in die Einschätzung der Lehrerausbildung durch die traditionellen Universitäten bot.

Mittlerweile war Holthoff Kultusminister geworden, war aber im Dienst schwer erkrankt. In dieser Situation gelang es dem für den Wissenschaftsbereich zuständigen seiner beiden Staatssekretäre, dem renommierten ursprünglich Bochumer Philosophieprofessor Hermann Lübbe, den damaligen Ministerpräsidenten Kühn davon zu überzeugen, dass es ratsam sei, dass er selber als Ministerpräsident offiziell das Wissenschaftsressort übernehme. Faktisch hatte Hermann Lübbe damit nun freie Hand. Ich kannte auch ihn persönlich recht gut, war von ihm sogar einmal darum gebeten worden, ihm eine Art von Privatunterricht über das ihm bisher gänzlich unbekanntes, mit Sicherheit aber nicht wirklich ernst genommene Phänomen jener Hochschulen zu erteilen, die nun schon bald zu Erziehungswissenschaftlichen Universitäten umgestaltet werden sollten.

Eine der Folgen dieser Privatstunden war vermutlich meine Berufung in eine Kommission, in der eine Aufgabenverteilung zwischen den überlieferten und den neuen Erziehungswissenschaftlichen Universitäten vorbereitet werden sollte. Es handelte sich um eine insofern gemischte Kommission, als ihr sowohl Vertreter der Universitäten als auch der Pädagogischen Hochschulen angehörten. Allerdings waren die Vertreter der Universitäten in erdrückender Mehrheit. Seltsamerweise befand sich unter ihnen kein einziger Vertreter der Technischen Hochschulen.

Die Verhandlungen begannen in ungewöhnlich freundlicher Atmosphäre. Das war auch kein Wunder, waren sich doch die Universitätsvertreter anfangs darin einig, alles das abzustoßen, was sie nicht für ausreichend „wissenschaftlich“ hielten. Dazu aber gehörte in ihren Augen vor allem die Ausbildung von Realschullehrern. Das Klima wurde allerdings von einem Tag auf den anderen geradezu eisig, als die Universitätsvertreter auf dem Wege über die Befragung ihre Statistiker herausgefunden hatten, dass auf diese Weise einige ihrer Leh-

rer Ausbildungsfächer auf etwa die Hälfte der Studentenzahl herabsinken werde. Besonders katastrophal würde sich dann die Lage etwa der Bochumer Germanistik darstellen, aber auch der Anglistik, zweier Massenfächer also. Schlagartig und mit bezeichnender Verspätung wurde den Universitätsvertretern klar, dass die Existenz ihrer Fächer, damit aber auch ihrer Personen- und Sachhaushalte unmittelbar mit Bereichen zusammenhing, die sie bisher in der Kommissionsarbeit als „unwissenschaftlich“ abgetan hatten. Plötzlich verteidigte man nun deren hochgradige Wissenschaftlichkeit und war folglich nicht bereit, sie an die neuen Universitäten abzutreten. Man machte sich in Windeseile an einen entsprechenden Kommissionsbericht, der schon in der nächsten Sitzung verabschiedet und dann dem Ministerium überreicht werden sollte. Es gab damals nur eine einzige Gegenstimme: meine eigene. Darüber hinaus kündigte ich ein Minderheitsgutachten an.

Womit der eher ergötzliche Teil beginnt. Zwei Tage später erhielt ich nämlich in meiner damals noch recht popeligen Duisburger Wohnung den (übrigens unangemeldeten) Besuch des Staatssekretärs. Der beknetete mich mit nahezu allen Mitteln, dem Bericht der Kommission zuzustimmen, nicht ohne durchblicken zu lassen, dass meine Weigerung gewisse Konsequenzen hinsichtlich meiner weiteren Laufbahn haben könnte (Folterwerkzeuge wurden allerdings nicht angewandt). Ich ließ mich nicht erweichen. Lübke musste abziehen. Er dürfte mir das nie verziehen haben.

Der Bericht wurde letztlich nun doch nicht offiziell erstattet. Immerhin war das Konzept der Gesamthochschule nun dabei, das der Erziehungswissenschaftlichen Universitäten zu verdrängen, anfangs bundesweit. Nach einer Landtagswahl wurden das Kultur- und das Wissenschaftsressort getrennt, Johannes Rau wurde Wissenschaftsminister. Sein Staatssekretär wurde Herbert Schnoor, der übrigens originellerweise ein Schulkamerad von Lübke gewesen war. Lübke selber zog sich zurück auf eine Professur an der Universität Bielefeld, um schon bald an die Universität Zürich zu wechseln. In der Schweiz traf ich ihn einmal mit Ehefrau und Hund in Sils Maria (nicht im dortigen Waldhotel: ich wohnte bescheidener). Wir haben es damals dabei bewenden lassen, uns schräg aus den Augenwinkeln zur Kenntnis zu nehmen. Mehr war nicht drin. Verständlicherweise. Zumal er wusste, dass ich nunmehr Gründungsrektor einer jener Gesamthochschulen war, die er ebenfalls wissenschaftlich nicht ernst nahm und folglich verachtete.

Aber zurück zum hochschulpolitischen Verlauf der Dinge. Als an die Stelle der geplanten Erziehungswissenschaftlichen Hochschule die Gesamthochschule getreten war, sollte sich für mich der Umstand als nützlich erweisen, dass die zu integrierende Fachhochschule Duisburg, die vor Kurzem noch in die Fachhochschule Düsseldorf eingegliedert worden war, zwecks Integration in die

neue Hochschule nunmehr wieder als selbständige Fachhochschule gegründet werden musste. Dazu bedurfte es eines Gründungsausschusses, in den mich das Ministerium delegierte, so dass ich mich am Gründungstag der Gesamthochschule Duisburg auch hier nicht auf gänzlich unbekanntem Gelände befand.

Ganz davon zu schweigen, dass ich über meinen Rotary Club auch einen indirekten Zugang zu jenem Club Raffelberg hatte, der später die bauliche Verwirklichung der Gesamthochschule auf Jahre verzögern sollte. Er hatte nämlich einen Mietvertrag mit der Stadt, der ihm auf Jahre das vorgesehene Baugelände zusicherte und – was für Sie im Augenblick vielleicht besonders interessant sein mag – auch das Gerhard Mercator Haus, in dem wir uns im Augenblick befinden. Wir tagen nämlich in dessen allerdings durchgehend renoviertem ehemaligen Clubhaus. Der Club weigerte sich – wie ich meine übrigens nicht ganz unverständlicherweise – aus dem Vertrag auszusteigen.

Das sollte schon bald zu einer äußerst gefährlichen Situation der Hochschule führen. Dem Land war nämlich inzwischen das Geld ausgegangen. Infolge der mannigfachen Verbindungen, die ich in den Raum der Politik, nicht zuletzt aber auch zu den betreffenden Ministerien (Wissenschafts- und Finanzministerium) hatte, wusste ich, dass für Duisburg vorgesehene Finanzmittel längst nach Aachen flossen. Man hatte sich nämlich bei Planung und Bau des dortigen gigantischen Klinikums kräftig verkalkuliert. Eine meiner Aufgaben als Gründungsrektor sollte leider nun darin bestehen, die volle Wucht der Gefahr nicht allzu sichtbar werden zu lassen. Gänzlich leugnen ließ sie sich natürlich nicht, schon allein deshalb nicht, weil verbindliche Berufungszusagen in einigen Fällen (vor allem der technologischen Disziplinen) erst mit einer zehnjährigen (!) Verspätung eingelöst werden konnten. Immerhin: die Arbeitsmoral blieb gewahrt.

Rückblickend kann ich nur Respekt vor jenem Maß an Disziplin empfinden, das damals auf allen Stufen der Hochschule anzutreffen war. Und dabei befand man sich gleichzeitig in der Hochblüte der Studenten- und Mittelbau-Unruhen. Gerade auch die Studenten hatten unter eigentlich unzumutbaren Verhältnissen zu studieren. Es ist gewiss nicht so, als sei in Duisburg damals alles ruhig und harmonisch geblieben. Ganz im Gegenteil. Aber ich habe nie an einen Polizeieinsatz auch nur von Ferne denken müssen. Das hatte mannigfache Gründe. Auf die werde ich später noch kommen. Sie hatten – natürlich nicht ausschließlich – auch mit meiner eigenen hochschulpolitischen Vergangenheit zu tun. In erster Linie allerdings wohl doch mit der Mentalität niederrheinischer und dann auch noch Duisburger Studenten. Immerhin dürften Sie jetzt verstehen, weshalb es für mich schwierig ist, um meine eigene Person herumzukommen. Betrachten Sie es nicht als allzu aufdringlich. Es liegt in der Sache.

Ich war übrigens der einzige Gründungsrektor, der „von Innen“ kam. Die übrigen vier hatten allesamt auf dem Wege über bundesweite Ausschreibungsverfahren gewonnen werden müssen. Was übrigens zu entsprechenden Gehaltszusagen führte, von denen ich damals nur träumen konnte. Eines Tages wurde es mir denn doch zu dumm. Ich musste erst einen Ruf auf eine Universität außerhalb Nordrhein-Westfalens vorweisen können, um in neue Verhandlungen eintreten zu können. Kriegen Sie aber als aktiver Gründungsrektor mal einen Ruf!

Nun ja, es kamen zwei, von Augsburg und von Kassel, die ich beide selbstverständlich abgelehnt habe. Es mag durchaus sein, dass die beiden Universitäten damals meine Taktik durchschaut und ohnedies mit meiner Ablehnung gerechnet haben. Sie hatten jedenfalls Verständnis, und ich blieb ihnen erspart. So konnte ich endlich mit meinen Kollegen gleichziehen. Aber das nur nebenbei.

Doch ich sollte diesen reichlich subjektiven Teil meines Vortrages beenden und zu dem übergehen, um das es schließlich in erster Linie geht, nämlich zu den vor 40 Jahren neu bezogenen Gebäuden hier in Duisburg. Auch damals schon hatte es einen lebhaften Standortwettbewerb zwischen einigen Städten gegeben. Hauptkonkurrent Duisburgs war Düsseldorf. Wenn letztlich doch Duisburg erfolgreich aus dem Wettbewerb hervorging, so lag das vor allem an den unermüdlichen Bemühungen des damals noch Kettwiger, dann Duisburger Kollegen, des Theologen *Heinz Kremers*. Es ist davon auszugehen, dass er dabei auch an die alte Universität Duisburg gedacht hat, die ursprünglich als reformierte Hochschule angelegt war.

Man legte in Duisburg großen Wert darauf, an die Tradition der alten Universität anzuknüpfen. Das hat sich aber gewiss nicht in erster Linie auf deren konfessionellen Status bezogen, zumal die damals noch evangelische Duisburger Hochschulabteilung schon bald ihre konfessionellen Fesseln abzustreifen bemüht war, übrigens ganz im Gegensatz zu ihrer Essener Schwester, die an ihrem römisch-katholischen Status verbissen festhielt, unterstützt vom zuständigen Ruhrbischof. Die Kirchenleitung der Rheinischen Landeskirche dagegen ließ der Hochschule, die ja schließlich in strengem Sinne gar nicht einmal „ihre“, sondern eine Hochschule des Landes war, gewähren.

Neben dem von mir eben erwähnten Heinz Kremers setzten sich aber auch viele andere Kettwiger Kollegen für die Übersiedlung nach Duisburg ein, außerdem verständlicherweise der Duisburger Kulturdezernent *Fritz Holthoff*, der schon jahrelang Lehrbeauftragter der Kettwiger Hochschule war und letztlich dann auch ordentlicher Professor der Erziehungswissenschaften (Schulpädagogik) an der neuen Gesamthochschule werden sollte. Holthoff war gleichzeitig kulturpolitischer Sprecher der SPD im Landtag und hatte schon allein deshalb einen großen Einfluss, zumal er auch ein ausgesprochen kollegiales Verhältnis

zum damaligen CDU-Kultusminister *Mikat* hatte. Ein ebenso gutes Verhältnis hatte er zu dem damals noch sehr jungen, gerade aus der Gesamtdeutschen Volkspartei in die SPD überführten und für diese Partei in den Landtag eingezogenen *Johannes Rau*, den er dort – wie er zu sagen pflegte – eine Zeit lang „angelernt“ hatte. So waren *Holthoff* und *Rau*, zusammen mit *Kremers* und dessen *Kettwiger* Kollegen, dann aber selbstverständlich auch die Vertreter der Stadt, an deren Spitze der höchst renommierte Oberbürgermeister *Seeling*, vermutlich für die Festlegung des Standortes *Duisburg* letztlich entscheidend.

Die Verlegung aus *Kettwig* nach *Duisburg* fand in einer Situation statt, in der die nordrhein-westfälischen Pädagogischen Hochschulen bereits den Status „wissenschaftlicher Hochschulen“ hatten und mit den entsprechenden Rechten (Habilitationsrecht) ausgestattet waren, beziehungsweise unmittelbar vor der Zuteilung dieser Rechte (Promotionsrecht) standen. Darüber hinaus lagen weitere Veränderungen, auch solche ihres Status, sozusagen „in der Luft“. Man kann also davon ausgehen, dass die Ansiedlung der bisherigen Hochschulabteilung *Kettwig* in *Duisburg* von der Stadt und ihren Bürgern, insoweit diese sich überhaupt für derartiges interessierten, freudig begrüßt wurde. Von Anfang an war das Verhältnis von Stadt und Hochschule unkompliziert herzlich. Das sollte, wenn es auch gelegentlich zu Meinungsverschiedenheiten kam, so bleiben, jedenfalls so lange es sich lediglich um die nun vorhandenen, übrigens architektonisch durchaus ansprechenden Gebäude der Pädagogischen Hochschule handelte. Meinungsverschiedenheiten stellten sich erst nach der Veröffentlichung allzu erdrückend massiver, das Stadtbild beeinträchtigender Baupläne für die Gesamthochschule ein.

Ich gehörte also zur ersten Generation, die dieses PH-Gebäude beziehen durfte. Ein paar Monate hatte ich noch nach meiner Berufung aus *Siegen* nach *Kettwig/Duisburg* in *Kettwig* verbracht. Die dortigen arg beengten Verhältnisse kannte ich schon, hatte ich doch vor einigen Jahren in *Kettwig* einen Lehrauftrag wahrgenommen, nicht etwa im Fach *Englisch*, sondern im Fach *Deutsch*. Die eigentlich zuständige Fachdidaktikprofessorin war nämlich während einer Exkursion mit Studenten hinterrücks aus einem Berliner Bus gefallen und hatte sich dabei beträchtlich verletzt. Sie legte Wert darauf, dass ihr Wahlfachseminar sich nicht auflöste, indem seine Teilnehmer sich nunmehr ins konkurrierende *Linguistikseminar* begaben. Ich hatte also die Aufgabe, die Situation zu retten. Das habe ich damals gern getan. Das Seminarthema „*Expressionistische Lyrik*“ lag mir. Da ich damals Direktor eines Versuchsgymnasiums in *Duisburg-Meiderich* war, erwies sich auch der Weg nach *Kettwig* als nicht allzu weit. Damals dachte ich noch nicht daran, eines Tages tatsächlich Professor an einer Pädagogischen Hochschule zu sein, zumal einige inoffizielle Fühlungen immer wieder gescheitert waren, vor allem wohl aus parteipolitischen

und konfessionellen Gründen. Eines Tages aber erreichte mich erstaunlicherweise eine Einladung zu einem Probesingen in die Neugründung Siegerland. Es handelte sich ganz offensichtlich um eine Folge meiner Aushilfstätigkeit in Kettwig. War doch einer der Kettwiger Dozenten, mein späterer Freund *Ernst Horst Schallenger*, inzwischen Gründungsrektor der jungen Hochschule geworden. So wurde ich also nach Weidenau (später umbenannt in Hüttental, dann in die Stadt Siegen eingemeindet) berufen, zuerst auf eine außerordentliche Professur, die aber schon nach einigen Monaten in eine ordentliche umgewandelt wurde.

Es war schon damals für hochschulpolitisch einigermaßen Kundige nicht zu übersehen, dass die Errichtung fachdidaktischer Anglistikprofessuren eine gelinde Umwandlung der bisherigen Pädagogischen Hochschulen einleitete. Die nämlich sollten ursprünglich traditionsgemäß eine eher „volkstümliche Bildung“ vermitteln, die den bisherigen, nunmehr zu weiterführenden Schulen umgestalteten „Volksschulen“ entsprechen sollte. Nun aber kam ein neuartiger Professorentyp in diese Hochschulen, neuartig insofern, als die neuen Professoren zwangsläufig nahezu sämtlich aus dem Gymnasialbereich kamen und folglich zum weitaus größeren Teil weder die Verhältnisse an der alten „Volksschule“, noch die der neuen nun weiterführenden Hauptschulen kannten.

Ich persönlich habe die bereits vorhandenen Professoren und Dozenten an Pädagogischen Hochschulen immer einschränkungslos geschätzt, ruhten deren universitäre Fachstudien doch auf einer in aller Regel gründlichen Volksschulerfahrung. Auf jeden Fall aber war ihr akademischer Bildungsgang weitaus beschwerlicher gewesen als der eines normalen Gymnasiallehrers. Daraus ergab sich für mich, dass ich mich in der Hochschule Siegerland, wie sie damals noch hieß, um die Behebung meines einschlägigen Erfahrungsdefizits gründlich gekümmert habe. Der Umstand, dass der Einzugsbereich der Hochschule relativ überschaubar war, trug im Übrigen dazu bei, dass ich schon bald herausfand, an welche Schulen und zu welchen Lehrern ich die nun fälligen Praktika zu legen hatte. Ich nahm die Praktika jedenfalls ernst, und zwar umso mehr, als nicht nur die (damals noch sehr wenigen) Studierenden, sondern auch ich selber dabei eine ganze Menge lernen konnte, und zwar bei einigen ausgesprochen guten Siegerländer Lehrern.

Inzwischen waren alle zur Verfügung stehenden fachdidaktischen anglistischen Professuren des Landes besetzt, mit einer Ausnahme: Kettwig/Duisburg. Dort nämlich hatte die Fachdidaktikprofessorin für Deutsch (es handelte sich dabei übrigens um jene Professorin, die ich vor etwa einem Jahr vertreten hatte) offensichtlich als einzige ihrer engeren Fachkollegen erkannt, welche ihr fremde Entwicklung die Aufnahme des Faches „Englisch“ ins Angebot ihrer Hoch-

schule vermutlich (und auch das noch gezielt!) einleiten könnte. Vor allem aber die neue Art von Professoren war ihr suspekt, wusste sie doch, wie das Gros der Gymnasiallehrer die damaligen Pädagogischen Hochschulen und ihre Professoren einschätzte. Zu allem Überfluss sollte der neue und artfremde Professor auch noch mit ihr die Seminarräume teilen, bildeten doch anfangs die Fächer Deutsch und Englisch ein gemeinsames Seminar. Es war lange Zeit gelungen, eine entsprechende Berufung zu verhindern. Nun aber musste man endlich doch in den sauren Apfel beißen. Die Lösung, die man in Kettwig/Duisburg fand, war die, mich aus Siegen nach dort zu berufen. Mich kannte man ja schon. Ich hatte mich in Weidenau/Hüttental zwar sehr wohl gefühlt, war aber nun doch froh, die langen und damals noch komplizierten Fahrten von Düsseldorf ins Siegerland (es gab noch keine Autobahn und auch keine direkte Zugverbindung) wieder los zu sein. Ich nahm den Ruf folglich an.

Noch in Hüttental war mir ein großer Wurf gelungen. Es war mir gelungen, einen Arbeitskontakt mit dem Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen anzuknüpfen. Dieser Kontakt hatte zur Folge, dass das Land Nordrhein-Westfalen das Fernstudienprogramm für Englischlehrer an Hauptschulen übernahm und dessen Steuerung in meine Hände legte. Damals gab es neben dem Kultusministerium als Schulministerium bereits ein selbstständiges Wissenschaftsministerium. Das Fernstudium für Englischlehrer aber unterstand dem Schulministerium. Das hatte zur Folge, dass ich nun faktisch über einen doppelten Etat verfügen konnte. Sehr deutlich sichtbar wirkte sich das auf die Ausstattung der Bibliothek aus, so unübersehbar deutlich, dass ich während der Zeit, in der ich noch in Kettwig war, alle möglichen Räume liebwerter Kollegen zur Stapelung der Bücher benutzen musste. Meine durchaus geschätzte germanistische Kollegin wäre nämlich in Ohnmacht gefallen, hätte sie die Grundausstattung ihres neuen Kollegen wahrnehmen müssen, zu der schließlich ja auch noch die bei den Berufungsverhandlungen eingeworbenen Mittel kamen.

Nach dem Umzug ins neue Duisburger Gebäude waren derartige Vorsichtsmaßnahmen nicht mehr nötig, verfügten die deutsche und die englische Fachdidaktik nun doch über getrennte, und zwar höchst angemessene Räume. Nur die Sekretärin hatten wir zu teilen. Das aber gelang problemlos.

Aber nicht nur auf die sachliche Ausstattung wirkte sich die Übernahme des Tübinger Fernstudienprogramms aus. Da dieses Programm in erster Linie mit Hilfe von Tonbandkassetten arbeitete, die von den Fernstudierenden, die bereits ohne Fachstudium an Hauptschulen als Lehrer tätig waren, besprochen und anschließend von Duisburger Mitarbeitern meines Seminars korrigiert werden mussten, war auch der zusätzliche Personaletat zwangsläufig beträchtlich. Da aber die Korrektoren, die formal Assistentenstellen bekleideten, im eigentlichen

Lehrbetrieb nicht allzu sichtbar wurden, hat man mir meine für eine Pädagogische Hochschule gänzlich ungewöhnlich gute Ausstattung dankenswerterweise nicht übel genommen.

Zu meiner Verwunderung wurde ich schon nach knapp zwei Jahren meiner Duisburger Tätigkeit zum Dekan gewählt. Da ich kurz nach Antritt des Dekanats den von mir letztlich abgelehnten Ruf an die Universität Trier Kaiserslautern erhielt (man konnte sich damals noch nicht um eine Professur bewerben), war meine Position, vor allem die gegenüber dem Ministerium, nun ungewöhnlich stark. An sich war es damals nämlich nicht üblich, Rufe von Pädagogischen Hochschulen an Universitäten abzulehnen.

Nun aber begann für mich, vermutlich aber auch für die Duisburger Hochschulabteilung eine hochinteressante Zeit, eine Zeit des Balancierens auf dem Hochseil. Dafür dass sie von der Hochschule und von mir gesund überstanden werden konnte, haben ich vielen zu danken, vor allem den Duisburger Kolleginnen und Kollegen, die sich damals in so manchen ihnen Ungewohnte geschickt haben, dann aber auch dem Hochschulsenat in Dortmund, vor allem aber den beiden in der fraglichen Übergangszeit zur Gesamthochschule in Dortmund amtierenden beiden Rektoren *Freyhoff* und *Schridde*, die es sogar fertig brachten, ihren Kanzler an einer juristischen Intervention erfolgreich zu hindern. Er hatte sich auf ein deutlich hörbares Zähneknirschen zu beschränken.

Über das, was nun in Duisburg geschah, und zwar unter offensichtlicher Missachtung der geltenden Hochschulordnung, muss man zwar allgemein den Kopf geschüttelt haben. Aber man ließ uns gewähren, war man sich doch darüber im Klaren, dass sich die damals noch föderierte, aus räumlich weit voneinander entfernten und unterschiedlich großen Abteilungen bestehende Hochschule in einer ausgesprochenen Übergangsphase befand, in der eine jede ihrer Abteilungen sich auf den ihr gemäßen Weg in die Zukunft vorzubereiten hatte. Für die weitaus größte Abteilung, die Abteilung Dortmund, war dieser Weg ohnedies klar vorgezeichnet: Sie würde in die neu gegründete Universität Dortmund integriert werden. Dem konnte sie ohne Angst entgegen sehen, war sie doch groß und etabliert genug, gegenüber der Universitätsneugründung bestehen zu können, zumal die vor allem technologisch ausgerichtet war und sich über den Zuwachs neuer Fakultäten eigentlich nur freuen konnte. Die beiden außergewöhnlich kleinen Abteilungen in Hamm und Hagen hatten sich bereits der großen Dortmunder Abteilung angeschlossen und damit deren ohnedies starke Position zusätzlich verstärkt. Übrig blieben die mittelgroßen, von Dortmund vergleichsweise weit entfernten Abteilungen Essen und Duisburg. Die aber reagierten auf die gegebene Situation, wie noch zu zeigen sein wird, sehr unterschiedlich.

Da ich mittlerweile wusste, dass ich als Duisburger Gründungsrektor inoffiziell vorgesehen war, nahm ich mir das Recht heraus, ungewöhnliche Wege zu gehen, und zwar mit dem Ziel zu verhüten, dass der pädagogische Hochschulkern auf dem Wege zur Neugründung der Gesamthochschule unter die Räder geriete. Die Hochschulangehörigen mussten also darauf vorbereitet werden, aktiv und sachkundig in der Selbstverwaltung der neuen Hochschule mitzuwirken. Die Gesamtkonferenz, die bisher die Selbstverwaltung in der Hand gehabt hatte, war aber zu groß, vor allem aber wäre sie nicht in der Lage gewesen, die jeweils auf fachlicher Basis neu berufenen Professoren auf vernünftige Weise zu integrieren.

Wir haben damals also in Duisburg vier fachbezogene Abteilungen gegründet, denen jeweils ein Fachbereichsdekan vorstand. Das hatte zur Folge, dass ich als (rechtmäßiger) Duisburger Dekan vor allem mit diesen vier (eigentlich nicht rechtmäßigen) Fachbereichsdekanen zu tun hatte, mithin den Wirren der Studenten- und Mittelbauunruhen, die sich nun auch in Duisburg kräftig auswirkten, zwar nicht ganz, aber doch in gewissem Umfang entzogen war. Ich hatte nun vergleichsweise freie Hand. Die brauchte ich aber auch dringend, war doch die Integration der örtlichen Fachhochschule, dann aber auch die Bewältigung der sich damals bereits ankündigenden schwierigen baulichen Ausgangssituation vorzubereiten. Hinzu kam, dass der Rat der Stadt mit einer einzurichtenden Gesamthochschule überaus unzufrieden war. Er bestand auf der Gründung einer „Volluniversität“. Das aber war zu diesem Zeitpunkt gänzlich unrealistisch. Wirklich verstanden haben dürfte der Rat der Stadt das nie. Aber er ließ uns letztlich gewähren. Hier erwies es sich als äußerst günstig, dass ich schon seit längerer Zeit dem entsprechenden Ratsausschuss als bürgerschaftliches Mitglied angehörte. Man vertraute einander.

Das sollte auch so bleiben.

An Fragen der inneren Gestaltung, vor allem auch der fachlichen, erwies sich der Rat der Stadt als gänzlich uninteressiert. Das hat mich anfangs nur verwundert, dann aber im Grunde eher beruhigt. Lief die Entwicklung in der Nachbarstadt Essen doch in geradezu extremer Weise verschieden. Dort nämlich hatte der Rat der Stadt eine Kommission ins Leben gerufen, deren Vorsitzender der als äußerst fortschrittlich geltende Berliner Schulsenator war. Die Arbeitsergebnisse dieser Kommission fielen denn auch entsprechend fortschrittlich (meiner eigenen Meinung nach eher utopistisch) aus. Sie sahen beispielsweise auch die Einbeziehung der städtischen Volkshochschule in die neu zu gründende Gesamthochschule vor. Bedenkt man jedoch, dass – anders als in Duisburg und den anderen Gesamthochschulorten – die Essener Gesamthochschule auch mit der Integration eines bereits bestehenden, im Augenblick aber noch der Bochumer Universität angegliederten Medizinischen Klinikums zu rechnen hatte,

also mit ganz ausgesprochen standesbewussten Einheiten, so kann man sich die Resonanz der Ergebnisse der städtischen Reformkommission nur allzu gut vorstellen. Im weiteren Verlauf der Dinge sollte sich denn auch die Integration des medizinischen Sektors in die Gesamthochschule Essen als Ausgangspunkt mannigfacher öffentlich ausgetragener Kontroversen erweisen. Was für mich die schwierige bauliche Lage der Duisburger Hochschule war, war für meinen Essener Kollegen die Schwierigkeit der einigermaßen kollegialen Integration des Essener Klinikums.

Aber auch die Essener Pädagogische Hochschulabteilung war konsterniert. Dazu dürfte der Umstand beigetragen haben, dass sie sich immer noch als eine konfessionell römisch-katholische Abteilung betrachtete, die zudem enge Kontakte zum Ruhrbischof unterhielt, der die sich nun ankündigende Entwicklung ganz und gar nicht gerne sah. Sie unternahm denn auch nicht die geringsten Bemühungen, sich auf das vorzubereiten, was nun zu erwarten stand. Da ich ausgerechnet zu diesem Zeitpunkt die frei gewordene, zur Neuberufung anstehende anglistische Stelle in Essen vertretungsweise mit wahrzunehmen hatte, konnte ich die von unserer Duisburger Reaktion diametral abweichende Reaktion der Essener Kollegen mit Staunen registrieren, gleich die Essener Abteilung damals doch dem sprichwörtlichen erschreckten „Kaninchen angesichts einer Schlange.“ Duisburg war anders.

Es war auch insofern anders, als es sich auch der Studenten- und Mittelbau-revolte in ungewöhnlich flexibler Weise stellte. Gleichzeitig mit der Neugliederung in Fachbereiche hatte die noch amtierende Abteilungskonferenz auch der Einführung der Drittelparität (!) zugestimmt. Das war damals gänzlich ungewöhnlich, im Grunde ebenfalls unrechtmäßig, trug aber zur Dämpfung der Unruhen beträchtlich bei. Auch dieser Maßnahme stimmte der Dortmunder Senat, stimmten vor allem auch die beiden aufeinander folgenden Rektoren *Schridde* und *Freyhoff* (und letztlich auch ein deutlich hörbar zähneknirschender Kanzler) zu. Ob das Ministerium diese Neuregelung überhaupt wahrgenommen hat, weiß ich nicht. Falls es sie aber doch wahrgenommen haben sollte, hat es vermutlich ein Ignorieren für die bessere Politik gehalten. Musste man doch in diesen turbulenten Zeiten für eine jede einigermaßen ruhig und manövrierbar bleibende Hochschule dankbar sein.

Ein großer Teil der selbstverständlich auch in Duisburg auszufechtenden Konflikte verlagerte sich nun auf die neu etablierten Fachbereiche, deren Dekane und Gremien. Ich konnte mich der Vorbereitung der nun schon in Kürze bevorstehenden Neugründung der Gesamthochschule vergleichsweise ungestört widmen. Was natürlich nicht ausschloss, dass ich für Studenten und Mittelbauer in Zweifelsfällen trotz allem die letzte Instanz blieb. Ich erinnere mich noch deutlich, dass eines Tages einer der Fachbereichsdekane mir wutschnaubend

vorwarf, eine Binnenstruktur eingeführt zu haben, die den unangenehmeren Teil der Konflikte auf eine Ebene unter der meinen verlagert hatte. Unrecht hatte er nicht, aber erstens war ich selber anfangs über die einschlägige Wirkung dieser Reform verwundert, zweitens war sie in der nun einmal gegebenen Lage durchaus nützlich und – wie sich schon wenig später zeigen sollte – auch über die aktuelle Lage hinaus.

Zwar sollte es in der neuen Gesamthochschule nichts mehr geben, das auch nur von Ferne an die Drittelparität erinnerte, war doch die neue Hochschule an jene relativ konservative Grundordnung gebunden, die vom Ministerium oktroyiert worden war. Der Ruf eines Mannes aber, der gegen anfangs noch beträchtliche Widerstände in einer der Vorgängereinrichtungen so weit gegangen war, den Wünschen der Protestierenden nach voller Beteiligung an der akademischen Selbstverwaltung zu entsprechen, dürfte mir auch unter den nun gründlich veränderten Verhältnissen gelegentlich genützt haben. Der mit einigem Recht wutschnaubende Abteilungsdekan war übrigens vor etlichen Jahren einer der Untertertiarier in jenem respektierlichen Kölner altsprachlichen Gymnasium gewesen, die ich damals, in den späten fünfziger Jahren unterrichten durfte. Vermutlich hat er auch damals unter mir, zumindest zeitweise, gelitten. Ich erinnere mich noch deutlich an sein verblüfftes Gesicht, als er in meinem Amtszimmer in Duisburg erschien, um seine Ernennungsurkunde zum H 4-Professor in Empfang zu nehmen und unversehens einem seiner alten Lehrer gegenüber stand.

Im Übrigen wäre hier wohl zu vermerken, dass die Studentenschaft sowohl der Duisburger Pädagogischen Hochschule als auch (als das Gesamtklima um beträchtliche Grade härter wurde) der neuen Gesamthochschule sich um mannigfache Grade weniger chaotisch gebärdete als die Studentenschaften etwa in Berlin, Frankfurt oder Heidelberg. Hier machte sich der Umstand, dass die Studierenden nur in Ausnahmefällen aus gutbürgerlichen Verhältnissen stammten, positiv bemerkbar (übrigens nicht nur hier). Meine Konflikt- letztlich gleichzeitig aber auch Gesprächspartner gehörten folglich zum weitaus größeren Teil dem relativ orthodox marxistischen Studentenbund Spartakus an. Es gab nur wenige Maoisten.

Nach manchmal stundenlangen Diskussionen kam in aller Regel eine Kompromisslösung zustande. Ich aber konnte mich dann fast immer darauf verlassen, dass man sich an die letztlich eben doch gefundene Lösung hielt. Es mag in derartigen Fällen auch eine Rolle gespielt haben, dass meine Streit- und Gesprächspartner wussten oder zumindest ahnten, dass ich in so mancher Sachfrage eher auf ihrer Seite stand, wenngleich ich die Formen, derer sie sich bedienten, nicht gut heißen konnte. Außerdem konnte nicht ganz unbemerkt bleiben, dass ich als

ehemaliger SDS'ler das marxistische Vokabular um wesentliche Grade besser beherrschte als sie (obgleich ich im einigermaßen strengen Sinne kein Marxist war). Jedenfalls bin ich nie in Versuchung geraten, die Polizei zur Hilfe zu rufen. Das war in anderen Hochschulen vielfach anders. In Duisburg erwies es sich, wenigstens in den ersten Jahren, nicht als nötig. Das schließt freilich nicht aus, dass einige meiner Amtsnachfolger letztlich dann doch in eine Lage gerieten, die eine entsprechende Hilfe nahezu unumgänglich machte. Ursache war aber fast immer der eine oder andere Professor, der nicht die Geduld aufbrachte, sich in derartigen Fällen auf eine Diskussion einzulassen, der vielleicht sogar „Angst hatte“. Die aber brauchte man in Duisburg nicht zu haben, einigermaßen gute Nerven allerdings. Aber nicht jeder hat die zu jeder Zeit.

Die meiste Mühe haben mir damals tatsächlich nicht die Studenten bereitet, sondern die Lehrenden, vor allem jene, die aus der nunmehr integrierten ehemaligen Fachhochschule stammten. Die nämlich waren als ehemalige Oberbau- und Bauräte nicht an eine akademische Selbstverwaltung, sondern an eine klar hierarchische Struktur gewohnt, in der von „oben“ aus „angeordnet“ wurde. Ich hatte mich an ihre mir recht fremde Denk- und Argumentationsweise zu gewöhnen (dabei war ich doch insgesamt sieben Jahre lang Soldat gewesen!). Für Zwischentöne, vor allem aber für so etwas wie Ironie, ohne die es in geisteswissenschaftlichen Disziplinen nicht geht, hatten sie nur wenig Verständnis. Ich musste umlernen. Das galt, wenngleich in geringerem Maße, auch für meinen Umgang mit den neuen aus dem Universitätsbereich stammenden Kollegen der Ingenieurwissenschaften, schon um einige Grade weniger für Natur- und Wirtschaftswissenschaftler. Ich hatte unentwegt zu lernen. Geschadet dürfte mir das aber nicht haben, wie ich denn überhaupt für den persönlichen Hauptgewinn meiner Rektoratsjahre das Kennenlernen mir ursprünglich fremder Arbeits- und mithin auch Denkstrukturen halte. Übrigens mag das auch, wenngleich in vermutlich geringerem Umfang für meine Kollegen aus den Lehrerbildenden Fächern gelten. Denn die trafen ja in den verschiedenen Kommissionen immer wieder mit ehemaligen Fachhochschullehrern zusammen.

Es gab freilich auch Konflikte, deren Ursache in der mangelhaften strukturellen Vorbereitung der neuen Gesamthochschulen lagen. Den Gründungen hätte unbedingt eine durchgreifende Personalstrukturreform vorausgehen müssen. Da man sie – wohl auch aus Gründen des Zeitdrucks – nicht gewagt hatte, musste sie nun bei sozusagen laufendem Betrieb nachgeholt werden. Das führte immer wieder zu Konflikten, da hochschulintern vorgenommene Kompromisslösungen vom Ministerium häufig konterkariert wurden.

So zeigte sich beispielsweise schon bald, dass einige Angehörige des akademischen Mittelbaus, die zu einem großen Teil aus dem Lehrerbildenden Sektor der Hochschule stammten, in Bezug auf akademische Qualifikationen

wie etwa der Promotion den neu professorierten ehemaligen Fachhochschullehrern zumindest in formaler Hinsicht überlegen waren. Was war da zu tun?

Wir haben uns in Duisburg, wiederum gänzlich unkonventionell, damit beholfen, mittels hochschulinterner Qualifikationsverfahren wenigstens die am besten qualifizierten Mittelbauangehörigen den (allerdings nur intern gültigen) Status eines „Hochschullehrers“ zugänglich zu machen. Auf diese Weise konnten wir auch an dieser kritischen Stelle zur Beruhigung beitragen, darüber hinaus aber auch zu einer deutlich spürbaren Verbesserung der akademischen Selbstverwaltung, wurde doch deren anfangs noch sehr schmale Basis durch diese Maßnahme verbreitert. Das Ministerium war konsterniert. Mir wiederum war nur allzu klar, dass ich mir einen derartigen Schritt auch nur in den ersten Jahren meines Rektorats erlauben konnte, war doch das Ministerium anfangs noch stark auf „seine“ Gründungsrektoren angewiesen. Das sollte sich schon bald ändern.

Zumal es immer wieder Statuskonflikte gab, die letztlich dann vor verschiedenen Gerichten ausgefochten werden mussten. In zumindest einem Fall ging ein solcher Konflikt ausgerechnet von einem Duisburger Professor aus. Es ging um die Stimmberechtigung ehemaliger Fachhochschullehrer, die nun als so genannte b-Professoren geführt wurden, in den Selbstverwaltungsgremien. Das Fehlen einer durchgreifenden Personalstrukturreform führte dazu, dass die jeweiligen Gerichtsurteile nun in aller Regel zu Strukturänderungen führten, durch die sich die Gesamthochschulen Schritt für Schritt den traditionellen Universitäten angenähert sahen. Ich war nun froh, dass ich die neuen Verhältnisse als Rektor nicht mehr mit vertreten musste. Die Duisburger Lehrerausbildung allerdings ist durch diese eher rechtlichen Turbulenzen im Grunde nicht beeinflusst worden, hatte sie doch keine ehemaligen Fachhochschullehrer aufzuweisen und wich sie doch auch kaum von der Lehrerausbildung an den Universitäten ab. Dafür hatte das Kultusministerium gesorgt.

Es hat in Duisburg mehrere verschiedene Baupläne gegeben, die allerdings sämtlich in den Papierkorb wanderten. Leider glaubte ich damals zu wissen, dass sie vom Finanzministerium, bei dem die Bauabteilung lag, mit Absicht einigermaßen abschreckend gestaltet worden waren, fing man dort doch allmählich an, nicht mehr mit dem Ausbau der Duisburger Hochschule zu rechnen. Reichlich unverblümte Bemerkungen, die der mir ebenfalls seit längerem persönlich bekannte Finanzminister bei Gelegenheit der Eröffnung einer Bauausstellung machte, obgleich ich unmittelbar hinter ihm stand, hatten mir zu denken gegeben. So mag auch zu erklären sein, dass der Personal- und Sachetat der Duisburger Hochschule anfangs ganz besonders üppig ausgefallen war. Man glaubte ihn schon bald nicht mehr ganz ernst nehmen zu müssen.

Aber schon vorher, ausgerechnet am Tag der feierlichen Eröffnung der Gesamthochschule war ich gewarnt worden und zwar an einem etwas anrühigen buchtenreichen öffentlichen Ort, den zumindest wir Männer zwangsläufig gelegentlich aufsuchen müssen. Der ursprüngliche Regionaldezernent der nunmehr erloschenen Pädagogischen Hochschule stand unmittelbar neben mir. Was er mir sagte, war dies: „Glauben Sie nur ja nicht, dass aus der Duisburger Hochschule mehr als eine etwas größere Pädagogische Hochschule wird.“ Ich nahm zwar seine Prognose damals noch nicht wirklich ernst. Aber ich wusste, dass er die Meinung des gewiss größeren Teiles des Wissenschaftsministeriums wiedergab. Zumal ich mir immer darüber im Klaren war, dass schon allein die Tatsache, dass ich der einzige Gründungsrektor „von Innen“ war, die Position der Hochschule schwächte, einer Hochschule, die letztlich lediglich das Produkt eines Kompromisses zweier entscheidend wichtiger Kulturpolitiker war: Holtzoffs und Raus.

Das Ministerium als solches hätte lieber von Anfang an nur vier Neugründungen gesehen. Der Umstand, dass Rau schon bald eine sechste Gesamthochschule ins Leben rief, diesmal in Form einer Fernuniversität, verschärfte die Gefahrenlage noch. Vor allem aber das Risiko, dass sich aus der mir zur Genüge bekannten Grundstückssituation in Duisburg ergab, kannte ich zur Genüge und hatte es von Anfang an in Rechnung zu stellen.

Es versteht sich, dass auf der Duisburger Seite, vor allem auch über die Presse, immer wieder versucht wurde, andere Grundstücke in Erwägung zu ziehen. Vor allem das durchaus attraktive Grundstück am Angerbogen, also im Süden der Stadt, das auch das Düsseldorfer Einzugsgebiet einbezogen hätte, wurde immer wieder ins Gespräch gebracht. Doch wusste ich nur allzu gut, dass zu jenem Kompromiss zwischen Rau und Holthoff die Voraussetzung gehörte, dass die erst vor vier Jahren bezogenen Gebäude der ehemaligen Pädagogischen Hochschule den Kern der Neugründung zu bilden hätten. Ein Ausweichen gab es also nicht. Diesen Umstand der Öffentlichkeit verständlich zu machen, konnte leider nicht gelingen. Dass die Bewohner des Stadtteils Neudorf die wahrhaft gigantischen ersten Baupläne und damit auch die neue Hochschule ohnedies eher zum Teufel wünschten und folglich immer neue Ausweichbauplätze ins Spiel brachten, war das durchaus von einiger Bedeutung. Ich erinnere mich lebhaft daran, wie ich zusammen mit dem späteren Oberbürgermeister Josef Krings durch einige Neudorfer Lokale gezogen bin, in denen bürgerschaftliche Protestversammlungen gegen die geplanten Hochschulgebäude stattfanden. Wenn es uns dabei auch gelungen sein mag, die Wellen der Empörung etwas zu mildern. In ein ruhiges Meer der Duldung haben wir die protestierende Bürgerschaft verständlicherweise nie verwandeln können. Ich werde bis heute den Verdacht nicht los, dass große Teile des Wissenschaftsministeriums und das

gesamte Finanzministerium die Reaktion der durch den Hochschulbau betroffenen Bürger von Anfang an mit in Rechnung gestellt haben.

Jedenfalls hat die Hochschule viele Jahre lang unter eigentlich nicht zu verantwortender Raumege gelebt, die nur durch die Anmietung von Objekten äußerst notdürftig gemildert werden konnte, die von den örtlichen Industrie zur Verfügung gestellt wurden. Die Studierendenzahl, aber auch die wissenschaftlichen Leistungen der Hochschule nahmen trotzdem stetig zu. Nach etwa drei Jahren konnte mir der für uns entscheidend wichtige damalige Gruppenleiter im Ministerium auf meine Frage, welche der fünf Neugründungen die meisten Drittmittel eingeworben habe, antworten: sonderbarerweise ausgerechnet Duisburg. Allerdings muss dabei bedacht werden, dass die etwas größere Schwesterhochschule Essen uns Duisburger in dieser Hinsicht stets übertraf, wenn man auch deren medizinischen Sektor mit in Rechnung zog. Aber das wäre nicht fair gewesen. Zu bedenken wäre darüber hinaus, dass die Duisburger Hochschule weit stärker als andere Hochschulen durch ihre beengte bauliche Situation gezwungen war, auf die Errichtung von An-Instituten im niederrheinischen Umfeld auszuweichen. Als man aus mir unbegreiflichen Gründen im Ministerium beschloss, die von diesen Instituten eingeworbenen beträchtlich hohen Drittmittel nicht mehr den Hochschulen selber zugute zu rechnen, sah die Bilanz plötzlich anders aus.

Die Lehrerausbildung, um die es in unserem Kolloquium ja in erster Linie geht, blieb von den bisher angesprochenen Problemen nahezu unberührt. Wie denn überhaupt dieser Sektor auch von den immer wieder für Unruhe sorgenden personalstrukturbedingten Integrationsproblemen kaum berührt wurde. Es gab zwar, bezogen auf die einzelnen Fächer, hier und da Unterschiede, die auf das stärker oder weniger stark ausgeprägte Taktgefühl jener Professoren zurückzuführen waren, die das Ministerium von traditionellen Universitäten auf dem Wege bundesweiter Ausschreibungen für die neuen Hochschulen angeworben und mit der Aufgabe versehen hatte, als so genannte „Fachvertreter“ mit dazu beizutragen, die einzelnen bisher ausschließlich von Professoren der ehemaligen Pädagogischen Hochschulen vertretenen, folglich mehr oder weniger stark vorwiegend didaktisch ausgerichteten Disziplinen auf den Stand der traditionellen Universitäten zu bringen. Die ehemals Kettwiger Hochschule hatte aber immer schon als eine Hochschule gegolten, die in ihrer Berufungspraxis ungewöhnlich stark auch auf im engeren Sinne fachliche Kompetenz achtete. So gab es hier nur vereinzelte Integrationsprobleme.

Über den Lehrer ausbildenden Bereich wäre also nicht mehr allzu viel zu berichten. Er unterschied sich schon bald nicht mehr von entsprechenden Bereichen an den traditionellen Universitäten. Ich persönlich habe das eher bedauert, zumal gerade auf diesem Feld erheblicher Reformbedarf bestand. Immerhin

hatte ich noch erreichen können, dass die Gesamthochschule Essen uns Duisburgern im Austausch gegen eine Physikprofessur eine Romanistikprofessur überließ. Der Essener Gründungsrektor, ein Theoretischer Physiker, legte nämlich begrifflicherweise großen Wert auf den möglichst großzügigen Ausbau seiner Disziplin. Nachdem wir eine noch nicht besetzte Professur für allgemeine Literaturwissenschaft in eine romanistische umgewandelt hatten, konnten wir also nunmehr auch Französischlehrer ausbilden. Das Fächerspektrum im Lehrer ausbildenden Bereich konnte sich also nun durchaus sehen lassen. Schon nach einigen Jahren sollte sich das leider ändern.

Das Kultusministerium, stark von Referenten aus dem Gymnasialbereich bestimmt, hatte sich mit Erfolg gegen die Integrationsbestrebungen des Wissenschaftsministeriums durchgesetzt und die in den Gesamthochschulen betriebene Ausbildung zum Stufenlehrer nicht anerkannt. Das hatte zur Folge, dass unsere Absolventen eine Zeit lang – es ist kaum zu glauben – als Externe von ihnen fremden Prüfern, die den an den traditionellen Universitäten bestehenden Akademischen Prüfungsämtern angehörten, geprüft wurden. Unsere eigenen Professoren waren zu den Examina nur als – „auswärtige, also fremde Prüfer“ zugelassen. Diese im Grunde unglaubliche Praxis änderte sich erst, nachdem ich auf einem Landes-Bildungskongress der SPD in Anwesenheit der beiden Minister, Rau und Girgensohn, dieses unsere Absolventen krass benachteiligende Verfahren unnachtsichtig angeprangert hatte, stellte es doch die gesamte ursprünglich von der Landesregierung angestrebte Bildungsreform in Frage.

Inzwischen hatte sich die Baufrage zu einer ausgesprochenen Existenzfrage für die Duisburger Hochschule entwickelt. Die Kassen des Landes waren leer. Die Grundstücksfrage war immer noch nicht geklärt, so dass dem Land ein Rückzug in Duisburg nicht einmal besonders schwer gefallen wäre. Zwei unerwartete Entwicklungen zwangen dann aber eine Entscheidung herbei. Es ist der Hochschule gelungen, diese Situation letztlich in so etwas wie eine Existenzsicherung zu verwandeln, die allerdings mit erheblichen Einschränkungen verbunden war, mussten nun doch insgesamt 2300 Studienplätze geopfert werden. Wenn man die im Normalfall gegebenen doppelte Belegung der einzelnen Studienplätze in Rechnung stellt, bedeutete das in der Praxis 5000 Studierende. Damit aber ging ein Großteil der für das Land Nordrhein-Westfalen vorgesehenen Kürzungen auf das Konto einer einzigen, nämlich der Duisburger Hochschule.

Die Stadt Duisburg hatte inzwischen die Nerven verloren. Ihr Rechtsdezernent war dabei, ein gerichtliches Verfahren gegen die Club Raffelberg anzustringen, der auch weiterhin nicht bereit war, das von ihm benutzte Baugelände preiszugeben. Er konnte nämlich auf seinen gültigen Mietvertrag verweisen. Ein Gerichtsverfahren aber hätte sich zwangsläufig über sehr lange Zeit hin-

gezogen, wäre vermutlich sogar über mehrere Instanzen gegangen. Das Land hätte diese Zeit dazu benutzen können, sich ohne Gesichtsverlust aus seinem Duisburger Projekt zurück zu ziehen. Konnte es doch darauf verweisen, dass ihm die Stadt Duisburg seinerzeit ein Baugrundstück angepriesen hatte, das nicht verfügbar war. In diesem Fall ist dem Oberbürgermeister Josef Krings mit Nachdruck zu danken. Er brachte letztlich sowohl den Rechtsdezernenten als vor allem auch den Rat der Stadt dazu, auf die Einleitung eines gerichtlichen Verfahrens zu verzichten. Gleichzeitig erreichte er in Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung, dass noch einmal mit den zuständigen Institutionen des Landes, dem Wissenschafts- und dem Finanzministerium, verhandelt wurde. Dabei wurde erreicht, dass die Hochschule im gegebenen Augenblick auf die Bebauung des fraglichen Grundstücks verzichtete und sich damit begnügte, um dieses Grundstück sozusagen „herumzubauen“.

Die endgültige Sicherung der Duisburger Hochschule wurde durch ein weiteres Ereignis erreicht, das schließlich dann dazu führte, dass ich den Staatssekretär darum bitten musste, mir einen möglichst ehrenvollen und nicht allzu sichtbaren Abschied von meinem Amt als Gründungsrektor zu ermöglichen. Eines Tages nämlich wandte sich ein Referent des Ministeriums mit der Bitte an mich, der Einrichtung eines Instituts zuzustimmen, das die inzwischen reformierten und integrierten neuen Studiengänge der fünf Gesamthochschulen kritisch bewerten und begleiten sollte. Reichlich spät, nämlich nach drei Jahren, war dem Ministerium nämlich aufgefallen, dass es Reformstudiengänge zwar angestoßen, dann aber vergessen hatte, das überaus mutige und in großer Hast Eingerichtete anschließend auch auf mögliche Fehlentwicklungen hin untersuchen zu lassen.

Ich wunderte mich, dass man sich ausgerechnet an mich gewandt hatte. Schließlich kannte ich die riskante Lage, in der gerade unsere Hochschule sich befand. Mir war aber im Grunde klar, dass ich der Letzte der fünf Gründungsrektoren war, den man fragte. Die anderen vier hatten dem Ministerium gewiss einen Korb gegeben. Welche Hochschule nimmt schon gern ein Kontrollorgan in sich auf, wenn sie das nicht unbedingt muss? Es ist fürwahr kein Wunder, dass ich in diesem Angebot die Möglichkeit zu einer zusätzlichen Existenzsicherung der Hochschule sah. Ich schlug dem Senat also eine Zusage vor.

Zum ersten Mal in meiner Amtszeit musste ich erleben, dass einer meiner Anträge nur mit knapper Not akzeptiert wurde. Letztlich aber gelang es doch, unter Hinweis auf die Möglichkeit der zusätzlichen Existenzsicherung eine schwache Mehrheit zustande zu bringen. Ich konnte dem Ministerium also unsere Bereitwilligkeit melden. Was dann folgte, geschah mit ungewohnter Schnelligkeit. Es wurden uns zusätzliche Sach- und Personalmittel zur Verfügung gestellt. Wir durften ein kleines Haus anmieten, in dem das Institut unter-

gebracht werden sollte. Wir warben Mitarbeiter an, fertigten die Arbeitsverträge aus, sorgten für die Ernennung eines Institutsdirektors. Der war übrigens einer der Mitglieder des Gründungssenats. Ich meinte, nun beruhigt auf eine kurze Dienstreise gehen zu können. Ein nicht ganz einfaches Stück Existenzsicherungsarbeit schien hinter uns allen zu liegen.

Als ich von der Dienstreise zurückkam, traf mich beinahe der Schlag. Der Kanzler teilte mir nämlich – äußerlich übrigens ziemlich unbewegt – mit, dass das Ministerium das Unterschreiben der Arbeitsverträge untersagt habe, da das Institut, zumindest in Duisburg, keinesfalls eingerichtet werden könne. Mir war klar, dass die Planungsabteilung des Ministeriums, vermutlich unterstützt durch das Finanzministerium, inzwischen unsere Taktik durchschaut hatte. Ebenso klar war mir, dass damit die Overtüre zum Todesurteil der Hochschule angestimmt worden war. Hier half nichts. Man hatte alles auf eine Karte zu setzen.

Das habe ich denn auch getan, wenn auch mit nicht ganz gutem Gewissen. Wusste ich doch, dass ich damit den mir befreundeten Minister und den mir ebenfalls freundschaftlich zugewandten Staatssekretär in eine schwierige Lage brachte. Nichtsdestoweniger verlangte (verlangte!) ich ein Krisengespräch im Ministerium, an dem der Staatssekretär und die mit dem Fall befassten Ministerialbeamten, zusätzlich außer mir aber auch der Duisburger Kanzler, der vorgesehene Institutsdirektor und der Vorsitzende des Allgemeinen Studentenausschusses teilnehmen sollten. Am nächsten Tag saßen wir tatsächlich im Ministerium, und zwar an einem – Runden Tisch, obgleich die Zeit der Runden Tische eigentlich noch gar nicht angebrochen war. Der Staatssekretär forderte seine Mitarbeiter einen nach dem anderen auf, die Gründe darzulegen, die ein entsprechendes Institut ausgerechnet in Duisburg unmöglich machten. Die armen Ministerialbeamten taten zweifellos ihr Bestes. Aber ihre Aufgabe war im Grunde so gut wie unlösbar, durften sie doch den wirklichen Grund nicht nennen.

Mir blieb anschließend nur übrig, mich für die aufschlussreichen Ausführungen, die gewiss viel Mühe gekostet hatten, zu bedanken, dem Dank aber hinzuzufügen, dass ich meinerseits am nächsten Morgen in Duisburg eine Pressekonzferenz einberufen wolle, in der ich die wahren Gründe unnachlässig nennen werde. Dieses Risiko wollte das Ministerium wohl nicht eingehen. Schon zwei Stunden nachdem wir wieder in Duisburg angelangt waren, erreichte uns die fernmündliche Mitteilung, dass die Arbeitsverträge nun doch unterschrieben werden könnten und das Institut seine Arbeit unverzüglich aufnehmen könne. So geschah es denn auch.

Mir war jedoch klar, dass ich damit im Grunde einen Pyrrhussieg errungen hatte. Mochte die Existenz der Hochschule nunmehr auch um einige Grade zusätzlich gesichert sein. Ich hatte nun mit einer irgend gearteten Rache des Mi-

nisteriums (gewiss nicht des Ministers und des Staatssekretärs) zu rechnen. Anschließend an die nächste Dienstbesprechung der Gründungsrektoren und ihrer Kanzler im Ministerium bat ich deshalb den Staatssekretär, mir einen möglichst wenig spektakulären Abschied aus meinem Amt zu ermöglichen. Schließlich darf man vorgesetzte Ministerien nicht nötigen. Der Staatssekretär sagte mir die Suche nach einer geeigneten Methode zu und ich fuhr beruhigt nach Hause, übrigens in dem sicheren Wissen, dass sowohl der Staatssekretär als auch sein Minister meine Handlungsweise im Grunde nur allzu gut verstanden, wenn auch nicht gebilligt hatten. Wären sie in meiner Lage gewesen, hätten sie vermutlich genau so gehandelt. Dass wir auch weiterhin, was die menschliche Seite betraf, auf freundschaftliche Weise miteinander auskommen würden, war also gewährleistet.

In dienstlicher Hinsicht hätten sich jedoch nahezu zwangsläufig erhebliche Schwierigkeiten ergeben. Die aber waren im Interesse der Hochschule unbedingt zu vermeiden. Der Staatssekretär hat dann auch meiner Bitte in überaus taktvoller und zugleich fantasievoller Weise entsprochen.

Schon wenige Tage nach unserem Gespräch erreichte alle fünf Gründungsrektoren eine offizielle Anfrage des Ministeriums, die sich auf die beiden uns bei unserer Installierung versprochenen Forschungsfreiemester bezog. Man wollte von uns wissen, wann wir die Gelegenheit, dieses Versprechen einzulösen, in Anspruch nehmen wollten. Alle vier Kollegen wollten in ihrem Amt bleiben, selbst jener Paderborner Kollege, der schon zwei Monate später vergebens ultimativ verlangte, dass man seinen (in der Tat unerträglichen) Kanzler in die Wüste schicke. Er hatte sich verrechnet. Statt des Kanzlers entließ man ihn, obgleich gegen ihn nichts einzuwenden war. Erhebliche Unruhen in Paderborn waren die Folge. Der liebe Kollege, übrigens ebenfalls ein (und zwar höchst angesehener) Anglist, hätte es sich leichter machen können. Auch ihm hätte man selbstverständlich das (von ihm nicht) beantragte Forschungsjahr gewährt. Einen lebenslang beamteten Kanzler jedoch konnte man nicht so leicht loswerden. Wo hätte sich im Landeshaushalt eine ähnlich hoch dotierte Stelle für ihn finden lassen? Zumal man ihn mittlerweile nicht mehr für besonders befähigt halten konnte.

Was mich persönlich betrifft, so durfte ich nun in aller Ruhe meine Entlassung aus dem Rektoramt vorbereiten. Ich durfte sogar meinen Nachfolger selber vorschlagen, einen Kollegen, der auch dem Ministerium (auch übrigens dem Finanzministerium) genehm und vor allem auch in Verwaltungs- und Finanzdingen ungewöhnlich sachkundig war, weitaus sachkundiger als ich. Er war vor seiner Berufung nach Duisburg Ordinarius in Bochum gewesen, hatte im Duisburger Rektorat Fragen der Hochschulstruktur, des Haushalts und der Finanzen betreut und war – was sich im gegebenen Fall als entscheidend wichtig erweisen

sollte – ganz ungewöhnlich genau, um nicht zu sagen pedantisch. Man konnte also damit rechnen, dass er seine Amtsübernahmeverhandlungen im Ministerium mit großer Umsicht führen werde. So war es denn auch. Über die jeweiligen Ergebnisse führte er in seiner exakten Handschrift äußerst genau Protokoll. Das bekam ich jeweils zu lesen. Alle Vorgänge zwischen meinem Amtsnachfolger und dem Ministerium wurden mir also auf diese Weise bekannt. Die vertrauensvolle Atmosphäre zwischen ihm, dem Ministerium und mir in einer schließlich alles andere als einfachen Situation gehört zu den schönsten Erinnerungen meiner Rektoratszeit.

So erwies sich denn auch die Amtsübergabe mit allem üblichen Pomp unter Anwesenheit des Ministers begangen, als ganz und gar unproblematisch. In seiner Ansprache sicherte Minister Rau der Duisburger Hochschule ihre Weiterexistenz und ihren zügigen Ausbau verbindlich zu und versprach für die Übergangszeit ein Notprogramm mit einigen Baracken, dann aber eine zügige Neuplanung, die den nun gegebenen neuen Bedingungen entsprechen werde. Ich hatte also dankbar zu sein und war (bin) es auch. Beruhigt konnte ich nun die beiden mir zugesicherten Forschungssemester antreten.

Einen Teil der Zeit verbrachte ich im Quäker-College Woodbrooke am Rande von Birmingham/GB. Dort arbeitete ich in der ausgezeichneten Bibliothek, deren Schwerpunkt die religiöse Literatur des 17. Jahrhunderts war. Diese Arbeit trug dazu bei, dass ich das Milton-Buch, das während meiner Rektoratsjahre hatte liegen bleiben müssen, zu Ende schreiben konnte.

Ein Quäker-College ist ein Ort der selbstverständlichen Freundschaft und vor allem auch der Stille. Es hat Ähnlichkeit mit einem Kloster. Eine solche Atmosphäre brauchte ich nun auch, um wieder zu einem inneren Gleichgewicht zu finden. Eines Tages erreichte mich ein Brief meiner Frau, dem ein Zeitungsabschnitt beigelegt war, der ein Foto des inzwischen stattgefundenen Baufortschritts in Duisburg enthielt. Es ist tatsächlich kaum zu glauben: Man hatte ein gigantisch großes Schild errichtet, das die Worte enthielt: „Hier baut das Land Nordrhein-Westfalen die Gesamthochschule Duisburg.“ Das war aber auch alles.

Mein Amtsnachfolger, Professor Schubert hat sich dann intensiv und letztlich auch erfolgreich um den weiteren Ausbau der Hochschule gekümmert, hat aber erleben müssen, dass die Früchte seiner Arbeit dann doch erst seinem Nachfolger, dem nunmehr dritten Gründungsrektor der Hochschule, zufielen. Dieser dritte Gründungsrektor, der Theologe *Adam Weyer*, war ebenfalls ein Freund des Ministers und auch mein Freund, waren wir drei doch gemeinsam, wenn auch meistens an verschiedenen Orten, in der evangelischen Schülerarbeit tätig gewesen. Ganz davon zu schweigen, dass ich Gesellschafter des Wuppertaler Peter Hammer Verlags war (und bin), der von den ehemaligen Schüler-

bibelkreisen betrieben wird. Verlagsleiter war eine Zeit lang – Johannes Rau, Chefredakteur der im Verlag erscheinenden Zeitschriften – Adam Weyer. So hatte die Duisburger Hochschule in ihren Anfängen offensichtlich einiges mit evangelischer Theologie zu tun, wenngleich auf unaufdringliche, kaum spürbare Weise. Immerhin war auch der energische Förderer ihrer Vorgängereinrichtung, der Pädagogischen Hochschule Duisburg, Heinz Kremers, ein evangelischer Theologe. Insofern mag man – wenn man das unbedingt will – tatsächlich eine Art Verbindungslinie zwischen der neuen Duisburger Hochschule und der alten Duisburger Universität (1655–1818) ziehen. Die nämlich war als eine evangelisch – reformierte Universität konzipiert, übrigens mit der Folge, dass letztlich ein großer Teil der niederrheinischen Pfarrer dieses Zeitraums, auch einige meiner eigenen Vorfahren, an dieser kleinen Universität studiert haben.

Als ich nach Abschluss meiner beiden Forschungssemester nach Duisburg zurückkehrte, hatte der eigentliche Ausbau zwar immer noch nicht begonnen. Aber nun standen wenigstens einige Baracken für den Forschungs- und Lehrbetrieb zur Verfügung. In einer dieser Baracken habe ich Jahre lang meine Hauptvorlesung gehalten. Bei schlechtem Wetter musste man durch tiefe Pfützen waten, um an seinen Arbeitsplatz zu gelangen. Nein, die Lehrenden (und selbstverständlich auch die Studierenden) der Lehramtsstudiengänge hatten es in den ersten Duisburger Gesamthochschuljahren nicht gerade leicht. Sie hatten es aber in gewissem Grade wenigstens „romantisch“.

Was mich persönlich betraf, so sah sich „mein Fach“, die Anglistik, in der nun einmal gegebenen Raumnot noch nicht einmal in der Lage, mich unterzubringen. Dabei hatte ich doch in allen Berufungsfällen der insgesamt fünf Professoren an entscheidender Stelle mitgewirkt. Zwei Wochen hielt ich meine Sprechstunden auf dem Korridor ab. Verständlicherweise wählte ich dabei den Korridor, an dem auch die Amtszimmer von Rektor und Kanzler lagen. Das blieb immerhin nicht ganz ohne Folgen. Man wies mir ein Dachkämmerchen an, zwei Stockwerke über den eigentlichen Räumen der Anglistik gelegen, in dem ich, zusammen mit Assistentin und Sekretärin, fortan zu arbeiten hatte. Schon bald stellte sich heraus, dass das Dach nicht dicht war. Regen tropfte uns auf die Köpfe. Wir hatten einen Eimer an die Zwischendecke zu hängen, um nicht nass zu werden. Nach einiger Zeit fiel die Zwischendecke denn auch herunter. Nun kam man nicht umhin, endlich doch etwas für uns zu tun. Man ummauerte einen Lichthof, so dass sich ein geräumiges Dienstzimmer ergab, wiederum für meine Assistentin, die Sekretärin und mich, diesmal aber in erreichbarer Nähe zur übrigen Anglistik. Nun ja, als ehemaliger Rektor hat man es nicht leicht. Neidkomplexe sind nicht zu ignorieren. Aber sie lassen sich überstehen: mit Humor. Sollte es sich da nicht aber eher um Satire gehandelt haben? Wenn ich in den folgenden Jahren, vorwiegend nach meiner Emeritierung, ei-

nige Universitätssatiren geschrieben und in der „Edition des Kandidaten Jobs“ des Duisburger Verlags Gilles & Francke veröffentlicht habe, dürfte der Anstoß dazu nicht zuletzt auch in diesen Erfahrungen liegen. So kann ich letztlich auch an dieser eher betrüblichen Stelle dankbar sein.

Was den weiteren Ausbau der Hochschule betrifft, so hatte man nun entschieden, von der Fertigbauweise ab- und auf eine eher überlieferte Bauweise überzugehen. Man plante nun jene locker mit einander verbundenen Rundbauten, die wir schon bald „Keksdosen“ nannten. Das ergab eine architektonisch äußerst ansprechende Bebauung. Für das Land war sie mit dem Vorteil verbunden, dass sich der Bau, Keksdose nach Keksdose, über viele Jahre ausdehnen ließ. Wodurch sich die finanzielle Belastung des jeweiligen Landesetats in erträglichen Grenzen hielt. Erst im Jahr 1986, also 14 (!) Jahre nach ihrer Gründung, konnten die letzten Rundbauten in Dienst genommen werden. Charakteristischerweise handelte es sich dabei um die Rundbauten für die neue Mensa. Bis dahin hatte die in den PH-Gebäuden befindliche, auf 1000 Studierende angelegte Mensa und die relativ kleine Mensa der Elektrotechniker in der Bismarckstraße die mittlerweile auf über das Zehnfache angewachsene Zahl der potentiellen Esser abfertigen müssen. Bezeichnend für die Stimmung in der Hochschule ist jedoch der Umstand, dass sogar die Studierenden, also die Hauptbetroffenen der Mensa-Misere, damit einverstanden waren, dass die wissenschaftlich zu nutzenden Bauten zeitlich vorgezogen wurden. Einige Jahre früher konnte bereits der ebenfalls architektonisch ungewöhnlich ansprechende neue Bibliotheksbau in Dienst genommen werden, der selber im strengen Sinne kein Rundbau, also keine „Keksdose“ war, unmittelbar an das Gebäude der ehemaligen Pädagogischen Hochschule angrenzte und auch einige schöne Seminarräume enthielt.

Parallel mit den allmählich fortschreitenden Baumaßnahmen, die letztlich dazu beitragen sollten, dass der Duisburger Universitätscampus, angelehnt an eine Waldgegend, der vermutlich schönste Campus des Landes Nordrhein-Westfalen geworden ist, liefen jedoch einige beträchtliche Stellenkürzungen, die vor allem die Lehrerausbildung betrafen. Die gesamte Primarlehrerausbildung wurde von Duisburg nach Essen verlegt. Auch die Ausbildung für die Sekundarstufe I war eine Zeit lang ernstlich in Gefahr. Letztlich kam es dann „nur“ zur Streichung von sechs Fächern, der Biologie, der Hauswissenschaften, Katholischen Theologie und von Kunst, Musik und Sport. Es handelte sich also um eine schwerwiegende Amputation des schulbezogenen Lehrangebots. Letztlich ist die Duisburger Hochschule auch damit fertig geworden, wenngleich mit zusammengebissenen Zähnen.

Ich persönlich habe dann noch zehn Jahre nach meiner Emeritierung, also bis zum 77. Lebensjahr, ein allerdings nun deutlich reduziertes Lehrprogramm

durchgeführt, habe auch noch gelegentlich (wenn auch ungern) geprüft, vor allem aber viel geschrieben. Mein hart erkämpftes Arbeitszimmer war nun jedoch zuerst auf einen halben Schreibtisch, dann auf eine immerhin ganze Schublade im Sekretariat der Anglistik zusammengeschmolzen. Die anfangs selbstverständlich geplanten Rundbauten für die Geisteswissenschaften hatte man nämlich eingespart.

Die letzte Phase ihrer Entwicklung sollte dann schon im Zeichen der Fusion mit der Essener Hochschule stehen. Diese Phase ließ sich ungewöhnlich turbulent an. Die Turbulenzen aber hatten ihren Ursprung vor allem in Essen und waren erwartungsgemäß wieder einmal in erster Linie von der Medizinischen Fakultät ausgegangen. In Duisburg hatte der letzte amtierende Duisburger Rektor, der Elektrotechniker *Wolf*, der zusätzlich als Direktor ein ungewöhnlich erfolgreiches An-Institut leitete, den reichlich vermessenen Plan verfolgt, aus der Duisburger Hochschule eine zwar kleine, aber exklusive Technische Hochschule zu machen. Das hätte zur Aufgabe, zumindest aber zu einer weiteren Verdünnung der geistes- und vermutlich auch der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge geführt. Das Vorhaben scheiterte erwartungsgemäß, zumal scheinbar bereits zugesagte Zuschüsse aus Brüssel ausblieben und vermutlich auch die vergleichsweise eng benachbarte Technische Hochschule Aachen interveniert hatte. Indirekt aber bewirkte der Plan des Rektors, dass im Zuge der Fusion tatsächlich neben den Wirtschaftswissenschaften und den Gesellschaftswissenschaften nur naturwissenschaftliche und vor allem technologische Disziplinen in Duisburg verblieben. Für die aber wurden, über die bereits vorhandenen „Keksdozen“ hinaus weitere Gebäude errichtet, vor allem solche für An-Institute. Denn mittlerweile stand das gesamte ursprünglich für den Hochschulbau vorgesehene Gelände zur Verfügung. Der Mietvertrag mit dem Club Raffelberg war abgelaufen. Auch ein Gästehaus konnte nun endlich errichtet werden. Es kann nun zwar keine Rede mehr davon sein, dass der Duisburger Campus gefährdet wäre. Die Lehrerausbildung in Duisburg jedoch ist zu ihrem wohl endgültigen (unverdienten?) Abschluss gekommen. Die Lehrenden der nach Essen verlegten Fächer haben zwar dort zu lehren. Ihre Dienstzimmer befinden sich aber zum größten Teil immer noch auf dem Duisburger Campus. In Essen war kein Platz für sie. Nein, die Duisburger Lehrerausbildung hat es – zumindest in der Gesamthochschule und in der Universität Duisburg-Essen – nie leicht gehabt.

Zeitlich ungefähr parallel mit der Fusion lief die Umstellung des Studiums gemäß des Bologna-Planes mit den Abschlüssen Bachelor und Master an. Die Lehrerausbildung trat damit in ein gänzlich neues Stadium, das noch nicht abgeschlossen ist. Aber mit der Fusion der beiden Universitäten Duisburg und Essen habe ich nichts mehr zu tun. Ich nehme die jeweiligen Entwicklungen

aus einer gewissen (inneren) Ferne über das Internet zur Kenntnis und denke gelegentlich das meine dabei, vor allem was die allgemein festzustellende Ökonomisierung aller Lebensbereiche betrifft.

Das so genannte „Universitätsfreiheitsgesetz“ habe ich von Anfang an mit unverhohlener Skepsis betrachtet, bedeutet es doch, dass man zugleich mit der Aufweichung der Akademischen Selbstverwaltung, vor allem mit der Entmachtung der Senate, den Weg für die weiter zunehmende Abhängigkeit der Universitäten von der Wirtschaft geöffnet hat, und das ausgerechnet zu einem Zeitpunkt, in dem die Wirtschaft, durchaus nicht nur das Bankensystem, sich in hohem Maße diskreditiert hat und weiter diskreditiert. Vor allem zeichnet sie sich doch durch eben jenes kurzfristige Denken und Planen aus, das der Wissenschaft fremd sein muss. Gerade auch für die Lehrerausbildung und die Geisteswissenschaften ist das überaus gefährlich.

Auch die damit verbundene partielle Selbstausschaltung des Wissenschaftsministeriums kann ich nur höchst kritisch sehen. Wer die Geschichte der deutschen Universitäten (die nun einmal keine angelsächsischen sind) kennt, weiß wie wichtig für die Zuführung frischen Blutes und unorthodoxer Ideen die gelegentliche Besetzung eines Lehrstuhls durch ein ministeriales Oktroy war, mochten die eigentlich zuständigen Berufungskommissionen dann auch jeweils in ein lautes Gejammere ausbrechen. Durchgreifende Reformen sind in Deutschland bisher immer „von oben“ gekommen. Weder die fünf Gesamthochschulen noch die Fusion der Universitäten Duisburg und Essen wären ohne einen Eingriff von „oben“ zustande gekommen, wie auch immer man über diese beiden Eingriffe denken mag.

Allerdings sollte ich zum Schluss doch noch eine zusätzliche Begründung der Tatsache nachliefern, weshalb ich – und das erstaunlicherweise mit einigermaßen gutem Gewissen – immer wieder in der Ich-Form in meinem Vortrag aufgetreten bin. Es gibt dafür tatsächlich zusätzlich zu den anfangs angeführten Gründen einen ungewöhnlich guten Grund, war ich doch bereits am Ende des 18. Jahrhunderts, genau im Jahr 1783, nämlich in der Vorgängereinrichtung der Duisburger Pädagogischen Hochschule, in der alten Universität Duisburg persönlich vorhanden, zumindest literarisch, wie es einem Literaturprofessor, vor allem aber auch einem Literaturdidaktiker geziemt.

Der eine oder andere von Ihnen dürfte wissen, dass einer der beiden Absolventen der alten Universität Duisburg, die später weit über Duisburg hinaus bekannt wurden sollten, *Carl Arnold Kortum* war, Arzt, Satiriker und Sonderling. Der andere war verblüffenderweise der eine Zeit lang weltberühmte, gleichzeitig aber berüchtigte Dramatiker *August Kotzebue*, den seine Familie in das ferne Landstädtchen verbannt hatte, das ihn vor weiteren Ausschweifungen schützen

sollte und hoffentlich auch – wenngleich nur in engen Grenzen – geschützt hat. Kortum aber ist bekanntlich der Autor der *Jobsiade*, eines in Knittelversen abgefassten komischen Epos, das später durch mehrere veränderte Auflagen gehen sollte und im gesamten deutschen Sprachraum bekannt wurde. Der Kandidat Jobs, ein reichlich verbummelter Student, der letztlich (in der ersten Auflage) als Nachtwächter endet, studiert in diesem Epos zwar in einer kleinen württembergischen Universität. Es ist aber ganz offensichtlich, dass Kortum hier die noch kleinere Universität Duisburg zugrunde legt, an der er selber Medizin studiert hat, übrigens bei einem damals weit über Duisburg hinaus bekannten Professor, nämlich *Johann Gottlob Leidenfrost* (1715-94).

In diesem komischen Epos tauche ich persönlich zweimal mit Namen auf, einmal sogar in der Schlüsselszene des Epos, nämlich in der Examensszene, in der der Kandidat des Pfarramtes Jobs biblische Personen und Gegenstände ständig mit Alkoholika aller Art, Trinkgefäßen und studentischen Bräuchen wechselt und folglich unter seinen Prüfern ein „allgemeines Schütteln des Kopfes“ bewirkt. Die Examensstrophe, in der ich auftrete, lautet folgendermaßen:

*Auch Herr Schrei, stark in der Rede,
Weder in Gesellschaften noch auf der Kanzel blöde
Lebte übrigens munter und frisch
Mit seiner Köchin exemplarisch.*

Was soll man dazu sagen, zumal ich mich an meinen frühen Auftritt nicht einmal mehr erinnern kann? Das mit der Kanzel stimmt sogar, bin ich doch (sozusagen nebenbei) ein Schmalstspur-Theologe, habe als solcher auch gelegentlich gepredigt, wenngleich vorzugsweise in England und Wales, in Deutschland fast nur in Schulgottesdiensten. Meine Gesellschaftsgängigkeit dagegen war nie besonders ausgeprägt und mit einer Köchin habe ich mich – jedenfalls in jenem Sinne, den Kortum hier offensichtlich unterstellt – nie befasst. Nun dürfte es dafür endgültig zu spät sein. In ziemlich exakt einem Monat werde ich 89 Jahre alt. Ich werde also wohl endgültig auf das exemplarische Köchin-Erlebnis verzichten müssen. Wie auch die Lehrerausbildung und ihre beiden Duisburger Ausbildungsstätten auf so manches haben verzichten müssen.

Literatur

Fey-Hauerwas, Jutta/Schallenberger, E. Horst (Hrsg.): *Hochschulreform konkret. Helmut Schrey zur Wissenschafts- und Bildungspolitik am Beispiel der Gesamthochschule Duisburg 1970-1980*. Festgabe für Helmut Schrey zum 60. Geburtstag, Duisburg 1980.

Rimbach, Gerhard: *Vom Reformmodell zur modernen Universität. 20 Jahre Gesamthochschule in Nordrhein-Westfalen*, Ministerium für Wissenschaft und Forschung, Düsseldorf 1992.

Schrey, Helmut: *Universitäten im Zangengriff eines unglaublich gewordenen Wirtschaftsliberalismus*, Duisburg 2009.

PH Ruhr – Höhepunkt und Integration 1972-1980

Erinnerungen ihres letzten Rektors

Siegfried Keil

1. Die Weichenstellung

Zwischen meinem Eintritt als wissenschaftlicher Rat und Professor für Sozialpädagogik in die Abteilung für Heilpädagogik der PH Ruhr im Dezember 1971 und der Berufung auf eine ordentliche Professur für dieses Fach in der Abteilung Hagen im Dezember 1973 wurden die entscheidenden Weichenstellungen für eine letzte Hochzeit, in der auf den Standort Dortmund konzentrierten PH Ruhr vollzogen. Das Gesamthochschulentwicklungsgesetz vom 18.05.1972 löste die PH-Abteilungen Duisburg und Essen als Kern der Gesamthochschulen Duisburg und Essen aus der PH Ruhr heraus und erklärte die PH-Abteilungen Dortmund, Hagen und Heilpädagogik Dortmund gemeinsam mit den Fachhochschulen in Dortmund und Hagen sowie der Universität Dortmund zum Gesamthochschulbereich Dortmund. Während die Gesamthochschulverhandlungen unter dem Vorsitz der Fachhochschulrektoren Strombach und Königer – die eine eigene Untersuchung wert sind – ergebnislos blieben, weil die Universität Dortmund kein Interesse daran hatte, Teil einer Gesamthochschule zu werden, gab sich die PH Ruhr, befreit von allen zentrifugalen Kräften, bereits am 19.06.1972 eine eigene Verfassung für die in Dortmund zu konzentrierenden PH-Abteilungen. Am 5. Juni 1974 wurden die „Strukturüberlegungen für die PH Ruhr bis 1977“ beschlossen: Aus den abteilungsübergreifenden Fächergruppen sollten acht Fachbereiche werden. Dieser Entwurf wurde 1976 mit der Auflösung und dem Umzug der Abteilung Hagen nach Dortmund verwirklicht.

Die PH Ruhr war damit am Vorabend der Integration mit rund 7000 Studierenden, 373 Lehrenden und wissenschaftlichen Mitarbeitern sowie rund 250 nichtwissenschaftlichen Mitarbeitern die größte auf einen Standort bezogene Pädagogische Hochschule der Bundesrepublik Deutschland.¹

Durch die Ausweitung und Binnendifferenzierung ihres Lehrangebots war sie in der Lage, die Lehramtsstudiengänge Primarstufe, Sekundarstufe I und Sonderpädagogik voll anzubieten. In einzelnen Fächern wie Kunst und Musik war auch die Sekundarstufe II einbezogen. Außerdem konnte man an der PH

Ruhr die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik für das Lehramt an Berufsschulen sowie ein breit gefächertes Diplom- und darauf aufbauendes Promotionsstudium der Erziehungswissenschaften absolvieren. Ein Spezifikum der PH Ruhr war der, zunächst von der Universität abgelehnte, Studiengang Journalistik.

Bei aller Vielfalt hatten all diese Studiengänge etwas Gemeinsames. Es ging um Lehre und Forschung in Bezug auf das Zusammenleben von Menschen. Genauer gesagt: Die Kommunikation und Interaktion der Menschen untereinander wurde hier zum Gegenstand von Wissenschaft, unabhängig davon, ob es sich dabei um das Beziehungsgeflecht einer Familie, einer Jugendgruppe, einer Schulklasse oder um Massenmedien wie Presse, Funk und Fernsehen handelte. Hier wurde Alltägliches verwissenschaftlicht, ein Vorgang, der immer noch umstritten ist. Wir aber wollten uns der Komplexität der Probleme in Familie, Schule und Beruf stellen und nach wissenschaftlichen Methoden suchen, diese Komplexität einzufangen und zu durchleuchten, um ihrer Herr zu werden.²

2. Zur Geschichte der PH Ruhr

Doch zunächst noch ein Blick auf die Geschichte der PH Ruhr, die sich, am 9.6.1965 vom Landtag als wissenschaftliche Hochschule begründet, am 28.7.1965 mit den Abteilungen Kettwig (Duisburg), Essen, Dortmund, Heilpädagogik Dortmund, Hamm und Hagen konstituiert hat.

2.1. Die Abteilungen Hamm und Hagen

Von den in Dortmund zu konzentrierenden Abteilungen hatte die Abteilung Hamm die kürzeste Geschichte. Sie war im Wintersemester 1964/65 als katholische Pädagogische Hochschule gegründet und bereits 1969 wieder aufgelöst und in die Dortmunder Abteilung der Pädagogischen Hochschule Ruhr integriert worden. Ihrer evangelischen Parallelgründung, der Pädagogischen Hochschule Hagen, war eine etwas längere Lebensdauer beschieden. Sie hatte ihren Lehrbetrieb bereits im Wintersemester 1963/64 angefangen und konnte bis zur gesetzlichen Festlegung auf fünf Gesamthochschulen und acht Gesamthochschulbereiche die Hoffnung hegen, Keimzelle einer märkischen Universität bzw. Gesamthochschule zu werden. Erst als die Entscheidung für eine Gesamthochschule endgültig zugunsten Wuppertals gefallen und die Stadt Hagen mit der Gründung einer Fernuniversität getröstet worden war, beschloss die Abteilungskonferenz, nicht ohne z. T. heftigen Widerstand der Gründerväter der Pädagogischen Hochschule Hagen, auf einer Sondersitzung am 1.9.1972:

„Die gegenwärtige Situation der Abteilung ist gekennzeichnet durch erschwerte, teilweise unzumutbare Arbeitsbedingungen für alle Hoch-

schulgruppen ... Diese Zustände werden nach den vorliegenden Informationen in absehbarer Zeit keine durchgreifenden Änderungen erfahren. Die Abteilungskonferenz geht von der Einsicht in diese Sachzwänge aus, wenn sie erklärt, sich nunmehr an der Verwirklichung des im Gesamthochschulentwicklungsgesetz enthaltenen Auftrags zu beteiligen, in Dortmund eine moderne leistungsfähige Gesamthochschule zu schaffen.⁶³

Mit dem Sommersemester 1976 und dem Umzug nach Dortmund endete eine wechselvolle dreizehnjährige Geschichte der Pädagogischen Hochschule Hagen.

Aus den beiden aufgelösten Abteilungen sind bedeutende Kolleginnen und Kollegen, wie die spätere Bundesfamilienministerin und Präsidentin des Deutschen Bundestages, Rita Süßmuth, und viele fachwissenschaftliche wie fachdidaktische Impulse in die PH Ruhr nach Dortmund gekommen. Für mein Fachgebiet war es besonders wichtig, dass der Kollege Konrad Pfaff aus Hamm als Soziologe und Sozialpädagoge in Dortmund schon das Interesse für die Sozialpädagogik geweckt hatte, bevor ich aus Hagen mit der ersten von dem Hagener Dekan Dieter Kappe in hochschulpolitischer Weitsicht eingerichteten Spezialprofessur für Sozialpädagogik nach Dortmund kam. Pfaffs studierende und diplomierende jungen Männer und Frauen hatten schon auf die Besetzung dieser Spezialprofessur gewartet und bildeten zunächst das erste sozialpädagogische Oberseminar und dann die sozialpädagogische Forschungsgruppe, aus der mit der Integration in die Universität das heutige Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit hervorgegangen ist.

Pfaffs Schüler, Uwe Sielert und Ludger Veelken gehörten zu meinen ersten Promovenden und Habilitanden. Der heutige Professor für Sozialpädagogik in Kiel, Uwe Sielert, wurde mein erster Assistent. Er hat vor allem mein sexualpädagogisches Engagement aufgegriffen und in Kiel fortgesetzt. Unsere „Sexualpädagogischen Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule“, 1993 beim Beltz Verlag erschienen, finden erst in diesen Tagen eine Nachfolgepublikation durch den Juventa Verlag. Unsere hochschuldidaktischen Anstrengungen in den sozialpädagogischen Trainingsgruppen mit einem entsprechenden Tutorenprogramm finden durch Uwe Sielert ab diesem Semester auf Bitten der Kieler Universitätsleitung als Orientierungshilfe für die Studierenden in den BA- und MA-Studiengängen aller Fächer ihre Fortsetzung.

Ludger Veelken ist heute emeritierter Professor für Geragogik. Der mit ihm und Konrad Pfaff aufgebaute Schwerpunkt Gerontologie/Geragogik mit dem weiterbildenden Studium für Seniorinnen und Senioren und einem entsprechenden Schwerpunkt im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften ist inzwischen voll auf die Universität übergeleitet worden. Das weiterbildenden

Studium war in den siebziger Jahren von der Altenakademie Dortmund initiiert worden. In diesem Semester nimmt die 30. Studiengruppe für Senioren und SeniorInnen des ursprünglichen, vom Bundesfamilienministerium unterstützten und vom Bundesbildungsministerium geförderten Modellstudiengangs für Multiplikatoren und Animateure in der Altenarbeit, ihre Studien auf.

Die Universität Dortmund hat vom 6. bis 9. Oktober d. J. gemeinsam mit der Universität Bochum ihre erste Summer School „Gesellschaftlicher Wandel und die Zukunft des Alterns“ zur Verbesserung der Lebensqualität im alternden Ruhrgebiet durchgeführt. Bei dieser Beschäftigung mit dem demographischen Wandel im Ruhrgebiet ging es um Überlegungen, welche modernen Technologien die Lebensqualität älterer Menschen zu verbessern vermögen. Wie können alte Menschen bei Krankheit und Pflegebedürftigkeit optimal versorgt werden? Und wie können sich junge und alte Menschen gegenseitig unterstützen?

Gemeinsam mit Rita Süßmuth entwickelte die sozialpädagogische Forschungsgruppe ein breites, Politik beratendes Forschungsprogramm. Als Mitglied der vom Bundestag eingesetzten Kommission zur Erforschung der Auswirkungen der Reform des § 218 habe ich eine Reihe von Forschungsprojekten zur Sexualpädagogik und Schwangerschaftskonfliktberatung nach Dortmund geholt, die in dem zweiten Band der „Materialien zum Bericht der Kommission zur Auswertung der Erfahrungen mit dem reformierten § 218 StGB“ 1981 bei Kohlhammer veröffentlicht worden sind.

In den 70er Jahren hatte ich den Vorsitz in der Studienreformkommission II des Landes NRW „Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen“. Unsere Ergebnisse habe ich 1981 gemeinsam mit dem Vertreter des Mittelbaus aus Essen, Wolfgang Nieke, und dem Assistenten der Kommission, Gerd Bollermann, unter dem Titel „Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen“ bei Luchterhand veröffentlicht.

Als Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats beim BMFSFJ haben Rita Süßmuth und ich zahlreiche Forschungsprojekte zur Eltern- und Erwachsenenbildung, insbesondere zur Entwicklung von „Elternarbeit vom Elementarbereich aus“ durchgeführt und an unterschiedlichen Orten publiziert.⁴ Als Vorsitzende der 7. Jugendberichtskommission „Jugendhilfe und Familie“ haben wir die ersten Weichen für das neue „Kinder- und Jugendhilfegesetz“ gestellt. Durch meinen Nachfolger Thomas Rauschenbach, der bald auch Direktor des Deutschen Jugendinstituts wurde, ist die Zusammenarbeit des Instituts mit dem DJI weitergeführt und inzwischen mit einem Forschungsverbund innerhalb der Technischen Universität Dortmund institutionalisiert worden.

2.2. Die Abteilung Dortmund

Die Abteilung Dortmund hat gegenüber den beiden nach Dortmund überführten Abteilungen eine wesentlich längere Vorgeschichte. Sie wurde am 01.06.1929 von dem preußischen Kultusminister Dr. C. H. Becker als evangelische pädagogische Akademie eröffnet. Er konnte dabei auf die Erfahrungen der preußischen Modellakademien in Bonn, Elbing, Kiel und Frankfurt am Main zurückgreifen, die diese mit der Umsetzung der Sprangerschen Idee von der Bildnerhochschule, die neben Wissen, geschöpft und gefüllt mit wissenschaftlicher Arbeit, auch das „Einüben von Unterrichtsmethoden“ erforderte, gemacht hatten.

„Eine Zeitlang war es ungewiss, ob Dortmund oder die Universitätsstadt Münster oder auch die Revierstadt Bochum und die Seminarstadt Soest die westfälische Pädagogische Akademie beherbergen sollten.“ Für Neugründungen boten sich zur Auswahl an: „Orte mit der Tradition alter Hochschulen“ und „Revierstädte“, aber auch „mittelgroße Städte mit alter Kultur und sich entwickelndem Bildungswesen“. Das preußische Kultusministerium stellte anspruchsvolle Forderungen an künftige Akademiestädte in Form von Vorbedingungen, „die in ihrer Härte den Städten und Stadtverwaltungen auf den Tisch gelegt wurden“. Der preußische Kultusminister hatte sich allerdings bei seinen häufigen Besuchen und Gesprächen mit der Lehrerschaft vor Ort, zuletzt „als Redner auf der großen pädagogischen Woche“ in Dortmund, davon überzeugen lassen, dass „Organisation und Geist Dortmunder Schulen, deren Lehrerschaft sich in bemerkenswerter Weise zu einem großen Teil bereits vor dem Ersten Weltkrieg der Reformpädagogik und den Ansätzen der Industripädagogik verpflichtet fühlten,“ seinen Vorstellungen entsprachen. „In diesem Verständnis ist dem Kultusminister und seiner Umgebung die Entscheidung für Dortmund als Stätte der neuen akademischen Lehrerbildung, zumal sie evangelischen Bekenntnisses sein sollte, wohl nicht schwer gefallen.“ Ende Januar 1929 waren alle politischen, rechtlichen und verwaltungstechnischen Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt und die geeigneten Dozenten gewonnen. Das Kultusministerium konnte somit bekannt geben, dass die Pädagogische Akademie am 1. Juni ihre Vorlesungen aufnehmen werde.⁵

Nachdem die Pädagogische Akademie Dortmund von der Weltwirtschaftskrise zunächst insofern profitiert hatte, als Professoren und Studierende zahlreicher geschlossener pädagogischer Hochschulen nach Dortmund überführt wurden, erlitt sie mit vielen anderen die Umorientierung auf nationalsozialistische Bildungsvorstellungen und während des Krieges die Rückstufung auf eine Lehrerbildungsanstalt, die anstelle der im Kriegsdienst eingesetzten Lehrer, zunehmend Studenten als Schulhelfer ausbildete. Die Lehrerbildungsanstalt wurde 1942 zunächst nach Altena, dann nach Höxter evakuiert. Kurz vor Ende des Krieges, am 2.4.1945, löste sich die faschistisch ausgerichtete Hochschule auf.

Am 17.12.1946 erfolgte der Neubeginn, der einstweilen in Lünen untergebracht simlutanen Pädagogischen Akademie Dortmund mit der Eröffnungsvorlesung des neuen Direktors Emil Figge, die am 1.4.1951 wieder in ihr altes Gebäude am Rheinlanddamm in Dortmund zurückkehrte. Im November 1973 zog der Kern der neuen Pädagogischen Hochschule Dortmund, zunächst noch ohne die Abteilung Hagen, die erst im Sommersemester 1976 dazukam, im Vorgriff auf die Integration mit der Universität Dortmund auf den Universitätscampus an die dann so benannte Emil-Figge-Straße .

Die 70er Jahre der PH Ruhr sind geprägt von einer geschickten und umsichtigen Strukturpolitik der sich im Rektorat abwechselnden Kollegen Freyhoff und Schridde. In dieser Zeit gelang es nicht nur, ca. 80% aller H 3 – Stellen wiederzubesetzen und damit als C 3 – Stellen zu erhalten. Es konnten auch alle neu gebildeten acht Fachbereiche mit Beamten- und Angestellten-Stellen des gehobenen Dienstes versorgt werden. Es entstanden darüber hinaus die neben den beiden von Kollegen und Kolleginnen aus Hagen und Hamm entwickelten „Highlights“ der PH Ruhr (Geragogik und Sozialpädagogik) die drei weiteren Dortmunder Besonderheiten:

- das Institut für Schulentwicklungsforschung;
- das Hochschuldidaktische Zentrum und
- der Studiengang für Journalistik.

2.2.1. Das Institut für Schulentwicklungsforschung

Das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), 1973 als „Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung“ vom Landtag beschlossen und der damaligen Pädagogischen Hochschule Dortmund angegliedert, ist seit 1980 Institut des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dortmund. Gründungsdirektor und langjähriger Leiter des IFS war Hans-Günter Rolff.

In sehr kurzer Zeit erwarb sich das IFS als Pionier der Erforschung innerer und äußerer Schulentwicklung bundesweite Bedeutung. In mittlerweile rund 100 Forschungs- und Entwicklungsprojekten analysierte und beförderte das Institut strukturelle Veränderungen des Bildungswesens, erforschte Prozesse inneren Wandels von Schulen und Wirkungen von Innovationen. Mit Wilfried Bos, als Nachfolger des 2005 emeritierten IFS-Gründers Rolff, wurde die zuvor bereits eingeleitete Schwerpunktbildung „Evaluationsforschung“ nachhaltig gestärkt, vor allem in dem bedeutsamen Bereich Schulleistungsforschung. In diesem Zusammenhang hat das IFS seine bestehenden internationalen Kooperationen neu akzentuiert und ausgeweitet. Mit einer Vielzahl von Veröffentlichungen sowie durch Beratungen von Schulen und Schulträgern bemüht sich das IFS erfolgreich um Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis. Als

Hochschulinstitut ist das IFS in erheblichem Umfang in die Lehre der Technischen Universität Dortmund und die Betreuung von Studierenden eingebunden. Im institutseigenen „IFS-Verlag“ erscheinen seit 1996 vor allem praxisbezogene Materialien zur Schulentwicklungsforschung.⁶

2.2.2. Das Hochschuldidaktische Zentrum

In den 70er Jahren kam es zur Gründung von vier Hochschuldidaktischen Zentren in NRW: An der RWTH-Aachen, der Universität Bielefeld, der Gesamthochschule Essen und dem Gesamthochschulbereich Dortmund. 1976 wurde Sigrid Metz-Göckel als Auftragsbeauftragte des HDZ nach Dortmund berufen, nachdem bereits Werner Habel seit 1974 als Akademischer Oberrat, jetzt Professor an der Universität Duisburg-Essen, mit dem Aufbau des Hochschuldidaktischen Zentrums Dortmund vom Ministerium beauftragt worden war. Inzwischen gelang es, die errichteten Hochschuldidaktischen Zentren als zentrale wissenschaftliche Einrichtung im § 35 des Gesetzes über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes NRW von 1982 zu verankern. Seitdem hat das HDZ seine Position innerhalb der Technischen Universität Dortmund stetig ausbauen können.

1995 wurde in Abstimmung mit dem Rektorat das hochschuldidaktische Programm „Start in die Lehre“ entwickelt und erstmalig durchgeführt. Es wird seitdem jährlich mit einer Teilnehmerbeschränkung auf ca. 60 WissenschaftlerInnen durchgeführt und richtet sich mit einem immer wieder überarbeiteten Programm an alle WissenschaftlerInnen, die im vorausgegangenen Jahr mit ihrer Lehrtätigkeit an der Universität Dortmund begonnen haben. Der zuständige Prorektor begrüßt die „Neuen“ und überreicht am Ende die Zertifikate. Das dreitägige Programm führt in unterschiedliche Lehrsituationen ein und kann im Semesterbegleitprogramm in vielen Einzelveranstaltungen vertiefend bearbeitet werden.

Sigrid Metz-Göckel hat sich neben der hochschuldidaktischen Arbeit im engeren Sinne in besonderer Weise der Gender-Forschung gewidmet. Inzwischen hat sich die Frauen- und Geschlechterforschung so profiliert, dass sie im Netzwerk Frauenforschung NRW 45 Professuren und 90 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen umfasst und dabei ist, sich als eigene Disziplin zu konstituieren. Die Geschlechterperspektive in die Bildungs- und Hochschulforschung zu integrieren, ist eine wissenschaftliche Innovation, an der das HDZ Dortmund maßgeblich beteiligt war, unter anderem durch die Mitwirkung in mehreren überregionalen Gremien.⁷

2.2.3. *Der Studiengang Journalistik*

Nach langer Diskussion und der Empfehlung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen starteten 1976 zwei Modellversuche für eine hochschulgebundene Journalistenausbildung: eine in München und eine in Dortmund. Eine kleine Gruppe von Wissenschaftlern, Redakteuren, Verlegern, Unternehmern und Gewerkschaftlern hatte ein Konzept entwickelt, nach dem Praxis und Theorie nicht getrennt voneinander, sondern in enger Verzahnung vermittelt werden sollten. Die Weitsicht der PH Ruhr zeigte sich in ihrer Bereitschaft, von den 14 vorgesehenen Stellen (darunter drei H 4 und drei H 3) sieben aus dem eigenen Bestand beizusteuern. Diese Umwidmungen wurden im Senat gerade auch von den Vertretern des Mittelbaus mitgetragen. Fritz Schaumann, der spätere Staatssekretär im Bundesbildungsministerium und jetzige Präsident der Kunststiftung NRW, verdient hier eine besondere Erwähnung.

Bis 1984 entwickelte sich die Dortmunder Journalistik als Modellversuch unter maßgeblicher Mitwirkung von Kurt Koczyk an der Pädagogischen Hochschule Ruhr. Dann wurde sie als ordentlicher Studiengang in einer eigenständigen wissenschaftlichen Einrichtung, dem Institut für Journalistik an der Universität Dortmund, integriert. Seitdem werden jährlich etwa 60 StudentInnen zu Diplom-JournalistInnen ausgebildet, ab 2007 zu Bachelor- und MasterjournalistInnen. An der bewährten Konzeption ändert sich dadurch nichts: Die enge Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis des Journalismus ist immer noch die Basis des Dortmunder Journalistik-Studiums. Das macht es in Deutschland und Europa in dieser Form wohl einzigartig.⁸

2.3. **Die Abteilung für Heilpädagogik**

Die vierte Abteilung der Kern-PH Ruhr, die Abteilung für Heilpädagogik, hat sich aus einem 1949 vom Kultusministerium des Landes NRW eingerichteten dreijährigen Studiengang als heilpädagogischer Lehrgang für Volksschullehrkräfte mit der Abteilung Sprachheilausbildung für das Lehramt an Hilfsschulen entwickelt. Aus diesem wurde 1955 das Heilpädagogische Institut und 1965 die Abteilung für Heilpädagogik der PH Ruhr. 1976 schließlich wurde die Abteilung zum Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation, der als solcher mit allen Studiengängen voll in die Universität Dortmund übernommen wurde. 2000 änderte der Fachbereich noch einmal seinen Namen. Er heißt jetzt Fachbereich Rehabilitationswissenschaften und bietet seit 2001 ein eigenes Diplom und seit 2005 eigene BA- und MA-Studiengänge an.

Dass diese Integration nicht nur eine formal äußerliche blieb, wird auch daran deutlich, dass es inzwischen ein Forschungsinstitut Technologie und Behinderung an der Technischen Universität Dortmund gibt mit stark wirksamen öffentlichen Auftritten, in denen das doppelte Motto der Universität: Mensch

und Technik sowie Mensch und Bildung Gestalt gewinnt. So zuletzt bei dem ersten Dortmunder Integrativen Sound-Festival (DIS) am 9. und 10. Oktober 2008 im Jazz-Club Domizil. Musiker mit und ohne Behinderung, Menschen mit unterschiedlichem Alltag und Background begegneten sich hier in ihrer musikalischen Präsenz und inspirierten sich gegenseitig. An der Vorbereitung des Festivals beteiligten sich MitarbeiterInnen der Fakultät, der Fachschaft Evangelische Theologie und der Studierendengemeinde der Technischen Universität Dortmund.

3. Die Integration

Nach der Zusammenführung dieser vier Abteilungen zu einer einheitlichen, in acht Fachbereiche gegliederten Hochschule war die PH Ruhr zu einer konstruktiv kritischen Politik gegenüber Wissenschaftsministerium und Landtag in der Lage und für die Integrationsverhandlungen mit der Universität Dortmund gut gerüstet, so dass ich als ihr letzter Rektor in meiner Begrüßungsansprache an die Neuimmatrikulierten im Wintersemester 1979/80, dem 29. Semester der PH Ruhr und dem 99. Semester der Lehrerausbildung in Dortmund sagen konnte:

„Nach all den Unsicherheiten der letzten Jahre kann Ihnen heute zum ersten Mal in einer Semestereröffnung ein Rektor dieser Hochschule verbindlich erklären, was die Integration mit der Universität für Sie für unmittelbare Folgen haben wird.

Das Wichtigste vorweg: Alle Studiengänge, für die Sie sich eingeschrieben haben, werden auf die Universität Dortmund übergeleitet. Keiner von Ihnen muss das Studium an einer anderen Hochschule beenden. Auf Ihrer aller Abschlusszeugnisse wird Universität Dortmund stehen.“⁴⁹

Ich habe dann sinngemäß fortgesetzt: Da die Gliederung in die bestehenden Fachbereiche unserer Hochschule 1976 in inhaltlicher Abstimmung mit dem Minister für Wissenschaft und Forschung durchgeführt und durch die Genehmigung als sachgerechte Organisationsform anerkannt worden ist, können Sie auch davon ausgehen, dass diejenigen Fachbereiche der PH Ruhr, die durch die Überleitung von Fächern in Abteilungen der Universität nicht aufgelöst werden, wie der Fachbereich 6, Mathematik und Naturwissenschaften, erhalten bleiben werden.

3.1. Der Dortmunder Herbst

Doch dann kamen der 20. und 22. Oktober 1979 mit dem Beschluss des Landesverfassungsgerichts zur Normenkontrollklage der CDU-Fraktion des nordrheinwestfälischen Landtags und dem Verbot der zwangsweisen Fach-zu-Fach-

Zuordnung gegen den Willen der aufnehmenden Universitätsfakultäten sowie der Eröffnung der Möglichkeit für die Universitäten, die Pädagogischen Hochschulen bzw. PH-Abteilungen am jeweiligen Standort, in eine oder zwei Mammut-Fakultäten zusammengefasst, zu übernehmen, wie in Aachen, Bonn und Köln geschehen.

Als die Landesregierung in ihrer ersten Stellungnahme am 6. November die Rücksichtnahme auf dieses Urteil signalisierte und am 15. November eine entsprechende Novelle vorlegte, überschlugen sich die Ereignisse. Bereits am 16. November fuhr ich mit dem Rektor der PH Münster, Christian Schröder, und meinem Kanzler, Bernhard Wiebel, zu dem Verfassungsrichter i. R. Stein, nach Pohlheim bei Gießen, um ihn um ein Gutachten zur verfassungsrechtlichen Situation in Nordrhein-Westfalen zu bitten. In diesem Gutachten bestätigte Stein die in der Semestereröffnungsansprache an die Neuimmatrikulierten vorgetragene Position. In meinem daraufhin formulierten Schreiben an das Landesverfassungsgericht vom 26. November liest sich das so:

Da in dem bisherigen Gesetz und seiner Novelle „eine Mitwirkung der Pädagogischen Hochschule Ruhr, insbesondere der Fachbereiche, die von der Fach-zu-Fach-Zuordnung nicht betroffen sind, bei den Entscheidungen über die künftige Organisationsstruktur der Universität Dortmund überhaupt nicht vorgesehen ist, ... , ist es ... unabdingbar erforderlich, dass eine Novellierung des Zusammenführungsgesetzes die Übernahme der Fachbereiche der Pädagogischen Hochschule Ruhr in die Universität Dortmund sichert, soweit nicht im Wege der Fach-zu-Fach-Zuordnung in bestehende Organisationseinheiten der Universität die bisherigen Aufgaben des Fachbereichs entfallen. ... Die Pädagogische Hochschule Ruhr hat daher Überlegungen angestellt, wie die im Zusammenführungsgesetz enthaltenen Regelungslücken unter Beachtung der verfassungsmäßigen Rechte (beider) betroffenen Hochschulen ausgefüllt werden können, und dem Minister für Wissenschaft und Forschung einen Formulierungsvorschlag am 20.11.1979 vorgelegt, der auch die Zustimmung der Rektoren der beiden anderen Pädagogischen Hochschulen gefunden hat.“

In unserer Stellungnahme zur Novelle vom 15. November haben wir am 10. Dezember noch einmal nachgelegt und daraufhin bereits am 19. Dezember die vertrauliche Mitteilung aus dem Ministerium erhalten, dass die von unserem Kanzler B. Wiebel und seinem Stellvertreter D. Groh entworfene Formulierungshilfe fast wörtlich in die neue Novelle übernommen werde.

Begleitet und untermauert wurden unsere Interventionen in Düsseldorf und Münster durch dreitägige Informationen und Aktionen zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Dortmund vom 22. bis 24. November (phakt Nr 81-84). Am Donnerstag, dem 22. November trafen sich die

Hochschulangehörigen am ehemaligen PH-Gebäude am Rheinlanddamm, um gemeinsam in die Innenstadt zu ziehen. Dort wurden an sieben Plätzen der City Informationen und Aktionen für die Öffentlichkeit angeboten, Gelegenheit zum Gespräch und Gedankenaustausch mit der Bevölkerung gesucht. Die Schlusskundgebung auf dem Alten Markt wurde umrahmt von Musik und Kunst. Der Rektor und die Studentenvertreter trugen die Besorgnisse der Hochschule öffentlichkeitswirksam vor.

Am nächsten Tag, dem 23. November, eröffnete der Rektor am Vormittag in der Universitätsbibliothek eine Ausstellung von Arbeiten der Dozenten des Faches „Kunst und ihre Didaktik“. Gleichzeitig wurde eine kleine Ausstellung „50 Jahre Lehrerausbildung im Wandel der Zeit“ arrangiert. Im Hauptgebäude, in der Emil-Figge-Straße 50, wurden zahlreiche Ausstellungsbeiträge für den Jubiläumstag und für den nächsten Tag als Tag der offenen Tür eingerichtet. Der Pantomime Nemo, Puppentheater und Musik sollten für Kurzweil mit pädagogischem Pfiff sorgen. In der Jubiläumsveranstaltung am Nachmittag sprach Minister Jochimsen unter lautstarkem, aber kontrolliertem Protest der Studierenden – Letzteres hatten diese mir in die Hand versprochen –. Nach der Studierendenvertreterin Steenbeck und Oberbürgermeister Samtlebe hatte ich als Rektor noch einmal Gelegenheit, der Festversammlung, zu der sich auch viele Professoren der Universität Dortmund eingefunden hatten, die Position der Pädagogischen Hochschule Ruhr darzustellen.

3.2. Eine neue Universität

Nach diesem dramatischen Dortmunder Herbst konnte die gemeinsame Organisationskommission der beiden Hochschulen auf einer gesicherten gesetzlichen Grundlage ihre Arbeit in Ruhe zu Ende führen und hat einvernehmlich aus den sieben von der Fach-zu-Fach-Zuordnung nicht betroffenen Fachbereichen die gegenwärtig fünf Universitätsfakultäten geformt. Zu diesem relativ versöhnlichen Ende trug sicher auch die aus der Konkurrenzpartnerschaft sich allmählich entwickelnde Freundschaft zwischen den beteiligten Rektoren Velsing und Keil bei.

Die Fakultät „Erziehungs- und Sozialwissenschaften“ hat aus dem alten Fachbereich 3, Philosophie und Sozialwissenschaften, die Soziologie dazu bekommen. Die Fakultät Rehabilitationswissenschaften entspricht komplett dem Fachbereich 2, Sondererziehung und Rehabilitation. Die Fakultät „Humanwissenschaften und Theologie“ entspricht dem alten Fachbereich 5, ergänzt durch die Philosophie und die Psychologie aus dem Fachbereich 3. In der Fakultät „Kulturwissenschaft“ sind die Fachbereiche 6 und 7 zusammengefasst worden. Und die Fakultät Kunst- und Sportwissenschaften entspricht wiederum dem alten Fachbereich 8. Kürzer formuliert könnte man auch sagen, von den sieben

nach der Fach-zu-Fach-Zuordnung verbleibenden Fachbereichen sind drei erhalten geblieben, vier wurden zu je zweien zusammengelegt und einer auf zwei andere aufgeteilt.

Das aktuelle Vorlesungsverzeichnis vom Wintersemester 2008/2009 macht deutlich, dass mit der Integration von Universität und Pädagogischer Hochschule mehr geschehen ist als eine organisatorische Zusammenführung. In allen Fach-zu-Fach-zugeordneten Disziplinen gibt es bis heute mindestens eine fachdidaktische Professur, in der mathematischen Fakultät ein „Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematik-Unterrichts“ mit vier Professuren. Hier konkretisiert sich, was die Technische Universität in ihrer eigenen Profilbeschreibung postuliert:

„Natur zu erforschen, Menschen zu bilden, technische Herausforderungen anzunehmen und den damit verbundenen kulturellen und gesellschaftlichen Wandel unserer Gesellschaft mitzugestalten: dies sind die Kernaufgaben der Technischen Universität Dortmund.“

Ein weithin sichtbares Zeichen für die gelungene PH-Integration ist die „musische“ Durchdringung der Universität. Das sei an einem besonderen Beispiel dargestellt. Bereits drei Jahre nach der Integration unterbreitete der aus der PH Ruhr kommende Musikwissenschaftler und mehrfache Dekan des Fachbereichs Kunst- und Sportwissenschaften, Willi Gundlach dem Rektor einen Vorschlag für die Einrichtung einer Internationalen Musikwoche, der umgehend vorbehaltlos positiv beantwortet wurde. Der Anlass für eine solche Veranstaltung war das bevorstehende Europäische Jahr der Musik 1985 (mit den Jubiläen von Händel und Bach).

Gleich mit der ersten dieser Musikwochen unter dem Motto „Campus Cantat“, das der von der PH übernommene Pressesprecher der TU, Klaus Commer, erfunden hatte, wurde ein Schema festgelegt, das in den folgenden Jahren, wenn auch mehrfach modifiziert, in den Grundlinien stets beibehalten wurde. Es wurden aus Partneruniversitäten und befreundeten Musikinstitutionen in der ganzen Welt Sängerinnen und Sänger eingeladen, mit uns gemeinsam ein großes Musikwerk einzustudieren und am Ende der Woche öffentlich aufzuführen. Der Einladung folgten bereits 1985 Studierende aus Finnland, Großbritannien, Italien, Niederlande, Norwegen, Polen, UdSSR und USA. Dazu kamen viele Dortmunder Teilnehmer, so dass sich ein Ensemble von 120 Sängerinnen und Sängern bilden ließ.

„So gut wir musikalisch unsere Sache zu machen versuchten,“ sagte Willi Gundlach, „die stete Gewissheit, dass die Universität uns stützte, die zum Teil enormen administrativen Probleme für uns löste, gab uns Spielraum, mit uneingeschränkter Konzentration uns nur dem jeweiligen Werk zu widmen. Der wahre Glanz wurde aber immer wieder durch Ausflüge ins Große, in die weite

Welt, über das Ganze gebreitet, wie die Kurt-Weill-Woche, die Potsdam-Exkursion und das Konzert in Brüssel es waren.“⁴⁰

Literatur

- Bartholomé, Heinrich: Zur Geschichte der Lehrerausbildung in Dortmund von 1929 bis 1965, in: PH Ruhr: 50 Jahre Lehrerausbildung, 1979, S. 3-78.
- Grünzweig, Walter / Kleiner, Matthias / Weber, Werner (Hg.): Bürokratie und Subversion. Die Universität in der permanenten Reform auf dem Weg zu sich selbst. Eine Streitschrift zum 65. Geburtstag von Dietrich Groh, Münster / Hamburg / London 2002.
- Gundlach, Willi: CAMPUS CANTAT 1985 – 2001: Der Glanz der Musik und die dezente Mitwirkung der Administration, in: Grünzweig u. a.: Bürokratie und Subversion, 2002, S. 13-18.
- Institut für Journalistik (Hg.): Wegweiser Journalistik studieren in Dortmund, Kamen 2007.
- Keil, Siegfried: Der Rektor begrüßt die Studenten zum letzten Semester der Pädagogischen Hochschule Ruhr, in: PH Ruhr: 50 Jahre Lehrerausbildung, 1979, S. 128-132.
- Ders. u. a. (Hg.): Materialien zum Bericht der Kommission zur Auswertung der Erfahrungen mit dem reformierten § 218 StGB II, Schriftenreihe des BMJFG Bd. 92,2, Stuttgart / Berlin / Köln / Mainz 1981.
- Ders. gem. m. Gerd Bollermann u. Wolfgang Nieke: Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen, Neuwied 1981.
- Ders. gem. m. Rita Süsmuth: Qualifizierung von Erzieherinnen für Elternarbeit vom Elementarbereich aus, Schriftenreihe des BMJFFG Bd. 191, Stuttgart 1986.
- Ders. gem. m. Uwe Sielert (Hg.): Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Schule und Freizeit, Weinheim 1993.
- Ders. als Rektor der Pädagogischen Hochschule Ruhr (Hg.): 50 Jahre Lehrerausbildung in Dortmund, Dortmund 1979.
- Kappe, Dieter: Die Pädagogische Hochschule Hagen – 1963-1976, in: Hagen Buch, Hagen 2008, S. 53-64.
- Metz-Göckel, Sigrid: 30 Jahre Hochschuldidaktisches Zentrum Dortmund. 25 Jahre Frauen- und Geschlechterforschung. 15 Jahre HDZ Rundbrief/Journal Hochschuldidaktik. 10 Jahre „Start in die Lehre“, MS Skript 2005.

- ph aktuell, Pressedienst der Pädagogischen Hochschule Ruhr, hg. von der Presse- und Informationsstelle der PH Ruhr, Redaktion Klaus Commer, phakt 81-84 /20.11.1979.
- Schridde, Rudolf: Rückblick auf zwei Amtsperioden 1973/75 und 1975/77 und hochschulpolitischer Lagebericht, vorgetragen zur Eröffnung des WS 1977/78 in: PH Ruhr 50 Jahre Lehrerausbildung, 1977, S. 109-127.
- Veelken, Ludger: Seniorenstudium – ein Modell nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung für ältere Erwachsene, in: Zeitschrift für Gerontologie 21, 1988, S. 198-205.

Anmerkungen

- 1 Schridde, Rudolf: Rückblick auf zwei Amtsperioden 1973/75 und 1975/77 und hochschulpolitischer Lagebericht, vorgetragen zur Eröffnung des WS 1977/78 in: PH Ruhr 50 Jahre Lehrerausbildung, 1977, S. 121.
- 2 Keil, Siegfried: Der Rektor begrüßt die Studenten zum letzten Semester der Pädagogischen Hochschule Ruhr, in: PH Ruhr: 50 Jahre Lehrerausbildung, 1979, S. 130.
- 3 Kappe, Dieter: Die Pädagogische Hochschule Hagen – 1963-1976, in: Hagen Buch, Hagen 2008, S. 64.
- 4 Keil, Siegfried / Süssmuth, Rita: Qualifizierung von Erzieherinnen für Elternarbeit vom Elementarbereich aus, Schriftenreihe des BMJFFG Bd. 191, Stuttgart 1986.
- 5 Bartholomé, Heinrich: Zur Geschichte der Lehrerausbildung in Dortmund von 1929 bis 1965, in: PH Ruhr: 50 Jahre Lehrerausbildung, 1979, S. 6f.
- 6 <http://www.ifs-dortmund.de/institut.html>
- 7 Metz-Göckel, Sigrid: 30 Jahre Hochschuldidaktisches Zentrum Dortmund. 25 Jahre Frauen- und Geschlechterforschung. 15 Jahre HDZ Rundbrief/Journal Hochschuldidaktik. 10 Jahre „Start in die Lehre“, MS Skript 2005.
- 8 Institut für Journalistik (Hg.): Wegweiser Journalistik studieren in Dortmund, Kamen 2007, S. 11.
- 9 Keil 1979 (wie Anm. 2), S. 128.
- 10 Gundlach, Willi: CAMPUS CANTAT 1985 – 2001: Der Glanz der Musik und die dezente Mitwirkung der Administration, in: Grünzweig u. a.: Bürokratie und Subversion, 2002, S. 17f.

Die „grundständige“ Lehrerausbildung an der Gesamthochschule/Universität Essen

Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Grundbildung und fachlicher Qualifizierung

Wilfried Breyvogel

1. Vorspann

Franz-Josef Wehnes hat in der Darstellung zur Geschichte der Pädagogischen Hochschule in Essen 1962-1972 bereits auf grundlegende Veränderungen in den sechziger Jahren hingewiesen. Der zentrale Einschnitt war die Gründung der Pädagogischen Hochschule Ruhr 1965 in der Form der Zentralisierung der insgesamt sieben Abteilungen von Hamm über Hagen, Dortmund (2), Essen, Kettwig und Duisburg. Die Zahl der Studierenden hatte sich bereits von 3.759 (1967) auf 6.780 (1971) erweitert. Allein in der Abteilung Essen stieg die Belegzahl von 876 (SS 1967) auf 1.878 (WS 1971/72).

Die Überschaubarkeit, der enge persönliche Kontakt, die besondere Beziehung zwischen Hochschullehrer und Studierenden, die in der Beratung von Unterrichtsversuchen ihren besonderen Ausdruck fand, war bereits an deutliche Grenzen gestoßen. Ob die ältere Konzeption, dass auch die Hochschullehrer beispielhaft unterrichteten und Studierende in der Praxis durch die Praxis korrigierten, aufgrund der Zahlenrelationen noch durchführbar war, ist zumindest für mich nicht eindeutig gesichert. Auch wenn sich die Zahl der Lehrenden in dem Zeitraum bis 1971 verdoppelte, lag die Relation zwischen Lehrenden und Studierenden doch bei 1 zu ca. 44.

Die Entscheidungsspitze, Kanzler und Rektor, hatten ihren Sitz in Dortmund. Die Abteilungskonferenz „war nur noch für wenige Fälle zuständig; die Entscheidungen kamen jetzt ‚von oben‘.“⁴¹ Mit anderen Worten: Überschaubarkeit und Transparenz waren nicht mehr in altem Umfang gegeben. Diese Hinweise sollen genügen, um den bisweilen sehr verklärten Blick auf die Zeiten der Pädagogischen Hochschule etwas zurechtzurücken. Mit der Verabschiedung des Gesamthochschul-Entwicklungsgesetzes am 30. Mai 1972 war das Ende der Epoche der Pädagogischen Hochschule in NRW eingeläutet.

2. Die Lehrerausbildung im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates vom 13. Februar 1970

Noch im Jahre 1970 war die Feststellung eines Lehrermangels der Ausgangspunkt auch in der Stellungnahme des Bildungsrates. Dieser liege vor allem „in zu langen Studienzeiten, in Mängeln des Studienaufbaus, des Studienangebots und der Weiterbildung. So sind zahlreiche Studiengänge an den Hochschulen wegen einer traditionellen Wissenschafts- und Fachorientierung auf die Ausbildung von Lehrern nicht in richtiger Weise eingestellt.“² Daher sei eine tiefgreifende Änderung notwendig. Die Fortschritte in Erziehungswissenschaften, Soziologie und Psychologie seien bisher nur unzulänglich einbezogen. Die Aufgaben eines Lehrers: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren erfordern eine Reform der Lehrerbildung. Dabei gehe es um das „Gemeinsame in der Ausbildung aller Lehrer“. Es sind drei Bereiche, die in der „Ausbildung aller Lehrer“ grundlegend sind:

- „- Elemente der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften
- der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik
- der praktischen Erfahrung und Erprobung sowie ihrer kritischen Auswertung.“³

Der Aufbau der Erziehungswissenschaften in der neu gegründeten Gesamthochschule Essen war stark durch dieses Gutachten geprägt. Die Forderungen enthielten einen deutlichen Anspruch an Allgemeinbildung, der sich im ersten Spiegelstrich zeigte. Die Ausführungen dazu: „Wer im Lehrerberuf [...] tätig werden will, muss Erziehungssituationen, Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und Lernprozesse in ihren anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen analytisch verstehen können. Eine so begründete, kritisch-wissenschaftliche Haltung [...] lässt sich nur durch eine Ausbildung erreichen, die auf Ergebnissen und Methoden der Erziehungs-, Verhaltens- und Gesellschaftswissenschaften aufbaut.“⁴ Diese Ausführungen hatten eine enorme Anschubkraft für die jüngeren Dozenten an der GHS Essen.

Wodurch waren diese jüngeren Dozenten geprägt? Natürlich durch die Studentenbewegung an den Hochschulorten Marburg und Frankfurt in den Jahren 1967 und 1968, am Beispiel meiner Person etwas genauer:

Ich hatte ein Erststudium in Latein und Theologie 1968 abgeschlossen, war also schon ein etwas älterer in der Marburger Studentenbewegung als Mitglied in der Humanistischen Studentenunion, ich absolvierte das Referendariat bis 1970, war aber seit Juni 1967 entschlossen, auf der Basis allein dieser Fächer nicht Lehrer werden zu wollen. Ich hatte seit 1970 Politologie, Soziologie und Erziehungswissenschaften im Hauptfach studiert. Seit 1972 arbeitete ich an

einer Dissertation zum politischen Verhalten der Lehrer in der Krise ab 1928 und im Nationalsozialismus. Im Jahrbuch für kritische Aufklärung 1970, in „betrifft erziehung“ 1972, in der Reihe „Roter Pauker“ und in Organen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) waren meine ersten Publikationen erschienen. Ähnliches gilt für die anderen Mitglieder der damaligen Fritz-Bohnsack-Gruppe. Uns trennten damals im gewissen Sinne Welten von den Kolleginnen und Kollegen, die noch aus der Katholischen Pädagogischen Hochschule stammten, so Frau Dr. Lucker, Herr Prof. Dr. Twellmann und Herr Prof. Dr. Wehnes.

1974/75, als wir in das Bargmannhaus im Essener Segeroth einzogen – das Ruhrgebiet mit seiner Arbeitertradition war für uns Aufgabe und Selbstverpflichtung –, befanden wir uns noch in einer Welle der Bildungseuphorie der Reformphase. Alles schien möglich und in der Tat: es gab Formen einer interdisziplinären Kooperation, so mit dem Fach Germanistik und dem Fach Geschichte. Es gab Formen des Projektstudiums, es gab Seminare, die von den Studierenden mit Hilfe von Readern bereits in den Semesterferien vorbereitet wurden. Es gab die private Anmietung einer Bildungsstätte für Blockseminare, so in dem Bischöflichen Schloss in Dringenberg bei Paderborn. Und es gab die wenigen hoch motivierten Studierenden, die in diesen Jahren ihre Prägungen erhielten und dann ihren eigenen Weg – zum Teil auch in die Hochschulen – gingen. Es gab aber in größerem Umfang auch diejenigen, die an der Erziehungswissenschaft vorbeistudierten. Denn die Erziehungswissenschaften waren zwar mit 40 Semesterwochenstunden (SWS) Studienvolumen ausgestattet – in Parenthese: an den Universitäten Bonn oder Bochum machte man noch bis in die achtziger Jahre mit 6-8 SWS Erziehungswissenschaften das Staatsexamen – also diese 40 SWS standen zunächst nur auf dem Papier. Man konnte sie studieren, aber man konnte es auch lassen. Leistungsnachweise waren anfangs nur je einer im Grund- und Hauptstudium vorgeschrieben. Hinzu kamen 4 SWS als Verrechnungseinheit für das vierwöchige Blockpraktikum, das war es auch schon. Von den insgesamt 40 SWS waren also nur 8 bis 10 SWS maximal kontrolliert. Das ging anfangs gut, trug und motivierte Studierende und Dozenten in der Phase der Bildungseuphorie. Aber mit der „Tendenzwende“ 1977/78 begann sich das Positive aufzulösen und zu zerfallen. Neben die geringen Leistungsanforderungen, die zu unserem Erstaunen von den Lehrerprüfungsordnungen gedeckt waren und die uns zunächst gar nicht auffielen, weil wir ja von einer Gruppe höchst engagierter Studierender in der Regel umgeben waren, trat eine zweite Bedingung. Die Universitätsverwaltung stellte genau in dieser Phase die Kontrolle über die Studienbücher der Studierenden vollständig ein. Jetzt gab es nur noch Belegbögen, die die Studierenden ohne Gegenkontrolle der Dozenten schlicht nach Belieben, über die Studienbereiche verteilt, ausfüllen konnten,

was sie dann auch taten, meistens erst zum Examen. Denn irgendwie hatten sie ja studiert. Wie die älteren Kollegen, die noch an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Essen, unterrichtet hatten, diesen Wechsel erlebten, dokumentiert Franz-Josef Wehnes. Die Situation vorher, die kleine überschaubare, von 600 auf 2.000 Studierende gewachsene Pädagogische Hochschule schien ihm schon „eine gediegene und gelungene Form der Lehrerbildung gefunden zu haben. [...] Aber was ich dann erleben musste – beim Wechsel von der PH zur Gesamthochschule –, das war für mich ein Schock: Als hätte man mich unter eine kalte Dusche gestellt.“⁵

Franz-Josef Wehnes bezog sich dabei besonders auf die Verschränkung von Ausbildung und Schulpraxis. Denn im Zentrum der Ausbildung an der PH stand das Tagespraktikum an der Übungsschule des Dozenten, ab dem zweiten Semester mit teils wöchentlichem eigenem Unterricht der Studierenden, einer Besprechung durch den Dozenten und den Klassenlehrer, alles ca. zehn Mal während des Semesters in mindestens fünf Semestern, d. h. ca. 50-60 kontrollierte Unterrichtsversuche. Daneben gab es das Schul- und das obligate Landschulpraktikum, in dem im der Regel auch unterrichtet wurde. Wieder Franz-Josef Wehnes: „Und halten Sie dagegen die Situation in der Gesamthochschule, wo das alles ersatzlos weggefallen war. Dann haben wir den qualitativen Verlust vor Augen, welcher der Lehrerbildung [...] aufoktroiyert war.“⁶

So verständlich diese Position erscheinen mag, so ist sie doch zweifellos auch leicht einseitig. Bestand nicht auch die Gefahr der Meister-Lehrlings-Beziehung, der all zu frühen Einübung in die Wiederholung des Gleichen? Macht es nicht Sinn, die Studierenden zunächst in wissenschaftlichen Theorien der Bildung und Erziehung, der Lern- und Entwicklungspsychologie oder in die Soziologie der Erziehungswissenschaft Dahrendorfscher Prägung einzuführen, wie es der Bildungsrat 1970 forderte? Konstatieren wir doch angemessener, dass damals die inhaltlichen Differenzen in der Dozentschaft so groß waren, dass die Kommunikation zunächst schwer, teilweise vollständig blockiert war. Wenn in Planungsgesprächen das Wort „Sozialisation“ fiel, gab es Reaktionen, als hätte jemand „Sozialismus“ gesagt. Und eine Forderung aus dem Strukturplan wie z. B. die nach einer „ideologiekritischen Analyse gesellschaftlicher Normen und pädagogischer Erziehungsziele“⁷, konnte Reaktionen wie eine innerhäusliche Feinderklärung auslösen. Diese Spannungen lösten sich erst durch langjährige Annäherung und gegenseitige Erfahrung in den folgenden fünfzehn Jahren auf, als allerdings der Stellenabbau die Zahl der Beteiligten bereits deutlich reduziert hatte.

3. „Tendenzwende“ und das Ende der Reformen (1978-1985)

„Tendenzwende“ meinte ein Bündel von Vorgängen, die seit 1975/76 die Reformuniversitäten erfassten. Am Anfang stand der Ministerpräsidentenbeschluss über die Frage der Gewähr, jederzeit für die freiheitlich demokratische Grundordnung einzutreten, oder kurzgefasst „der Radikalenerlass“, die ersten Berufsverbote wurden in Bayern, Hessen und in NRW umgesetzt. Die Rasterfahndung, die RAF-Verfolgung, der „Sicherheitsstaat“ der Bundesrepublik, wie wir heute wissen, nur seine erste Stufe, nahmen 1977/78 Konturen an. Die „Tendenzwende“ zeigte sich aber auch im Kleinen.

Im November 1976 wurde der Planungsdezernent, der für Struktur und Entwicklung zuständig war, Peter Hauck, aufgrund eines Antrags des Essener Verwaltungsdirektors des Klinikums (Wolff) zur ZVS nach Dortmund strafversetzt. Der Jurist Hauck, hochschulpolitisch erfahren als Mitglied der Bundesassistentenkonferenz (BAK), hatte z.B. Einspruch gegen die Berufungszusagen des Rektors gemacht, die nicht mit dem Entwicklungsplan der Hochschule abgestimmt waren. Im Flugblatt einer GEW-Gruppe hieß es: „Im Aufwind der Reformen [...] stütze man sich gerne auf die Qualifikationen des Kollegen Hauck. Inzwischen – im Zeitalter einer ‚Tendenzwende‘, die auch in Essen tatkräftig gefördert wird – glaubt man, auf die Arbeitskraft verzichten zu können.“ Die Namen dieser GEW-Gruppe blieben dem Rektor (Prof. Dr. Kröll) und dem Kanzler (Dr. Leuze) gut im Gedächtnis.

Während dies kleine Vorortscharmützel waren, hatten zwei andere Ereignisse eine sehr viel prägnantere Wirkung. Die sich abzeichnende und dann bis 1985 ansteigende Lehrerarbeitslosigkeit und das Scheitern des Gesetzes zur Einführung der kooperativen Schule. Am 9. November 1976 hatte das dritte Kabinett Kühn aus SPD und FDP den Gesetzesentwurf eingebracht. Ein Jahr später, am 8. November 1977, nach heftigster Diskussion, wurde im Rahmen der Änderung des Schulverwaltungsgesetzes der Entwurf verabschiedet. Nach nur vier Monaten konnte die Opposition ein erfolgreiches Volksbegehren vermelden: 28,9% der Wahlberechtigten hatten sich in die Liste der Bürgerinitiative gegen die Kooperative Schule eingetragen. Das Schulverwaltungsgesetz wurde rückgängig gemacht. Es blieb beim dreigliedrigen Schulsystem. Die SPD in NRW hat sich bis heute von dieser Niederlage in der Schulpolitik nicht richtig erholt.

Noch 1970 beklagte die Bildungscommission, wie bereits erwähnt, den gravierenden Lehrermangel. 1975 waren in NRW allein noch ca. 20.000 Lehrerstellen unbesetzt, während in Hessen bereits die Phase der Nichteinstellung und der Arbeitslosigkeit begann. In kürzester Zeit waren die freien Stellen in NRW durch den Überhang in anderen Bundesländern besetzt und seit 1978/79 kam es auch hier zur Trendwende, zur Nichteinstellung und zum Stellenabbau in Schu-

le und Universität. Der absehbare Durchlauf der geburtenstarken Jahrgänge war berechenbar. Die Auseinandersetzung um diese Fragen ist mit den Essener Namen Klaus Klemm und Michael Weegen in Lehre und Forschung verbunden. Auf diese Weise vermittelte sich in der Lehre der Essener Universität die historische Vertiefung und die aktuelle Beratung von Politik, Verwaltung und den betroffenen Studierenden.

Allein im Jahre 1985 gab es in NRW 25.000 arbeitslose Lehrer, im Bundesgebiet 80.000. 85% der Stelleneinsparungen des Landes NRW der Jahre 1980-1985 waren auf die Schule entfallen, insgesamt über 13.000 Stellen. Eines der wegweisenden Gutachten der Autoren Klemm/Weegen erschien im November 1986. Es ermittelte unter Beibehaltung des Status quo in den Schulen, dass an Stelle der Nichteinstellung der ausgebildeten Lehrer „von 1987 an jährlich etwa 2.200 volle Stellen in NRW besetzt werden müssten.“⁸ Der Haushaltsplan des Landes sah in diesem Jahr ganze 100 Stellen zur Neueinstellung vor. Diese, von Klemm/Weegen geforderten Neueinstellungen seien allein bereits notwendig, um das altersbedingte Ausscheiden der Lehrer und die vorhandenen Schülerzahlen unter Beibehaltung des Statusquo der Lehrerversorgung zu berücksichtigen.

Was bedeutete das bisher Gesagte für die inzwischen umbenannte Universität-Gesamthochschule Essen und nicht nur für sie? Mitte der achtziger Jahre war klar, dass das Schulpraktikum die einzige Zeit der Schultätigkeit mancher Absolventen sein würde. Es war eine zermürbende Situation. Wie auf einer Wippe folgten Aufwertung und Abwertung, jetzt ging es steil nach unten. Seit 1982 existierte am Fachbereich Erziehungswissenschaften parallel der von Klaus Hurrelmann damals auf den Weg gebrachte Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften. Er füllte sich angesichts der Ratlosigkeit der Studierenden, die auf das Lehrerstudium spekuliert hatten, schnell auf. Er war durch ein Spektrum von Studienschwerpunkten von Anfang an polyvalent ausgelegt, das Spektrum reichte von therapeutisch-psychologischen über interkulturelle bis zu Themen der Jugendforschung und des Jugend-Kulturmanagements, ein breit angelegter Studiengang, dessen Polyvalenz sich in den Verbleibstudien der Jahre 2000/2001 von Krüger/Rauschenbach⁹ bewährt hatte.

Parallel wurden auf der Basis eines außeruniversitären als e. V. gegründeten Instituts Drittmittel für Ausstellungen und Forschungsprojekte z. B. im Jugendbereich eingeworben. So wurden in der Krise Ausbildungs- und Beschäftigungsformen mit Promotionsmöglichkeiten kombiniert. Während der Fachbereich durch Pensionierung und kw-Vermerke einschmolz, gelang es durch die unterschiedlichsten Projekte besonders geeignete und herausragende Studierende dennoch zu qualifizieren. Nebenbei bemerkt: von den jüngeren

Autoren des Ausstellungskatalogs von 1987¹⁰ sind gegenwärtig acht auf Professoren- und Hochschullehrerstellen.

Der Stellenabbau der achtziger Jahre machte auch nicht vor den Universitäten Halt. Nach einer Erhebung von Kuckartz und Lenzen 1986 waren zwischen 1975 und 1981 einundzwanzig, zwischen 1981 und 1985 sechsundsiebzig, insgesamt also siebenundneunzig Hochschullehrerstellen gestrichen worden, daneben 197 Stellen für den akademischen Mittelbau. Das Fach und seine Anerkennung gerieten in eine tiefe Krise, die sich in Formen von Bestandaufnahmen und Revisionen niederschlagen begann. Beispielhaft sei dies hier an einem herausragenden Autor und Beobachter festgemacht: Heinz-Elmar Tenorth legte unter dem Titel „Transformation der Pädagogik“ im 20. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik eine Analyse dieses Leitorgans des Faches vor. Im Heft 1 des Jahres 1990 erschien sein Aufsatz „Vermessung [jetzt:] der Erziehungswissenschaft“. Er hielt fest: „In der deutschen Erziehungswissenschaft finden sich bisher [sogar] überhaupt keine publizierten Untersuchungen, die sich der interdisziplinär anerkannten und üblichen Indikatoren der Wissenschaftsforschung und der dort entwickelten Maße zur Messung der wissenschaftlichen Produktion bedienen.“¹¹ (S. 19) Das gesamte Themenheft hatte den Titel „Bilanzierung“. Neben einer Arbeitsgruppe um Tenorth publizierten u. a. Jürgen Baumert und Peter Martin Roeder zur Forschungsproduktivität des Faches. Jetzt ging es an das Eingemachte. Denn hier wurden erstmals wissenschaftliche Milieus in Form empirischer Cluster erfasst und Produktivität über Publikationen und Zitationshäufigkeit gemessen. Wenn Baumert/Roeder¹² forschungsorientierte von praxisorientierten Fachbereichen unterschieden, dann ist das freundlich ausgedrückt. Denn für letztere galt: die Auslandskontakte dünn, der Anteil der Habilitierten gering, die Zahl der Hausberufenen dagegen hoch.¹³ Kurz zusammengefasst: Mit diesen Analysen wurde die Orientierung an angelsächsischen Standards eingeleitet, die schließlich in der Übernahme der Bachelor- und Master-Studiengänge 2007 endete.

4. Die Krise, die unverhoffte „Wende“ und die Konsolidierung

Der Zusammenbruch der DDR brachte nicht nur einen kurzen Konjunkturaufschwung, sondern für ca. 300 Habilitierte in den Wissenschaften der alten Bundesländer die Aussicht auf Stellenbesetzungen. Bis 1992 waren die meisten von ihnen in Potsdam, Halle, Rostock, Jena oder Chemnitz angekommen, so auch drei Habilitierte aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften in Essen. Die politische Wende im Osten war für viele im Westen eine biographische Wende, weil sie sie vor dem Auslaufen der letzten befristeten Arbeitsverhältnisse doch noch vor dem drohenden Gang zum Arbeitsamt schützte. Dadurch

veränderte sich allmählich die Situation des Faches, neue Aufgaben der Integration der Ostkolleginnen und -kollegen in die Arbeitsgruppen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) standen an. Aber das Fach hatte seine innere Krise noch nicht in allen möglichen Tiefen durchlaufen. Dazu ein letzter exemplarischer Konflikt.

Günter Bittner, ein Würzburger Kollege aus der Jugendforschung der achtziger Jahre, hatte sich bereits kritisch seit Anfang der achtziger Jahre zum Zustand des Faches geäußert. Ein Aufsatz in der Neuen Sammlung hatte bereits 1982 den provokanten Titel „Überflüssige Pädagogik?“. Er forderte, das „diffuse“ und „überflüssige“ Fach neu zu durchdenken und zu strukturieren. Im Jahre 1993 legten *Der Spiegel* und *Der Stern* ihre Rangliste der deutschen Universitäten vor. Die Würzburger Pädagogik stand auf dem letzten Platz. Da die damaligen Umfragen u. a. auch das Urteil der Fachkolleginnen und -kollegen einbezogen, sah Günter Bittner sich – so interpretierte er – mit der bitteren Rache der Fachkollegen konfrontiert, zumal er den Konflikt deutlich eskaliert hatte und am Ende der achtziger Jahre aus der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ausgetreten war. Fatalerweise reagierte jetzt Günter Bittner mit einem offenen Brief, nicht nur an die Redaktionen, sondern – was ganz einmalig in der Geschichte des Faches war – auch an alle Fachkollegen in den alten und neuen Bundesländern. Darin warf er dem Fach insgesamt eine polare Struktur vor und sprach von Trendsettern und Insidern wie von Abgewiesenen und Outsidern, zu denen er sich zählte.

Dietrich Hoffmann, ein Mitglied des Vorstands der Arbeitsgruppe der DfGE, aus der Bittner ausgetreten war, benutzte den Vorgang dazu, den seit den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts stattfindenden, politischen Niedergang der Intellektuellen überhaupt und des Bildungsbürgertums insgesamt in den Blick zu nehmen und zeigte am Beispiel Bittner, dass dieser einem veralteten Weltbild von Gegensätzen folge, die durch die Positionen der Postmoderne doch revidiert seien. So könne eine „Verfolgung“ und „Rache“ in einer Fachgesellschaft der Gegenwart gar nicht mehr zustande kommen, alles sei zu heterogen, ästhetische, von Dieter Lenzen in's Spiel gebrachte Kategorien seien doch eher angemessen. Um den Konflikt beizulegen, empfahl Dietrich Hoffmann den Rückgriff auf die Habermasschen Kategorien des Diskurses. Es sei ihm zwar peinlich diesen „alten Hut“ im Jahre 1993 anzubieten, aber er wisse keine bessere Lösung, um sich mit den Geltungsansprüchen Bittners und seiner Kritik auseinanderzusetzen.

Günter Bittner, damals sechsfünfzigjährig, hat diese Entwertung und Krise überstanden. Dass es dabei auch um unterschiedliche Menschenbilder und grundlegende Differenzen zwischen hermeneutischen und quantitativen Verfahren ging, kann ich hier nur andeuten. Günter Bittner war psychoanaly-

tisch ausgebildet und er vertritt bis heute ein Verständnis des Menschen, dem Positivisten nicht folgen können. Es ist nicht nur der Körper des Anderen der spreche, sondern seine Leiblichkeit, die Ausdruck suche. Anlässlich seiner Emeritierung 2005 erschien ein Band: *Den Menschen verstehen*, der dieses Verständnis in der Tradition der Anthropologie deutlich macht. Der Stelleninhaber, der das Institut für Empirische Bildungsforschung zur Zeit in Würzburg leitet, hat erst 1995 das Studium aufgenommen, so groß ist die Kluft der Generationen und auch der Weltbilder.

5. Konsolidierung des Faches – Fazit und Ausblick

Die Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen, kurz die LPO von 1994, hat die Konsolidierung des Faches im gewissen Sinne angemessen geleistet. Das Studium der Bereiche: A Erziehung und Bildung, B Entwicklung und Lernen, C Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung, D Institutionen und Organisationsformen des Bildungswesens und E Unterricht und allgemeine Didaktik, jeweils in drei Unterbereiche gegliedert, hat seine Logik und innere Konsequenz. Die Forderung, dass die Studierenden im Grundstudium bis zu drei Leistungsnachweisen erbringen mussten und im Hauptstudium nochmals zwei, einen Leistungsnachweis und einen qualifizierten Studiennachweis zu erwerben hatten, das war konsequent und im Verhältnis von Ausstattung der Fachbereiche und der Zahl der Studierenden auch realistisch. Hinzukam – wie gehabt – das Blockpraktikum, so dass jetzt fast das halbe Studienvolumen, das zwischenzeitlich zugunsten der Fächer auf dreißig SWS reduziert war, durch Nachweise kontrolliert wurde. Dieser Grad der „Verschulung“, der auch in Essen noch gegen Widerstände durchgesetzt werden musste, war tolerierbar, und – falls die Leistungen mit anspruchsvollen Hausarbeiten verbunden waren – war es auch eine anspruchsvolle Qualifizierung der zukünftigen Lehrer, die auf dem Niveau der Forderungen des Bildungsrates von 1970 angekommen war. Die in Anlage 1 noch eröffnete Möglichkeit, dass sich die Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie oder Rechtswissenschaft an der Ausbildung beteiligen könne, blieb in dieser Zeit bereits nur auf dem Papier stehen. Die Fächer hatten sich bereits vollständig „eingekastelt“ und kämpften jeweils um ihr eigenes Ansehen, wobei sie die Lehrerbildung zu behindern schienen.

Das Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen von 2002 reagierte bereits auf den Lehrerüberschuss in der Primarstufe und hob das selbständige Lehramt Primarstufe auf. Das neue Lehramt Grund, Haupt und Realschule war eher das alte und wurde jetzt im Interesse des flexiblen Einsatzes wieder zusammengefasst. Das Lehramt Gesamtschule wurde (noch) dem

Gymnasium zugeordnet. In dieser Zeit begann die Diskussion über eine Modularisierung, d. h. über einen festen Kanon („Kerncurriculum“) an Veranstaltungen, der die 30 SWS nach den Studienbereichen gliedert, erfasste. Durch das Gesetz vom Juni 2006 wurde diese Modularisierung fixiert. Sie war die ideale Voraussetzung, um im Sept. 2007 die Bachelor- und Masterstruktur verbindlich zu machen. Der jährlich vorzuhaltende Pflichtkanon und seine ständige Wiederholung, die workloads und die ECTS- Berechnung (European Transfer Credit System) sind damit in Kraft.

Falls die Integration der Studienseminare in die Zentren für Lehrerbildung erfolgt, was ja zu meinem Erstaunen von offenbar vielen wie ein Gewinn wahrgenommen wird, dann wird die Ausbildung in einem Bereich wie Erziehung und Bildung, Entwicklung und Lernen, Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung u.s.w. auf ein oder sogar nur ein halbes Jahr verkürzt und die erziehungswissenschaftliche Stellen nicht nur abgeschmolzen, sondern auch weiter gestrichen. Den weiteren Weg kann man am Beispiel der angelsächsischen Länder und der Bedeutung der Trainings-Colleges bereits studieren. Für das Beispiel Großbritannien spricht viel, besonders die Tatsache, dass als Grundregel in diesen Colleges nur in der Praxis sehr bewährte Lehrerinnen und Lehrer in die Ausbildung übernommen werden, also wirkliche „Meister“, im Sinne der Thomas Mannschen „Väter und Meister“ ihres Faches. Dass das bei den gegenwärtig tätigen Fachleitern der Zweiten Ausbildungsphase des Referendariats der Fall sei, da habe ich leider meine Zweifel, aber darüber kann ja unterschiedlich geurteilt werden.

Anmerkungen

- 1 Wehnes, Franz-Josef: Die Geschichte der Pädagogischen Hochschule Essen 1962-1972, in: Essener Beiträge. Beiträge zur Geschichte von Stadt und Stift Essen, 11 Bd., 1999, S. 364.
- 2 Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn (Bundesdruckerei) 1970, S. 215f.
- 3 Ebd., S. 221.
- 4 Ebd., S. 222.
- 5 Wehnes, Franz-Josef: Geschichte der Pädagogischen Hochschule, Essener Universitätsreden, Akademisches Jahr 2001/02, Essen 2002, S. 31.
- 6 Ebd., S. 32.
- 7 Bildungsrat 1970 (wie Anm. 2), S. 222.

- 8 Klemm, Klaus/Weegen, Michael: Der Teilarbeitsmarkt Schule in den neunziger Jahren in Nordrhein-Westfalen (Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung), Bochum 1986, S. 31.
- 9 Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (u.a.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001, Weinheim 2003.
- 10 Breyvogel, Wilfried/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Land der Hoffnung – Land der Krise, Jugendkulturen im Ruhrgebiet 1900-1987, Bonn 1987.
- 11 Tenorth, Heinz-Elmar: Vermessung der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1990, S. 19.
- 12 Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 36, 1990, S. 73-98.
- 13 Ebd., S. 89.

Struktur und Perspektiven der aktuellen Lehrerausbildung in NRW

Friedrich B. Müller

Gerne würde ich den einen oder anderen Gedanken aufgreifen, der in der Diskussion über den Beitrag meines Vorredners eine Rolle gespielt hat. Besonders die Formulierung von den „unfähigen Fachleitern“, die Herr Breyvogel an den Studienseminaren ausgemacht haben will, scheint mir erstaunlich vorurteilsbehaftet zu sein und durchaus der Relativierung zu bedürfen. Doch vielleicht kommen wir im Anschluss an meinen Vortrag auf diesen Punkt noch einmal zurück; denn ich will nicht ausschließen, dass sich in dieser Schelte eine Spannung entladen hat, die wenig mit persönlicher Animosität, aber viel mit strukturellen Defiziten unserer Lehrerausbildung zu tun hat.

Die aktuelle Lehrerausbildung

Die folgende Tabelle (Abb. 1) versucht, die wichtigsten Bestimmungen der OVP – der „Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung“ – zusammenzufassen. Sie mag angehenden Lehramtsstudentinnen und -studenten helfen, schnell einen Überblick über die Belastungen zu gewinnen, die sie während der zweijährigen Referendarzeit an Studienseminar und Ausbildungsschule zu schultern haben werden.

Das erste Halbjahr dient – so möchte man annehmen – der Einführung in das Berufsfeld und ersten unterrichtspraktischen Gehversuchen, und diese Vermutung ist auch nicht völlig falsch. Allerdings hat die Ausbildung dieses Abschnitts vielfach eher den Charakter eines Crash-Kurses als den eines systematisch-linearen Aufbaus pädagogischer Handlungskompetenz. Denn bereits nach wenigen Monaten müssen die jungen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, mit Beginn des zweiten Ausbildungsjahres „*bedarfsdeckenden Unterricht*“ (BdU) zu übernehmen (im Umfang von 18 Wochenstunden, verteilt über mehrere Halbjahre). Das bedeutet zum einen, dass im ersten Viertel der Referendarzeit zwar viele Themen angerissen, aber nicht gründlich besprochen, vielmehr mit Hinweis auf die Möglichkeit einer späteren „*spiralcurricularen*“ Wiederaufnahme vertagt werden. Und es bedeutet zum anderen, dass die Lehramtsanwärter – weil sie nach einem halben Jahr natürlich noch keine vollwertigen Lehrer sein können – häufig nur solche Klassen und Kurse zugewiesen

bekommen, in denen ihr Einsatz voraussichtlich keine juristischen Komplikationen nach sich zieht.

1. Halbjahr				2. Halbjahr		3. Halbjahr			4. Halbjahr		
Ein- füh- rung ²	Inten- sivpha- se ³	Ausbil- dungs- unterricht ⁴	Kom- pakt- tage ⁵	BdU ⁶ (6 WS)	HA ⁷	HA-Projekt	BdU (6)	GA	BdU (6)	E x a	BdU (6)
				AbU ⁸ (6 WS)	PEG ⁹	BdU/AbU (12)	AbU (6)	~ ¹⁰	AbU (6)	m e n ¹¹	AbU (6) ¹²

Abb. 1: Ausbildungsabschnitte des Referendariats¹

Legende

- 1 Gemäß OVP 2003
- 2 Verteidigung etc.
- 3 Jeweils ca. 10 Tage pro Fach, ganztägig
- 4 12 Wochenstunden (WS)
- 5 Ca. 2-3 Tage, ganztägig
- 6 „Bedarfsdeckender Unterricht“
- 7 „Schriftliche Hausarbeit“ („Examensarbeit“)
- 8 „Ausbildungsunterricht“
- 9 „Planungs- und Entwicklungsgespräch“
- 10 Gutachten
 - der Fachseminarleiter,
 - des Hauptseminarleiters,
 - des Schulleiters,
 - der HA-Referenten
- 11 Je eine „unterrichtspraktische Prüfung“ pro Fach, Kolloquium; Mitteilung des Note des Examenstags
- 12 Beginn der (inoffiziellen) Bewerbungen; Aushändigung des Zeugnisses

Ein Beispiel möge genügen, um den Tenor der derzeit gültigen Ausbildungsordnung zu markieren: Während frühere Ausbildungscurricula Wert darauf legten, von einfacheren Herausforderungen – etwa der Planung einer Unterrichtsstunde – zu komplexeren fortzuschreiten – der Planung einer Unterrichtsreihe –, muss die Reihenbildung heute bereits im ersten Ausbildungsquartal zumindest so weit behandelt werden, dass der bedarfsdeckende Unterricht nicht aus einer mehr oder weniger zufälligen Aneinanderreihung von Einzelstunden besteht, aus einer Stundensequenzierung ohne inneren Zusammenhang. Auch Fragen der Leistungsmessung (der Klausurkonstruktion, der Benotung, Urteilsbegründung, der Beratung usw.) müssen bis zum Ende des ersten Ausbildungshalbjahrs angesprochen worden sein, wenn Referendare im zweiten Ausbildungsquartal schriftliche Fächer unterrichten, evtl. sogar in der Qualifikationsphase der Oberstufe eingesetzt werden sollen. So begrüßenswert es ist, dass junge Lehrer nicht nur „Ausbildungsunterricht“ unter Anleitung ihrer schulischen Mentoren halten, sondern früh die Gelegenheit bekommen, ihren Schülern allein gegenüberzutreten und eigenständig pädagogische Erfahrungen zu sammeln, so berechtigt ist die Frage, ob dieser selbstständig zu haltende Unterricht fast 50 % des Pflichtstunden-Deputats von 12 Wochenstunden ausmachen muss. Gut

möglich, dass dieses Charakteristikum der derzeit gültigen OVP sich nicht nur ausbildungsdidaktischen Überlegungen verdankt, sondern auch – ja vielleicht sogar primär – dem Wunsch, den Lehrermangel kostengünstig abzufedern.

Das Ende des zweiten und die erste Hälfte des dritten Halbjahres stehen ganz im Zeichen der *Schriftlichen Hausarbeit*. In ihr soll der Lehramtsanwärter sich mit einem Gegenstand seiner pädagogischen Praxis auseinandersetzen und zeigen, dass er fähig ist, Konzepte für die Anwendung in der Schule zu entwickeln. Die Themen lauten etwa: „Vorbereitung auf das mündliche Abitur in Geschichte mittels prüfungsnaher Übungssituationen (inklusive Simulationen)“ oder „Erste Beobachtungen und Überlegungen zum didaktischen Wert von Aufgabenstellungen in Schulgeschichtsbüchern“ oder „Einsatz von Karikaturen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II am Beispiel der Französischen Revolution“ oder „Historische Jugendbücher im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I?“. Die Themen lassen erkennen, dass Referendare gar nicht früh genug damit beginnen können, Beobachtungen, Materialien und didaktische Lösungsvorschläge (aus der einschlägigen Fachliteratur) zu sammeln, um eine klare Vorstellung davon zu gewinnen, wie sich das betreffende Problem so eingrenzen lässt, dass es im Rahmen einer 30-seitigen Arbeit erfolgreich behandelt werden kann.

Während der dreimonatigen Abfassungszeit laufen die Unterrichtsverpflichtungen in vollem Umfang weiter, einschließlich der *Lehrproben*. Wer diese Hospitationsstunden möglichst gleichmäßig über seine Referendarzeit verteilen will, ist gut beraten, mit seinem Fachleiter bereits für das erste Halbjahr zwei, mindestens aber eine Lehrprobe zu vereinbaren, für das nächste wiederum zwei, damit die fünfte und letzte Hospitation in der zweiten Hälfte des dritten Halbjahres liegen kann und so die Zeiträume um die Hausarbeit und um die Vorbereitung der Examenslehrproben frei bleiben von weiteren Belastungen. Natürlich sind auch andere Rhythmisierungen möglich und sinnvoll; doch sollte man nie aus dem Blick verlieren, dass – selbst bei einer gleichmäßigen Verteilung der Lehrproben – im Schnitt ab der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungshalbjahres alle drei Monate eine Hospitation zu absolvieren wäre. Diese Rechnung bezieht sich allerdings nur auf das eine der beiden Unterrichtsfächer, das heißt: Zu den genannten Hospitationen gesellen sich auch noch die Lehrproben mit den beiden anderen Seminausbildern (dem Fachleiter des zweiten Faches und dem Berater in allgemeinpädagogischen Fragen). Sollte der Hauptseminarleiter nicht den einen oder anderen Termin gemeinsam mit einem der beiden Fachleiter wahrnehmen können, lägen wir bei einer Gesamtzahl von 15 Lehrproben. Zu dieser Zahl sind noch die Besuche des Leiters der Ausbildungsschule zu rechnen – mindestens zwei –, der sich natürlich ebenfalls ein Bild von dem Lehramtskandidaten machen muss. – Der Überblick verdeutlicht: Die

Arbeitsbelastung der Referendare ist hoch, aber am ehesten dann zu bewältigen, wenn sich die Lehrproben-Termine einigermaßen gleichmäßig über den Ausbildungszeitraum verteilen, keine Häufungen entstehen. Das Vermeiden solcher ‚Spitzen‘ ist aber auch deshalb wichtig, weil der Auszubildende möglichst große Intervalle zwischen den Lehrproben braucht, um sich weiterentwickeln, seine Praxis verbessern, Neues ausprobieren zu können.

Die überlegte zeitliche Disponierung der Ausbildungsverpflichtungen stellt indessen nur eine von mehreren Voraussetzungen für einen erfolgreichen Verlauf des Referendariats dar. Nicht weniger wichtig ist, von Anfang an im Blick zu haben, wie sich die *Abschlussnote* zusammensetzt. Das folgende Diagramm (Abb. 2)¹ informiert anschaulich über die Gewichtung der einzelnen Ausbildungsteile und kann dem Referendar helfen, die Wichtigkeit bestimmter Herausforderungen – jedenfalls in Bezug auf das Gesamtergebnis der Zweiten Staatsprüfung – richtig einzuschätzen.

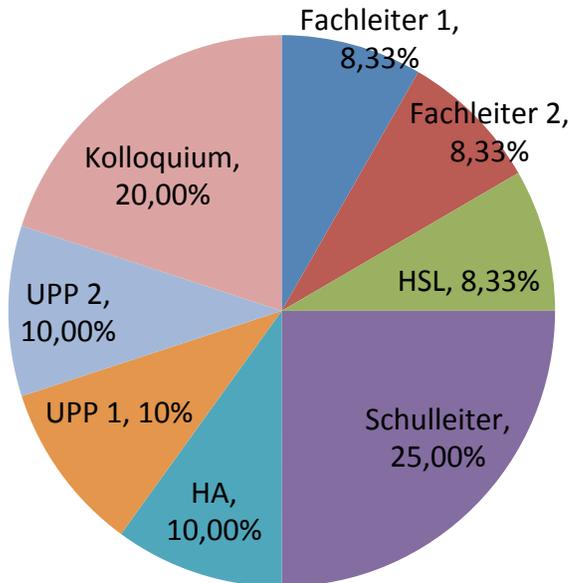


Abb. 2: Gewicht der Ausbildungsteile

Zwei Besonderheiten fallen sofort ins Auge:

1. Die am Examenstag und in der Schriftlichen Hausarbeit erbrachten Leistungen machen 50 Prozent der Endnote aus.
2. Die andere Hälfte der Note setzt sich aus den Abschlussbeurteilungen der Seminarausbilder (insgesamt 25 %) und des Schulleiters zusammen.

Es hat wenig Sinn, über Vor- und Nachteile einer solchen Gewichtung zu streiten – nützlich ist, um die Proportionen zu wissen (die sich im Übrigen mit jeder neuen OVP immer wieder ein wenig verschoben haben). Positiv hervorheben möchte ich jedoch die Zusammensetzung der vierköpfigen Prüfungskommission, in der zwei Seminarausbilder – der eine aus dem eigenen, der andere aus einem fremden Seminar – neben dem Lehrer/der Lehrerin irgendeiner Schule sitzen und unter der Leitung eines Behördenvertreters oder Schulleiters über die am Examenstag erbrachten Leistungen beraten. Diese Mischung hat – stärker als bei früheren Kommissionsvarianten – in den Fällen, an denen ich selbst beteiligt war, zu der wohltuenden Erfahrung geführt, dass die Vorstellungen von dem, was einen „guten“ Lehrer ausmacht, weniger strittig ist, als die Beteiligten selbst vielleicht zunächst vermutet haben. Von daher mag der Examenstag – trotz des großen Gewichts, das ihm im Rahmen der Notenfindung zukommt – etwas von seiner ‚Schicksalhaftigkeit‘ verlieren und als eine durchaus lösbare, im Prinzip vertraute Herausforderung erscheinen.

Die künftige Lehrerbildung

Im Zusammenhang mit der Umstellung vieler Studiengänge auf das Bachelor-/Master-Modell soll sich auch die Lehrerbildung verändern. Wenngleich manches noch nicht endgültig festzustehen scheint, lassen sich doch erste Konturen der Reform erkennen (Abb. 3).² Ich darf mich deshalb auf die Grundlinien des neuen Konzepts beschränken:

1. Dem Lehramtsstudium vorgeschaltet werden soll ein „Assistenzpraktikum“ an Schulen.
2. Als charakteristische Elemente der universitären Lehrerbildung werden genannt:
 - ein „Orientierungspraktikum“ (im Rahmen des 6-semesterigen Bachelor-Studiums);
 - ein „Praxissemester“ (als Teil des 4-semesterigen Master-Studiums).
3. Das Erste Staatsexamen entfällt.
4. Das Referendariat wird auf ein Jahr verkürzt. „Selbstständiger Ausbildungsunterricht“ ist von Anfang an zu leisten.

Solange noch nicht klar ist, wie die genannten Bereiche ausgestaltet werden, wäre eine Bewertung des Konzepts verfrüht. Immerhin darf man vielleicht sagen, dass mit diesen Eckpunkten nunmehr Überlegungen zum Tragen zu kommen, die bereits in der „Denkschrift zur Straffung der Lehrerbildung“ enthalten sind und dem Ministerium seit 15 Jahren vorliegen. Ob die oben ge-

nannten Maßnahmen tatsächlich bewirken, dass die Lehrerbildung „professioneller, profilierter, praxisnäher“⁶³ wird, *wird entscheidend davon abhängen, ob es den Reformern gelingt, Stellen zu schaffen, deren Inhaber an Schule und Universität zugleich lehren und ihren Studentinnen und Studenten vorführen können, wie sich das in Vorlesung oder Seminar theoretisch Erörterte in unterrichtliches Handeln umsetzen lässt.* Das Problem der fehlenden Koordinierung von universitärer und schulischer Ausbildungsebene ist sattsam bekannt, seine Beseitigung überfällig. Und das um so mehr, als es ja Beispiele genug gibt, die zeigen, wie sich die Kluft zwischen Theorie und Praxis überwinden ließe.

Staatsexamen
Vorbereitungsdienst (12 Monate ab 2015)
Master
4 Semester
Fach 1, Fach 2
Bildungswissenschaften, Schulformbezug
Darin: 1 Praxissemester
Bachelor
6 Semester
Fach 1, Fach 2
Bildungswissenschaften
Orientierungspraktikum, außerschulisches oder schulisches Berufsfeldpraktikum
Assistenzpraktikum (Vorpraktikum) an Schulen
Für alle Lehramtsstudierenden

Abb. 3: Neue Lehrerbildung NRW

Es ist mir in diesem Zusammenhang ein Bedürfnis, den Historikerinnen und Historikern der früheren Universität Duisburg zu danken, dass sie mir vor fast zwanzig Jahren die Chance gegeben haben, solch eine integrierte Form schulpraktischer Studien auszuprobieren. Seither hat sich dieses Modell immer wieder bewährt; viele der damaligen Praktikantinnen und Praktikanten sind mittlerweile selbst Lehrer und fühlten sich (wenn ich ihren Worten glauben darf) dank des „Begleitseminar“-Angebots auf Referendariat und Beruf gut vorbereitet. Es fällt mir schwer zu begreifen, weshalb eine Logik, die eigentlich allen Ausbildungsprozessen innewohnt, just in der pädagogischen Ausbildung strukturell nicht verankert ist: die des Vormachens, des Anleitens. Hand aufs Herz: Wer von uns ließe sich gerne von einem Chirurgen behandeln, der während seines Studiums von Dozenten ausgebildet wurde, die ihrerseits nie operiert haben?

Anmerkungen

- 1 Nach: Ausbildung aktuell. Handreichungen und Informationen für die Lehrerbildung, hrsg. vom Ausschuss ‚Junge Lehrer‘ im nordrhein-westfälischen Lehrerverband (Düsseldorf 2007) S. 29.
- 2 Aus: <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Lehrerbildung/Schaubild_-_Stand_01_12_2008.pdf> (11.05.2009). – Im Vortrag habe ich mich auf eine Grafik gestützt, die auf einer Klausurtagung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung mit den Ausbildungsdezenten der Bezirksregierungen und Vertretern der Studienseminare am 10./11. Januar 2008 verteilt wurde. Für die Druckfassung habe ich sie durch die offizielle Version ersetzt. Der Text des Vortrags ist der gleiche.
- 3 <<http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform>> (11.05.2009).

Zu den Autorinnen und Autoren

Becker, Thomas P., Dr. phil., Akad. Oberrat, geb. 1959, ist seit 1995 Leiter des Archivs der Universität Bonn. Nach dem Studium der Geschichte und katholischen Theologie in Bonn und Freiburg wurde er 1988 in Freiburg promoviert. Von 1989-1991 absolvierte er das Archivreferendariat und war 1991-1995 Dezernent am NW Hauptstaatsarchiv Düsseldorf. Von 1999-2010 war er Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft der Hochschularchive in NRW. Seit 1993 ist er Mitglied im „Arbeitskreis interdisziplinäre Hexenforschung“ und seit 1995 Vorstandsmitglied im Historischen Verein für den Niederrhein. Seit 2000 hat er einen Lehrauftrag am Institut für Geschichtliche Landeskunde der Rheinlande in Bonn (jetzt: Abteilung Landeskunde am Institut für Geschichte der Universität Bonn) inne, vertritt seit 2003 die Hochschularchive im Arbeitskreis „Berufsbild“ des VdA und ist seit 2006 Mitglied der Gesellschaft für Rheinische Geschichtskunde.

Bosbach, Franz, Prof. Dr. phil., geb. 1952 in Bornheim, ist seit 2008 hauptamtlicher Prorektor für Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen. Nach dem gymnasialen Lehramtsstudium in den Fächern Geschichte und Latein in Bonn war er wissenschaftlicher Mitarbeiter der Acta Pacis Westphalicae für die Edition der französischen Gesandtenkorrespondenz (1977-1982). 1981 wurde er in Bonn zum Dr. phil. promoviert. 1982-1987 war er Assistent am Historischen Seminar in Bonn, wo er sich 1986 für Mittelalterliche und Neuere Geschichte habilitierte. 1987 wurde er Heisenberg-Stipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft, danach Visiting Fellow am College Clare Hall der Universität Cambridge (England). Zum Wintersemester 1989/90 wurde er auf den Lehrstuhl für Geschichte der Frühen Neuzeit an der Universität Bayreuth berufen, wo er 2000-2001 als Dekan seiner Fakultät und 2005-2008 als Vizepräsident für Lehre und Studium amtierte. Er ist Mitglied u. a. des Beirats der Gesellschaft zur Herausgabe des Corpus Catholicorum und des Beirats der Vereinigung zur Erforschung der Neueren Geschichte. 1995-2008 war er Präsident der deutsch-britischen Prinz-Albert-Gesellschaft.

Breyvogel, Wilfried, Prof. Dr. phil., geb. 1942, Professor für Pädagogische Jugendforschung und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Duisburg-Essen, i. R. Nach einem Erststudium der Lateinischen Sprache und Theologie 1970 Assessor des Lehramtes, nach einem Zweitstudium in Politik, Soziologie und Erziehungswissenschaft 1976 Promotion (Marburg), seit 1975 Akadem. Rat, Dr. phil. habil. 1986, zuletzt Akadem. Direktor und apl. Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften. Zahlreiche Publikationen zu

den Themen Sozialgeschichte der Erziehung, Jugendprotest, Jugendkulturen, Jugendgewalt, Jugendgeschichte, Jugendwiderstand im Nationalsozialismus, Jugend und Stadt, Großstadtstrukturen und soziale Segmentierung.

Freitäger, Andreas, Dr. phil., geb. 1969, ist seit 2001 Universitätsarchivar und Verwaltungsleiter des Universitätsarchivs Köln. Nach dem Studium Geschichte und Deutsch in Düsseldorf und Köln wurde er 1997 in Köln promoviert. 1998-2000 absolvierte er das Archivreferendariat und war 2000/2001 wiss. Mitarbeiter am NW Hauptstaatsarchiv Düsseldorf im Projekt „Die preußischen Oberbergämter 1763-1865“. Er ist Mitglied im Ausschuss für Geistesgeschichte der Historischen Kommission für Westfalen (2002) und im Ausschuss für rheinische Kirchengeschichte und kirchliche Zeitgeschichte der Evangelischen Kirche im Rheinland (2010) und hat seit 2006 einen Lehrauftrag für Historische Hilfswissenschaften am Historischen Seminar II der Universität zu Köln inne.

Heinen, Ernst, Prof. em. Dr. phil., geb. 1933 in Köln-Mülheim, war 1972-1998 ord. Professor an der PH Rheinland, Abt. Köln (seit 1990 Universität zu Köln, erziehungswissenschaftl. Fakultät, seit 2007 philosophische Fakultät). Von 1954-1956 studierte er an der Pädagogischen Akademie Köln und 1957-1962 Geschichte, lateinische Philologie und Philosophie an der Universität zu Köln. 1963-1964 war er Assistent an der PH Neuß, 1963-1965 Lehrbeauftragter an der PH Kettwig und 1964-1969 Dozent, seit 1969 wiss. Rat und Professor an der PH Westfalen-Lippe, Abt. Siegerland. 1975 wurde er als Mitglied in die „Gesellschaft für Rheinische Geschichtskunde“ kooptiert. Weitere Mitgliedschaften: Görres-Gesellschaft, Verein für geschichtliche Landeskunde der Rheinlande, Historischer Verein für den Niederrhein, Gesellschaft für mittelrheinische Kirchengeschichte, Kölnischer Geschichtsverein, Förderverein Geschichte in Köln, Rheinischer Verein für Denkmalpflege und Landschaftsschutz, Freunde des Historischen Archivs der Stadt Köln, Köln Alumni – Freunde und Förderer der Universität zu Köln, Heimatverein „Alt-Köln“, Bürgergesellschaft Köln von 1863. Forschungsgebiete: Politischer Katholizismus im 19. Jahrhundert, kölnische und rheinische Geschichte sowie Geschichte des Bildungswesens (Lehrerbildung).

Keil, Siegfried, Prof. em., Dr. theol., Dr. phil., geb. 1934 in Kiel, war Ordinarius für Sozialpädagogik in Dortmund (1972-1985) und für Sozialethik in Marburg (1986-2002) mit den Schwerpunkten Sexualität, Lebensphasen und Lebensformen, Sozial- und Familienpolitik. Von 1977-1980 war Keil zunächst Prorektor und seit 1979 Rektor der PH Ruhr. Nach seinem Studium der Theologie in Kiel und Tübingen (1954-1959) wurde er 1959 in Kiel zum Dr. theol. promoviert. Es folgte 1959-1961 ein Studium der Soziologie in Kiel, wo er 1961 zum Dr. phil. promoviert wurde. Von 1961-1964 war er Gemeindepfarrer in

Preetz/Holstein und von 1965-1968 wiss. Assistent am FB Evangelische Theologie in Marburg, wo er sich 1969 in Sozialethik habilitierte. 1968-1972 war er Direktor der Evangelischen Hauptstelle für Familien- und Lebensberatung der Evangelischen Kirche im Rheinland in Düsseldorf. Er ist seit 1970 Mitglied des Wiss. Beirats des Bundesfamilienministeriums und nach 30jähriger Präsidentschaft jetzt Ehrenpräsident der Evangelischen Aktionsgemeinschaft für Familienfragen.

Müller, Friedrich B., Prof., Studiendirektor, geb. 1946 in Bad Reichenhall, ist seit 1977 Lehrer am Städtischen Görres-Gymnasium in Düsseldorf, seit 1981 Fachleiter für Geschichte am Studienseminar Düsseldorf und seit 1989 Beauftragter für die Fortbildung der Geschichtslehrerinnen und -lehrer im Fach Geschichte sowie Fachberater für Geschichte der Bezirksregierung Düsseldorf. Er studierte Germanistik, Geschichte, Philosophie und Pädagogik in München, Bonn und Düsseldorf. Seit 1990 ist er zudem Dozent an der Universität Duisburg für Schulpraktische Studien und seit 1994 zusätzlich für Geschichtsdidaktik. 2004 wurde er zum Honorarprofessor an der Universität Duisburg-Essen ernannt.

Runde, Ingo, Dr. phil., Archivoberrat, geb. 1970 in Duisburg, von 2006-2010 Leiter des Universitätsarchivs Duisburg-Essen, seit Oktober 2010 Leiter des Universitätsarchivs Heidelberg. Nach dem mit Absolventenpreis abgeschlossenen Studium (Geschichte, Germanistik und Spanisch) in Duisburg war er von 1997-2000 wiss. Hilfskraft und Lehrbeauftragter in der Mittelalterl. Geschichte und Kirchengeschichte in Duisburg sowie 1998-2000 Doktorandenstipendiat der Studienstiftung des deutschen Volkes. Von 2001-2002 war er wiss. Mitarbeiter im DFG-Projekt „Nomen et gens“. 2002 wurde er in Duisburg promoviert und erhielt für die Diss. 2003 den Albert-Steeger-Preis des Landschaftsverbandes Rheinland. Von 2002-2004 absolvierte er das Archivreferendariat und war 2004-2006 wiss. Assistent sowie 2006-2010 Lehrbeauftragter in der Mittelalterl. Geschichte in Duisburg-Essen. 2007-2010 war er Vorstandsmitglied im Institut für niederrhein. Kulturgeschichte und Regionalentwicklung in Duisburg-(Essen) und gehörte dem Kuratorium der Niederrhein-Akademie an. 2010 wurde er Vorsitzender der AG Hochschularchive in NRW.

Schrey, Helmut, Prof. em., Dr. phil., D.Litt. (Hon.), geb. 1920 in Odenkirchen (jetzt Mönchengladbach), war 1972-1975 Gründungsrektor GH Duisburg und bis zu seiner Emeritierung 1985 Prof. für Anglistik. Er studierte Anglistik, Germanistik und Philosophie sowie evangelische Theologie in Köln, Portsmouth und Bonn und ging in den Gymnasialdienst. Er war Redakteur mit bes. Aufgaben (Regie) für den Schulfunk des WDR Köln und Hilfsreferent im Kultusministerium NRW. Es folgten Stationen als Oberstudiendirektor in Duisburg,

Ao. und o. Professor an der PH Siegerland, später Abt. Hüttental der PH Westfalen-Lippe und der Abt. Duisburg der PH Ruhr, wo er Abteilungsdekan wurde. Er erhielt das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse und die Mercatorplakette der Stadt Duisburg und ist Honorary Fellow und Ehrendoktor der Universität Portsmouth/GB.

Süssmuth, Rita, Prof. Dr. phil. Dr. h.c. mult., Bundestagspräsidentin a. D., geb. 1937 in Wuppertal, war von 1985-1988 Bundesministerin für Jugend, Familie und Gesundheit (ab 1986 Jugend, Familie, *Frauen* und Gesundheit) und von 1988-1998 Präsidentin des Deutschen Bundestages. 1956-1961 absolvierte sie ein Lehramtsstudium der Romanistik und Geschichte in Münster, Tübingen und Paris. Anschließend folgte ein Postgraduiertenstudium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie. 1964 wurde sie an der Universität Münster promoviert. Von 1963-1966 war sie als wiss. Assistentin und ab 1966 als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Ruhr tätig. Von 1969-1982 hatte sie einen Lehrauftrag an der Universität Bochum für Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft inne. 1971 wurde sie zur ordentlichen Professorin für Erziehungswissenschaft an der PH Ruhr ernannt. 1980 nahm sie den Ruf der Universität Dortmund an. Von 1982-1985 war sie Direktorin des Instituts *Frau und Gesellschaft* in Hannover. Während ihrer Zeit als aktive Politikerin gab sie Blockveranstaltungen an der Universität Göttingen. Bis 2002 war sie Mitglied des Deutschen Bundestages. Von 1985 bis zur Übernahme der Bundestagspräsidentschaft 1988 war sie Bundesministerin für Jugend, Familie und Gesundheit (ab 1986: Bundesministerin für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit). 2005-2010 war Rita Süssmuth Präsidentin der staatlich anerkannten Berliner OTA Privathochschule, heute SRH Hochschule Berlin. Seit 2010 ist sie Präsidentin des deutschen Konsortiums der Deutsch-Türkischen Universität (K-DTU) in Istanbul.



Jörg Engelbrecht, Simone Frank,
Christian Krumm, Holger Schmenk
(Hg.)

Rhein-Maas

Studien zur Geschichte, Sprache
und Kultur

ISSN 1869-4071

als Einzelheft oder im Abonnement

Band 1

2010 • 302 S., 22,5 x 16 cm

Pb. ISBN 978-3-940251-72-5

E-Book ISBN 978-3-940251-73-2

Das «Institut für niederrheinische
Kulturgeschichte und Regional-
entwicklung (InKuR)» an der
Universität Duisburg-Essen legt
im Juli 2010 den ersten Band der

Zeitschrift «*Rhein-Maas. Studien zur Geschichte, Sprache und Kultur*» vor. Die Zeitschrift will einen Einblick in die Vielfalt der Forschungen zur Rhein-Maas-Region geben und wendet sich an alle, die sich für die Geschichte und Kultur dieses Raums interessieren. Das thematische Spektrum umfasst grenzüberschreitende und interdisziplinäre Beiträge aus der Geschichts-, Sprach- und Literaturwissenschaft sowie aus der Geographie. Ergänzt werden die wissenschaftlichen Aufsätze durch aktuelle Projektvorstellungen im *Forum* sowie die Rubrik *Aus dem Museum*. Besonders angesprochen sind auch Lehrerinnen und Lehrer, denen didaktische Materialien zur Behandlung regionaler Themen im Geschichtsunterricht gegeben werden.

Die Qualität der einzelnen Beiträge wird durch einen wissenschaftlichen Beirat im Gutachterverfahren sichergestellt.

Heft 2/2011 mit dem Schwerpunktthema „Archäologie“ erscheint voraussichtlich im Sommer 2011.

